

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

**O ENSINO DE MÚSICA NO COLÉGIO PEDRO II:  
A CRIAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM 1837  
E A CRIAÇÃO DO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU EM 1984**

JULIANA MARIA CHRISPIM CAMPELO LIMA

RIO DE JANEIRO,  
SETEMBRO DE 2016



O ENSINO DE MÚSICA NO COLÉGIO PEDRO II:  
A CRIAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM 1837  
E A CRIAÇÃO DO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU EM 1984

por

JULIANA MARIA CHRISPIM CAMPELO LIMA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Dra. Inês de Almeida Rocha.

Rio de Janeiro,  
Setembro de 2016



L732 Lima, Juliana Maria Chrispim Campelo.  
O ensino de música no Colégio Pedro II: a criação do ensino secundário em 1837 e a criação do 1º segmento do 1º grau em 1984 / Juliana Maria Chrispim Campelo Lima, 2016.  
268 f.; 30 cm

Orientadora: Inês de Almeida Rocha.  
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Colégio Pedro II. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Música na escola. 4. Música – Instrução e estudo – Brasil – História. I. Rocha, Inês de Almeida. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 780.7

Autorizo a cópia da minha dissertação “O ensino de música no Colégio Pedro II: a criação do ensino secundário em 1837 e a criação do 1º segmento do 1º grau em 1984”





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM  
Mestrado e Doutorado

O ENSINO DE MÚSICA NO COLÉGIO PEDRO II: RUPTURAS E CONTINUIDADES ENTRE A  
CRIAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO EM 1837 E A CRIAÇÃO DO 1º SEGMENTO DO 1º  
GRAU EM 1984

por

JULIANA MARIA CHRISPIM CAMPELO LIMA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Inês de Almeida Rocha (orientadora)

Professora Doutora Ermelinda Azevedo Paz Zanini

Professor Doutor Ednardo Monti

Conceito: APROVADO

SETEMBRO DE 2016





*Dedico esse trabalho a meus alunos.  
Gratidão, dedicação, aprendizado, ternura.  
Heranças mais lindas que pude receber.*



## AGRADECIMENTOS

*A todas as crianças de que tive a honra de ser professora, de dança ou de música, desde os meus dezesseis anos. Elas foram as mais lindas e amorosas inspirações para as minhas escolhas profissionais. A alegria, o afeto e o tanto que me ensinaram são o impulso para esse empreendimento acadêmico.*

*Às Professoras Cristina Branco, Elaine Marise e Gilsely Carvalho, queridas diretoras do campus Tijuca I do Colégio Pedro II, onde realizo diariamente o sonho de uma educação musical significativa e, espero, transformadora; pelo respeito à minha área de conhecimento e ao meu trabalho; pela compreensão, apoio e interlocução acerca da pesquisa sobre o Pedrinho.*

*A todas as minhas amigas do Pedrinho da Tijuca, pela força e animação, principalmente nos momentos de maior cansaço e descrença. O Colégio Pedro II me proporcionou encontrar grandes amigas, fazendo do meu ambiente de trabalho um lugar humano e acolhedor, exatamente como creio que deva ser um espaço educacional. Agradeço especialmente à Analu Steffen e à Denise Brown, porque a certeza de poder contar com a amizade de vocês, durante essa pesquisa e sempre, é uma dádiva.*

*A todas as companheiras do Pedrinho da Tijuca, excelentes colegas de trabalho que diariamente lutam por um futuro melhor para os nossos alunos, com imensa competência e ternura. Com muita admiração, agradeço por aprendermos todos juntos: eu, vocês e nossas crianças. Agradeço especialmente à Prof<sup>a</sup>. Vera Lucia Moraes Oliveira, por toda a carinhosa disponibilidade em ajudar, contar, lembrar, relembrar. Obrigada por construir o Pedrinho, desde o início e até hoje, com tanta dedicação e com a mesma voz calma que envolve as crianças em seu caminhar.*

*Ao Douglas, à Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferreira Rodrigues e toda a equipe do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), pela imensa boa vontade, disponibilidade, interesse e pela confiança de me dar em mãos documentos históricos da década de 1980 assim como do século XIX. Verdadeiras preciosidades. Quanta emoção e responsabilidade em vestir aquelas luvas! Foi um presente realizar a pesquisa em meio a pessoas tão cuidadosas com os outros, com a instituição e com sua memória.*

*Ao Chefe do Departamento de Educação Musical, Prof. Roberto Stepheson Machado, constantemente se disponibilizando em ajudar, pelas contribuições para o levantamento dos documentos necessários à pesquisa.*

*Às professoras que deram início ao ensino de música no 1º segmento do Colégio Pedro II. Sabemos que muitas vezes os inícios são árduos e trazem muitas dificuldades, ainda mais quando vamos contra as leis, defendendo a educação em que acreditamos. Agradeço especialmente às colegas do Departamento, Prof<sup>a</sup>. Maria Lúcia Tavares Campos e Prof<sup>a</sup>. Mônica Repsold, por toda a atenção e disponibilidade em conversarem e tirarem dúvidas sobre o trabalho de educação musical realizado no início do 1º segmento do 1º grau.*

*Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Prof. Marcelo Carneiro e a todos os professores, pelo incentivo e compreensão ante as dificuldades do caminho. Agradeço especialmente à Prof<sup>a</sup>. Ermelinda Paz, pela seriedade com a qual realiza seu trabalho, pela valorização ao resgate da história do ensino de música no Brasil e pelo cuidado e respeito no relacionamento com seus alunos.*

*Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, onde pude fazer disciplinas que foram de grande importância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço especialmente ao Prof. José Cláudio Sooma, pelo conhecimento compartilhado sobre História e Historiografia da Educação.*

*Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos que me permitiu realizar esse mestrado. Certamente, em retorno para o meu país, comprometo-me a realizar uma educação pública de qualidade, mais consciente dos processos sociais, culturais e econômicos que a formaram, cada vez mais compreendendo a importância essencial da Arte na formação do indivíduo.*

*À orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês de Almeida Rocha, pela dedicação à educação musical no Colégio Pedro II, pelas ações de manutenção e ampliação do espaço alcançado pela disciplina e pela grande contribuição à história do ensino de música no Brasil.*

*Aos familiares e amigos que transformaram incentivo em risadas, amor, palavras de apoio, gestos de carinho e ajuda, compreensão com as ausências, com os desânimos, com as conversas monotemáticas e que agora estão ansiosos pela minha saída da caverna, celebrando comigo essa grande conquista. Agradeço especialmente à Dominique Chrispim, ao tio André Chrispim e à Valéria Matos, pelas palavras que me fortaleceram nos momentos de enfraquecimento.*

*À Cecília Cavalieri França, por arranjar maneiras de “dizer o indizível”. São raras as amizades cujas conexões e parcerias multiplicam chances de concretizar o apoio incondicional e os gestos de amor. Obrigada por poder contar com sua presença a cada risada, contemplação, choro, insight, angústia, mergulho e distração. Agradeço amorosamente a alegria que compartilhamos pelas nossas conquistas.*

*À minha mãe, Maria Liryss Salgado Chrispim, ao meu pai, José de Gusmão Campelo Lima e à minha vó Dadá, Maria Magdath Salgado Chrispim, pela formação maravilhosa que me proporcionaram durante toda a minha vida. Com suas grandes diferenças, me fizeram forte naquilo que cada um tem a me deixar de herança: sensibilidade, fortaleza, perseverança, inteligência, amor pelo conhecimento, respeito pela educação, dedicação ao trabalho, sabedoria nas relações interpessoais, superação dos desafios... A lista é inacabada. À minha madrinha, Maria Regina, que ao chorar por ver impresso o material para a banca de qualificação, me deu um tocante presente, sem nada precisar dizer...*

*Naquele gesto, compreendi que sou motivo de orgulho para muitos que me amam. Esses retornos não são acadêmicos, mas sustentam os indivíduos.*

*Eu lia há muito. Desde que esta tarde  
com o seu ruído de chuva chegou às janelas.*

*Abstrai-me do vento lá fora:  
o meu livro era difícil.*

*Olhei as suas páginas como rostos  
que se ensombram pela profunda reflexão  
e em redor da minha leitura parava o tempo. —*

*De repente sobre as páginas lançou-se uma luz  
e em vez da tímida confusão de palavras  
estava: tarde, tarde... em todas elas.*

*Não olho ainda para fora, mas rasgam-se já  
as longas linhas, e as palavras rolam  
dos seus fios, para onde elas querem.*

*Então sei: sobre os jardins  
transbordantes, radiantes, abriram-se os céus;  
o sol deve ter surgido de novo. —*

*E agora cai a noite de Verão, até onde a vista alcança:  
o que está disperso ordena-se em poucos grupos,  
obscuramente, pelos longos caminhos vão pessoas  
e estranhamente longe, como se significasse algo mais,  
ouve-se o pouco que ainda acontece.*

*E quando agora levantar os olhos deste livro,  
nada será estranho, tudo grande.*

*Aí fora existe o que vivo dentro de mim  
e aqui e mais além nada tem fronteiras;  
apenas me entreteço mais ainda com ele  
quando o meu olhar se adapta às coisas  
e à grave simplicidade das multidões, —  
então a terra cresce acima de si mesma.*

*E parece que abarca todo o céu:  
a primeira estrela é como a última casa.*

*Rainer Maria Rilke*

CHRISPIM, Juliana. *O ensino de música no Colégio Pedro II: a criação do ensino secundário em 1837 e a criação do 1º segmento do 1º grau em 1984*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO.

## RESUMO

O início da construção da música enquanto disciplina escolar no Colégio Pedro II é o tema de interesse desta pesquisa. A música faz parte da grade curricular obrigatória do colégio há mais de cem anos, tendo estado presente na sua fundação em 1837, compondo o planejamento de estudos organizado para a implantação do ensino secundário no Brasil, assim como na inauguração do 1º segmento do 1º grau em 1984, inserida na formação pretendida para a implantação do Pedrinho dentro da instituição. Este estudo tem como objetivo investigar rupturas e continuidades no ensino de música nesses dois recortes temporais. Um planejamento de ensino evidencia uma determinada concepção de educação que, por sua vez, está imbricada com a conjectura social, política, cultural e econômica particular a seu tempo. A inadequação de abordar o ensino de música de forma fragmentada demanda a compreensão da trama multidirecional de relações com aspectos pertinentes ao âmbito interno e externo da instituição. A pesquisa é identificada como um estudo documental e bibliográfico, que utiliza como fontes documentos oficiais, tais como o primeiro estatuto de 1838, os Planos Gerais de Ensino de 1984 a 1986, documentos de comunicação interna, memórias publicadas sobre o colégio, além de documentos legais como o decreto de fundação de 1837 e as legislações que regeram a educação brasileira. As demais fontes constituem-se de publicações de autores das áreas de Educação, Educação Musical e História da Educação, que auxiliaram a promover o diálogo, propondo a articulação da temática em questão nos dois períodos históricos destacados. A análise da documentação permitiu concluir que o discurso institucional aponta para continuidade de ações, reafirmando a identidade do colégio por meio da constante narrativa de um passado glorioso e do enaltecimento de sua tradição. Há rupturas quanto às funções, objetivos e procedimentos didáticos das aulas de música nos dois períodos, entretanto, o escudo da tradição e a imagem de escola modelo forjados no século XIX permitiram a postura autônoma que acobertou a desobediência legal em relação à LDB 5.692/71. Em oposição à lei que prescrevia a Educação Artística como disciplina obrigatória, o colégio garantiu a Música como componente curricular na época de criação do Pedrinho. Esse estudo justifica-se na intenção de compreender os caminhos traçados pelo ensino de música em uma escola pública de importância histórica nacional. A garantia e o espaço consolidado pela disciplina no colégio se diferenciam no cenário da educação brasileira, onde a música ainda mantém luta constante por valorização enquanto área do conhecimento.

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





## ABSTRAC

The beginning of music as a school subject at Colégio Pedro II is the theme of this research. Music has been a compulsory part of the curriculum of the school for over a hundred years, since its foundation in 1837. Music became part of the planning of organized studies for the implementation of secondary education in Brazil. It also became part of primary education at the inauguration of "Pedrinho" in 1984, set out as a developmental expectation within the institution. The objective of this study is to investigate the ruptures and continuities in music education in these two historical periods. A teaching plan shows a certain concept of education which, in turn, is embedded with social, political, cultural and economic conjecture particular to its time. The inadequacy of addressing the fragmented music education, demands understanding the multidirectional network of relationships with relevant aspects of the internal and external environments of the institution. The research is a documentary and bibliographical study, which uses official document sources such as the first statute of 1838, General Teaching Plans from 1984 to 1986, internal communication documents, published memories about the school, as well as legal documents like the 1837 founding decree and the laws that governed Brazilian education. The other sources constitute publications of authors in the areas of Education, Music Education and History of Education, which helped to promote discussion, proposing the joint subject involved in the two historical periods. The analysis of the documentation concluded that the institutional discourse indicates the continuity of actions, reaffirming the identity of the school through constant narrative of a glorious past and the pride of their tradition. There are ruptures regarding functions, objectives and didactic procedures of music lessons in both periods. However, the shield of tradition and school image model forged in the nineteenth century allowed the autonomous attitude that covered up the legal disobedience regarding the law LDB 5.692 / 71. In opposition to the law which prescribed Arts Education as a compulsory subject, the school assured music as a curriculum component at the time of creation of Pedrinho. This study is justified in an attempt to understand the paths traced by music teaching in a public school of national historical importance. The guarantee and the consolidated space for the subject in the school are different in the scenario of Brazilian education, where Music still remains a constant struggle to be considered as an area of knowledge.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CFE	Conselho Federal de Educação
CPII	Colégio Pedro II
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HI	(Campus) Humaitá I
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PGE	Plano Geral de Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
NUDOM	Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
Currículo: concepção e teorias .....	31
Fontes: pesquisas acerca do ensino de música no CPII .....	34
Objetivos da pesquisa.....	38
Perspectiva historiográfica.....	39
Fontes: pesquisas acerca da história do CPII .....	41
Estrutura da dissertação.....	43
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>A Fundação do Colégio Pedro II e o início da música como disciplina escolar no ensino secundário</b> .....	49
1.1. Antecedentes.....	49
1.2. O Colégio dos Órfãos de São Pedro e o Seminário de São Joaquim: a história da educação que antecedeu e acolheu a criação do CPII.....	50
1.3. O ensino secundário: situação histórica da organização do ensino anteriormente à criação do CPII.....	58
1.4. A criação do Colégio Pedro II.....	62
1.4.1. A organização da instrução pública e a construção da identidade da nação brasileira: a criação do CPII de acordo com os objetivos do governo.....	63
1.4.2. O alunado do CPII: contradições na aceitação da nova instituição de ensino secundário.....	68
1.4.3. O professorado do CPII: construção da imagem de excelência no ensino.....	72
1.5. Construindo legitimidade e prestígio no cenário educacional durante o Império: o título de Bacharel em Letras.....	78
1.6. A criação do CPII sob a perspectiva educacional: o surgimento do modelo escolar de organização curricular como hoje é concebido.....	79

1.6.1. Identidade pedagógica e estrutura educacional.....	81
1.7. O primeiro regulamento do CPII e o início da Música como disciplina escolar na educação básica.....	83
1.7.1. O “Mapa das Lições”: a Música Vocal como disciplina no primeiro currículo prescrito para a escola brasileira.....	85
1.7.2. O ensino de Música na fundação do Colégio Pedro II: concepções e características metodológicas .....	87

## **CAPÍTULO 2**

<b>A criação do Pedrinho e o início da música como disciplina escolar no 1º segmento do 1º grau.....</b>	<b>93</b>
2.1. O silêncio das fontes.....	94
2.2. O silêncio da Ditadura.....	97
2.3. A fundação do Pedrinho: discursos possíveis.....	102
2.3.1. A criação do Pedrinho segundo os discursos institucionais: os relatos da época.....	104
2.3.2. A criação do Pedrinho segundo os discursos posteriores à implantação.....	108
2.4. “Este é o grande desafio”: debatendo as justificativas que levaram à criação do Pedrinho.....	110
2.4.1. A LDB 5.692/71 e o fim do exame de admissão.....	111
2.4.2. O ensino profissionalizante e a decadência no CPII.....	112
2.4.3. O convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	114
2.5. O discurso da tradição: afirmação de identidade e estratégia de superação da crise.....	116
2.6. O alunado do Pedrinho.....	120
2.7. O Plano Geral de Ensino.....	122
2.8. O professorado do Pedrinho.....	126

2.8.1. As professoras de música do Pedrinho.....	128
2.9. O ensino de música no Pedrinho, segundo os PGEs.....	133
2.9.1. Carga horária semanal.....	134
2.9.2. Avaliação do ensino de música.....	135
2.9.3. Estrutura da grade curricular do Pedrinho: identidade pedagógica, inserção e funções da música no CPII.....	137
2.9.3.1. O programa para o ensino de música nos PGEs de 1984, 1985 e 1986.....	138

### **CAPÍTULO 3**

#### **O Colégio Pedro II e suas relações de acolhimento e distanciamento da legislação brasileira.....**

149

##### 3.1. O Estado Novo e as políticas educacionais.....

150

##### 3.2. O decreto 18.890 e a obrigatoriedade do ensino de Música em todo o território nacional.....

151

###### 3.2.1. A música na escola segundo a proposta de Villa-Lobos: o canto orfeônico.....

153

##### 3.3. Ruptura metodológica: Lei 4.024/61 e a abertura à pedagogia da criatividade.....

156

##### 3.4. LDB 5.692/71: a reforma de ensino inserida em um projeto sócio-político econômico.....

160

###### 3.4.1. A implantação da Educação Artística: Arte e Música sob a LDB 5.692/71.....

162

##### 3.5. O CPII e a LDB 5.692/71: resistência e acolhimento às prerrogativas legais no campo da Educação Musical.....

172

#### **CONCLUSÃO .....**

179

#### **REFERÊNCIAS.....**

189

#### **ANEXOS.....**

199

<b>Anexo I</b> - Collecção das Leis do Império do Brasil de 1837 (Decreto de 02 de dezembro de 1837. Capa).....	200
Decreto de 02 de dezembro de 1837.....	201
<b>Anexo II</b> - Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838.....	204
Tabelas de Aulas.....	205
<b>Anexo III</b> - FACTA 48 (novembro/dezembro de 1983).....	208
<b>Anexo IV</b> - FACTA 49 (janeiro/fevereiro de 1984) .....	211
<b>Anexo V</b> - FACTA 50 (março/abril de 1984) .....	213
<b>Anexo VI</b> - PGE 1º Segmento 1º grau 1984.....	218
Equipe Pedagógica.....	219
Palavras do Diretor.....	221
Portaria de criação do Pedrinho.....	222
Grade Curricular.....	224
Diretriz de Avaliação.....	225
Objetivos do Ensino e Áreas do Currículo.....	226
Metodologia de Trabalho: currículo por atividades.....	227
Programa de Música 1ª série do 1º Grau .....	228
Programa de Música 2ª série do 1º Grau.....	230
<b>Anexo VII</b> - PGE 1º Segmento 1º grau 1985.....	232
Diretriz de Avaliação.....	233
Grade Curricular.....	234
Programa de “Educação Musical” .....	235
<b>Anexo VIII</b> - PGE 1º Segmento 1º grau 1986.....	243
Equipe Pedagógica.....	244
Diretriz de Avaliação.....	249
Grade Curricular.....	251
Programa de “Educação Musical”.....	252
<b>Anexo IX</b> - PGE Departamento de Educação Musical.....	262
Equipe Pedagógica.....	263
<b>Anexo X</b> - “Resgatando a memória do Colégio Pedro II: o 1º Segmento do 1º Grau” .....	264
<b>Anexo XI</b> - Compilação de textos sobre o ensino de música no CPII.....	266



## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a construção da música como disciplina escolar no Colégio Pedro II<sup>1</sup> em dois momentos de destaque na história dessa instituição escolar, que faz parte da rede pública federal de ensino: a criação do ensino secundário na fundação do colégio, em 1837, e a criação do 1º segmento do 1º grau, em 1984.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer e situar a organização e terminologia dos níveis de ensino tratados na pesquisa. Atualmente, a educação básica é dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental é constituído pelo 1º segmento, ou anos iniciais (1º ao 5º ano), e pelo 2º segmento, ou anos finais (6º ao 9º ano). A pesquisa se volta para o ensino de música que, nos dois episódios selecionados do passado, seria equivalente ao atual Ensino Fundamental.

No período de criação do CPIL, em 1837, a instrução pública, de forma ampla, era organizada em duas divisões: as chamadas aulas maiores (instrução superior) e as denominadas aulas menores (aulas avulsas de primeiras letras e ensino secundário). O nível de instrução que se seguia ao aprendizado das primeiras letras “passou a ser chamado de secundário a partir da criação do colégio”<sup>2</sup> (PENNA, 2008, p. 12). Entretanto, apesar dessa informação, o termo ensino secundário é usado também para identificar e descrever o sistema de ensino antes da criação do CPIL, na bibliografia consultada. O ensino secundário em 1837 seria correspondente, portanto, aos atuais anos finais, ou 2º segmento do Ensino Fundamental, embora não seja possível uma equiparação exata devido às diversas transformações pelas quais passou a sistematização do ensino no Brasil.

A LDB 5.692/71 estava em vigência quando foi criado o novo segmento de ensino no CPIL, em 1984. De 1837 a 1984, portanto, por cento e quarenta e seis anos, o colégio ofereceu apenas o ensino secundário. A Lei dividia a educação básica em 1º e 2º graus, esclarecendo que o 1º grau tinha as subdivisões 1º segmento e 2º segmento. O texto da diretriz informa, ainda, que o ensino primário correspondia ao 1º grau (englobando o 1º e o 2º segmento) e o ensino médio correspondia ao 2º grau.

---

<sup>1</sup> Será adotada a abreviação CPIL para se referir ao Colégio Pedro II.

<sup>2</sup> No caso, referindo-se ao CPIL.

Desta forma, o 1º segmento do 1º grau, em 1984, tem paridade com o atual 1º segmento do Ensino Fundamental.

Optei por esses dois marcos por se tratar de prescrições iniciais para o ensino de música elaboradas no CPII, todavia, para segmentos diferentes do ensino. O motivo da escolha será justificado, detalhadamente, mais à frente.

O ensino de música apresenta-se de inúmeras maneiras no Brasil. Há música sendo ensinada no ensino básico da rede pública (esferas federal, estadual e municipal) e privada, nas escolas especializadas, em ong's, projetos sociais, igrejas. Há música sendo ensinada também em aulas particulares, na internet, em rodas de adolescentes, em conversas entre amigos, em aplicativos, demais aparatos tecnológicos, em revistas de banca de jornal. Sob esse ponto de vista, o ensino de música, atualmente, pode ser visto com intensa presença, múltiplo, abrangente, democrático.

Pesquisas em Educação Musical multiplicam temáticas debatendo distintas facetas do ensino-aprendizagem de música no Brasil, apontando questões de ordens diversas no que tange funções, significados, presença, acesso, democratização, práticas, seleção de conteúdos, sistematização, legislação, entre outras.

A presente pesquisa se une às que elegeram a música na escola regular como campo merecedor de atenção, dentre tantas outras opções a serem estudadas, tornando o seu debate cada vez mais amplo entre professores e pesquisadores. Dentro desse vasto campo, há pesquisas que enfocam a questão da legislação para o ensino de música na educação básica, discutindo a estrutura e o funcionamento do ensino musical nas escolas em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em suas versões atuais e antigas) e também com os Parâmetros Curriculares Nacionais (DEL-BEN, 2009; SUBTIL, 2009; PENNA, 2008a, 2008b, 2007, 2004a, 2004b; SOBREIRA 2008; ARROYO, 2004; FERNANDES, 2004). Outras enfocam a questão das funções que a música assume nas escolas (LOUREIRO, 2004; SOUZA et al., 2002); e outras, ainda, enfatizam a questão do currículo da disciplina (FRANÇA, 2009, 2007, 2006; FIGUEIREDO, 2008, 2005). Há também pesquisas que articulam todos esses enfoques em um estudo mais amplo e aprofundado do tema, incluindo a questão histórica do ensino de música na escola (LOUREIRO, 2010; FONTERRADA, 2008; PENNA, 2008b). A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) destaca-se como grande apoio e incentivo à pesquisa

da educação musical na escola básica, refletindo a importância do assunto no grande número de publicações a respeito do mesmo.

Apesar do aparente destaque nas pesquisas, Loureiro (2010) denuncia que “embora nos meios científicos e acadêmicos a Música seja reconhecida, na realidade isso não ocorre. O que encontramos nas escolas são práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares” (LOUREIRO, 2010, p. 216).

Dentro do contexto da escola regular, no Rio de Janeiro há instituições públicas e particulares que oferecem música apenas no 1º segmento do Ensino Fundamental, outras oferecem apenas no 2º segmento e há as que oferecem música no Ensino Médio, porém não em todos os anos, ou apenas na Educação Infantil. Algumas, bem menos numerosas, apresentam a música no currículo de mais de um segmento do Ensino Fundamental. Sobre as práticas, também é relatada uma grande diversidade, podendo incluir o ensino com ênfase no aprendizado de instrumentos musicais (flauta-doce e percussão, principalmente), ênfase no canto, em teoria musical; ensino ministrado por professores com formações muito diversas; carga horária variável; presença ou ausência de um espaço físico específico e de materiais (instrumentos, aparelho de som etc.) destinados às aulas de música.

Meu interesse pelo tema brotou a partir do momento em que realizei seleção para ser professora contratada do Departamento de Educação Musical do CPII, em 2010. Dividindo minha carga horária em dois *campi*, atuei com Ensino Médio no *campus* Duque de Caxias e com 1º segmento do Ensino Fundamental no *campus* Engenho Novo I.

Tendo experiência docente tanto na rede pública (município do Rio de Janeiro) quanto em diversas escolas da rede particular, fiquei bastante impactada ao me deparar com a legitimidade, a amplitude, o respeito e as condições extremamente favoráveis que caracterizam o ensino de música no CPII. Encontrei circunstâncias para desenvolver, ao longo dos dois anos de contrato, um trabalho digno e de qualidade, diferenciando-se das minhas experiências anteriores em aspectos diversos.

De fato, dentre as escolas que oferecem o ensino de música no Rio de Janeiro, o CPII parece se diferenciar desse cenário apresentado. Essa instituição pública pertence à esfera federal e conta, atualmente, com quatorze *campi* no total, sendo doze distribuídos por diferentes zonas da cidade do Rio de Janeiro (Centro, São Cristóvão I, II e III, Humaitá I e II, Tijuca I e II, Engenho Novo I e II, Realengo I e II) e

dois em outros municípios (Duque de Caxias e Niterói). O Centro, as Zonas Sul, Norte, Oeste, Baixada Fluminense e o município vizinho, Niterói, compõem a diversidade geográfica e cultural do colégio. Os *campi* I são apelidados de Pedrinhos e acolhem o 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Os *campi* II, apelidados de Pedrão<sup>3</sup>, acolhem o 2º segmento (6º a 9º ano e, em alguns *campi*, também o Ensino Médio) e, por fim, os *campi* III acolhem somente o Ensino Médio. Desde 2012, Realengo I oferece também a Educação Infantil, proposta que será ampliada para os demais *campi* posteriormente. O Ensino Fundamental é oferecido em dois turnos, com carga horária de seis tempos diários, incluindo sábados (a partir do 6º ano). Em alguns *campi* também há o turno noturno para o Ensino Médio, o EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o Ensino Médio integrado (técnico) em Informática, Meio Ambiente e o mais recente, criado em 2012, em Música, funcionando na Escola de Música do Colégio Pedro II, situada no complexo de Realengo. O colégio conta ainda, na área da Música, com o Espaço Musical, em São Cristóvão, um prédio designado para aulas de instrumentos (em conjunto e individuais), ensaios de grupos musicais diversos, instrumentais e corais, oferecidas gratuitamente para os alunos de quaisquer *campi* do colégio, assim como para todos os docentes, funcionários e comunidade<sup>4</sup>.

A disciplina Educação Musical faz parte da grade curricular obrigatória e é oferecida em todos os níveis do ensino, em todos os *campi*, da Educação Infantil ao Ensino Médio (apenas no 1º ano<sup>5</sup>), em dois tempos semanais ministrados por um corpo docente de sessenta professores com formação específica para o ensino de música, entre efetivos, contratados e substitutos, que fazem parte do Departamento de Educação Musical. Todos os *campi* possuem uma sala exclusiva para a aula de música, aparelhada com instrumentos musicais (piano, teclado, diversos instrumentos de percussão, sopro), aparelho de som e algumas com computadores. Há de se destacar, pela raridade, a presença da música, de variadas formas, em uma escola pública.

---

<sup>3</sup> Essas terminologias (Pedrinho e Pedrão) são adotadas amplamente no cotidiano do Colégio Pedro II, fazendo-se regra quanto à referência aos segmentos do ensino fundamental, ou, mesmo, aos prédios dos *campi*. Ex: “Eu trabalho no Pedrinho do Humaitá”, ou “Tenho que ir ao Pedrão do Engenho Novo”.

<sup>4</sup> Informações do site do Colégio Pedro II: [www.cp2.g12.br](http://www.cp2.g12.br) acessado em 24/02/2014.

<sup>5</sup> Atualmente está em debate a inclusão da Educação Musical e também de Artes Visuais na grade curricular do 2º ano do Ensino Médio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio,

A Educação Musical no Colégio Pedro II (CP II) deverá, portanto, envolver todos os seus alunos, desde a classe de alfabetização<sup>6</sup> até o ensino médio, com vistas a proporcionar-lhes a oportunidade de compreender e respeitar a diversidade de manifestações musicais; vivenciar de modo criativo os elementos da linguagem musical; desenvolver a sensibilidade estética e a percepção e imaginação auditivas; aumentar a sensibilidade com relação aos valores nacionais; ampliar qualitativa e quantitativamente suas experiências sensoriais, afetivas e cognitivas (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 305).

A situação atual da Educação Musical no CP II, de acordo com o quadro descrito, foi construída, definindo espaço e legitimidade, ao longo da história de cento e setenta e oito anos de existência do colégio.

Em 2013 fui aprovada no concurso para o cargo de professor efetivo do colégio, fazendo a escolha por atuar no Pedrinho, pois as possibilidades da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aliada à convivência com crianças dessa faixa etária, movem minha paixão pela Educação Musical.

No início do trabalho do *campus* Tijuca I, no qual sou lotada, deparei com uma estrutura de ensino que, simultaneamente, abre possibilidades para novas experiências e propostas em música, assim como, muitas vezes, esbarra em discursos que carregam o peso de uma longa trajetória que parece temer ser esquecida ou transformada, caso não esteja a serviço de uma continuidade de práticas e crenças.

Assim, ingressei na pós-graduação com projeto de pesquisa que, inicialmente, tinha como objetivo geral investigar a trajetória do ensino de música nos Pedrinhos, desde sua criação, em 1984, até 2013. Deparei-me com o problema diagnosticado por Loureiro (2010), que observou que a área da educação musical na escola regular enfrenta muitas dificuldades e não encontra, na legislação, respaldo para solucioná-los:

São muitos os problemas enfrentados pela área da educação musical. Dentre eles, consideramos como os de maior importância a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de ensino fundamental e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar (LOUREIRO, 2010, p. 109).

---

<sup>6</sup> Na época de elaboração do PPP, 2002, a Educação Infantil ainda não era oferecida no colégio.

Essa colocação é reafirmada por Penna (2008a), defendendo que “determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade” (PENNA, 2008a, p. 63), porque, como coloca Rocha (2012), é importante “pensar sobre como as propostas de políticas públicas e práticas de educação musical se concretizaram nas salas de aulas” (ROCHA, 2012, p. 5818). Dessa forma, eu pretendia contribuir para a pesquisa acerca da educação musical no CPIL, levantando aspectos pertinentes de sua trajetória - tão singular e divergente do cenário da educação musical nas escolas - gerando reflexões e subsídios, compartilhando experiências, para uma prática de ensino mais eficiente, sistematizada, concreta, a fim de conquistar a valorização e a legitimação do ensino musical no contexto escolar.

Segundo o PPP do colégio, “a história do Colégio Pedro II confunde-se com a própria história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público” (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 19). As pesquisas iniciais e o levantamento bibliográfico realizado permitiram encontrar justificativa para a afirmação, possibilitando, também, a compreensão de que a história do ensino de música no CPIL igualmente se confunde com a história do ensino de música no Brasil, dado que esse pertence às práticas pedagógicas do Colégio desde sua fundação. Portanto, estão gravadas em sua história, tendências, metodologias e diversas concepções do ensino de música que podem, ou não, ter estado presentes nas demais escolas brasileiras, de acordo com cada tempo histórico-político vivido. Segundo Rocha (2012),

Conhecer aspectos da Educação Musical desta instituição pública de ensino secundário, que já completou 174 anos de ensino musical ininterrupto em uma escola de formação básica, demonstra como a música esteve presente na educação, no cotidiano dos alunos, dos professores e dos funcionários desta instituição que por muitos anos foi considerada a referência para oficialização de programas de ensino e um importante parâmetro para modelos de educação para todo o Brasil (ROCHA, 2012, p. 5817-5818).

A mesma autora, enfatizando a pertinência de se pesquisar sobre o ensino de música no CPIL, afirma que

Analisar o ensino de música neste Colégio pode nos trazer subsídios para responder questões relativas à atual situação da Educação Musical no Rio de Janeiro e no país, tendo em vista sua história, o espaço destinado ao ensino musical, a ligação do Colégio com políticas públicas de educação e pelo fato do governo federal ter como

diretriz para o Colégio ser uma referência nacional (ROCHA, 2001, p.133).

Para tanto, é necessário perceber e compreender as particularidades da escolarização dos saberes e práticas musicais nos diferentes tempos e etapas da educação regular, identificando o que é compreendido como meritório a ser ensinado e sob qual forma organizacional é ensinado.

Identificando essas questões como pertencentes à área de estudos do currículo, entrei em contato com autores cujas teorias colaborariam para a compreensão das práticas e saberes sistematizados na proposta educacional de música nos Pedrinhos.

### **Currículo: concepção e teorias**

As teorias do currículo versam, de forma abrangente, sobre a seleção de conhecimentos e saberes que devem ser ensinados em determinada situação de aprendizagem formal, geralmente institucional. Também tomam parte, nos interesses dessas teorias, os critérios adotados e as formas, implícitas ou não, de seleção e organização desses conhecimentos, bem como as justificativas que levaram à adoção dos critérios e à exclusão de outros tipos de conhecimentos, e as dinâmicas de poder que serviram de pano de fundo para tais ações. O currículo é uma fabricação social em cuja elaboração “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2014, p. 16).

Assim, não se reconhece a ingenuidade de uma abordagem puramente epistemológica aos estudos do currículo, que venha propor uma aproximação neutra, isolando os saberes e conhecimentos levados a cabo em determinado documento, concentrando-se apenas em aspectos técnicos como avaliação, metodologias, planejamentos, organização etc. Segundo Silva (2014), essas seriam as teorias tradicionais do currículo, que se opõem às teorias críticas e também às pós-críticas. As duas últimas se baseiam na impossibilidade de existência de uma teoria neutra e

desinteressada. As teorias críticas direcionam a análise curricular para uma concepção dos elementos técnicos permeados por aspectos de ideologias, classes sociais, reprodução cultural e social, poder, emancipação e libertação, dentre outros. As teorias pós-críticas compreendem, na concepção curricular, um atravessamento de aspectos como gênero, raça, etnia, multiculturalismo, significação e discurso, identidade, alteridade, dentre outros.

Goodson (2013) aponta a existência de duas dimensões de currículo simultaneamente imbricadas e independentes: a dimensão pré-ativa e a dimensão praticada. A definição pré-ativa de currículo – o currículo escrito - reconhece uma apresentação de estrutura de conhecimentos que é alheia e anterior ao sujeito que promoverá o conhecimento e ao sujeito conhecedor, impondo-se sobre eles como obrigatoriedade. O texto curricular se configura como uma fonte documental, registro e testemunho da escolarização estruturada, entretanto, sujeito a modificações e leituras diversas no seu vivo acontecimento, a sala de aula. Porém, “entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea” (GOODSON, 2013, p.20-21).

A elaboração do currículo pode ser interpretada como um processo no qual se inventa tradição. Goodson (2013) recorre a Hobsbaw (1985), apropriando-se do conceito de tradição inventada, esclarecendo que ela

Significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (Hobsbaw, 1985, p.1, *apud* GOODSON, 2013, p. 27).

Essa tradição inventada não se estabelece, porém, em seguida a determinado momento de acordo social, tornando-se algo dado, garantido. Ela é protegida, no tempo, pela reconstrução e reafirmação de suas lógicas e articulações, a ponto de estas poderem se tornar quase como dogmas mitológicos ou sagrados, não sujeitos a questionamento ou dúvida. No que se refere à significação de definições pré-ativas do currículo escrito, Goodson (2013, p. 18) afirma que é possível reconhecer estruturas enrijecidas mesmo em tentativas ou até em efetivações de rupturas e



inserção de novas formas ou ideias, pois “as aspirações práticas mais idealistas normalmente herdam as formas prévias de um currículo pré-ativo. Passado e presente entram em colisão” (GOODSON, 2013, p. 20).

Olhar a estrutura prévia do currículo escrito e, como visto, sua imposta solidificação de hábitos, nos permite

conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola (GOODSON 2013, p. 21).

O estudo dos prismas escrito e prático do currículo requer uma análise da construção social do mesmo, pois proporciona entendimento das “conjecturas e interesses envolvidos na elaboração do currículo” (GOODSON, 2013, p.24), assim como nas suas incontáveis formas de praticá-lo. Ou seja, são as articulações sociais que guiam aquilo que levará à elaboração da escrita do currículo, bem como as ações pedagógicas que o efetivarão em sala de aula. Desta forma, tomando emprestado o conceito de tradição inventada, não seria desejável empreender uma pesquisa assumindo a forma e o conteúdo curricular como pressupostos, sem problematizá-los.

A História do Currículo, portanto, deve evitar a historiografia tradicional, centrada isoladamente nas ideias dos grandes pedagogos e educadores. Segundo Silva (2013a), ela

tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (SILVA, 2013a, p. 10).

Dentro desse prisma que entende currículo como um documento temporalmente datado e vinculado às práticas pedagógicas e culturais de um determinado grupo social, direcionei a pesquisa para que ela propusesse um enfoque historiográfico para a análise dos valores e concepções pedagógicas dos dois

primeiros documentos que sustentaram as práticas de educação musical no Pedrinho, na década de 1980: o Plano Geral de Ensino<sup>7</sup> de 1984 e o de 1985.

### **Fontes: pesquisas acerca do ensino de música no CPIL**

A investigação histórica acerca da escola é um tema conexo e pertinente à área de Educação. “Expressar as forças que se articularam para legitimar as ideias que incidiram sobre sua organização”, assim como “investigar a circulação de interferências das ideias e ações dos sujeitos” (JARDIM, 2012, p. 169) também tem importância na pesquisa histórica relativa à Educação Musical. Prosseguindo, Jardim (2012) afirma que

A ausência da pesquisa primária, da investigação e análise de fontes e documentos históricos pode manter áreas obscuras na compreensão da trajetória deste ensino e prejudicar a consciência que temos sobre as referências, padrões, conjunturas, que consolidaram essa interpretação, criando uma memória que silencia e não contribui para a construção do conhecimento da configuração da educação musical em seu processo histórico (JARDIM, 2012, p. 168).

O levantamento bibliográfico específico sobre o ensino de música no CPIL permitiu comparação verificando que, pela extensão de sua história, ainda é discreta a produção de pesquisas sobre a disciplina Educação Musical no colégio. Além de realizar uma compilação de textos, o objetivo do levantamento não se restringiu à temática histórica e assim foi possível observar quais tipos de pesquisas foram realizadas a respeito da educação musical na instituição.

A busca ocorreu, principalmente, através da internet, em *anais* de congressos e outros tipos de eventos acadêmicos, bem como solicitando a contribuição dos próprios autores e professores da instituição, para disponibilizarem textos, caso pudessem. Ao todo foram compilados vinte e oito textos<sup>8</sup>, produzidos de dois mil e um (2001) até dois mil e quatorze (2014). Não foram encontrados textos escritos e publicados antes desse período.

---

<sup>7</sup> Será adotada a abreviação PGE para os Planos Gerais de Ensino.

<sup>8</sup> Referências no Anexo XI.

A maioria dos textos (treze, ao todo) foi publicada em eventos (congressos e encontros) promovidos pela ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), instituição fundada em 1991 e grande propulsora da pesquisa na área, no Brasil. Foi possível localizar duas publicações em congressos da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), outras duas em congressos de História da Educação, sendo ambos os eventos internacionais, um ocorrido em Portugal e outro na Espanha. Dentre os textos, constam três dissertações de mestrado (GARCIA, 2014; CAETANO, 2012; VIEIRA, 2010) e uma tese de doutorado (JARDIM, 2008), embora as dissertações tenham suas pesquisas desenvolvidas especificamente no contexto do Colégio Pedro II, a tese trata da música nas escolas públicas de forma mais ampla, com recorte entre os anos de 1837 e 1971. O ensino de música no CPII é sempre trazido como fonte de dados nesse trabalho, porém ele não é restrito ao âmbito do colégio.

Quanto aos autores, apenas cinco não são professores da instituição: Garcia, 2014; Stefan, 2014, 2013; Souza, 2013; Jardim, 2012, 2008; Freire, 2007. Essa última autora, entretanto, contribuiu com um texto em coautoria com uma professora do CPII. Dez autores são, ou foram (aposentados) professores do Departamento de Música. Alguns são responsáveis por mais de uma publicação, com destaque para Rocha (2001, 2002, 2006, 2007a, 2007b, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2012, 2014), autora de onze textos.

Ponto também que os autores das dissertações cujas temáticas focalizam o ensino de música no tempo presente são todos docentes da instituição, e assim pode-se julgar que a construção da disciplina Música nessa instituição específica não parece instigar outros pesquisadores da área de Educação Musical, apesar da relevância de sua trajetória de ensino no CPII. A mesma observação não é pertinente em relação às pesquisas sobre a história do CPII de forma geral, visto que há grande número de autores que não são docentes da instituição. Também foram identificados autores residentes em outros Estados que não o Rio de Janeiro. Essas informações são indícios de que, para as áreas da Educação e da História da Educação, contrariamente à área da Educação Musical, a pesquisa sobre a trajetória do Colégio Pedro II é relevante e tem muito a enriquecer a compreensão e o registro histórico sobre a educação brasileira.

É possível questionar a escassez de trabalhos produzidos por pesquisadores da área da Educação Musical, não vinculados ao CPII, já que o colégio é o mais

antigo, em todo o Brasil, a ter o ensino de música em seu currículo, bem como exemplo singular de uma instituição educacional com tais condições, estrutura e práticas em educação musical. Aponto a necessidade de ampliação do interesse sobre as diversas questões relacionadas com a presença da música nessa escola pública regular para a (re) construção da História da Educação Musical no Brasil. Também é possível afirmar que, pela grande quantidade de autores vinculados à instituição, fica evidente que os professores do CPIL estão engajados na pesquisa e reflexão sobre as práticas pedagógicas, e sobre a história da instituição e do ensino de música, além da sua atuação propriamente dita, em sala de aula.

A temática dos textos é diversificada. Entretanto, pode-se observar um interesse pela área da História, visto que doze textos possuem esse enfoque. Os textos que se encaixam nesse perfil trazem um olhar voltado às origens do colégio e à história da disciplina, e fazem recorte temporal mais distante da atualidade, lançando olhar sobre um período mais remoto da história, com pesquisas sobre o final do século XIX e início do século XX. A história mais recente não tem tanto destaque entre os textos levantados. Com quatro exemplos, a perspectiva histórica parece ter, também, tendência para ser vista através da pesquisa e análise do material didático elaborado para cada época (ROCHA, 2014, 2012, 2011a; JARDIM, 2008). Dentre as outras temáticas, encontram-se pesquisas sobre o ensino coletivo de instrumento (CAETANO, 2012, 2010), sobre inter, trans e multidisciplinaridade (JARDIM, 2010; LANZILLOTTI; MACHADO, 2010; ROCHA, 2007; 2002), construção de instrumentos musicais alternativos (VIEIRA, 2010), avaliação (VICTÓRIO, 2010), interesse em sala de aula (FREIRE; JARDIM, 2007; CUNHA, 2006) e currículo (ROCHA, 2001), sendo, esse último, especificamente sobre a implantação da música no Ensino Médio.

Esse levantamento bibliográfico também permitiu afirmar, em relação ao contexto dos segmentos de ensino, que dezesseis textos tratam especificamente do ensino de música para o 2º segmento ou, nos textos sobre história remota, ensino secundário. Apenas seis textos são relacionados ao 1º segmento, trazendo pesquisa sobre as práticas pedagógico-musicais no Pedrinho, com caráter de relatos de experiências. A partir desse levantamento bibliográfico, identifiquei uma lacuna nos estudos sobre história mais recente e também sobre o ensino de música para as crianças menores, no CPIL, justificando a preocupação da pesquisa de dar visibilidade ao 1º segmento do ensino para trazer o assunto ao universo acadêmico.

Na medida em que a pesquisa foi evoluindo, um tópico específico ganhou mais visibilidade enquanto problema pertinente à temática geral: no CPIL, o Pedrinho foi fundado na década de 1980, em meio à vigência da LDB 5.692/71. Segundo o texto da lei, a Educação Artística passaria a ser componente curricular obrigatório, fato interpretado por pesquisadores da História da Educação Musical “como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas” (PENNA, 2008b, p. 120).

Inaugurar um novo segmento de ensino afirmando a Música enquanto disciplina obrigatória, com carga horária definida, assim como prescrições e práticas curriculares específicas, independente de outras modalidades artísticas, seria uma desobediência legal. Quais teriam sido as articulações e justificativas que permitiriam tal desobediência?

A inexistência de medidas que forçassem uma adequação do CPIL à LDB e a afirmação da Música como disciplina forjou como hipótese a imagem de prestígio que o CPIL carrega perante a sociedade brasileira e a História da Educação no Brasil como justificativa à desobediência legal e à autonomia de suas ações. A força da tradição de uma instituição escolar criada para ser modelo educacional para os demais estabelecimentos no país parece ter produzido uma espécie de aura de proteção que fez com que, durante a sua trajetória, o CPIL traçasse caminhos independentes de tendências pedagógicas e mesmo legais.

Conforme minhas leituras avançavam, o imaginário de excelência no ensino e a construção de sua tradição como um monumento de memória vincularam intensamente o fato da educação musical no Pedrinho ter sido possível, contrariando a lei, graças ao passado glorioso construído como relato historiográfico nos discursos institucionais. Como desdobramento, a compreensão das práticas e prescrições para o ensino de música no Pedrinho, apesar de ser a inauguração de um novo segmento escolar, traziam como herança fortes estruturas e conceitos observados como originários em um passado remoto da instituição.

## Objetivos da pesquisa

Chervel (1990) ressalta que o entendimento dos fins educacionais está conectado ao conhecimento da história das disciplinas escolares. Esse campo, por sua vez, investiga identificações, classificações e organizações de diferentes objetivos levados a cabo pela escola em diferentes épocas. A partir de tais premissas e do ponto onde eu me encontrava na pesquisa, por fim se delimitou o objetivo final que impulsiona a investigação aqui tratada.

Levando em consideração que a história ocorrida no início da década de 1980 tinha razões que brotavam em um passado mais distante, como a construção de uma tradição que garantiu a respeitabilidade do CPIL perante o cenário da Educação no Brasil, optei por direcionar toda a investigação até então desenvolvida para um novo objetivo, talvez mais original, instigante e, principalmente, mais sólido do ponto de vista da pesquisa: buscar rupturas e continuidades no ensino de música no Colégio Pedro II, perquirindo relações multidirecionais entre a criação do ensino secundário na fundação do colégio, em 1837, e a criação do 1º segmento do 1º grau (Pedrinhos), em 1984, não em uma abordagem contínua do tempo, mas promovendo um diálogo, uma comparação entre esses dois momentos históricos.

Compreendendo que a escola é uma construção indissociável de redes culturais, políticas, sociais, econômicas, optei por uma abordagem que não priorizasse apenas uma vertente de entendimento para não isolar o objeto, criando uma visão fragmentada de sua realidade. Esse posicionamento muitas vezes é interpretado como muito amplo no campo da pesquisa acadêmica, que busca propor recortes, bastante necessários, para as análises. Entretanto, verificando as particularidades que sustentam a história do CPIL, interpreto que essa é uma aproximação satisfatória e colaborativa para a narrativa aqui intencionada e por isso as relações multidirecionais são relevantes.

Desta forma, são objetivos específicos da pesquisa: contextualizar cada um dos dois importantes períodos históricos selecionados; averiguar paralelos entre os dois momentos de criação de uma oferta de ensino no CPIL; analisar atravessamentos que caracterizam e justificam o ensino de música no CPIL em 1837 e em 1984; comparar objetivos, caráter, tendências pedagógicas e estrutura do ensino de Música nesses dois momentos; investigar documentos de prescrição curricular específicos às

orientações iniciais para cada segmento do ensino; averiguar as legislações e documentos legais que regessem a educação brasileira nesses dois momentos; contextualizar a legislação educacional buscando compreendê-la como um discurso social que evidencia e caracteriza momentos históricos e sociais; analisar a importância do CII para a educação brasileira, através da investigação de sua relação com a legislação, seja de forma direta, sendo citado nos textos legais, ou de forma indireta, interpretando, pondo em prática, acatando ou se afastando das normativas legais; no caso específico do Pedrinho, também se configurou como objetivo específico da pesquisa buscar compreender de que forma se deu a aparente desobediência legal que garantiu o ensino de música obrigatório na instituição.

### **Perspectiva historiográfica**

A perspectiva historiográfica que sustenta a dissertação afirma que fazer história é possibilitar projeções e regressos através da busca de novos olhares e significações, fazendo com que camadas de tempo se articulem e se espelhem, criando movimentos comparativos e paralelos de momentos nem sempre contemporâneos ou consecutivos. Nesse aspecto, é possível modificar as ideias que se têm sobre o passado através de novas compreensões que se possam fazer sobre seus artefatos. Também é factível recriar a própria concepção de passado que comumente existe. Nesse constante ressignificar, o passado é colocado em movimento e desta forma seria ilusório concebê-lo como objeto construído e terminado, não sendo opcional apontar seu início, nem tampouco o seu fim, assim como não há uma referência clara sobre a origem do presente (Foucault, 1988). O passado é interminável e não há presente inaugural. O início do Pedrinho e da educação musical para esse nível do ensino no CII - ainda que para um segmento de ensino que não existia anteriormente na instituição - nesse ponto de vista, não pode ser identificado apenas com o ano de 1984, posto que ocorreu como desdobramento de uma trajetória cujo passado se estende às origens do CII.

O levantamento de datas pode se configurar um objetivo, talvez o único, onde seja lícito tracejar a história na continuidade de uma linha do tempo. Caso outros aspectos sejam levados em consideração, a historiografia é capaz de assumir forma

multidirecional, já que a história não é um fluxo contínuo e lógico de transformações. O historiador se aproxima de fatos, personagens e/ou objetos buscando a visão através de várias lâminas, como um caleidoscópio. Há, em algum ponto, a causalidade ou a correlação imediata entre as coisas, porém, na escrita da história também se deveria buscar a criação de novos caminhos, novas leituras e novas ideias que promovam esse movimento inter-tempos. A atividade, “no último caso, é o filosofar especulativo; no penúltimo é a parte criadora do poeta; no primeiro é a parte classificadora do historiador” (GERVINUS, 2010, p.33)<sup>9</sup>. O mesmo autor, pioneiro das teorias de história, chega a diferenciar o historiador do “coleccionador comum de fatos” (GERVINUS, 2010, p. 35), definindo-o como aquele que enumera acontecimentos, interpretados como *satus quo*, através da inerte observação condenável.

Sob essa égide, declaro que o recorte de tempo não busca acompanhar continuamente o percurso traçado pelo ensino de música desde 1837 até 1984. A intenção, justamente, é promover o diálogo entre esses dois extratos de tempo, conscientemente deixando de lado todas as transformações e propostas que vieram a acontecer nesse íterim. O argumento de escolha que conecta os dois momentos é o ponto simbólico de surgimento da educação musical, reconhecendo o que foi construído no primeiro momento, o que permaneceu como herança para o segundo momento e o que há de original no segundo momento, identificando um desligamento com a estrutura anterior.

Segundo Garbosa (2009, p. 20), a História, como domínio autônomo do saber, caminhou para uma mudança de paradigma no fazer historiográfico ao abandonar o foco restrito da narração de fatos e acontecimentos para ir em busca da problematização dos mesmos, não somente enquanto política e socialmente constituídos, mas também como resultantes de práticas individualizadas, necessariamente afloradas em variantes culturais, regionais e, inclusive, psicológicas.

A partir do referencial de Roger Chartier, a autora elucida que as ideias coletivas, sociais, de determinado fato, ou mesmo a própria estrutura social, são incorporadas de maneira particular pelos indivíduos (noção de apropriação), mas que, contudo, essa ideia é a interpretação da realidade social para aquele determinado

---

<sup>9</sup> O livro *Grundzüge der Historik* (Fundamentos de Teoria da História), de Georg Gottfried Gervinus, foi publicado em 1837. Para essa pesquisa, foi utilizada a tradução de Sara Baldus e Julio Bentivoglio, publicada em 2010.



sujeito (conceito de representação), além de, também, um entendimento de si, de sua própria identidade (Garbosa, 2009, p. 21).

Gervinus (2010, p. 38) concebia a forma mais básica de historiografia como a crônica, escrita narrativa supostamente neutra, “simples observadora, abrangendo de modo parcial e racional, relatando fielmente o que ocorreu na realidade”. Sua concepção pressupõe a existência, então, de uma verdade pura a ser descoberta pelo historiador. Contrapondo-se a tal premissa, a ideia de representação exposta por Garbosa (2009, p. 21) já não percebe nenhum fato como acontecimento puro ou verdade essencial, posto que, no mundo construído por representações, não há um fato em si e sim possíveis múltiplas ideias, interpretações e narrativas de um mesmo objeto, com autorias de sujeitos e grupos sociais enredadas em facetas culturais, econômicas, políticas, psicológicas, entre outras.

Garbosa (2009) afirma que as representações “têm por objetivo a construção do mundo social, podendo ser fabricadas a partir de formas simbólicas ou iconográficas, expressas mediante discursos, gestos, e textos, fundindo as noções de representação e prática” (GARBOSA, 2009, p. 21). Em síntese, a autora coloca que

As práticas discursivas, das quais os textos e as obras são constituídos, são produtoras de sentido, ordenamento, hierarquização, e assim espelham e são espelhadas por meio das representações que as produzem e que contêm. Por outro lado, as práticas de apropriação caracterizam-se como plurais, múltiplas, complexas, compreendendo formas diferenciadas de interpretação (GARBOSA, 2009, p. 21).

### **Fontes: pesquisas acerca da história do CPII**

Não foram encontradas variadas pesquisas que analisassem o início do Ensino Fundamental no CPII, durante a década de 1980, apenas uma dissertação de mestrado intitulada “E ao Pedrinho tudo ou nada?: construindo memórias possíveis”, de Marta Alarcon Chamarelli (2011). Sobre uma história mais remota do CPII, com recorte em sua fundação e anos iniciais de existência, as principais fontes consultadas para essa pesquisa foram i) a publicação do memorialista Escragnolle Doria (1997)<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup>1997 é o ano de publicação da 2. ed, pois a publicação original é de 1937, em comemoração aos cem anos de fundação do CPII.

ex-aluno e ex-professor do colégio: “Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo”, que enfoca a trajetória dos cem primeiros anos, com relato bastante detalhado sobre o período de fundação do colégio; ii) a tese de Andrade (1999) intitulada “Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória; iii) a dissertação de Vieira (2014): “‘Tão Sublime como Encantadora Arte’: as Aulas e os ‘Mestres’ de Música no Imperial Collegio de Pedro II”. Fontes sobre CPII com um panorama de suas ações institucionais até o tempo contemporâneo no qual foram publicadas, são destacadas as obras de Choeri [entre 1994 e 2008]<sup>11</sup>, que foi Secretário de Ensino e Diretor Geral do colégio: “O Colégio Pedro II de Ontem, Hoje e Futuro”; a publicação “O Colégio Pedro II: Contribuição Histórica aos 175 anos de sua Fundação”, de autoria da Comissão de Atualização da Memória Histórica do colégio; e o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2012), em cujas quatrocentas páginas estão registrados os históricos, fundamentos, normatizações e objetivos do ensino sistematizado nessa instituição educacional.

O levantamento bibliográfico sobre o CPII sem a especificidade da investigação a respeito do ensino de Música permitiu constatar que a instituição já foi objeto de estudos com inúmeros trabalhos publicados. O interesse acadêmico acerca do CPII é realmente notável. Também é muito vasto o universo de enfoques das pesquisas. Incluídos na abordagem histórica, são verificados diversos recortes colocando em relevância ora a relação da instituição com a História da Educação Brasileira, ora a trajetória específica de uma determinada disciplina, ora a história de vida dos professores e catedráticos. Os materiais didáticos produzidos para o ensino também protagonizam muitas análises.

Além desses estudos, cujo foco é declaradamente o CPII, também foi possível entrar em contato com vasta bibliografia sobre Educação, de forma geral, onde o colégio era citado, além de demais instituições, para pontuar a abordagem de diversos aspectos pertinentes ou correlatos à educação brasileira, tratados com caráter histórico ou não. Devido à grande quantidade de bibliografia levantada, foi necessário determinar uma seleção desses estudos, realizada conforme a conexão entre suas investigações e os objetivos desta pesquisa.

---

<sup>11</sup> O livro do Prof. Wilson Choeri encontra-se sem data de publicação, entretanto, com objetivo de contextualizar e situar a leitura, optou-se por utilizar a norma de formatação que identifica aproximadamente o período de publicação. Baseado no fato do Prof. Choeri ter sido Diretor Geral do CPII durante os anos de 1994 a 2008, esse período será utilizado para referenciar a obra, ao longo do texto.

Em resumo, a presente dissertação é um estudo prioritariamente documental e bibliográfico de cunho histórico que utiliza como fontes documentos oficiais do CPII tais como os decretos de fundação e o primeiro estatuto de funcionamento, os PGE's de 1984, 1985 e 1986, FACTAS (revistas de comunicação interna do CPII) e legislação relacionada a políticas públicas de educação. A maior parte desses documentos encontra-se no Núcleo de Documentação e Memória do CPII (NUDOM), embora atualmente muitos também estejam digitalizados e disponíveis na internet. Outras fontes de pesquisa englobam publicações de autores, a maioria contemporâneos, divididas nas que focalizam a temática em questão - a história do ensino de música no CPII - bem como as que se debruçam sobre temáticas correlatas: história da educação brasileira, história geral do Colégio Pedro II, história da educação musical, história do currículo, legislação educacional brasileira.

Embora a metodologia de pesquisa não objetivasse tratar também com entrevistas, mas manter o foco nos documentos e publicações científicas correlatas, ao longo da investigação surgiram alguns depoimentos de professoras atuantes na época de criação dos Pedrinhos. Ao saberem do tema e do desenvolvimento da minha pesquisa, algumas colegas do Departamento de Educação Musical e do campus Tijuca I, onde atuo, forneceram informações importantes, de maneira informal, e não considerei a possibilidade de descartar essas informações para a construção da investigação aqui apresentada. Dessa experiência, ficou a compreensão da riqueza possível em uma futura pesquisa, cujos objetivos possam englobar o trabalho com histórias de vida, entrevistas, memórias, levantamento de materiais pessoais, sejam de fotos ou demais registros das ações de ensino de música levadas a cabo pelas professoras que protagonizaram os primeiros anos de trabalho com o 1º segmento do 1º grau. Ainda há muito a ser investigado, interpretado, traçado e narrado. E isso é bastante instigante.

### **Estrutura da dissertação**

Quanto à estrutura do texto, a dissertação é dividida em sete partes, sendo a presente introdução, três capítulos, a conclusão, as referências e os anexos.

O primeiro capítulo trata da fundação do CPIL. Apresenta as origens do colégio identificando que o ensino de música já fazia parte da instrução oferecida nas instituições de ensino que o precederam e foram transformadas em Collegio de Pedro II<sup>12</sup>, em 1837. Investiga a relação direta entre sua existência, e lideranças e ações governamentais no Império, afirmando que fora criado como estabelecimento de ensino modelo para os demais da Corte, com objetivo de formar os jovens da elite brasileira dentro de um padrão específico. Verifica que o conceito de educação adotado para seu início concebia o ensino como forma de construir uma identidade nacional que partilhasse valores culturais, sociais e políticos com as nações civilizadas europeias, sendo um importante aliado para a manutenção do ameaçado regime governamental em vigor. Identifica o CPIL como a primeira escola de modelo multidisciplinar e ensino seriado, configurando-se como a primeira escola de ensino secundário no Brasil. Detecta que a “Música Vocal” estava presente na prescrição curricular para a fundação do colégio, apresentando os documentos oficiais que atestam e delimitam sua organização dentro da primeira grade curricular, publicada em 1838. Afirma que o CPIL foi o cenário de entrada da música como conhecimento no âmbito da escola regular, iniciando a história da música enquanto disciplina da educação básica no Brasil. Desenvolvendo as pesquisas apresentadas, traça o perfil dos primeiros alunos, reconhecendo-os como membros da elite e pertencentes às camadas socioeconomicamente favorecidas, bem como dos primeiros professores de música, identificando-os como músicos de formação prática que, a partir da entrada no CPIL, começaram a desenvolver o ofício específico de professor de música na escola regular. Por fim, busca compreender as concepções e preceitos teórico-metodológicos das aulas de música durante esse primeiro momento na história da educação musical no CPIL, identificando o modelo conservatorial como balizador para os planejamentos de ensino e ações pedagógicas, identificados a partir do material didático utilizado à época.

O segundo capítulo trata da criação do Pedrinho dentro do sistema educacional que já era ofertado no CPIL desde 1837. Devido à escassez de literatura a respeito do tema, busquei contribuir para a reflexão em relação ao 1º segmento fazendo a opção por enriquecer o desenvolvimento das ideias apresentadas no capítulo por meio do uso recorrente de citações. Esse posicionamento, ao construir o texto, fez com que o

---

<sup>12</sup> Nome original dado à instituição.

segundo capítulo ficasse maior do que os demais, entretanto tal fato é compreendido na necessidade pertinente à rede reflexiva tecida com os temas tratados nessa seção.

Quanto aos temas debatidos, o capítulo identifica e problematiza a falta de registros sobre a criação do Pedrinho, relacionando esse silêncio às repressões sofridas pela instituição durante a Ditadura Militar. Desvela um período de decadência na instituição, principalmente no que diz respeito ao número de alunos. Investiga as causas da crise enfrentada, demonstrando e questionando os discursos da escola, compreendendo os sentidos atribuídos à criação do Pedrinho. Articula esse cenário com as mudanças estruturais sofridas pelo sistema educacional brasileiro a partir do novo regime governamental da Ditadura Militar, apresentando as razões que levaram as lideranças do colégio a julgarem necessário a expansão do mesmo, passando a oferecer um novo segmento de ensino. Caracteriza os professores e os alunos que passaram a compor os quadros docente e discente, identificando que ambos os grupos trouxeram inovação ao colégio, por vezes enfrentando tensões nas relações interpessoais, por se diferenciarem dos personagens que compunham a instituição, anteriormente. Analisa os Planos Gerais de Ensino do ponto de vista dos sentidos, orientações, procedimentos e práticas educacionais em música, que podem ser interpretados a partir da leitura dos textos elaborados. Reconhece uma concepção de educação musical que compreende o ensino de música como ferramenta para aquisição de outros conhecimentos, atitudes e habilidades, valorizando caráter e aspectos extramusicais.

O terceiro capítulo trata especificamente das relações entre o CPIL e a legislação educacional brasileira, apresentando o ensino de música efetivado na instituição sob o ponto de vista da adequação ou distanciamento das prerrogativas legais. Identifica que a presença do colégio, através de citações em diversos textos da legislação, declara uma estreita relação com as designações governamentais ao longo dos anos. Debate o Decreto 18.890 que instituiu a obrigatoriedade do Canto Orfeônico em todo o território nacional, em 1931, revelando que o CPIL é a única instituição que aparece no texto legal, sendo citada diversas vezes, colocando-a como referencial para o ensino no Brasil. Expõe a importância em abordar essa normativa, pois detecta que as pesquisas dedicadas ao tema da música na escola regular privilegiam esse período da história (particularmente o século XX a partir da década de 1930), identificando-o como momento de inserção da música na escola. Questiona a ausência de pesquisas sobre o fato do CPIL ter acolhido o surgimento da disciplina

música na educação básica. Registra a década de 1960, a Lei 4.024 (primeira LDB da educação nacional) e a ruptura metodológica da pedagogia da criatividade como presságio das diretrizes futuras que marcariam o período de criação do Pedrinho. Informa que, opostamente ao Decreto 18.890, o CPII não é citado na LDB 4.024/61. Apresenta a LDB 5.692/71, em vigência quando o Pedrinho fora criado, como uma reforma de ensino inserida em um projeto sócio-político-econômico. Afirma que o CPII é citado apenas uma vez no texto da lei, apenas fazendo menção à sua existência. Registra a determinação da Educação Artística como componente obrigatório, esclarecendo o objetivo da disciplina: abordar, de forma integrada, diferentes modalidades de artes, incluindo a música, sem prevalência de uma sobre outras. Salaria que o CPII não acolheu a normativa legal, oferecendo a disciplina Música/Educação Musical obrigatoriamente e com carga horária, objetivos e corpo docente específico da sua área, com independência em relação a outras disciplinas. Argumenta o peso da tradição e o imaginário de prestígio e respeitabilidade como justificativas que sustentaram a desobediência legal.

As conclusões da pesquisa evidenciam que o ensino de música esteve presente no CPII desde a sua fundação, em 1837, sendo a primeira presença dessa área do conhecimento em um currículo escolar no Brasil. Por esse pioneirismo, compreende-se as poucas orientações curriculares iniciais, em comparação com os documentos mais estruturados e detalhados, que norteiam o ensino de música na década de 1980, na criação dos Pedrinhos. Também pelo pioneirismo, aponta-se que os primeiros professores de música do CPII não tinham formação de educadores musicais posto que, até então, esse ofício não existia no Brasil. Os dois primeiros professores, Januário da Silva Arvellos, sucedido posteriormente por Francisco da Luz Pinto, eram músicos, instrumentistas, regentes e compositores, em contraposição às primeiras professoras de música dos Pedrinhos, cujas formações eram direcionadas ao ensino de música, posto que a profissão, apesar de ainda em construção, já havia percorrido um caminho na sociedade brasileira. Imbricadas às características socioeconômicas, culturais e históricas de cada período, o ensino de música guardou diferenças no que tange às concepções, diretrizes e práticas, mantendo como elo de ligação a sua presença garantida na grade curricular obrigatória do CPII, tanto na época de criação do ensino secundário, em 1837, quanto na época de criação do 1º segmento do 1º grau, em 1984. Enquanto que o ensino de música no século XIX priorizava o domínio da linguagem musical que identificava a música ocidental erudita

em suas práticas e registros, o ensino de música no século XX envolvia-se em objetivos extramusicais, porém considerados de importância para a formação da criança, valorizando mais as vivências e experiências musicais do que os conhecimentos técnicos, normativos e a formação mais exigente no domínio das práticas musicais.

Após as referências das fontes utilizadas para a pesquisa, os anexos trazem documentos para enriquecer a leitura dos debates propostos. A respeito da criação do CPIL constam o Decreto de 02 de dezembro de 1837, que cria a instituição, e trechos do primeiro estatuto, de 1838, que atestam a presença da música na primeira grade curricular formulada para o colégio. Conforme afirmado anteriormente, há muita pesquisa sobre o CPIL, enfocando seus primeiros anos de funcionamento. Portanto, muitas outras fontes foram geradas e encontram-se disponibilizadas na internet, assim como alguns dos documentos oficiais anexados.

Quanto às fontes acerca dos anos iniciais do Pedrinho, afirmou-se que são escassas e, no caso do ensino de música, inexistentes. Em relação a documentos, não foram encontrados digitalizados e disponibilizados na internet. Desta forma, segundo a premissa de gerar literatura sobre o tema, buscou-se compor os anexos com grande variedade de documentos, para contribuir não somente com a leitura, mas também com a divulgação de fontes sobre o Pedrinho. Os anexos trazem, principalmente, trechos de documentos relacionados com as primeiras prescrições para o ensino de música, atestando a sistematização das grades curriculares e cargas horárias, planejamento, objetivos, conteúdos e aspectos didáticos referentes aos PGEs de cada ano: 1984, 1985 e 1986.





## **1. A FUNDAÇÃO DO COLÉGIO PEDRO II E O INÍCIO DA MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO**

O Colégio Pedro II já foi objeto de estudos com diferentes enfoques: alguns abordam a sua trajetória histórica, indicando os professores catedráticos que dele fizeram parte, outros mostram a relação da instituição com a construção da identidade nacional, ou, ainda, apresentam pesquisas referentes aos compêndios organizados por seus professores, os quais eram, muitas vezes, utilizados como material pedagógico por outras instituições. Esses trabalhos, “especialmente aqueles delimitados no período imperial, forneceram informações preciosas para a compreensão dos motivos que conduziram à fundação do Colégio Pedro II” (MOISES, 2007, p. 15).

O Colégio Pedro II é uma instituição escolar em cujo espaço ocorreu o processo de disciplinarização da Música, “ao serem criados espaços e tempos para o ensino [...] de forma articulada à construção de uma história científica” (SANTOS, 2011a, p. 51).

### **1.1. Antecedentes**

A história do Colégio Pedro II tem início, oficialmente, no dia 02 de dezembro de 1837. Para efeito de registro historiográfico, delimita-se a existência de fatos através de marcos numéricos: as datas, que funcionam como tentativas de repartir o tempo em pedaços cartesianamente claros e distintos. Portanto, a data que marca a fundação do CPII é estabelecida pela validação de um documento oficial, o decreto imperial que declara e legitima sua existência, assinado em 02 de dezembro de 1837 pelo Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, e pelo Regente, Pedro de Araújo Lima.

Conforme apresentada no capítulo de introdução, a perspectiva historiográfica aqui adotada não compreende a história como uma linha de tempo a encadear, de forma lógica e unilateral, um fluxo contínuo de transformações. O levantamento de datas é compreendido, então, como uma das contribuições para a aproximação com os fatos a serem analisados. Buscando-se uma abordagem multidirecional,

compreende-se a necessidade de tangenciar a efetivação da criação do CPIL através de um documento oficial, trazendo a elucidação de fatores que têm relação importante com o surgimento e trajetória dessa instituição.

Desta forma, é importante salientar que um fio educacional transpassa a origem do CPIL, se estendendo a um tempo ainda mais remoto ao decreto de fundação, pois sua criação não ocorreu em um marco zero. Essa instituição educacional histórica surgiu a partir da transformação do antigo Seminário de São Joaquim em Colégio Pedro II. O Seminário de São Joaquim, por sua vez, é a expansão do Colégio dos Órfãos de São Pedro. A origem do Colégio Pedro II remonta, portanto, à primeira metade do século XVIII e para compreender as circunstâncias históricas que moldaram a identidade do CPIL é necessário conhecer a história que o antecedeu e que a ele está vinculada.

Para o ensino de música nessa instituição, objeto de investigação dessa pesquisa, conectar a origem do CPIL ao seu passado e aos fatos que a precederam é importante para compreender que a música já estava presente na instrução oferecida nas duas instituições que deram origem ao colégio. O Colégio dos Órfãos de São Pedro, o Seminário de São Joaquim e o CPIL tinham perfis e objetivos pedagógicos bastante diferentes e assim também se caracterizou, de forma diversa, os objetivos e o ensino de música em cada estabelecimento. Porém, a continuidade da sua prática pedagógica aponta para uma das possíveis razões que justificam a presença do ensino de música na grade curricular desde a fundação, como será debatido posteriormente, criando uma tradição que supostamente também garantiu a presença dessa área do conhecimento na primeira grade curricular elaborada para os Pedrinhos, em 1984, em pleno vigor da LDB 5.692/71, que trazia a Educação Artística como componente obrigatório, extinguindo o ensino de música de quase a totalidade das escolas no Brasil.

## **1.2. O Colégio dos Órfãos de São Pedro e o Seminário de São Joaquim: a história da educação que antecedeu e acolheu a criação do Colégio Pedro II**

Os jesuítas foram os “responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante a maior parte do período colonial, de 1549 a 1759” (PILETTI;

PILETTI, 2013, p. 67). Para a conversão dos índios, organizavam escolas de primeiras letras nas aldeias e regiões das missões. Entretanto, essa formação básica não ficou restrita aos índios, pois também ocorrera na casa-grande, para os filhos dos senhores - de - engenho, e nas senzalas, para os negros. Já o ensino secundário compreendia a continuação às primeiras letras, havendo a possibilidade de dois cursos: Letras Humanas e Filosofia, e Ciências, cursados com professores particulares que recebiam remuneração pelas aulas dadas. Concluído o ensino secundário em um desses cursos, os jovens continuavam os estudos em nível superior em universidades na Europa. Compreende-se, portanto, que o ensino secundário e o superior ficavam restritos aos jovens de famílias mais abastadas (PILETTI; PILETTI 2013, p. 70 – 71).

Escragnolle Doria (1997) mapeia a história da educação no Brasil no período colonial para registrar a memória dos primeiros cem anos do CPIL. O autor coloca as origens das práticas educacionais como herança da presença jesuítica no país, até o Alvará de 28 de julho de 1759, quando o Marquês de Pombal suspende para os jesuítas o direito de ensinar e busca a secularização do ensino. Durante sua administração como primeiro – ministro de Portugal no Brasil, Pombal tomou medidas objetivando centralizar a administração da colônia, para um maior controle da coroa. Dentre as medidas, transferiu a capital de Salvador para o Rio de Janeiro e lançou propostas ao ensino, tratando-o como ferramenta de articulação dos objetivos do governo. A partir de então, cabia aos governadores e capitães gerais a obrigatoriedade de submeter ações administrativas e relatórios do ensino praticado nas províncias à aprovação e fiscalização do governo geral da capital da província, Rio de Janeiro (DORIA, 1997, p. 17).

A reforma pombalina instituiu a substituição do ensino protagonizado pelos jesuítas, pelas aulas régias, que vinham a ser aulas independentes, escolhidas conforme interesse do aluno que tinha suficientes condições financeiras para pagar por elas. O professor especialista em determinada área comumente fizera sua formação em curso superior na Europa e tendo retornado ao Brasil oferecia seu serviço, que poderia acontecer não necessariamente em uma instituição de ensino, mas, muitas vezes, em sua própria casa, conforme aponta Dória (1997): “Manoel Dias, por alcunha o “Romano”, devido a estudos em Roma, abriu aula de desenho em casa, em frente à Igreja do Hospício, na atual Rua Buenos Aires” (DORIA, 1997, p. 17).

Durante o período colonial, portanto, o ensino era configurado pelo sistema das aulas régias, assim caracterizado:

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras e não pertencia a nenhuma escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse (CHAGAS, 1980, p. 9).

Esse sistema não obteve grande aproveitamento, não sendo bem-sucedido. Eram poucos os números e a variedade de aulas régias espalhadas pela colônia. Na tentativa de fortalecer e ampliar a proposta foi criado o primeiro imposto para investimento no ensino, o subsídio literário, cobrado sobre vinhos e outras bebidas alcoólicas, entretanto, ele não foi de grande adiantamento para o desenvolvimento do sistema educacional no Brasil.

Paralelamente, estudos continuavam sendo ofertados em seminários de ordens religiosas. No Rio de Janeiro, em 1739, foi fundado o Colégio dos Órfãos de São Pedro, na Rua de São Pedro, “sujeito a reitores responsáveis pela educação de meninos fadados a perdição” (DORIA, 1997, p. 18). Destinado a órfãos provenientes da população mais pobre, era popularmente conhecido por esse nome, pois se situava ao lado da Igreja de São Pedro, além de ser localizado na rua homônima, entretanto, recebera inicialmente o nome de Recolhimento da Misericórdia (MOISES, 2007, p.29). Seus objetivos eram os mesmos que nortearam a criação de outros colégios religiosos, principalmente de ordem jesuíta, tanto no Brasil quanto em Portugal, desde o começo da colonização: recolher pobres e órfãos para o controle da população de rua, evangelizar segundo os valores da igreja católica e direcionar quantos fossem possíveis para a vida religiosa.

Andrade (1999, p. 8) expõe importante afirmação para essa pesquisa, ao relatar que os alunos do Colégio de São Pedro, sob o rígido regulamento da ordem franciscana e não jesuíta, “recebiam aulas de doutrina cristã e gramática latina, música e cantochão”. Constata-se que na veia que conecta o CPII a essas instituições mais antigas de ensino, das quais ele surgiu, já corria a presença do ensino de música nas práticas educacionais.

Em 1766 o colégio foi transferido de localidade para um espaço maior e mais adequado à expansão necessária devido ao aumento do número de alunos. Passando a situar-se em um terreno cedido pelo filantropo Manoel Campos Dias, na Rua do Valongo, o Colégio dos Órfãos de São Pedro dividiu espaço com a capela de São

Joaquim. Agora sob a proteção do alto clero do Rio de Janeiro, o seminário foi ampliando seus domínios, visibilidade e importância junto à população, inclusive no que tange ao espaço físico, com a construção de uma igreja maior do que a capela anterior, porém, rendendo homenagem ao mesmo santo. A mudança de nome, de Colégio ou Seminário de São Pedro para Seminário de São Joaquim foi ocasionada, por conseguinte, pela referência popular à grande igreja que identificava a instituição.

A Rua do Valongo é a atual Rua Camerino, no Centro da cidade do Rio de Janeiro, onde se situa, ocupando esquina dessa rua com a Av. Marechal Floriano, antiga Rua Larga, a primeira sede do Colégio Pedro II, atual *campus* Centro, ainda em funcionamento. Por sua riqueza histórica e arquitetônica, o prédio foi tombado em 1983 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN. A transformação que se sucedeu para finalizar o Seminário de São Joaquim e dar início ao CPLL ocorreu no terreno da administração, dos objetivos, do alunado e, principalmente, da sistematização do estudo, porém, não no espaço físico, já que essa mesma localidade veio a abrigar as duas instituições.

Após a mudança de local, deu-se continuidade à instrução oferecida antes e “os seminaristas concluíam seus estudos de latim e cantochão em quatro, cinco ou seis anos e se ocupavam, em sua formação, da Igreja e dos ofícios religiosos” (ANDRADE, 1999, p.8-9). A referência é indício de que a expansão não alterou a formação oferecida e observa-se que o estudo de música permaneceu fazendo parte dela. Pela referência ao cantochão, subentende-se que o ensino de música compreendia o direcionamento para uma prática vocal coletiva, de caráter sacro e textos litúrgicos, de acordo com o modelo europeu inserido nos ritos da igreja católica.

O Seminário de São Joaquim atingiu visibilidade e importância frente à população e uma parcela de justificativa para isso encontra-se no prestígio da prática musical executada e divulgada pelos seminaristas em suas participações constantes em relevantes momentos religiosos da cidade. Segundo Andrade,

No início do século XIX, conforme registra Joaquim Manoel de Macedo<sup>13</sup>, “*tantos progressos mostravam os estudantes, e tanto crédito merecia o seminário, que logo depois da chegada da família real, uns e outro receberam prova de consideração do príncipe regente o Sr. D. João (...) que distinguiu os seminaristas de São Joaquim concedendo-lhes uma medalha de honra*”, em reconhecimento à

---

<sup>13</sup> MACEDO, Manuel Joaquim de. *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2v., 1991. p. 153.

prestação de serviços fúnebres à sociedade, no acompanhamento de enterros de categoria e participação nas festas religiosas da cidade, como mestres de cerimônias, coristas e cantores remunerados (ANDRADE, 1999, p. 9).

Doria (1997, p. 19) corrobora a informação e ainda acrescenta que os seminaristas do São Joaquim eram preferidos nas frequentes cerimônias religiosas no Rio de Janeiro pelas suas contribuições musicais como cantores solistas ou coristas.

Entretanto, ainda com o apreço da medalha concedida, em 05 de janeiro de 1818 D. João VI extinguiu o Seminário de São Joaquim e tomou seu espaço para a coroa, a fim de abrigar tropas portuguesas em quartel. O decreto de extinção, reproduzido por Doria (1997, p. 20), trazia indicação de divisão e encaminhamento dos alunos, que deveriam esvaziar a instituição, sendo o grupo que seguiria vocação religiosa direcionado para o Seminário São José e o grupo restante direcionado para o corpo de artífices e engenheiros da Divisão Portuguesa, para aprenderem ofícios mecânicos.

A população posicionou-se contra o fim do seminário, reivindicando o restabelecimento da instituição junto ao então Príncipe Regente D. Pedro I, às vésperas da independência e retorno da família real para Portugal.

Destaca-se aqui a importância da música para os rumos tomados por essa história. O ensino de música de tradição vocal sacra e europeia, o cantochão, preparava os seminaristas para a participação em cerimônias religiosas. Supõe-se que tal ensino obtinha êxito, já que a participação dos mesmos, na qualidade de coristas e cantores solistas, obtinha muita aceitação da população, com consequente aumento da solicitação da presença dos alunos do seminário nos eventos que ocorriam na cidade. Caso a presença musical dos seminaristas não tivesse ganhado a importância atingida, a extinção do Seminário de São Joaquim talvez pouco afetasse os moradores da cidade, que não fariam súplica por seu retorno. Não convém afirmar que estaria extinta, antes de começar, a história do CPIL, posto que sua criação esteve inserida em projeto do governo, como será exposto a seguir. Contudo, possivelmente uma outra história teria ocorrido.

Atendendo às solicitações populares, em 1821 D. Pedro I restabelece o Seminário em seu prédio de origem,

porém não subsidiado pelas autoridades político-administrativas, o Seminário dos Órfãos e Pobres de São Joaquim continuou sobrevivendo em precárias condições materiais e educacionais, ou seja, pela mão da caridade pública e instrução limitada ao estudo do latim e do cantochão (ANDRADE, 1999, p. 9).

Passaria o seminário, então, por uma fase de decadência em relação à estrutura administrativa e aos poucos recursos financeiros recebidos para sua manutenção; contudo, sua premissa educacional manteve-se inalterada e o ensino de música dela fazendo parte.

A vinda da família real portuguesa, em 1808, e a Independência, em 1822, foram responsáveis por uma maior preocupação em relação à instrução do povo e marcaram uma transformação nos objetivos da educação brasileira, reforçando e instituindo, de vez, a intenção da reforma pombalina, que buscou tomar a educação das mãos da igreja e dá-la ao Estado. De uma concepção religiosa que buscava uma formação acima de tudo moral, de indivíduos que trabalhariam para construir os valores cristãos, passou-se a uma educação de concepção liberal, onde o objetivo era formar indivíduos que trabalhariam para construir os valores do Estado, em prol do enriquecimento e desenvolvimento econômico do país. O ensino, agora, seria útil aos fins do Estado e não da igreja.

Entretanto, ainda não havia sistematização do ensino no Brasil e seriam necessárias ações de planejamento, organização e efetivação do mesmo. Contemporânea à decadência do Seminário de São Joaquim, uma Assembléia Constituinte foi organizada em 1823. Tomando parte nela, a Comissão de Instrução Pública almejou dar uma diretriz à educação através do “Tratado completo de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira”. Entretanto, segundo Andrade (1999, p. 10), apesar dos trâmites não foi possível concluir um plano para a instrução pública, tendo obtido maior atenção o debate sobre o projeto de criação de universidades no Brasil. A educação inicial básica ficou, portanto, preterida.

Após a independência, ganhou forças o projeto do Governo de assemelhar o Império às nações europeias evoluídas e a reboque constatou-se a necessidade de indivíduos instruídos, com boa formação, que tivessem domínio sobre os mais diversos campos do conhecimento. Desta forma, compreende-se o ensejo de instituir cursos superiores no Brasil.

Todavia, Piletti; Piletti (2013) pondera que

ao invés de procurar organizar um sistema nacional de ensino, integrado em todos os seus graus e modalidades, as autoridades priorizaram a criação de algumas escolas superiores e a regulamentação das vias de acesso a elas, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 99).

Apesar da maior atenção ao ensino superior, houve tentativas de organização da educação em níveis iniciais. A Carta Constitucional do Brasil, de 1824, determina que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos, porém, sem garantir a criação de escolas. Na prática, ela ficou restrita aos grupos dominantes socioeconomicamente, brancos. Em 1827 foi criada uma lei que determinava a criação de escolas primárias nas cidades, vilas e lugarejos. Os professores dessas escolas adotariam o método de ensino mútuo, de origem inglesa, onde um único professor trabalharia com monitores, alunos com mais conhecimento, cuja função era repassar as instruções do professor aos demais alunos. (ANDRADE, 1999, p. 10). Uma vantagem na utilização desse método residia na economia de recursos, posto que reduziria o número de professores empregados.

Não obstante as ações empreendidas, o ensino público primário não obteve ampla efetivação. Na compreensão de Piletti; Piletti (2013, p. 102), três razões colaboraram para a pouca difusão: as cidades contavam com orçamentos escassos para investimento nas escolas primárias; os escravos eram proibidos de frequentar as escolas, que ficavam restritas a um número pequeno de alunos; a conclusão do curso primário não era exigência para ingresso no secundário.

D. Pedro I abdicou do trono de imperador em 07 de abril de 1831 e partiu para Portugal deixando o filho Pedro de Alcântara no Brasil, para assumir futuramente o império. No entanto, o futuro D. Pedro II tinha apenas cinco anos de idade na ocasião e era órfão de mãe, a Imperatriz Maria Leopoldina, que faleceu quando o infante tinha apenas um ano. Pela impossibilidade de a criança assumir o governo, deu início o período regencial no Brasil e a intensificação de conflitos de ordem política, baseados em divergências acerca de possibilidades diferentes de regimes governamentais.

Ancorada nesse período de tensão político-social, na necessidade crescente de formação de uma nação e de controle sobre as ideias populares, a importância da



questão da educação pública primária e secundária foi manifestada no transcurso da década de 1830 através de medidas e documentos oficiais.

Dentro desse cenário, José Lino Coutinho, ministro do Império na época da Regência Trina Permanente, protagonizou uma reforma estrutural no Seminário de São Joaquim, última transformação sofrida pela instituição antes de ser convertida em Colégio Pedro II. O decreto de 12 de dezembro de 1831 estabeleceu um estatuto com as novas diretrizes, onde a administração ficava a cargo da Câmara Municipal do Rio de Janeiro.

Da instituição de formação de cunho religioso, cujo ensino secundário limitava-se às aulas de latim e cantochão, o Seminário de São Joaquim passou a ser uma escola de ensino primário com objetivo de formação de primeiras letras e preparação para o trabalho, inserindo o ensino de matemática, de ofícios mecânicos e até mesmo do manejo de armas para os que futuramente quisessem ingressar na Guarda Nacional. A duração prevista para o curso total era de seis anos. Andrade fornece dados mais precisos da estrutura do ensino:

Após o aprendizado da leitura, escrita, desenho e iniciação matemática, os alunos passariam ao estudo da aritmética, geometria, trigonometria plana e da mecânica aplicada às artes e freqüentariam, durante os três anos finais, paralelamente às aulas, oficinas de trabalho, habilitando-se nas práticas de torneiro, entalhador, abridor e litógrafo (ANDRADE, 1999, p. 12).

A autora não fornece a fonte das informações para o trecho específico destacado, entretanto, a seção do texto trata do decreto de 1831. Moises (2007, p. 34) destaca que o capítulo V do estatuto contido no novo decreto traz, em dez artigos, descrição de como seria o ensino na instituição, confirmando as áreas do conhecimento apresentadas por Andrade (1999).

Pontua-se que a música não aparece em ambas as descrições das aulas que comporiam os estudos no Seminário. O caráter funcional caracterizava a instrução que seria oferecida a partir de então no Seminário de São Joaquim e a habilitação para o trabalho não encontrava, no ensino de música, uma formação coerente com seus objetivos. Somado a isso, compreende-se que há um vínculo forte entre a formação religiosa e o ensino de música, que cumpria função de preparo para a prática musical necessária aos ritos religiosos e também como prática que levaria os próprios

seminaristas a um contato maior com a espiritualidade interior e a uma forma sublime de conexão com Deus.

Embora autores (DÓRIA, 1997; ANDRADE, 1999; MOISES, 2007) afirmem que o Seminário de São Joaquim fora transformado em instituição de educação primária, a particularidade dos saberes elencados por Andrade (1999, p. 12) e Moises (2007, p. 34) aponta para um nível mais aprofundado de escolaridade. Não foram encontrados, todavia, dados mais precisos sobre os possíveis conteúdos de estudos nas demais fontes consultadas.

Ainda assim, permanece evidente, pois, a mudança radical no Seminário. O trecho do Estatuto destacado abaixo salienta o propósito do Ministro do Império ao promover essa ampla transformação, compreendendo a educação pública como fonte de retornos econômicos e sociais para o Brasil:

Sendo da obrigação dos governantes, independente dos sentimentos de humanidade, cuidar na sustentação e ensino de meninos orphãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e á nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho (BRASIL, 1831, p. 62 *apud* MOISES, 2007, p. 32).

Observa-se que o caráter assistencialista não somente continuou identificando o Seminário de São Joaquim, como foi exaltado nas intenções dos governantes e na legitimidade do Art. 1 do capítulo I do novo estatuto do Seminário, que designa a função do mesmo à “caridade pública, destinado a recolher os meninos órfãos, pobres e desvalidos, a fim de serem nele educados e habilitados ao exercício de misteres honestos e proveitosos” (MOISES, 2007, p. 32).

### **1.3. O ensino secundário: situação histórica da organização do ensino anteriormente à criação do CPII**

O CPII foi fundado com objetivo de ser uma instituição de ensino secundário, ou seja, instituição que promoveria o acesso a estudos específicos e mais aprofundados a jovens que já tivessem domínio das primeiras letras, ou ensino primário, que consistia no aprendizado da leitura e escrita básica. O CPII foi a primeira

escola de ensino secundário sistematizado no Brasil. Entretanto, antes de sua fundação, o ensino secundário já era praticado em um modelo ainda sem organização específica e bastante diferente do que se pode entender como escola, atualmente. Considera-se importante compreender as características do ensino nesse nível escolar no Brasil, para que se possa justificar a relevância do surgimento do CPIL enquanto instituição pioneira que inovou o sistema educacional no país e, dentro da qual, o ensino de música esteve presente desde a fundação.

Conforme apresentado anteriormente, o ensino secundário, em suas origens, foi mantido pelos jesuítas. A partir da Reforma Pombalina e expulsão dos jesuítas em 1759, o Governo tentou administrar o ensino secundário, instituindo as “aulas régias”, ou aulas avulsas. Encontra-se ainda a terminologia “cadeiras avulsas”, sabendo-se que cadeira era o nome usado para designar uma disciplina.

Esse sistema terminou não conquistando uma organização específica para esse nível de ensino, restringindo-o, principalmente, a estabelecimentos particulares e, portanto, para um público restrito que pudesse custear o ensino. Piletti; Piletti (2013, p. 104) acrescentam ainda que a principal função do ensino secundário era a preparação para o exame de ingresso nos cursos superiores.

Mediante leitura do estudo “O ensino secundário no Império Brasileiro”, de Haidar (1972)<sup>14</sup>, Moises (2007) analisa a conjuntura da educação na ocasião após a independência, identificando que características surgidas durante o período colonial permaneceram como heranças:

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

Consultando relatórios ministeriais do período do Império, Penna (2008) expõe que segundo relatório de 1833,

a instrução primária resumia-se às cadeiras de primeiras letras enquanto a instrução secundária era constituída de várias cadeiras

---

<sup>14</sup> HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

diferentes: latim, retórica, filosofia, grego, francês, inglês, geometria, comércio, agricultura e música eram as mais comuns (PENNA, 2008, p. 64).

Destaca-se a citação do ensino de música, sem esclarecer, entretanto, se era de cunho secular ou eclesiástico, tal como fora oferecido aos órfãos no Colégio de São Pedro e no Seminário de São Joaquim, antes de sua reforma.

Ainda sobre as informações do relatório ministerial de 1833, Penna (2008, p. 64) discorre a respeito de tabelas contidas no documento, que listam aulas menores (ensino primário e secundário) existentes na capital da corte, a província do Rio de Janeiro, e nas outras províncias. O autor interpreta que as aulas de primeiras letras eram mais disseminadas pelo Império e no que tange à instrução secundária, as aulas avulsas oferecidas em maior número eram as de latim, em primazia, seguidas em menor número pelas de retórica, poética, francês e geometria. Observa-se que havia o domínio de cadeiras de linha humanística e, excetuando-se a de geometria, não eram oferecidas cadeiras de ciências ou de exatas em número representativo. Desta forma, pontua-se a identidade da linha pedagógica que, historicamente, se desdobrou na criação e norteamento de muitas instituições de ensino no Brasil, privilegiando a formação em humanidades clássicas, conforme será desenvolvido posteriormente nesta pesquisa.

A instrução pública, de forma ampla, era organizada em duas divisões: as chamadas aulas maiores (instrução superior) e as denominadas aulas menores (instrução secundária e primária). Na esfera legal, um elemento relevante para a história do ensino secundário no Brasil foi o Ato Adicional de 1834 (Lei n. 16, de 12 de agosto), uma das razões a tangenciar a criação do CPlI. Segundo o texto, caberia às províncias legislar e promover a instrução pública e os estabelecimentos para acolhê-la, resguardando a competência e a administração das aulas maiores (ensino superior) para a capital da corte, Rio de Janeiro.

Desta forma, coube ao Rio de Janeiro a centralização do ensino superior e do ensino primário e secundário específico da sua província, enquanto as demais províncias ficaram limitadas, principalmente por falta de orçamento, a oferecer tentativas precárias de ensino primário e secundário.

Cumprindo a diretriz do Ato Adicional, as províncias começaram a criar os Liceus: estabelecimentos de ensino secundário. Entretanto, essas escolas apenas reuniam, no mesmo espaço físico, a mesma estrutura das aulas avulsas sem uma

organização sequencial e hierárquica das disciplinas e séries de estudo. Ali, os alunos permaneciam com a possibilidade de frequentarem as aulas conforme seu gosto e disponibilidade, tendo a ênfase em humanidades nas aulas oferecidas. O trecho a seguir discorre sobre os primeiros Liceus criados no Brasil evidenciando sua organização:

Nas províncias criaram-se os Liceus, neles o aluno poderia escolher a ordem e a quantidade de disciplinas que quisesse cursar ao mesmo tempo. Com o impulso dado ao ensino superior profissional e o regime de descentralização instituído pelo Ato Adicional teve como consequência o desenvolvimento do Ensino Secundário particular em quase todas as províncias e principalmente nas capitais. Exemplificando tivemos o de Pernambuco, em 1826, no Rio Grande do Norte, em 1835, na Paraíba e na Bahia em 1836. Esses Liceus na realidade não passavam da reunião de aulas avulsas sem nenhuma organicidade entre as disciplinas ministradas (MOISES; MURASSE, 2006, p. 2023).

As autoras acima colocam os Liceus como exemplo do desenvolvimento do ensino secundário particular, porém, Piletti; Piletti (2013, p. 105) apresentam informação contrastante, ao afirmarem que os primeiros Liceus, criados no Rio Grande do Norte em 1835 e os da Bahia e da Paraíba, em 1836, eram “estabelecimentos provinciais públicos de ensino”.

Quanto ao Rio de Janeiro, Moises (2007, p. 36) aponta em relatórios ministeriais específicos<sup>15</sup>, de 1832 a 1836, que havia solicitações para que um estabelecimento de ensino fosse criado para reunir as aulas avulsas existentes.

Corroborando com o apontamento acima, Penna (2008) acrescenta que

A principal proposta era a reunião das cadeiras avulsas num Colégio, para que essas pudessem ser fiscalizadas e melhor dirigidas por um Diretor ou Reitor. A outra medida proposta, que às vezes era associada à da criação de um Colégio, era a fixação de Compêndios para serem utilizados nestas aulas (PENNA, 2008, p. 68).

A existência de um estabelecimento de ensino secundário no município da corte era, portanto, uma reivindicação de governantes da época.

---

<sup>15</sup> Relatórios de Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (1778-1859), de 1832; de Antonio Pinto Chichorro da Gama (1800-1887), de 1833; e de José Ignacio Borges (1770-1838) de 1836.

#### 1.4. A criação do Colégio Pedro II

Toda a história selecionada, debatida e apresentada nessa pesquisa anteriormente a essa seção é justificada principalmente no fato da criação do CPIL ser um ato socialmente produzido, apesar de ter sido uma iniciativa aparentemente individual. Por ser uma instituição educacional, considerou-se pertinente compreender a situação do ensino no período anterior e no momento contemporâneo à fundação, tanto no que diz respeito à história, quanto ao que se refere às políticas públicas, bem como aos costumes, práticas e pedagogias em voga. Por ser uma instituição pública promovida por um determinado governo e com intenções de funcionar como um reflexo e exaltação do mesmo, como será em breve tratado, considera-se fundamental compreender o perfil, os objetivos, as origens e a linha de liderança desse governo.

Como exposto no início desse capítulo, o CPIL surgiu da transformação do Seminário de São Joaquim em colégio público secundário, diretamente sob a organização e inspeção do governo. Seguindo o norte historiográfico proposto para essa pesquisa, isso demanda compreender as redes de fatores que tangenciaram o objeto de investigação tratado nessa seção – a criação e as origens do CPIL – evitando uma aproximação onde o fato histórico seja abordado de forma isolada e unidirecional. Por fim, por ser uma pesquisa que investiga, mais especificamente, o ensino de música no CPIL, buscou-se apresentar todo o quadro histórico anterior por reconhecer que a música e seu ensino tiveram relevância individual e social no Seminário de São Joaquim. Como foi apresentado, a música vocal (cantocho) e o latim faziam parte do ensino oferecido no seminário. Através da participação dos seminaristas como coristas e cantores solistas em eventos na sociedade, o Seminário logrou grande aceitação e afeto por meio dos moradores do Rio de Janeiro. Esse vínculo, estabelecido através da música, foi decisivo para o restabelecimento do seminário por D. Pedro I, em 1821, após solicitações da população, posto que D. João VI o havia extinguido em 1818.

### **1.4.1. A organização da instrução pública e a construção da identidade da nação brasileira: a criação do CPII de acordo com os objetivos do governo**

No dia 02 de dezembro de 1837 o regente Pedro de Araújo Lima, em nome do Imperador, assinou o decreto<sup>16</sup> que criava oficialmente o Collegio de Pedro II<sup>17</sup>, modificando pela última vez a essência do Seminário de São Joaquim.

Após o Decreto de criação, contudo, não houve nenhuma atividade pedagógica no colégio devido à proximidade do fim do ano. O documento atestou a posse, o que permitiu o início das reformas para melhor adequação do espaço físico. Foi chamado como responsável pela reforma o arquiteto Grandjean de Montigny<sup>18</sup>, um dos principais componentes da Missão Artística Francesa encomendada por D. João VI, dado que pode expressar a relevância do projeto Colégio Pedro II para a liderança governamental.

A inauguração do CPII, no início do seu primeiro ano letivo, se deu de fato com cerimônia no dia 25 de março de 1838, estando presentes, além de um grande número de cidadãos, o próprio imperador D. Pedro II, suas irmãs D. Januária e D. Francisca, o Regente do Império Pedro de Araújo Lima, o Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos e demais componentes ministeriais: Miguel Calmon, Rodrigues Torres, Maciel Monteiro e Rego Barros.

É importante ressaltar a simbologia das datas. O dia 25 de março foi escolhido propositalmente para a inauguração como forma de homenagem simbólica à data de juramento da primeira constituição do Brasil, promulgada por D. Pedro I em 1824, um dos marcos da independência. A data do Decreto de 2 de dezembro, por sua vez, foi escolhida por ser o dia do aniversário do imperador D. Pedro II, simbolizando uma

---

<sup>16</sup> Ver Anexo I.

<sup>17</sup>No Art. 2 do Decreto de criação do colégio encontra-se a denominação “Collegio Pedro II, entretanto, ao longo de sua história a instituição já teve outras denominações, segundo documentos oficiais e fontes textuais. No Regulamento de 1838, que será abordado mais à frente no texto, encontra-se a denominação Collegio de Pedro Segundo. Em outros documentos como programas de estudo, a instituição é chamada de Imperial Collegio de Pedro II. Na década de 1890 houve uma mudança radical, passando o colégio a ser chamado de Ginasio Nacional, porém, em 1911 o nome do imperador voltou a identificar a instituição, que retornou ao primeiro título recebido no Decreto de criação: Collegio Pedro II. Desde então, a única mudança ocorrida foi na grafia, com a supressão da letra “L”: Colégio Pedro II.

<sup>18</sup> Grandjean de Montigny foi o responsável pela fundação da Escola de Belas Artes e foi um dos primeiros professores de arquitetura no Brasil, tendo formado a primeira geração de arquitetos brasileiros.

homenagem a ele. Conforme Andrade (1999, p. 14) pontua, foi uma “homenagem apropriada a um pequeno monarca que vivia na tranquilidade do Paço voltado para seus estudos, como um aluno muito aplicado”.

No dia da criação do CPII o imperador completava doze anos de idade e, por ser menor, ainda não assumira a coroa. Portanto, convém esclarecer que o nome da instituição conota um sentido de posse, o que pode causar a crença equivocada de que o colégio foi fundado pelo próprio D. Pedro II.

A criação do CPII foi iniciativa e responsabilidade do Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, que era também “jornalista, administrador, jurisconsulto, membro do Conselho de Estado, Senador, Ministro da Justiça” (ANDRADE, 1999, p. 13), ou seja, uma figura de grande poder e prestígio no cenário político de então. Na ocasião da inauguração, na data de março de 1838, o Ministro proferiu um discurso histórico que manifestou muitos dos princípios basais almejados para a instituição.

Em relação à simbologia da escolha do nome para a instituição, Penna (2008, p. 90) coloca a dimensão dupla de sua função: para a sociedade, o colégio ter o nome de Pedro II resultaria em compartilhar a legitimidade e prestígio da figura do imperador; para o jovem imperador, resultaria em conscientizá-lo de proteger a instituição, sendo seu patrono. Raja Gabaglia (1914, p. 51) traz o discurso<sup>19</sup> completo do Ministro, dentro do qual se destaca:

Anima sobretudo a certeza da poderosa proteção do Príncipe, cujo nome honra esta instituição, e cuja generosidade para com ela, gosto e aplicação afixam que o culto das letras e das ciências será um dos principais títulos de glória do seu reinado (Gabaglia, 1914, *apud* PENNA, 2008, p. 90).

Após proferir o discurso, Bernardo Pereira de Vasconcellos entregou o Estatuto<sup>20</sup> do colégio, aprovado em um Regulamento de 31 de janeiro de 1838, para o primeiro reitor, Frei Antônio de Arrábida, Bispo de Anemúria.

---

<sup>19</sup> Outra fonte onde encontra-se o discurso de Bernardo Pereira de Vasconcellos na ocasião de inauguração do Colégio Pedro II é:

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. “Discurso proferido por Bernardo Pereira de Vasconcellos na ocasião da abertura das aulas do Colégio de Pedro Segundo aos 25 de março de 1838” in: CARVALHO, José Murilo de (org.). *Bernardo Pereira de Vasconcellos*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

<sup>20</sup> Ver Anexo II.



D. João VI, ainda em Portugal, nomeou Frei Antônio como preceptor de D. Pedro I e seu irmão, D. Miguel. Quando a família real veio para o Brasil, o frei viajou no mesmo navio de D. Pedro, dado que reforça o vínculo estreito entre os dois. Segundo a biografia de Frei Antônio, disponibilizada no site da Biblioteca Nacional, o religioso teria sido, também, professor de piano de D. Pedro I. Após a chegada ao Brasil, Frei Antônio se instala no Convento de Santo Antônio, no Largo da Carioca e, assim, “apesar da pequena propensão aos estudos, D. Pedro passa a subir constantemente as escadarias do convento para estudar piano e receber conselhos de seu preceptor” (BETTAMIO, 2010)<sup>21</sup>. Vale pontuar, portanto, que o primeiro reitor do CPII era, também, um professor de música.

Pelas informações diretamente relacionadas à concepção do CPII apresentadas até o momento, percebe-se que a criação da instituição não ocorreu apenas como mais uma diretriz de políticas públicas cuja ligação com a administração governamental muitas vezes fica restrita à orientação legal. Pela simbologia das datas do documento oficial de criação e do dia da inauguração, pela escolha do nome da instituição e pela importância dos protagonistas diretamente envolvidos com o seu nascimento, compreende-se que o colégio tinha um vínculo estreito com o poder central e seus desígnios, e estava intimamente ligado à imagem particular dos mais altos membros da sociedade brasileira da época: o Imperador-Menino e seus gestores diretos.

Essa conexão imediata com o governo tinha um propósito de grande importância, gerado pelo momento político de então, que veio a marcar profundamente a construção da identidade social e pedagógica do CPII.

Desde a abdicação de D. Pedro I, levando em conta que seu sucessor, D. Pedro II, era criança e ainda não havia completado seis anos de idade, a monarquia ficou enfraquecida pela ausência de uma figura de centralização do domínio governamental. Iniciou-se então uma disputa que gerou intensos conflitos entre grupos de diferentes representações políticas. Esses grupos buscavam fazer prevalecer seus interesses através da conquista de postos na organização do Estado, a fim de direcionar as demandas do Império. Nesse quadro, o cenário político era configurado por três bancadas com diretrizes distintas, em conflito pelo poder:

---

<sup>21</sup> Disponível em <<http://bndigital.bn.br/projetos/200anos/antonioArrabia.html>> Acesso em 29 de maio de 2016.

De um lado, os *Liberais Moderados*, que controlavam o novo governo, preocupando-se em preservar a integridade territorial do Império e da própria elite “brasileira”; de outro, os *Liberais Exaltados*, que, apesar de terem promovido, ao lado dos primeiros, o movimento de Abdicação, foram alijados da esfera do poder central, por conta de sua intenção em instaurar um governo mais democrático e, mesmo, de caráter republicano; por fim, ao centro, os *Restauradores* ou *Caramurus*, absolutistas simpatizantes da volta de D. Pedro I, que tiveram suas intenções frustradas com a morte do ex-imperador [sic], em 1834 (GARCIA, 2014, p. 42).

Uma reorganização política unindo dois desses grupos fortaleceu a posição deles, assegurando vantagem na conquista do poder. Como “preservar a integridade [...] do Império e da própria elite ‘brasileira’” era um princípio similar ao posicionamento absolutista pelo retorno de D. Pedro I, os *Caramurus* e os *Moderados* uniram-se criando o partido *Regressista*, também denominado *Squaremas*. De perfil mais conservador, elegeram Pedro de Araújo Lima como Regente, garantindo lugar central no direcionamento do Estado Imperial.

O Regente Pedro de Araújo Lima esteve no poder até a concessão precoce da maioria a D. Pedro II, aos quinze anos, quando foi coroado imperador em 18 de julho de 1841. No período que governou o Brasil, o Regente conduziu o país nos caminhos traçados pelo partido que representava, para o qual a compreensão das demandas sócio-políticas girava em torno de erigir uma nação coesa na aceitação e identificação com a monarquia e seus objetivos, afastando-a do interesse por novas formas de governo e seus possíveis desdobramentos. Pedro de Araújo Lima foi indicado como sucessor do Regente anterior, Pe. Diogo Feijó, no final de 1837, tendo tomado parte no governo, portanto, no mesmo ano de criação do CPIL, sendo protagonista de seu surgimento.

A afirmação do poder central buscando a consolidação da monarquia tornou-se fundamento para as ações governamentais nas inúmeras áreas. A educação pública, obviamente, esteve inserida nesse projeto. Dória (1997) analisa que a instrução secundária se desenvolveu nesse período devido às mudanças políticas e às medidas adotadas por essa nova identidade governamental. De acordo com o autor, esses fatores podem ter gerado as ações que culminaram na transformação do Seminário de São Joaquim em Colégio Pedro II.

Reforçando que a área da educação ocuparia espaço de destaque para a objetivação das premissas de manutenção do poder e criação de uma coesão social de ideias, Garcia (2014) coloca que

Assim, se, 'centralização, ordem e civilização' são palavras-chave que resumem o projeto *Saquarema*, não há como desconsiderar a importância que a *educação* e a *instrução* tiveram nesse projeto, como um possível meio de controle administrativo e ideológico do processo de construção da 'Nação brasileira' (GARCIA, 2014, p. 44).

Delimitando com mais clareza o pensamento que nortearia a instrução pública, Santos (2011) afirma que "o momento histórico era de consolidação da monarquia, e os governantes preocupavam-se com a construção de um sentimento de Nação, ou melhor, de uma identidade nacional pela educação e pela cultura" (SANTOS, 2011a, p. 51).

A preservação e legitimação da monarquia necessitavam, portanto, de um processo de construção da nação brasileira dentro de um modelo previamente estabelecido, fornecido pelos padrões civilizatórios europeus: cidadãos eruditos, disciplinados. A educação seria uma aliada nesse processo, contribuindo para a homogeneização intelectual e política da sociedade. Essas ações manifestavam o interesse não somente do governo central, mas também da elite nacional, posto que representavam o fortalecimento de suas posições hierárquicas.

O Ato Adicional delegou às províncias a faculdade de legislar e administrar as aulas menores (ensino primário e secundário), resguardando a organização das aulas maiores (ensino superior) para a capital, Rio de Janeiro. Entretanto, o objetivo de fortalecimento do poder pelo investimento no desenvolvimento de mentalidades afins à elite se estendeu à educação mesmo nos níveis iniciais de formação.

Nesse contexto, surgiu o plano de criação de uma instituição, na capital, bem debaixo das vistas do governo, que pudesse servir de modelo aos demais estabelecimentos de ensino secundário em todo o país. Esse projeto pôde ganhar adesão de grande parcela da população. Relatórios ministeriais do período traziam a solicitação de reunião das aulas régias em um mesmo estabelecimento de ensino, já que, apesar das orientações, o ensino secundário não somente no Rio de Janeiro, mas em todo o Brasil, não conquistou uma organização profícua e ficou restrito,

principalmente, a estabelecimentos particulares<sup>22</sup>. Essa instituição cumpriria papel importante, assim sendo, na organização da instrução pública e na construção da identidade da nação brasileira. Desta forma e para esses fins foi concebido e criado o Colégio Pedro II. Andrade (1999) sintetiza a rede de fatores que justificaram a criação do colégio, contextualizando-a:

A leitura dos documentos que deram 'vida' ao colégio e o tornaram personagem da história da educação no Brasil em sua historicidade nos permite identificar o lugar da educação na sociedade brasileira, hierarquizada e elitista, como o espaço de formação do cidadão, disciplinado e erudito, e compreender o que a própria sociedade esperava da educação e da escola oficial no Império, a regulamentação social de toda a comunidade escolar e formação acadêmica privilegiada, ou seja, a possibilidade do indivíduo ascender socialmente pela aquisição da instrução, sendo esta a alavanca da sociedade em direção ao progresso (ANDRADE, 1999, p. 15).

#### **1.4.2. O alunado do CPII: contradições na aceitação da nova instituição de ensino secundário**

Andrade (1999, p. 16) afirma que “a função de ‘colégio modelo’ foi entendida pela sociedade, que reconheceu a necessidade de preparação da nova geração”. Entretanto, Penna (2008) e Murasse (2006) apresentam constatação divergente, relatando que, inicialmente, o CPII não atingiu total aceitação pela população, tanto nas classes menos favorecidas quanto na própria elite.

Os idealizadores do colégio não pretendiam oferecer a planejada instrução para uma ampla maioria da população. Caso o objetivo fosse uma ação de grande abrangência popular, a demanda seria a indicação de uma medida para proporcionar educação básica, primária, pois a população era “constituída majoritariamente de analfabetos” (MOISES, 2007, p. 126). Com diferente encaminhamento, a proposta educacional do CPII buscava uma instrução refinada aos modos europeus, a fim de firmar a identidade nacional fortalecendo a formação e os costumes de uma minoria social, a elite.

---

<sup>22</sup> Conforme tratado na seção a respeito do ensino secundário.

O Colégio Pedro II, [...] pretendeu assegurar uma formação aos alunos que poderiam chegar a posições de destaque no país, relacionadas, em especial, à direção política, de modo que pudessem contribuir para a construção e consolidação da nacionalidade brasileira (MOISES, 2007, p. 126).

Penna (2008) dedica uma seção do capítulo 4 de sua dissertação de mestrado, “Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio Pedro II e a construção do seu currículo”, à “origem dos alunos do Colégio Pedro II e o destino dos órfãos do Seminário de São Joaquim” (PENNA, 2008, p. 131). O autor relata que havia algumas vagas destinadas aos órfãos, mas muitas foram preenchidas por alunos que não eram pobres. Outras quatro vagas foram pleiteadas, porém o Ministro Interino recomendou que os órfãos candidatos às vagas deveriam ser avaliados pelo reitor, para julgar se estariam em condições de serem admitidos no colégio.

O ofício nº 24, de 3 de abril de 1838, expõe os encaminhamentos de Bernardo P. de Vasconcellos ao reitor, Frei Antônio de Arrábida:

[...] e, fazendo examinar os referidos órfãos, informe com o seu parecer se eles estão em circunstância de serem admitidos no Colégio de Pedro Segundo, a fim de seguirem as letras; ou se por falta de talento, e aplicação, convirá antes destiná-los para as Artes (PENNA, 2008, p. 132).

Percebe-se que havia uma distinção socioeconômica determinante para o tipo de formação à qual o indivíduo deveria ser encaminhado. Nos termos “falta de talento” e “aplicação”, está subentendida uma instrução mais precária, não compreendida como pré-requisito para se cursar um currículo de perfil mais acadêmico. A constatação da impossibilidade de sucesso escolar não representava, de acordo com o texto do ofício, uma necessidade de investimento para ampliar a instrução do indivíduo, mas, sim, a prescrição de uma educação que desenvolvesse habilidades técnicas para o trabalho. No caso, “Artes” tinha sentido de ofício e não de Belas Artes. Ao fim, os quatro órfãos não foram aceitos no CPII e cumpriram destino conforme a orientação dada no ofício.

O perfil do alunado concebido pelos idealizadores do colégio é caracterizado por Doria (1997, p. 34): “Nada de pesos mortos no corpo discente, frequentasse o Colégio quem merecesse e aproveitasse”. Duramente, os órfãos restritos ao ensino de latim e canto orfeônico, sem recursos financeiros para custear outra instrução,

eram considerados “pesos mortos”. Penna (2008, p. 134) critica: “estes órfãos foram privados da instituição que os abrigava e instruía, e ainda são considerados um fardo”.

Os alunos matriculados, por sua vez, pertenciam à camada financeiramente mais favorecida da população. Em pesquisa mais detalhada, Penna (2008) informa que mais da metade eram filhos de fazendeiros e negociantes, havendo também filhos de militares, de médico e, inclusive, de um Marquês.

No primeiro ano de funcionamento do CPIL o número de matrículas foi pequeno: apenas trinta e nove. Desses, a faixa de idade ia de nove a dezessete anos, porém a média de idade era de aproximadamente treze anos, já que a maioria tinha a idade intermediária, por volta dos doze. O grupo tinha apenas um aluno com nove e um aluno com dezessete anos.

Outro dado de extrema relevância sobre a criação do CPIL é que a instrução era paga, conforme atestam os Art. 8, 9 e 10 do Decreto de criação, de 02 de dezembro de 1837. Penna (2008, p. 136) ainda coloca que “a restituição anual era cara para os padrões da época”. Esse dado, muitas vezes desconhecido, contrasta radicalmente com a principal premissa da instituição hoje em dia, parte relevante de sua identidade há anos construída: oferecer ensino gratuito à população.

O mesmo autor complementa o perfil do alunado, salientando que “os únicos que não têm indicados profissões de elite são seis que são filhos de viúvas, um que não tem pai, e outro que não tem pai nem mãe, sendo que estes provavelmente são gratuitos” (PENNA, 2008, p. 135). Percebe-se, portanto, que a maioria era de alunos pagantes, com alguns que teriam o privilégio de uma isenção que hoje seria chamada de bolsa de estudos, conforme era prevista a gratuidade de alguns alunos no Art. 11 do Decreto de 02 de dezembro de 1837.

Cunha Júnior (2002)<sup>23</sup> acusa que nem sempre as admissões de alunos seguiam trâmites idôneos, pois era constante, durante o período imperial, a indicação e aceitação de discentes por apadrinhamento político, por exemplo, assim como a permissão de matrícula a pagantes provenientes de reconhecidas famílias da sociedade, que ocupavam as vagas gratuitas destinadas às solicitações de ingresso por parte da população comum.

---

<sup>23</sup> CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *Cultura e formação da boa sociedade: uma história do Colégio de Pedro Segundo*. 2002. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

Até o final do Império, percebemos que os responsáveis pelo Colégio Pedro II tiveram que lidar com um grande número de jovens que buscava sua matrícula nos primeiros anos do curso da instituição, principalmente na condição de aluno gratuito do Internato. Algumas dessas solicitações eram atendidas, mas a maioria dos pretendentes ficava de fora do Colégio. O governo imperial argumentava que era impossível atender a todos os pedidos, pois o número de discentes do CPII, diziam os dirigentes, era regulado de acordo com o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Instituição. No entanto, esse argumento não impedia a matrícula dos jovens que procuravam o Colégio portando reconhecidos sobrenomes ou recomendações de políticos e demais notabilidades. Esses indivíduos usavam seu prestígio junto ao governo imperial a fim de matricular seus 'protegidos' como alunos do CPII, o que afetou, inclusive, o número de vagas destinado aos 'alunos pobres' que poderiam entrar na instituição como gratuitos (Cunha Júnior, 2002, p. 64, *apud* MOISES, 2007, p. 17).

A dissertação de mestrado de Moises (2007), intitulada "O Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação", apresenta os documentos oficiais como registros históricos que perpetuaram uma ideia de êxito da iniciativa governamental, acrescentando que essa seria uma benfeitoria para a sociedade brasileira. A pesquisa debate, contudo, que segundo registros não-oficiais como o do jornal Aurora Fluminense, havia posição contrária de uma parcela da população, que não aceitou irrestritamente a instituição do colégio, questionando o resultado benéfico para o povo.

A crítica foi causada pelas opiniões contrárias à opção de fechamento do Seminário de São Joaquim para viabilizar a instalação do CPII. Os que viram a medida governamental de forma negativa preocupavam-se com a necessidade de uma educação que não atendesse somente à elite. Eles também valorizavam particularmente o caráter assistencial da instituição, que acolhia gratuitamente os meninos órfãos, possibilitando uma inserção social e uma condição de auto – sustento através da educação inicial e da instrução para algum ofício. A parcela da população posicionada contra o perfil do CPII julgava a liderança do governo inábil para compreender a realidade do país naquele determinado momento, já que uma enorme parte da sociedade carecia de instrução primária e secundária, enquanto um pequeno grupo era privilegiado pelas condições de acesso ao ensino.

Concluindo as análises da sua pesquisa, Moises (2007) sintetiza que

os interesses da elite dirigente do país foram constituídos de divergências em relação à formação necessária aos jovens que se encaminhavam para o ensino secundário. Uns defendiam que a grande maioria dos alunos que ingressava nesses estudos poderia

pagar por sua formação, por isso a prioridade deveria ser dada para aqueles que não tinham condições de arcar financeiramente com a sua formação, nem de ingressar nos cursos superiores. Para esses alunos, defendeu-se um ensino mais simplificado, custeado pelo Governo, com o objetivo de providenciar futuros trabalhadores em profissões mecânicas para o Município da Corte. Já outros, preocupados com a formação dos futuros dirigentes políticos do país, priorizavam o ensino literário tradicional (MOISES, 2007, p. 126).

### **1.4.3. O professorado do CPII: construção da imagem de excelência no ensino**

A seleção dos primeiros professores do quadro docente do CPII também foi produto de uma ação direta do Estado, seguindo os interesses das lideranças governamentais. Com o objetivo de formar a elite brasileira instituindo um modelo de nação onde a intelectualidade seria resultante de uma longa e mais aprofundada instrução (abarcando o ensino de primeiras letras ou primário, o ensino secundário e a formação superior), os professores escolhidos para ministrarem essa educação deveriam ser profissionais de domínio em suas áreas e de destaque perante a sociedade.

Entretanto, conforme aponta Santos (2011a, p. 58), não havia instituições de formação de professores para o ensino secundário, o que acarretou a seleção não de educadores, mas de “advogados, médicos, escritores, membros de uma elite intelectual que buscou sua formação inicialmente no exterior e, mais tarde, no Brasil, com a criação das universidades brasileiras”. O perfil dos ilustres catedráticos do CPII foi traçado pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, que convidou “intelectuais destacados na sociedade reconhecidos pelo ‘notório saber’” (SANTOS, 2011a, p. 58).

Lançar vistas a certo nível de conhecimento a respeito dos professores que inauguraram a construção da música enquanto disciplina escolar no CPII permite compreender características iniciais das próprias aulas em seus aspectos metodológicos, didáticos e também prescritivos, na definição de seus objetivos e seleção de conhecimentos transmitidos. Retratar a identidade individual e a representatividade social dos professores indica também razões para a construção do simbolismo de excelência institucional que o colégio possui até os dias atuais.

Garcia (2014), em sua dissertação de mestrado “‘Tão Sublime como Encantadora Arte’: As Aulas e os ‘Mestres’ de Música no Imperial Collegio de Pedro II



(1838-1858)”, traz outro ponto de vista sobre a questão do interesse em selecionar notáveis intelectuais para comporem o quadro de professores do colégio. Somando-se ao inegável objetivo educacional de fornecer um ensino de excelente qualidade, o autor aponta a formação do corpo docente como uma estratégia para auxiliar na construção da imagem de prestígio e destaque do colégio, desde a sua fundação. Garcia (2014, p. 81) coloca que a relevância dessa instituição para a sociedade brasileira, também pelo peso dos seus catedráticos, possibilitaria a apresentação do CPII como um padrão para o ensino secundário na Corte.

Os documentos oficiais do próprio CPII apresentam, com bastante frequência, a memória dos grandes e renomados professores que já passaram pela instituição. Como exemplo, o trecho do PGE de 1986 para o 1º segmento do 1º grau enaltece a excelência do colégio no uso de adjetivos específicos para discorrer a respeito dos docentes:

Não podemos deixar de destacar também a constelação de seus Professores: Justiniano José da Rocha, Joaquim Caetano Fagundes Pinheiro, Joaquim Manoel de Macedo, Antônio Gonçalves Dias, Araújo Porto Alegre, Gonçalves de Magalhães, Barão de Tautphoeus, Barão Homem de Melo, Pacheco Júnior, Barão do Rio Branco, Capistrano de Abreu, Euclides da Cunha, Farias de Brito, Fausto Barreto, Carlos de Laet, Sylvio Romero, João Ribeiro, Agliberto Xavier, Eugênio de Raja Gabaglia, Manuel Said Ali Ida, Escragnolle Dória, Amaro Cavalcanti, Buarque de Macedo, José Veríssimo, José Oiticica, Antenor Nascentes, Álvaro Lins, Manuel Bandeira, Waldemiro Potsh, Delgado de Carvalho, Jônathas Serrano, Joaquim Inácio de Almeida Lisboa, Abgar Renault, Pedro Calmon etc...

Por esses nomes, aos quais poderiam ser acrescentados muitos outros, se reconhece no COLÉGIO PEDRO II uma oficina permanente de grandes personalidades, o que demonstra o alto padrão de seu ensino.

Hoje, como ontem, o magistério, o corpo administrativo e os alunos deste Colégio dão continuidade sempre renovada ao espírito de seriedade e de grandeza que presidiu sua fundação, visando ao progresso moral, cívico, cultural e intelectual do Brasil.

A história do COLÉGIO PEDRO II é um livro aberto a você, prezado Professor, a quem cabe a honra de escrever, no presente, o futuro dessa monumental tradição (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 2).

Reforçando o imaginário de referência do ensino, destacam-se do trecho as expressões “constelação de Professores”, “grandes personalidades”, “alto padrão de ensino”, “espírito de seriedade e grandeza”, “monumental tradição”. Os discursos dão continuidade à estratégia apontada por Garcia (2014), revigorada nas constantes citações de conhecidos nomes da história do Brasil que lecionaram no colégio. O

incentivo aos professores atuantes conduz à tomada de consciência da trajetória de sucesso na qual fazem parte e também os impulsiona a darem prosseguimento a ela. A fundação do colégio é firmemente recordada como marco simbólico que confere arquétipo às ações empreendidas para o funcionamento e “progresso” da instituição.

De acordo com Santos (2011a, p. 59), a importância de apresentar os primeiros professores do CPII reside no fato deles representarem papel fundamental como produtores do currículo. As disciplinas da grade curricular foram apresentadas no Mapa das Lições, dentro do capítulo XIX do regulamento nº 8, de 1838, trazendo, no Art. 117, as tabelas com a listagem das disciplinas e o número de aulas semanais de acordo com cada série. Porém, não há uma orientação mais detalhada sobre os conteúdos específicos de cada disciplina. A elaboração desses conteúdos “estava a cargo dos catedráticos – os professores do Colégio responsáveis pelas cadeiras, em sua maioria autores dos livros didáticos ali adotados” (SANTOS, 2011a p. 55). A autora acrescenta que o controle do ministro era observado não somente na escolha dos professores, mas também na responsabilidade pela aprovação dos livros didáticos elaborados por eles, conhecidos na época pela terminologia de compêndios.

Para Patroclo et al. (2015, p. 192), os primeiros professores do CPII foram pioneiros no campo da produção de material didático para o ensino no Brasil, visto que “algumas disciplinas só dispunham, até aquele momento, de livros produzidos no exterior”. Além de produzirem material como autores, os docentes também se dedicaram à tradução de compêndios que foram utilizados na instituição. Os pesquisadores acrescentam que “após aprovação da direção de instrução pública, esse material didático se tornava referência para outras instituições de ensino e para os exames preparatórios de acesso ao ensino superior”.

A formação acadêmica, a notoriedade e a erudição nas áreas de Letras, Ciências, Políticas, Artes e até Religião eram, portanto, critérios para a seleção do quadro docente. No que diz respeito à seleção específica do professor de música, a formação acadêmica não poderia ter o mesmo peso que tinha nas demais áreas, devido à inexistência de ensino superior em música. A notoriedade e a erudição do professor de música incluíam como características identitárias “a competência técnica, o domínio do ‘patrimônio’ musical considerado legítimo e sua posição nos lugares de maior destaque da Música na Corte” (GARCIA, 2014, p. 83). Esses quesitos foram identificados nos dois primeiros professores de música do CPII, o que

vem a significar, também, os primeiros professores de música enquanto disciplina escolar.

Dória (1997) relata que os primeiros professores do CPII foram nomeados pelo ministro em 29 de abril de 1838 e apresenta cada um deles em sua publicação. A respeito do professor de música, destaca-se o trecho a seguir:

Ao grupo dos primeiros nomeados para lecionar no estabelecimento pertenceu por último Januário da Silva Arvellos, professor de Música e como tal conhecido na época. Ainda hoje, vez e outra, surge composição sua em festividades religiosas.

Que Arvellos, no seu tempo, teve notoriedade não padece dúvida, à vista dos versos de Porto Alegre exaltando o Brasil e colocando Arvellos na linha de compositores de arte, a principiar por José Maurício. Augurando ao Brasil só brilhante futuro, Porto Alegre apostrofava:

*Em teus templos se animam, se engrandecem  
Os cânticos sublimes que um Garcia,  
Um Rosa, um Portugal, e um Arvellos  
Anotaram co'a dextra sapiente.  
(DORIA, 1997, p. 33)<sup>24</sup>*

No início, o ensino de música no CPII contou, portanto, com apenas um professor: Januário da Silva Arvellos.

Compositor de renome na Corte, Arvellos já era conhecido desde a vinda da família real, em 1808. Garcia (2014, p. 84) alega que seu prestígio se encontrava nos cargos que ocupava, como suposto Mestre de Música da família Real e Mestre de banda da Guarda Municipal, atuando como compositor e também instrumentista na Capela Imperial.

No campo da História da Educação, o interesse sobre dados biográficos dos professores atuantes no CPII durante o século XIX está registrado em pesquisas que mapearam redes de sociabilidade. Uma categorização identificada ressaltou a existência de relações pessoais e sociais com membros da Família Real e também com integrantes de importância no governo. Dessa forma, essas relações, principalmente de cunho pessoal, “fosse com a família real, fosse com o alto escalão do governo, pode ter se constituído em uma das qualificações características daqueles que tinham a missão de formar os jovens das classes dirigentes do país” (PATROCLO et al. 2015, p. 188).

---

<sup>24</sup> Grifo no original.

Encontram-se, de fato, duas menções que conectam Januário da Silva Arvellos diretamente ao imperador D. Pedro I. Arvellos teve um filho que também se destacou como músico com grande atuação na música popular. A respeito do filho, que tinha o mesmo nome do pai, afirma-se: “J. S. Arvellos foi um dos compositores mais populares do Segundo Império. Seu pai, cujo nome era igual ao seu (de origem espanhola), foi um compositor respeitado, professor de D. Pedro I”<sup>25</sup>. E, corroborando:

Em 1858, publicou no Jornal do Comércio anúncio de cursos noturnos de piano e canto para comerciantes por um novo sistema prático adotado em Paris. No anúncio, curiosamente, referiu-se a si próprio como “filho do 1º compositor brasileiro que foi mestre do Sr. D. Pedro I.”<sup>26</sup>

Apesar das fontes não apontarem referências documentais, supõe-se, pela formação de Arvellos, o pai, que ele possa ter sido professor de música do imperador D. Pedro I, assim como o primeiro reitor do CPII, Frei Antônio de Arrábida.

Como registros históricos da atuação de Arvellos enquanto primeiro professor de música do CPII, Garcia (2014, p. 85) traz informação de grande relevância para a história: a existência de uma nota fiscal emitida em julho de 1838, indicando a compra de trinta e seis exemplares do material didático “Compêndio de Música” [sic].

A atuação de Arvellos no CPII foi bastante curta, posto que, por motivos de doença, ele deu aulas apenas entre 04 de maio e 31 de agosto de 1838. Seu desligamento oficial deu-se somente em 19 de janeiro de 1839. Nesse ínterim, assumiu a função o segundo professor de música do CPII, Francisco da Luz Pinto (1798 – 1865), curiosamente trabalhando sem receber ordenados, com a designação de “Professor de Música” até 19 de janeiro de 1839, quando foi nomeado oficialmente “Mestre de Música”, só então passando a ser remunerado. Inicialmente, Arvellos também participou do quadro docente sob a nomeação de “Professor de Música”, sem remuneração, mudando de categoria posteriormente. Garcia (2014) propõe reflexão acerca dos motivos que levariam dois músicos de reconhecido prestígio social a aceitarem os cargos e o trabalho, sem salário inicial. O autor supõe que

---

<sup>25</sup> Disponível em <http://casadochoro.com.br/acervo/cards/view/94>. Acesso em 01 de julho de 2016.

<sup>26</sup> Disponível em <http://dicionariompb.com.br/januário-da-silva-arvellos-filho>. Acesso em 01 de julho de 2016.

na perspectiva docente, tornar-se funcionário do Collegio de Pedro II, instituição idealizada para ser o padrão do Ensino Secundário do Império e ser seu *santuário do saber*, poderia representar para os docentes uma forma oficial de atestar o reconhecimento da notoriedade de sua carreira e sua *vocação* para o ensino – um valor simbólico de prestígio profissional, anterior mesmo a definição de seus próprios ordenados (GARCIA, 2014, p. 89).

A construção da respeitabilidade e da visibilidade social configurou-se, portanto, de modo bilateral. Intelectuais e profissionais de destaque conferiram prestígio à instituição, da mesma forma que a própria instituição reafirmou o destaque social desses indivíduos.

O sucessor de Arvellos, Francisco da Luz Pinto, nutria tantas glórias em sua biografia quanto o primeiro. Sabe-se que foi aluno do Pe. José Maurício Nunes Garcia, com destaque, e foi músico e cantor de coro da antiga Catedral de Nossa Senhora do Rosário, onde José Maurício cumpria função de compositor e atuava na direção musical como Mestre de Capella, tendo sido posteriormente nomeado músico efetivo da Capela Real, em 1813. Garcia (2014) relata “reconhecido empenho” de Francisco da Luz “para com a diversidade de funções e cargos por ele exercidos durante os anos de serviços prestados à capela até seu falecimento”, afirmando também que o músico chegou a ser “um dos fortes candidatos ao mais alto cargo musical da instituição, oposto efetivo de Mestre de Capela, em 1860” (GARCIA, 2014, p. 87-88).

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

O debate a respeito da formação do professor de música, assim como dos critérios que legitimam um profissional para poder atuar em sala de aula estão presentes, com ênfase, na atualidade, onde diretrizes legais para a obrigatoriedade do ensino de música na escola regular foram lançadas em 2008. Dentro desses questionamentos, contrapõem-se em críticas e defesas duas identidades diferentes: a do professor de música e a do músico professor. A diferenciação dessas duas categorias leva em consideração que “existe uma distância entre saber fazer e ser capaz de transmitir o seu conhecimento, visto que, entre tocar e lecionar, o profissional mobiliza diferentes habilidades” (JARDIM, 2008, p. 31).

Na ocasião da fundação do CPIL, conclui-se, portanto, que o perfil dos primeiros professores de Música era de ‘músico professor’, apresentando, em suas biografias,

um traço marcante de músicos reconhecidos na sociedade, à época. Ainda que atuassem como professores em um sistema de aulas particulares, o objetivo do ensino era a formação de músicos para atuação nos grupos musicais militares ou religiosos, o que difere do objetivo de formação musical para adolescentes em uma escola de formação básica, sem caráter utilitário (formação profissional), como era o CPIL.

### **1.5. Construindo legitimidade e prestígio no cenário educacional durante o Império: o título de Bacharel em Letras**

Uma série de fatos garante um lugar de destaque para o CPIL tanto na história da educação brasileira, quanto, na época do Império, na consolidação como instituição de ensino diferenciada e privilegiada.

Como tratado anteriormente, o ensino secundário, enquanto aulas avulsas, tinha objetivo de preparar os alunos para os exames de ingresso nas universidades. Entretanto, apenas a aprovação nesses exames bastava aos cursos superiores, não sendo exigido nenhum tipo de certificação ou diploma de conclusão do ensino secundário, posto que esse não tinha uma estrutura fixa a ser cumprida.

Destinado ao curso elaborado para o ensino secundário no CPIL, Bernardo Pereira de Vasconcellos criou o título de “bacharel em letras”, a ser conferido aos alunos que finalizassem toda a formação. Esse atestado não somente declarava a conclusão, mas, principalmente, permitia aos alunos titulados do CPIL o ingresso imediato nos cursos superiores, sem a necessidade de exames de admissão às universidades. O CPIL foi o único colégio brasileiro a usufruir desse privilégio, o que, conseqüentemente, contribuiu para a ampliação do seu *status* e reconhecimento em território nacional.

Penna (2008) salienta que tal medida só foi possível porque Vasconcellos ocupava posição privilegiada em cargos políticos à época, estando apto, portanto, a articular seus poderes burocráticos para forjar um mecanismo que reforçaria a legitimidade da instituição que criara, buscando garantir-lhe existência duradoura e prosperidade.

Este título além do poder simbólico do “bacharel” também contava com uma vantagem mais prática que seria a admissão sem exames nas academias do império. É fácil perceber como o acordo existente sobre a instrução secundária passaria a agir a favor do colégio graças ao título de “bacharel em letras”: que lugar melhor para se cursar o secundário do que aquele que garantia o ingresso nas academias? (PENNA, 2008, p. 94)

O título de bacharel era normalmente concedido ao aluno que finalizava o curso superior, portanto, conceder título homônimo ao estudante secundarista concluinte era algo imbuído de valor simbólico que denotava distinção elevada, além de ser um chamariz para estimular o interesse em matricular os jovens no colégio.

Além da estrutura própria do currículo – que criara um contraste entre o ensino seriado e multidisciplinar, e a fragmentação oferecida pelo sistema de aulas avulsas - a diferenciação entre o CPII e demais estabelecimentos de ensino seria que

Dali o aluno sairia com título de bacharel em Letras e poderia ingressar em qualquer curso superior oferecido pelas instituições públicas brasileiras. Todavia, os alunos que frequentassem outras instituições deveriam prestar os exames parcelados, os quais eram elaborados pela Comissão de Instrução do Colégio Pedro II (MOISES, MURASSE, 2006, p. 2023).

## **1.6. A criação do CPII sob a perspectiva educacional: o surgimento do modelo escolar de organização curricular como hoje é concebido**

A criação do CPII marcou uma grande transformação na estrutura do ensino brasileiro. Uma nova proposta organizaria o sistema escolar, diferenciando-o do sistema de aulas avulsas e manifestando uma nova concepção de ensino.

Fernando de Araújo Penna (2008), no capítulo 2 de sua dissertação de mestrado, intitulado “No segundo ano do currículo colegial: currículo no século XIX?”, defende a hipótese de que o CPII constituiu uma nova forma organizacional para a educação sistematizada no Brasil. O autor afirma, inclusive, que o nível de instrução “passou a ser chamado de secundário a partir da criação do colégio” (PENNA, 2008, p. 12). Entretanto, não foi encontrada declaração que corroborasse a apresentada pelo autor. Nas fontes consultadas, o termo “ensino secundário” é usado também para identificar e descrever o sistema das aulas avulsas, antes da criação do colégio.

Contudo, a afirmação da originalidade do CPII perante a história da educação, em relação à nova forma organizacional, é consenso na bibliografia examinada: a criação do CPII instituiu, no Brasil, o modelo que atualmente se entende como escola (SANTOS, 2011a; PENNA, 2008; MOISES, 2007; MOISES, MURASSE, 2006; ANDRADE, 1999; DORIA, 1997). A principal característica desse modelo é a adoção de um currículo seriado e multidisciplinar.

Penna (2008) faz afirmações a respeito, defendendo que o CPII foi a primeira escola a adotar essa nova estrutura de ensino. Em suas palavras: “O colégio constituiria uma nova forma organizacional que mudou a instrução secundária porque foi o primeiro estabelecimento de instrução pública deste nível a adotar um currículo seriado e multidisciplinar” (PENNA, 2008, p. 51).

Na mesma direção, Santos (2011a, p. 56) sustenta que o colégio foi a primeira escola de ensino secundário no país. A opção por esse novo sistema de ensino foi feita por Bernardo Pereira de Vasconcellos. No trecho destacado de um de seus discursos como senador, o Ministro Interino do Império revela as justificativas que o levaram a adotar esse modelo:

É da essência da instrução elementar ganhar tanto na superfície quanto perde na profundidade. – São expressões de escritores que eu já citei, quando tratei da instrução secundária. Esta instrução consiste no estudo dos princípios gerais dos conhecimentos humanos, ou das ciências. Ela abraça somente as idéias mais gerais, que só pelo estudo das especialidades podem ser analisados e fecundados. É verdade incontestável que as ciências entre si têm uma tal intimidade, e de tal modo se auxiliam mutuamente, que uma não pode progredir sem o auxílio e favor da outra.

Admito, firme nestes princípios, a simultaneidade dos estudos, e aqui cumpre-me confessar que sacrifiquei os meus preceitos aos usos das nações civilizadas e aos escritores que estudei. Prefiro, digo, a simultaneidade nos estudos porque, primeiro, traz a vantagem de não causar tédio ou aversão aos estudos, e consequência de uma continuada aplicação às mesmas matérias. Em variar o trabalho há deleite, e mesmo descanso; e assim fortalece, nos alunos as diversas faculdades intelectuais, à proporção que elas vão aparecendo e se vão desenvolvendo. Há finalmente, a grande utilidade de por este modo conhecer-se a inclinação e vocação do menino: com o estudo simultâneo não é possível que ele deixe de manifestar qual seja aquilo para que a natureza o destinou.

Fala de Vasconcellos na sessão de 10 de outubro de 1838

(Anais do Senado, 1838, livro vol. 1, p. 359 e 360 *apud* PENNA, 2008, p. 67)



Diversas premissas são observadas na fala de Vasconcellos. Nota-se a importância dada à estrutura que concebe uma formação onde a continuidade e o aprofundamento dos saberes são objetivos relevantes, posto que o modelo anterior, de aulas avulsas, ofereceria uma abordagem superficial, considerando “somente as ideias mais gerais”, segundo as palavras do ministro. A necessidade de uma instrução ampla que contemplasse a aproximação simultânea (na mesma série) de conhecimentos diversos (disciplinas diferentes) era concebida como necessária devido à interconexão reconhecida nas ciências. O contato com diversas áreas do conhecimento era defendido como fator que possibilitaria a manifestação de interesses pessoais, compreendidos como vocações.

Essa descrição é a caracterização do método simultâneo, identificado por Santos (2011a, p. 57) e Penna (2008, p. 66); não aparece, porém, nos documentos oficiais da época nenhuma menção específica a essa nomenclatura ou ao uso particular desse método.

Complementando a definição da nova estrutura organizacional criada no Brasil pelo CPII, Moises (2007, p. 27) discorre que a mesma “incorporou estudos modernos, organizados em uma estrutura hierárquica” e que um dos objetivos dessa proposta era “corrigir a fragmentação existente no sistema de ensino secundário”.

### **1.6.1. Identidade pedagógica e estrutura educacional**

O ensino no CPII buscou a formação de uma identidade nacional através da preparação de jovens prioritariamente da elite brasileira, para assegurar o poder da monarquia herdada na figura de D. Pedro II, esperança de desenvolvimento social e econômico do país.

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

Como escola modelo, por ser a única cujo percurso escolar permitia o ingresso imediato nas universidades, o colégio exerceu influência sobre as demais escolas

secundárias criadas a partir de sua fundação, pois havia o incentivo para que as escolas adequassem seus programas de ensino ao do CPII. Em 1854 “os exames preparatórios passaram a ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição” (MOISES, 2007, p. 23), fator que legitimou o CPII como paradigma de estrutura de ensino e de saberes selecionados para a formação secundária.

Assim sendo, uma das premissas que marcaram a influência da identidade pedagógica do colégio foi a diferenciação entre a formação profissionalizante e a formação acadêmica. A profissionalizante seria destinada aos mais pobres. Os alunos eram preparados para algum ofício, frequentando oficinas que os capacitassem para um emprego após concluírem o curso. Esse tipo de formação não era oferecido no CPII, cuja concepção de educação não tinha cunho utilitário: ampliar-se-ia o conhecimento de mundo, através de matérias acadêmicas das áreas literárias, científicas, históricas, filosóficas, artísticas. Essa formação permitiria o alcance de uma profissão, porém em longo prazo, após a conclusão do ensino superior e não imediatamente, em uma profissão de baixo status social.

A educação dos pobres deveria prepará-los para um ofício honesto e não para serem sábios (currículo utilitário); enquanto a educação dos ricos seria a instrução secundária que os prepararia para os estudos superiores (de onde eles saíam para seguir as suas profissões). Esta distinção seria tida como uma regra e a sua transgressão geraria uma mistura iníqua ou um amálgama monstruoso (pobres e ricos recebendo a mesma instrução) (PENNA, 2008, p. 130 – 131).

Andrade (1999, p. 16) afirma que a instrução pública pontualmente oferecida no momento de criação do CPII estaria “dissociada da idéia de educação universal”. A autora chega a tal conclusão diferenciando a estrutura educacional imposta à formação das elites e o aprendizado de um ofício, focalizando a população mais pobre.

### 1.7. O primeiro Regulamento do CPII e o início da música como disciplina na educação básica

O primeiro regulamento do CPII (o de número 8), de 31 de janeiro de 1838<sup>27</sup>, também foi elaborado pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos e compreendia a estrutura organizacional e os fundamentos filosóficos da instituição. Com duzentos e trinta e dois artigos, o documento é dividido em duas partes, sendo a primeira (cento e cinquenta e quatro artigos) destinada às premissas acadêmicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem e a segunda (setenta e oito artigos) voltada às disposições gerais e administrativas, englobando as condições econômicas de funcionamento do colégio.

Segundo o regulamento estabelecido, o curso teria a duração de 8 anos, “com estrutura seriada e sequencial, e séries identificadas como *aulas*<sup>28</sup>, em um sistema decrescente, pelo qual o curso se iniciava na oitava aula” (SANTOS, 2011a, p. 56). Ou seja, cada ano de curso era chamado de “aula”; o aluno ingressaria na 8ª aula e concluiria o curso na 1ª aula. As disciplinas eram distribuídas ao longo do curso em consenso com a necessidade de continuidade, importância e adequação à faixa etária. Ao final de cada ano, o ensino era avaliado em exames para cada disciplina. Se aprovados, os alunos seguiriam para o próximo ano, mas, se reprovados, teriam que refazer a disciplina. Esse sistema - cabe lembrar - atualmente é muito familiar, entretanto, configurou-se como grande novidade na época.

Sobre a seleção dos saberes:

As disciplinas ou – como se dizia no século XIX – as ‘cadeiras’ que compunham os programas de ensino do Colégio Pedro II eram estabelecidas pelo governo imperial, em consonância com as propostas que fundamentavam o projeto do Estado de formar uma elite capacitada a gerir o projeto de nação que se objetivava concretizar (SANTOS, 2011a, p. 55).

Assim, para equiparação às desenvolvidas sociedades europeias, as disciplinas selecionadas para comporem o programa de estudos, segundo o Art. 117, eram: Gramática Nacional, Latim, Grego, Francês, Inglês, Geografia, História,

---

<sup>27</sup> Ver Anexo II.

<sup>28</sup> Grifo no original.

Retórica e Poética, Filosofia, Matemática, Astronomia, História Natural, Ciências Físicas, Desenho, e ***Música Vocal***<sup>29</sup>.

Destaca-se a grande importância desse regulamento para a história da Educação Musical no Brasil, pois ele “marca a entrada da música como conhecimento no âmbito escolar” (JARDIM, 2012, p. 168). Em outras palavras, começa aqui a trajetória da música como disciplina na educação básica sistematizada, que, vale ressaltar, teve início anterior à formação musical no ensino superior. Jardim (2012, p. 168) ainda complementa, afirmando que o regulamento do CPII, de 1838, é “a primeira referência oficial de inclusão da música no currículo”.

Foi a estrutura de ensino seriada, definida por contato simultâneo com diversas áreas do conhecimento, possibilitando a sequência e aprofundamento dos estudos – herança do modelo francês – que “permitiu a construção teórico-metodológica de várias disciplinas escolares” a partir desse momento histórico no Brasil (SANTOS, 2011a, p. 56). Saberes seriam elencados; seria interpretada a sua importância dentro do amplo quadro de formação educacional; seriam determinados números de aulas para cada disciplina e, comparando-os, seria estabelecida, assim, a hierarquização entre os saberes; dentro de cada área específica, seriam selecionados os conteúdos pertinentes ao ensino e também as formas de avaliar o aprendizado desses conteúdos; seriam elaborados os materiais didáticos para o ensino, estabelecendo formas de se ensinar; seriam desenvolvidos métodos de ensino.

Sintetizando, a partir dos dados pesquisados e debatidos até a presente seção do texto, pode-se afirmar que o ensino de música fez parte da grade curricular da primeira escola do Brasil, e a história da educação musical na escola tem, portanto, o mesmo ponto de origem da história da própria escola no país, enquanto ensino organizado, sistematizado, seriado e multidisciplinar em uma instituição, conforme o modelo concebido atualmente. A música enquanto disciplina escolar começou a ser elaborada, refletida, sistematizada e praticada no Colégio Pedro II, a partir de 1837. O CPII é o cenário gênese dessas duas trajetórias: escola e ensino de música no Brasil.

---

<sup>29</sup> Grifo da autora da presente pesquisa.

### 1.7.1. “Mapa das Lições”: a Música Vocal como disciplina no primeiro currículo prescrito para a escola brasileira

No programa de estudos do CPIL, a construção das disciplinas escolares

pode ser constatada por meio dos Mapas das Lições, que continham a grade curricular idealizada para os primeiros anos do curso, indicando as diferentes matérias escolares e o número de tempos semanais atribuídos a cada uma delas, além de apresentar os conteúdos fundamentais dos programas de ensino (SANTOS, 2011a, p. 56).

O capítulo XIX do regulamento nº8, de 1838, trata “Do objeto de ensino”. No Art. 117, tabelas apresentam a listagem das disciplinas e suas “lições” semanais, indicadas para cada aula (série). O conjunto dessas tabelas configura-se o primeiro currículo da instituição e também “o primeiro currículo prescrito no Brasil, uma vez que lista todas as matérias lecionadas, os respectivos tempos semanais e a carga horária total do curso” (SANTOS, 2011a, p. 57). Portanto, afirma-se que a música, enquanto disciplina, faz parte da primeira prescrição curricular da história da educação no Brasil. As duas primeiras tabelas<sup>30</sup> indicam:

#### Tabela Primeira

Aulas 8ª e 7ª: 24 lições por semana

Gramática Nacional – cinco lições

Gramática Latina – cinco lições

Aritmética – cinco lições.

Geografia – cinco lições.

Desenho – duas lições.

Música vocal – duas lições.

#### Tabela segunda

Aula 6ª; 24 lições

Latinidade – 10 lições

---

<sup>30</sup> Ver Anexo II.

Língua Grega- três lições  
 Língua Francesa – uma lição  
 Aritmética- uma lição  
 Geografia – uma lição  
 História – duas lições  
 Desenho – quatro lições  
 Música – quatro lições.

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

Art.3º - Neste Collegio serão ensinadas as Línguas Latinas, Grega, Franceza, e Ingleza; Rhetorica, e os princípios elementares de Geografia, História, Philosophia, Zoologia, Mineralogia, Botânica, Chymica, Phisyca, Arithimetica, Álgebra, Geometria e Astronomia (BRASIL, Decreto de 02 de dezembro de 1837)<sup>31</sup>.

Música Vocal e Desenho posteriormente foram eleitas para constarem nas tabelas de lições do Art. 117 do regulamento, mas não aparecem na listagem acima. Supõem-se duas hipóteses: ou a Música Vocal somente foi selecionada para fazer parte do currículo após o decreto de criação, de 02 de dezembro de 1837, ou se já constava no projeto de ensino, por alguma razão não foi considerada digna de menção<sup>32</sup>.

Analisando a distribuição dos tempos por disciplina, de acordo com o Mapa das Lições, observa-se que o ensino de humanidades prevalecia em relação às áreas de exatas e de ciências,

---

<sup>31</sup>De acordo com o original.

Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html> Acesso em maio de 2015.

<sup>32</sup> Na bibliografia consultada para essa pesquisa não foi encontrada menção a esse fato ou investigação a respeito. Optou-se por não direcionar a pesquisa nesse sentido por compreender que seria um afastamento do tema central; mantém-se, contudo, como interesse para pesquisas decorrentes.

cabendo às aulas de Latim a maior carga horária semanal (50 tempos), seguidas do Grego (18 tempos), da Retórica e Poética (20 tempos), da Filosofia (20 tempos), da História (12 tempos), da Geografia (11 tempos). As disciplinas que compõem as chamadas Ciências da Natureza aparecem em um segundo bloco, com a Matemática dividida em Aritmética, Geometria, Álgebra e Trigonometria/Mecânica, totalizando 29 tempos semanais; a Astronomia com 3 tempos, a História Natural com 4 tempos, as Ciências Físicas com 6 tempos, o Desenho com 8 tempos e a Música Vocal com 6 tempos (SANTOS, 2011a, p. 57).

### **1.7.2 O ensino de música na fundação do Colégio Pedro II: concepções e características metodológicas**

Jardim (2008), desenvolveu pesquisa envolvendo programas para o ensino de música no período de 1838 a 1971 e constatou um aspecto comum a todos: a formação direcionada para a execução musical que compõe a identidade do músico instrumentista. Entretanto, apesar de não receber preparo para o ensino, ao longo de sua carreira surgiam oportunidades de inserção na atividade pedagógica.

Segundo a autora, “temas largamente debatidos no campo da educação relacionados aos aspectos didático-pedagógicos e ao ensino-aprendizagem, só muito recentemente começaram a figurar como objetos de pesquisa, no campo da Música” (JARDIM, 2008, p. 32). A formação profissional consistente do músico instrumentista era concebida de forma que questões também pertinentes, como dificuldades de aprendizado, eram deixadas à margem. Os temas considerados necessários aos planejamentos de ensino de música envolviam aspectos técnicos, estruturais e formais da música, determinados pela característica “do repertório, da estética e do estilo da composição e da técnica de execução e interpretação” (JARDIM, 2008, p. 32).

Esse modelo de educação musical se prolongou durante algum tempo, devido às ações pedagógicas dos músicos-professores, que terminavam por reproduzir os mesmos processos pelos quais foram formados, perpetuando a ideia de ensino e formação musical como domínio de prática instrumental.

O ensino de música no Brasil ocupava os seminários, em maior parte, e os cursos particulares, geralmente localizados nas casas dos próprios professores, até meados do século XIX no Rio de Janeiro e em São Paulo. No Rio de Janeiro, nesse período destacavam-se as aulas particulares do Padre José Maurício Nunes Garcia, que se tornou Mestre de Capela, dirigindo as atividades musicais da Capela Real após a vinda da família real portuguesa.

O Pe. José Maurício era compositor, regente e multi-instrumentista<sup>33</sup>. Apesar de bastante pobre, sua escola era um dos principais locais de formação musical da época (MATTOS, 1994). Dentre os alunos do Padre Mestre, alguns se destacariam mais tarde: Francisco Manuel da Silva (compositor do Hino Nacional Brasileiro e autor do primeiro livro didático para o ensino de música no CPIL) e Francisco da Luz Pinto (segundo professor de música do CPIL).

Conforme defende Jardim (2008), os professores-músicos reproduziam o modelo educacional ao qual foram submetidos. O Pe. José Maurício, tendo recebido formação religiosa segundo o padrão das instituições europeias, fora preparado para as execuções musicais que deveriam compor os ritos religiosos. Assim se definia a função do ensino de música, que era determinado por “princípios teóricos e habilidades para a composição e execução de um tipo específico de música e para o desempenho de um ofício especializado” (JARDIM, 2008, p. 32). Dessa maneira, assim foram formados, também, os alunos que estudaram com o Pe. José Maurício, incluindo os dois que viriam a ter conexões com o CPIL.

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

Garcia (2014) julga que no século XIX, no Rio de Janeiro, o ensino de música poderia ser definido a partir de duas formas perceptíveis de compreensão da própria música. A primeira concepção reconhecia um “caráter utilitário” e uma “atividade

---

<sup>33</sup> Para a bibliografia aprofundada do Pe José Maurício Nunes Garcia, consultar MATTOS, Cleofe Person de. José Maurício Nunes Garcia – biografia. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/ Departamento Nacional do Livro, 1994.



mecânica”, apontadas como heranças do século XVIII. Dessa forma, o ensino vinculado a essa identidade “teve como característica predominante habilitar músicos de ofício, promovendo uma formação marcadamente técnica e de natureza prática, voltada para atender funções determinadas, sobretudo, nos ritos religiosos e militares e nas solenidades oficiais” (GARCIA, 2014, p.91-92).

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

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

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

Nesse contexto, a criação do Imperial Conservatório de Música se fez necessária para a formação de músicos que atuariam nesses novos espaços. Criado em 1848, o Conservatório oferecia, inicialmente, apenas a disciplina de “Rudimentos, preparatórios e solfejos”, inserida no curso de canto para homens. O segundo curso, canto para mulheres, só foi iniciado em 1853 (JARDIM, 2008, p. 34).

Pontua-se, portanto, que no Brasil o ensino de música na escola é anterior ao ensino de música nos conservatórios, posto que a música já era ensinada no CPIL dez anos antes da criação do Imperial Conservatório.

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

Garcia (2014) informa que

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

Jardim (2008) esclarece a respeito das aulas oferecidas no Conservatório, sendo factível observar semelhança com a organização dos conhecimentos e habilidades propostos no Compêndio utilizado nas aulas de música do CPII. Conforme informa a autora, o Art. 2 estabelecia as seguintes aulas no Imperial Conservatório:

- 1° - De Rudimentos, preparatórios e solfejos
- 2° - De canto para o sexo masculino
- 3° - De rudimentos e canto para o sexo feminino
- 4° - De instrumentos de corda
- 5° - De instrumentos de sopro
- 6° - De Harmonia e Composição (JARDIM, 2008, p. 38-39).

Poucos anos após, foram acrescentadas as aulas de “Regras de acompanhar”, “Órgão e Contraponto”, constituindo, conjuntamente às demais, o que Jardim (2008, p. 39) nomeia como “embrião dos currículos para a formação do músico”, que pode ser identificado até os dias atuais.

O Imperial Conservatório tornou-se espelho para a criação de outras instituições educacionais especializadas em música, dando prosseguimento à

estrutura e aos objetivos de ensino. Jardim (2008, p. 50) nomeia esse padrão como “forma conservatorial”.

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

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

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

No processo de disciplinarização da música no CPIL, a concepção de ensino elegia a música de tradição escrita e “de cunho gramatical e normativo” (GARCIA, 2014, p. 90) como linguagem específica válida para a formação humanitária oferecida pelo colégio. Garcia (2014) verifica o emprego contínuo do Compêndio elaborado por Francisco Manuel, através das notas de compra do CPIL. A estabilidade do material didático ratifica a concepção adotada, assim como o fato do próprio professor do colégio, Francisco da Luz, elaborar frequentemente “materiais didáticos compostos por solfejos e escalas para serem utilizados em suas lições no CPIL, desde 1839” (GARCIA, 2014, p. 90). Francisco da Luz também seria, futuramente, professor do Imperial Conservatório, ministrando aulas de “Rudimentos preparatórios e solfejo”, a partir de 1848. Supõe-se, assim, que essa perspectiva de ensino já estaria sendo

experimentada e sistematizada, por ele, nas aulas de música no CPIL, durante os quase dez anos anteriores.

Como visto, no Conservatório as aulas práticas incluíam as de canto e de instrumentos de cordas e sopros, além do piano. No CPIL só há a evidência da compra de um piano, a pedido de Arvellos; não se encontrou nenhuma menção à utilização de outros instrumentos. Dessa forma, havia a ênfase na prática vocal coletiva, afastando-se do ensino individual praticado nos conservatórios, sem, contudo, eliminar a possibilidade de que essa prática pudesse abrigar tanto o canto em grupo quanto a orientação e a interpretação de repertório executada individualmente por alguns alunos.

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

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

## 2. A CRIAÇÃO DO PEDRINHO E O INÍCIO DA MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU

Esse capítulo destina-se a debater o segundo momento histórico de destaque para a pesquisa - a fundação do Pedrinho - buscando investigar questões acerca da implantação do novo segmento dentro da instituição. Pode-se afirmar que a criação do Pedrinho foi um movimento estendido ao longo de quatro anos, já que a Unidade Escolar São Cristóvão II, primeira Unidade de 1º segmento do 1º grau, foi fundada em 1984 e oferecia apenas a 1ª e a 2ª séries. Nos anos seguintes, porém, houve a fundação de mais três Pedrinhos: Unidade Humaitá II (1985), Unidade Engenho Novo II (1986) e Unidade Tijuca II (1987), completando o ciclo de escolaridade do 1º segmento e a elaboração dos determinados planejamentos.

O Plano Geral de Ensino (PGE) era o documento que, à época, caracterizava as diretrizes para as ações pedagógicas. A organização da disciplina na grade curricular, os objetivos e as prescrições iniciais para o ensino de música no Pedrinho foram publicados nos PGEs de 1984, 1985 e 1986. Tais documentos são importantes fontes de pesquisa para os debates apresentados nesse capítulo, que lança o olhar sobre aspectos que tangenciam a criação do 1º segmento e, por conseguinte, estão relacionados com os primeiros desígnios da música enquanto disciplina escolar nesse contexto específico.

Retomando a perspectiva historiográfica assumida na introdução da dissertação, compreende-se que não há uma totalidade isenta dos fatos, um possível desvelar da verdade acerca dos acontecimentos, segundo alguma ordem alheia aos olhares que empreenderam as diversas leituras sobre a história.

A história é uma construção narrativa, e não os eventos em si, situados no passado e encadeados por uma lei natural de causa e consequência. Cada olhar constrói a história de acordo com momentos socialmente estabelecidos, fornecendo sentidos e significados para os acontecimentos, imbricados em indissociáveis redes sociais, políticas, econômicas e culturais. Conforme esclarece Chamarelli (2011),

Entendemos ainda que a memória é uma construção social e que não existe uma memória latente esperando ser resgatada e sim infinitas possibilidades de memória que, quando evocadas, se constroem a partir do momento presente (CHAMARELLI, 2011, p. 17).

Nessa premissa, existem muitas histórias possíveis em relação a um determinado episódio. A reprodução e reafirmação de uma determinada narrativa historiográfica, no decorrer do tempo, podem fazer com que essa narrativa específica termine sendo compreendida como a versão oficial da história. Buscou-se, nessa pesquisa, partir desse ponto de vista onde a suposta versão oficial da história do CPIL - tanto no momento de sua fundação em 1837, quanto no momento da fundação do Pedrinho, em 1984 - é o discurso contido nos documentos do colégio. Por ter sido narrada e repetida pela instituição em diversas publicações ao longo da sua trajetória, essa versão foi legitimada; entretanto, percebe-se que ela é uma dentre outras possíveis versões a serem levantadas.

Os debates empreendidos nas pesquisas, assim como resultados e conclusões, são vinculados e, principalmente, limitados às intenções das mesmas e às características das fontes consultadas. Essa pesquisa de mestrado é também identificada como uma das diversas aproximações possíveis do objeto de estudo, o CPIL, e envolve-se em apresentar problematizações acerca do discurso oficial em relação aos dois períodos históricos do CPIL.

## **2.1. O silêncio das fontes**

No decorrer da análise identificou-se que, em relação ao primeiro momento histórico abordado, a criação do colégio em 1837, foi possível entrar em contato com uma vasta produção bibliográfica. No que tange especificamente ao ensino de música nesse período, também foram identificadas pesquisas variadas. Essa literatura permitiu não somente o conhecimento da versão oficial vinculada pela instituição, como também o contato com investigações que ora questionaram aspectos apresentados nessas versões, produzindo outras fontes de pesquisa e ampliando os possíveis debates, ora traziam argumentações embasadas para reafirmarem o discurso oficial do colégio. Diante dessa riqueza de material, foi facultada uma visão ampla e multidirecional, assim como a seleção das produções científicas e demais fontes que mais se aproximassem aos objetivos específicos dessa pesquisa.

Quanto ao segundo momento histórico, a criação do Pedrinho em 1984, foi verificado um cenário oposto. Nas fontes oficiais, nos documentos da instituição e no setor de memória do CPII, o NUDOM, encontra-se pouco a respeito. Mesmo as poucas citações e registros são, por vezes, pontuais e pouco detalhistas.

A dissertação de mestrado “E ao Pedrinho tudo ou nada?: construindo uma memória possível”, de Marta Alarcon Chamarelli (2011) é a única investigação de pós-graduação sobre o tema. A autora dá ênfase ao questionamento acerca da ausência de registros relacionados ao momento de criação do Pedrinho:

Entendemos ainda que o Colégio Pedro II tem sido objeto de diversas pesquisas, e o primeiro segmento, em particular, também. Encontramos investigações acerca dos seus professores, do trabalho pedagógico, das políticas públicas por ele implementadas e até mesmo sobre as memórias pessoais de seus professores. Entretanto, sobre o momento de implantação do primeiro segmento não se encontra ainda nenhuma análise e bem pouco existe, como já dissemos anteriormente, mesmo dentro da escola. Apesar de vários estudos apontarem para esta dificuldade, não encontramos nenhum outro trabalho que se dedique a investigar as memórias construídas em torno da criação do primeiro segmento (CHAMARELLI, 2011, p. 15).

Silva (2008, p. 19), também explicita a “carência de registros oficiais” em relação ao 1º segmento, embora seu trabalho investigativo não seja ligado, particularmente, a esse momento histórico, mas sim às narrativas de experiências docentes no CPII.

Chamarelli (2011) segue esclarecendo sobre os poucos materiais de consulta com que pôde entrar em contato, para a elaboração de sua pesquisa:

Apesar de o CPII ser uma instituição que valoriza muito sua história e memória, no próprio NUDOM, em relação ao Pedrinho, encontramos apenas os Planos Gerais de Ensino (dos anos iniciais da implantação), algumas revistas FACTAs que falam sobre a criação do primeiro segmento e nenhum outro documento que fale sobre o projeto de implantação ou que anteceda essa criação (CHAMARELLI, 2011, p. 14).

A autora empreendeu a pesquisa em 2011 e pode-se afirmar que praticamente os mesmos documentos foram encontrados para a realização da presente análise, com exceção da publicação de autoria da Prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Amaral Palladino, que foi Diretora-Geral do CPII. O documento intitulado “Resgatando a memória do Colégio

Pedro II: o 1º segmento do 1º grau”, fornecido pelo NUDOM, não foi identificado como fonte em nenhuma outra pesquisa sobre o Pedrinho. Apesar da cópia fornecida, disponível no acervo do NUDOM, não trazer informações de datas e local de publicação, lê-se, nas palavras introdutórias da própria diretora: “Para comemorar os dez anos de Pedrinhos, o Colégio Pedro II se sente honrado em participar da série Cadernos de Educação Básica do MEC, oportunidade ímpar de mostrar o trabalho do 1º segmento” (COLÉGIO PEDRO II, 1994, p. 1)<sup>34</sup>. O texto é dividido em seções com autorias diferentes, entretanto, sendo todas identificadas como professoras do Pedrinho. Há um breve relato sobre a fundação do 1º segmento, mas as demais seções debatem a década de 1990, tratando dos problemas enfrentados na época, da metodologia de trabalho, da organização e do funcionamento.

Se em relação à criação do Pedrinho, de forma geral, existe raro material de registro e reflexão, especificamente em relação ao início do ensino de música nesse período não foi encontrada nenhuma produção científica. Dessa forma, a pesquisa contou com a única fonte ligada ao tema, os PGEs, que apresentam as primeiras prescrições para a disciplina. A publicação de 1994, sobre o 1º segmento, traz apenas um breve parágrafo explicativo sobre a educação musical no Pedrinho.

As histórias são frutos das diversas possibilidades de narrativas que podem ser construídas. Entretanto, o silêncio também é capaz de ser considerado uma possível narrativa, já que pode carregar intenções implícitas. Dessa forma, frente à ausência de registros e raras reflexões sobre a implantação do 1º segmento no CP II, buscou-se adotar um olhar crítico acerca desse silêncio, encontrando possíveis sentidos nessa lacuna.

De fato, verifica-se a preocupação institucional com a preservação de sua história e com a historiografia de sua trajetória, materializada na existência do próprio NUDOM e de publicações direcionadas para um registro histórico (DORIA, 1997; CHOERI, [entre 1994 e 2008].; COLÉGIO PEDRO II, 2013; 2002). Entretanto, cabe questionar: há preocupação com qual história? Por que há farto registro sobre determinado período e raro sobre outro?

Silva (2008) levanta suspeita:

---

<sup>34</sup> Devido a declaração afirmar ser uma publicação comemorativa aos dez anos de Pedrinho, supõe-se que é do ano de 1994, já que a inauguração se deu em 1984. Para identificar a fonte, portanto, será utilizada a data de 1994. Contudo, é importante frisar que o documento se encontra disponível para consulta no acervo do NUDOM. Não foi encontrado outro meio de acesso ao mesmo.



Cabe assinalar a inexistência de documentos referentes à memória dos Pedrinhos no acervo documental e histórico do NUDOM. Seria a sua menor idade um fator para desconsiderar o Pedrinho como lugar de memória? (SILVA, 2008, p. 29).

Chamarelli (2011), embora não sugestione uma possível justificativa, observa que há algo implícito nessa memória seletiva: “A dificuldade de encontrar esses registros, diferentemente no que se constata em relação aos demais setores, reforça nossa impressão inicial de que há algo diferente em relação a esse segmento” (CHAMARELLI, 2011, p. 15).

A partir desse ponto, busca-se trazer ao debate prováveis leituras para a relevante ausência de fontes e apontamentos acerca da implantação do Pedrinho, apresentando, inicialmente, um suposto vínculo entre o período de repressão da ditadura militar e o silenciar da instituição.

## **2.2. O silêncio da Ditadura**

As décadas de 1960 e 1970 não fazem parte do recorte histórico da pesquisa, contudo, considera-se importante encontrar conexões entre elas e a década de 1980, para o tracejar da análise. No capítulo 1, julgou-se importante retornar a momentos anteriores à fundação do colégio, para trazer à tona o fato do ensino de música já estar presente na instituição que precedeu o CPIL (Colégio dos Órfãos de São Pedro/Seminário de São Joaquim), ainda que com função diferente do ensino de música efetivado na escola de ensino secundário. Revisitar o cenário anterior a 1837 também foi intencional para definir o perfil do colégio, identificando sua acolhida à elite, característica que teria provocado rejeição ao CPIL por parte da sociedade, que julgou prejudicial o fim da beneficência aos órfãos carentes.

Propõe-se, então, abordar as ações pedagógicas e administrativas do CPIL, ocasionadas pelos fatores políticos e sociais das décadas de 1960 e 1970, tendo como fontes para análise as obras de Hauer (2007; 2008). Tais obras não trazem a inauguração do Pedrinho como tema da pesquisa, pois focalizam o CPIL durante o período que vai do golpe militar em 1964 até 1979, levando em consideração ações

pedagógicas, participações estudantis, atitudes e estratégias de professores, no entanto, dentro do âmbito do Pedrão.

Hauer (2007; 2008) parte, igualmente, de uma inquietação em relação ao silêncio de registros, na instituição, referentes ao período da ditadura. Sobre a dificuldade de encontrar fontes, ela afirma:

Os livros de memórias de ex-alunos e ex-professores realçam tempos áureos do Colégio, que quase nunca passam pelos anos de 1960. Ao procurar os anuários publicados pelo Colégio, constatamos que o último editado é de 1963 e mesmo meros ofícios arquivados são extremamente escassos no período entre 1964 e 1979 (HAUER, 2007, p. 12).

Desta forma, compreende-se que a falta de registros não é propriamente ligada à inauguração do Pedrinho, no início da década de 1980. Como já era percebida nesse período imediatamente anterior, pode-se julgá-la como continuidade da prática resultante da ditadura militar, seguindo nas “trilhas do silenciamento histórico de um período relevante da história do CPIO” (HAUER, 2007, p. 12).

Trabalhando com a ideia da existência de uma memória silenciada, a autora observa que o CPIO esteve forçosamente inserido na realidade imposta pelos anos de chumbo, configurando-se, entretanto, como cenário ambivalente a protagonizar ações de subordinação assim como de resistência.

O novo regime governamental causou grandes mudanças na estrutura e no funcionamento do CPIO, em direção oposta ao movimento de expansão realizado anteriormente.

Até 1951 o colégio era constituído por duas unidades: o então intitulado Externato, que era a sede original situada no Centro da cidade do Rio de Janeiro, e o Internato, situado no bairro de São Cristóvão, inaugurado em 1857, vinte anos após a fundação do CPIO<sup>35</sup>. A década de 1950 registrou um ciclo de expansão do colégio. Em 1952, durante o governo de Getúlio Vargas, duas novas unidades, ou seções

---

<sup>35</sup> Em decreto de 24 de outubro de 1857 o CPIO foi dividido em Externato e Internato. “Inicialmente, o Internato funcionou em um casarão na Chácara do Matta, no antigo Bairro do Engenho Velho, na Rua São Francisco Xavier, próximo ao Largo da Segunda-Feira — onde hoje é a região da Grande Tijuca. Em 1889, a unidade é transferida para o Campo de São Cristóvão, onde atualmente se localizam os *campi* São Cristóvão I, II e III e a Reitoria” (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html>> Acesso em 15 de agosto de 2016.

escolares, como eram conhecidas, foram inauguradas: a Seção Norte, situada no bairro do Engenho Novo, e a Seção Sul, situada no bairro do Humaitá. Em 1957, já no governo de Juscelino Kubitschek, é inaugurada a terceira seção, no bairro da Tijuca<sup>36</sup>.

No quadro observado, “o Colégio Pedro II contava, no início da década de 60, com cerca de nove mil alunos, em torno de 900 professores e 500 servidores” (COLÉGIO PEDRO II, 2014). Acrescentando dados numéricos sobre esse período de grande expansão, Hauer (2007, p. 24) informa sobre publicação no Jornal do Comércio, em 1959, onde o ministro Clóvis Salgado fez declarações informativas a respeito do CP II, na ocasião da visita do presidente Juscelino Kubitschek ao colégio. Segundo registra a autora, o ministro confirmou que em 1837 o colégio possuía 30 alunos matriculados; em 1955, 3.500 alunos, e em 1959, 7.740. Concluindo, afirma que em quatro anos o crescimento de matrícula foi maior do que em um século de existência.

A expansão física do colégio, podendo impulsionar o aumento do quadro discente com as novas seções escolares, “exigiu mudanças no CP II, para que, em novos patamares, continuasse oferecendo um ensino de qualidade. As reformulações estruturais foram inevitáveis na busca de adaptar-se às exigências da nova realidade” (HAUER, 2007, p. 23). Uma ampliação do quadro docente também foi necessária, solucionada com a contratação de servidores horistas.

A década de 1960 caracteriza-se, então, por uma ativa movimentação em prol da adequação do colégio às suas novas proporções, de modo que não fosse deixada para trás a qualidade do ensino oferecido. No âmbito social, inicia-se um período de efervescência política com tomadas de posições frente às mudanças prenunciadas.

Em 1963, os alunos do CP II passam a reivindicar melhores condições e um ensino “mais voltado para a realidade brasileira” (HAUER, 2008, p. 262), e fazem manifestações buscando mais representatividade nas decisões administrativas da instituição. Tomando parte nessa estratégia, organizam os primeiros grêmios e impulsionam atividades culturais, a valorização do colégio em sua postura ética e de compromisso social e a defesa da escola pública. Externamente, muitos alunos

---

<sup>36</sup> Em 1979 houve uma mudança na denominação e as seções passaram a ser chamadas de unidades. Cada unidade era identificada com o nome do bairro onde se localizava. Dessa forma, o CP II era assim constituído: Unidade Centro; Unidade São Cristóvão, Unidade Engenho Novo, Unidade Humaitá e Unidade Tijuca. (COLÉGIO PEDRO II, 2014)

passam a se inserir em movimentos políticos, envolvendo-se em pautas onde “as lutas eram para exigir maior igualdade social” (HAUER, 2008, p. 262).

O golpe de 1964 iria marcar e transformar o cenário observado. Desse momento até o final da década de 1970, instaurou-se “uma fase de medo e apatia, com repercussões administrativas e pedagógicas negativas” (HAUER, 2008, p. 260). O medo, causado pela repressão, foi potencializado pelas perseguições políticas a estudantes, professores e servidores. O CPII teve funcionários afastados, aposentados compulsoriamente e sofreu interferências diretas nas questões administrativas e também nas concepções pedagógicas. Hauer (2008) afirma que

Muitas vezes, professores e alunos eram retirados de sala e submetidos a interrogatórios. Investigar os servidores tornou-se corriqueiro. Desde os primeiros meses, o Serviço de Segurança Nacional do MEC (SSN) enviava ofícios aos diretores, solicitando informações sobre servidores suspeitos de subversão (HAUER, 2008, p. 266).

Complementando o relato, a mesma autora informa que alguns professores “foram impedidos de ministrar suas aulas, principalmente professores das disciplinas relacionadas às humanidades” (HAUER, 2008, p. 267). Em relação aos alunos,

A partir do Ato Institucional nº 5 (AI-5) os grêmios foram irreversivelmente fechados, os jornais foram proibidos de circular e mais de cem alunos foram impedidos de prosseguir seus estudos no CPII por causa de atividades políticas nos anos anteriores. Esses alunos não puderam se formar no Colégio Pedro II e obter seus diplomas de conclusão (HAUER, 2008, p. 270).

O ambiente hostil ampliava a tensão constante causada pela vigilância intermitente e intensa sobre cotidiano do colégio. Os estudantes do CPII sofriam repressão assim como os que pertenciam a outros estabelecimentos de ensino, posto que a educação era concebida como propagadora de ideologias perigosamente contrárias ao governo militar. Entretanto, observa-se que o CPII demandava maior atenção por parte dos setores de controle:

No ponto de vista dos militares, o Colégio Pedro II era considerado como um dos focos de subversivos. Os diversos documentos do DOPS demonstram que os Serviços de Informações se preocupavam com o Colégio Pedro II pelo fato de este ter no seu quadro discente

lideranças estudantis que, em muitos momentos, capitaneavam o movimento secundarista no Rio de Janeiro (HAUER, 2008, p. 280).

Denúncias de subversão, que geraram perseguições, muitas vezes foram realizadas pelo próprio diretor geral do colégio, ou pelos diretores das unidades. Lidar com essa situação limítrofe também causou interferência nas relações interpessoais dentro da instituição.

Hauer (2008) sintetiza a conjuntura que levou às práticas do silenciar, no CPII: “Nos anos subseqüentes, ser vigiado passou a fazer parte do cotidiano do Colégio, o silêncio substituiu os gritos de protestos, facilitando as implantações das políticas impostas pelo regime vigente” (HAUER, 2008, p. 279).

De acordo com Hauer (2008),

O silêncio é o que se produz atualmente com a não-liberação completa dos arquivos da ditadura militar, o que nada mais é do que a perpetuação no presente das mesmas relações autoritárias e violências do passado, que permitiram que tais arquivos fossem produzidos (HAUER, 2008, p. 280).

Em suma, ainda que o CPII tenha sido cenário ambivalente, acolhendo ações de submissão, adesão e também de resistência às ideias da ditadura militar, o medo e a tensão se instalaram nos corredores das unidades do colégio, frutos de vigilância severa. A repressão, muitas vezes resultado de denúncias internas do próprio corpo de servidores do CPII, enfraqueceu as tentativas de lutas e transformações, e o silêncio se tornou uma prática de defesa e preservação, nascida nesse momento histórico e continuada nos anos vindouros.

Dessa forma, buscou-se defender que a falta de registros históricos relacionados à implantação do Pedrinho não pode ser unicamente interpretada como fato conectado por alguma razão específica a esse segmento de ensino, ou mesmo a uma falta de interesse ou cuidado na preservação da memória desse importante momento na história do CPII.

### 2.3. A fundação do Pedrinho: discursos possíveis

Essa seção irá apresentar os discursos formulados pelo próprio CPII, presentes nos documentos internos, acerca da fundação do Pedrinho. Reafirma-se a postura investigativa que rejeita a concepção de uma história original, verdadeira, a ser descoberta e relatada. Em outra direção, compreende-se a história como construção social, fruto de diversas narrativas possíveis. Tais narrativas atrelam sentidos aos acontecimentos, de acordo com as delimitações dos objetivos de cada olhar vertido sobre determinados períodos de tempo ou determinados acontecimentos. Pela repetição de um discurso comum em várias publicações e pela elaboração do mesmo partir da própria instituição, têm-se a ideia de um discurso oficial.

Em 1837 pôs-se em curso a criação de uma instituição. Sua identidade foi formulada paralelamente ao início de seu movimento de existência na educação e dentro da sociedade brasileira. A imagem do CPII foi sendo construída a partir das primeiras ações de estruturação e sistematização do ensino, de acordo com os objetivos da liderança governamental da época.

A constituição de uma instituição, isto é, sua identidade, é predominantemente definida por uma formação discursiva. Nas palavras de Duarte Jr. (1985), “as instituições ganham um sentido e uma (aparente) coerência ao serem legitimadas, vale dizer, ao serem pensadas e explicitadas através da linguagem” (DUARTE JR, 1985, p. 49). Dessa forma, “as instituições, com suas normas e regras, são também resultantes de longos processos de linguagem” (MARIANI, 1999, p. 50). O conceito de instituição é apresentado pela autora:

O que chamamos de instituição é fruto de longos processos históricos durante os quais ocorre a sedimentação de determinados sentidos concomitantes à legitimação de práticas ou condutas sociais. São práticas discursivas que se legitimaram e institucionalizaram, ao mesmo tempo em que organizaram direções de sentidos e formas de agir no todo social (MARIANI, 1999, p. 51).

O CPII é uma instituição que fala bastante sobre si, tendo o hábito de registrar sua trajetória em publicações internas de diversas ordens, englobando documentos prescritivos, documentos de comunicação interna, ou mesmo as obras de memorialistas e outras de registro histórico, conforme intensamente já apresentado nessa pesquisa. O interesse histórico é comum a todas as publicações, sendo

valorizado na elaboração dos textos. Mesmo nos documentos que tratam de ensino-aprendizagem, uma seção textual marca a apresentação histórica do colégio, retomando sua trajetória e reforçando o perfil e os objetivos da instituição, conduzindo esses preceitos através do desenvolvimento da escrita.

Em 1984, na fundação do Pedrinho, muitos discursos a respeito da instituição já haviam sido legitimados e registrados nas publicações anteriores a esse momento. Portanto, o caminho de construção desse ensino não seguiria o mesmo percurso da fundação do colégio, em 1837. O Pedrinho também trazia um frescor de criação, inauguração de algo que não havia antes, entretanto era como se um novo colégio fosse ser criado dentro de um outro, já antigo. Cento e quarenta e sete anos de experiência moldaram a identidade de uma instituição que, tanto para si quanto para a sociedade, já trazia uma concepção de ensino envolvendo ideias, crenças, pressupostos, assim como um funcionamento com certo padrão reconhecido. Ou seja, quando o Pedrinho foi criado, o CPIL já contava com um perfil definido e a implantação do 1º segmento se deu, por reprodução ou por negação, ou, ainda, abrangendo simultaneamente esses dois processos, em relação à identidade já estabelecida.

Dessa maneira, defende-se que “um discurso institucional não existe sem uma historicidade que o constitui” e acredita-se que é “imprescindível percorrer a historicidade constitutiva da formação de uma instituição para melhor compreender sua produção discursiva. Afinal, linguagem e história constituem-se mutuamente” (MARIANI, 1999, p. 50).

Analisar questões referentes ao início do ensino de música para o Pedrinho, nesse sentido, demanda uma compreensão da conjuntura de surgimento desse segmento de ensino. Por sua vez, essa compreensão exige um compromisso com a percepção da carga simbólica que forjou o 1º segmento, cuja implantação se deu a partir da definição, historicamente constituída e discursivamente legitimada, da instituição de ensino Colégio Pedro II.

Sintetizando,

Ao serem estabelecidas, as instituições são sempre acompanhadas de um correspondente esquema explicativo e normativo que, por meio da linguagem, conceitua-as e determina regras para o seu funcionamento. A isto chama-se de legitimação. As instituições são legitimadas por meio da linguagem: as razões de sua existência são traçadas e transmitidas conceitualmente (vale dizer, lingüisticamente), bem como as normas para o seu funcionamento (DUARTE JR, 1985, p. 30).

A partir dessas colocações, dá-se prosseguimento ao debate em torno dos registros que criaram e preservaram discursos acerca da implantação do Pedrinho. O ensino de música será debatido posteriormente, pois não é objetivo dessa pesquisa fazer uma aproximação isolada da disciplina escolar, sem perceber seu planejamento pedagógico e sua sistematização como parte da rede discursiva que sustenta, amplamente, a instituição.

### **2.3.1. A criação do Pedrinho segundo os discursos institucionais: os relatos da época**

A revista de circulação interna do CPII, FACTA, na edição nº 48 de novembro/dezembro de 1983<sup>37</sup>, informa que “o colégio terá curso primário”:

A partir do próximo ano letivo, o Colégio Pedro II passará a ministrar o curso de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, correspondentes ao antigo curso primário, conforme foi aprovado pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC.

As matrículas serão feitas para a Unidade São Cristóvão do Colégio, havendo 360 vagas.

O mesmo curso, posteriormente, será estendido a todas as Unidades do Colégio (COLÉGIO PEDRO II, 1983, p. 11).

Em tom cauteloso, essas são as únicas informações prestadas à comunidade escolar no momento anterior à inauguração do Pedrinho. Não são apresentadas as razões que levaram a direção a elaborar esse projeto, nem tampouco as justificativas e condições institucionais para a organização desse novo segmento de ensino. Cabe um estranhamento, já que a publicação é do último mês de 1983 e o primeiro ano letivo do Pedrinho iria ser iniciado no começo de 1984, em curto espaço de tempo.

Na publicação seguinte, FACTA 49<sup>38</sup>, de janeiro/fevereiro de 1984, encontra-se apenas um breve informe a respeito do concurso público realizado para cargo de professor de 1ª a 4ª série, sem outras informações a respeito de planejamento e organização do ensino.

---

<sup>37</sup> Ver Anexo III.

<sup>38</sup> Ver Anexo IV.



A inauguração do Pedrinho ocorreu em 29 de março de 1984. A primeira Unidade foi situada no bairro de São Cristóvão, dentro do terreno já ocupado pelo colégio. Nomeada São Cristóvão II, logo no início foi apelidada de Pedrinho<sup>39</sup>. A Portaria nº 51, de 20 de fevereiro de 1984<sup>40</sup>, foi publicada no DOU de 29 de fevereiro de 1984, marcando legalmente a criação do 1º segmento do 1º grau. Assinada pelo Diretor-Geral do CPII, Prof. Tito Urbano da Silveira, a Portaria declara:

CONSIDERANDO que, a partir do ano letivo de 1984, passará a funcionar, em caráter experimental, o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau;

[...] RESOLVE:

I – Com a denominação de Unidade São Cristóvão II, fica criada, junto à Diretoria-Geral, uma Unidade Escolar específica, incumbida de ministrar o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p.1).

O texto introdutório do PGE do Departamento de Educação Musical de 1984, de autoria do Diretor-Geral, aclara princípios da instituição, introduz o Pedrinho à comunidade escolar e justifica a sua criação:

Embora cercados pelas restrições econômicas que nos cercam, adentramos 1984 cheios de ideais, de expectativas e de esperança. Educação é obra de fé e, quando esta não existe, transforma-se em carga penosa e insustentável. Nós, porém, confiamos no futuro do País [sic], de nossa juventude, de nossos mestres e de nosso Colégio. E, por isto, nossa atitude diante dos problemas que se levantam é de vitória e de entusiasmo. A demonstração desse fato é que continuamos a crescer. Desta vez, através da criação do primeiro segmento do 1º Grau que estará em funcionamento em 1984. Com ele o Novo-Velho Colégio Pedro II remonta às suas raízes anteriores a 1837, quando, no velho seminário de São Joaquim, era ministrado aos meninos órfãos o ensino das primeiras letras.

Mais um ou dois anos, estaremos acolhendo para as 11 séries do 1º e 2º Graus crianças e adolescentes entre os 7 e 18 anos de idade.

---

<sup>39</sup> Em 1979 foi dada a denominação Unidade aos *campi* do CPII. Como na época de criação do Pedrinho já havia a Unidade São Cristóvão, por ser a segunda Unidade criada no bairro o Pedrinho recebeu a designação de Unidade São Cristóvão II. Essa mesma lógica foi usada para nomear as outras Unidades de Pedrinho criadas posteriormente: Humaitá II, Engenho Novo II e Tijuca II. Entretanto, em algum momento foi realizada uma renomeação e as Unidades de 1º segmento passaram a ser identificadas como Unidades I, enquanto que as de 2º segmento e 2º Grau passaram a ser identificadas como Unidade II, seguindo a ordem do ciclo de escolaridade. Nas fontes utilizadas nesta presente pesquisa não foi encontrada nenhuma menção ao período em que as Unidades foram renomeadas.

<sup>40</sup> Ver Anexo VI.

Este é o grande desafio para o qual somos todos convocados: administradores, professores, alunos, ex-alunos e quantos amam o nosso Colégio Pedro II.

Tito Urbano da Silveira  
(COLÉGIO PEDRO II, 1984b)

Muitos sentidos podem ser apreendidos no discurso do Diretor-Geral. Inicialmente, pontua-se que os problemas enfrentados pela instituição não são esclarecidos. As restrições econômicas são apenas citadas, mas não apresentadas e justificadas. O texto dá a entender que, apesar das dificuldades, houve o crescimento, manifestado na criação do Pedrinho. Entretanto, a implantação do 1º segmento é colocada como um desafio e o envolvimento da comunidade escolar com o Pedrinho surge da necessidade de enfrentamento a esse desafio. Por fim, a conexão que é realizada entre o presente (1984) e o passado seleciona o elemento da faixa etária como ponto de vínculo entre os dois momentos históricos.

O PGE do 1º segmento do 1º grau, de 1984, é o primeiro documento direcionado ao Pedrinho, trazendo a organização do ensino e as orientações curriculares. As “Palavras do Diretor”, na introdução do documento, colocam a indagação “Por que o Colégio Pedro II resolveu aceitar alunos para as primeiras séries do Ensino do 1º Grau? ”, apresentando duas justificativas. A primeira afirma que a iniciativa de criar o Pedrinho se adequa “com as tradições desta Casa”, já que “as primeiras letras e a arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, [não paginado]). A segunda justificativa coloca a criação do Pedrinho como o aceite a uma “sugestão da SEPS/MEC, só tornada realidade porque é ele [o CPII], hoje como ontem, perfeito campo de experiências didático-pedagógicas”. Tal sugestão se embasa na constatação de que, tanto na cidade do Rio de Janeiro quanto em todo o país, havia a necessidade de expansão do ensino gratuito para a educação básica (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, [não paginado]).

A FACTA 50<sup>41</sup>, de março/abril de 1984, traz o seguinte relato, sob o título “Inauguração do ‘Pedrinho’ foi uma festa”: “Num alegre e festivo ato, o Colégio Pedro II inaugurou, no dia 29 de março, a sua sexta Unidade Escolar, denominada, oficialmente, de Unidade São Cristóvão II e carinhosamente apelidada de ‘Pedrinho’” (COLÉGIO PEDRO II, 1984d, p. 3).

---

<sup>41</sup> Ver Anexo V.

Pode-se perceber a intenção de comunicar uma recepção positiva, expressa nos adjetivos utilizados e na expressão “foi uma festa”, assim como o reconhecimento da importância dessa nova etapa dentro do CPII, de acordo com uma ilustre presença na inauguração, conforme segue informando a publicação: “Ao ato de inauguração, além de diversas personalidades vinculadas à área da Educação, esteve presente a Prof<sup>a</sup> Anna Bernardes da Silveira Rocha, Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, representando a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz” (COLÉGIO PEDRO II, 1984d, p. 3). Segundo a FACTA, o Professor Tito Urbano da Silveira, Diretor Geral, “ressaltou a importância da inauguração”, em seu discurso, agradecendo e destacando o apoio do Governo Federal e da Professora Anna Bernardes como “a incentivadora da implantação da nova unidade” (COLÉGIO PEDRO II, 1984d, p. 3).

A mesma FACTA declara que o Pedrinho foi inaugurado oferecendo ensino somente para a 1ª e a 2ª séries do 1º segmento. Na Unidade São Cristóvão II, as séries seguintes foram sendo estabelecidas na medida que as turmas iniciais foram ascendendo em escolaridade. Conforme o texto da FACTA de 1983, outras unidades foram inauguradas. Paralelamente à ampliação de São Cristóvão II, no ano seguinte, em 1985, foi criado o Pedrinho do Humaitá; em 1986, o Pedrinho do Engenho Novo; finalizando essa fase de expansão, em 1987 foi inaugurado o Pedrinho da Tijuca.

Entretanto, para além desses registros, estima-se compreender os sentidos que levaram o CPII - uma instituição que se aproximava de cento e cinquenta anos de existência - a empreender a criação de um novo segmento dentro de uma estrutura de ensino já consolidada pelo tempo. Para tanto, será necessária uma aproximação ao contexto histórico anterior à década de 1980, verificando o cenário interno do colégio como também o externo, no âmbito da educação nacional e da situação social, política e econômica, e observando como foi elaborado o discurso da instituição em relação ao contexto histórico precedente.

As fontes apresentadas até então são publicações contemporâneas ao momento de implantação do 1º segmento. Em seguida, também serão abordadas fontes produzidas em anos posteriores. Esses documentos já inserem a visão da fundação do Pedrinho como parte do histórico da instituição, trazendo leituras, sentidos, conexões, justificativas para essa fundação. Assim,

é pela análise do discurso que se poderá verificar como se processa a legitimação da instituição bem como o modo através do qual ela vai

se auto-ressignificando discursivamente ao adaptar-se às transformações históricas (MARIANI, 1999, p. 51).

### 2.3.2. A criação do Pedrinho segundo os discursos posteriores à implantação

O documento de 1994, em comemoração aos dez anos de fundação do Pedrinho, “Resgatando a memória do Colégio Pedro II: o 1º segmento do 1º grau”<sup>42</sup>, traz uma concepção romântica, no sentido de idealista, da criação. Após a introdução, que apresenta o histórico do passado remoto em tom laudatório, a Diretora-Geral defende:

Faltava, porém, algo de muito importante para que o Colégio do passado glorioso tivesse um presente completo: a possibilidade de o seu aluno ingressar na Casa [sic], aos seis anos, e ali ficar, desde que para tal empregasse esforço e dedicação, até o término do 2º Grau (COLÉGIO PEDRO II, 1994, p. 1).

Percebe-se, nesse discurso, que a criação do Pedrinho é concebida como processo de continuidade de uma trajetória de sucesso, havendo uma ideia de plenitude atingida por meio da implantação do 1º segmento. Prosseguindo, a diretora atribui a existência do Pedrinho ao protagonismo solista do Diretor-Geral do colégio, na época: “Esta aspiração se tornou possível, em 1984, com a criação do 1º segmento do 1º grau pelo dinâmico e criativo professor Tito Urbano da Silveira, Diretor-Geral de 1979 a 1989” (COLÉGIO PEDRO II, 1994, p. 1). De fato, foi marcante a direção do Prof. Tito<sup>43</sup>, entretanto, julga-se problemático identificar o surgimento do Pedrinho como um gesto de benfeitoria individual, subjetiva. Ainda reforçando a concepção idealizada, o texto avança: “Hoje, com quatro Unidades de 1º segmento, carinhosamente chamadas de ‘Pedrinhos’, o Colégio atinge o ideal da educação

---

<sup>42</sup> Ver Anexo X.

<sup>43</sup> Ao se tornar Diretor-Geral, o CPII era constituído por cinco unidades e estava em decadência, com três mil e duzentos alunos matriculados. Sua direção foi marcante para o crescimento e para a história do colégio pois, ao final de sua gestão, o CPII possuía doze mil alunos matriculados em nove unidades escolares, sendo quatro unidades de Pedrinhos. O Professor Tito Urbano da Silveira sempre esteve ligado ao CPII. Foi ex-aluno do colégio, monitor e futuramente professor catedrático de Química. Na área administrativa, também ocupou cargos de Oficial de Gabinete e Chefe de Gabinete, e foi diretor da Unidade Tijuca. No NUDOM há uma pasta de documentos e registros específica sobre o Professor Tito Urbano da Silveira, disponível para consulta.

plena, formando e informando gerações desde os seus primeiros passos na autonomia sócio-cultural [sic]" (COLÉGIO PEDRO II, 1994, p. 1).

Chamarelli (2011) constrói sua investigação acerca da criação do Pedrinho com base em entrevistas e depoimentos, enfocando a análise dos discursos. Embora a autora não aborde a fonte de 1994, sua afirmação se coaduna com a concepção aqui apresentada: "O discurso corrente na instituição acerca da implantação remete frequentemente a uma atitude romântica, individual e visionária do diretor geral que ocupava o cargo em 1984" (CHAMARELLI, 2011, p. 15).

O PPP do colégio, em sua seção inicial, "Histórico – Escola: espaço de memória" (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 27), apenas introduz a informação da criação do Pedrinho em 1984, sem fazer nenhuma conexão a fatos ou demandas do contexto anterior a esse momento. O relato é bastante abreviado, contido em menos do que um parágrafo, apenas elencando a data de criação, a especificidade do segmento e a citação das unidades criadas. Pontua-se a diferença em relação ao histórico que apresenta a criação do colégio, se estendendo por mais de uma página, com informações mais detalhadas e riqueza de dados.

O site do CPII<sup>44</sup> reafirma o destaque que o colégio dá ao discurso histórico, contendo um link específico, "História do CPII". Com textos publicados em 26 de agosto de 2014, o link organiza o histórico em uma introdução e cinco sub-links: "Período Imperial", "Período Republicano", "Expansão do CPII", "O Colégio Pedro II hoje" e "Patrimônio Cultural". Novamente, a criação do colégio e os tempos remotos (século XIX e início do século XX) são alvos de um cuidadoso olhar que traz narrativa extensa e rica em detalhes e debates. Já a criação do Pedrinho é tratada como um acontecimento inserido no sub-link "Expansão do CPII".

A expansão do CPII é dividida em três fases, sendo a primeira identificada na década de 1950, quando foram criadas três novas Unidades Escolares (Engenho Novo, Humaitá e Tijuca). Vale pontuar que essas Unidades promoveram uma expansão física do colégio e do contingente de alunos e professores, mas não da estrutura de ensino, já que as novas Unidades também ofereciam o ensino secundário, como praticado desde a fundação do CPII.

A criação do Pedrinho é compreendida como o segundo ciclo de expansão do CPII, conforme o texto:

---

<sup>44</sup> <[www.cp2.g12.br](http://www.cp2.g12.br)> Ver referências ao final da dissertação.

O segundo ciclo de expansão ocorreu na década de 80, com a criação das unidades voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A criação dos “Pedrinhos”, como ficaram conhecidas essas unidades, foi o início da expansão interna do Colégio Pedro II. O primeiro Pedrinho foi inaugurado em 29 de março de 1984, em um prédio anexo à Unidade São Cristóvão. No decorrer da década, outras unidades foram implantadas em prédios anexos em Engenho Novo (1986), Humaitá (1987) e Tijuca (1987) (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

Enquanto a criação do CPIL e do ensino secundário é registrada em dois sub-links, a criação do Pedrinho só conta com esse parágrafo, no site. A ampliação da oferta de ensino, passando a abranger todo o 1º grau, é identificada como “expansão interna”. Além da estrutura de ensino, a delimitação física também foi aumentada com a construção de novos prédios para abrigar os Pedrinhos, situados no mesmo terreno dos prédios onde se localizam os Pedrões, nos determinados bairros.

Atualmente, além dos quatro Pedrinhos criados ao longo da década de 1980 – São Cristóvão, Humaitá, Engenho Novo e Tijuca – há o Pedrinho Realengo, criado em 2010 e identificado, no texto do site, como parte do terceiro e mais recente ciclo de expansão do CPIL:

O mais recente ciclo de expansão do Colégio Pedro II se deu nos primeiros anos deste século, entre os anos de 2004 e 2010, com a criação de unidades escolares em Realengo e nos municípios de Niterói e Duque de Caxias, este último na Baixada Fluminense. [...] Em 2010, começou a funcionar no mesmo complexo a Unidade de Realengo I (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

#### **2.4. “Este é o grande desafio”: debatendo as justificativas que levaram à criação do Pedrinho**

As “restrições econômicas” e os “problemas que se levantam” (COLÉGIO PEDRO II, 1984b), apenas mencionados dessa forma segundo o texto introdutório do PGE de 1984, ao contrário de serem simples dados sobre a então situação do CPIL, são importantes justificativas para a criação do Pedrinho e busca-se argumentar sobre eles.

Embasando o debate, Hauer (2008) contextualiza que

a política educacional do regime militar afetou, de forma irreversível, a qualidade do ensino em todos os níveis pelo fato de diminuir as verbas para a educação. Isso gerou a desvalorização do magistério pela descaracterização da escola normal, transformada em habilitação para o magistério, e pelas perdas salariais dos professores. Além disso, tal política contribuiu para elevar os índices de evasão e repetência e descaracterizar o ensino público, dentre outros problemas (HAUER, 2008, p. 48).

Devido às perseguições e negativas interferências sofridas pelo CPIL durante a ditadura militar, levando à economia de palavras e registros, conforme debatido, não seria esperado que as restrições financeiras fossem atribuídas ao vilanismo da ditadura militar, então silenciou-se a respeito disso também.

A partir do Golpe de 1964, o novo regime governamental provocou mudanças na educação brasileira. Reconhecendo a educação como importante condutora ao modelo econômico pretendido, propuseram a implantação do ensino profissionalizante, por meio de mudanças curriculares, subordinando a educação ao mercado de trabalho e as concepções pedagógicas ao controle político e ideológico.

A promulgação da LDB 5.692/71 oficializou essas proposições. Segundo sua característica, “a nova Lei se fixava em dois princípios básicos: o da continuidade e o da terminalidade. Continuidade com o fim do exame de admissão e terminalidade pela exigência de qualificação do estudante para o exercício de uma profissão ao fim do segundo grau” (CHAMARELLI, 2011, p. 29).

O fim do exame de admissão e a tentativa de implantação do ensino profissionalizante são fatores de relevância para a situação decadente que o CPIL se encontrava ao final da década de 1970, gerando propostas de recuperação do colégio, como a criação do Pedrinho. A seguir, a pesquisa apresentará um esclarecimento sobre esses dois fatores.

#### **2.4.1. A LDB 5.692/71 e o fim do exame de admissão**

O texto da lei divide a estrutura de ensino no Brasil em 1º grau e o 2º grau, dentro da Educação Básica. O 1º grau era subdividido em 1º segmento e 2º segmento.

O texto da diretriz informa, ainda, que o antigo ensino primário correspondia ao 1º grau (englobando o 1º e o 2º segmento) e o ensino médio correspondia ao 2º grau.

A passagem entre o 1º e o 2º segmento do 1º grau deveria ocorrer por continuidade, a partir da aprovação do aluno na 4ª série, última série do 1º segmento. Dessa maneira, a partir da LDB 5.692/71, estava extinto o exame de admissão, avaliação que era pré-requisito à matrícula na 5ª série, primeira série do 2º segmento.

O Prof. Wilson Choeri era o Diretor de Ensino na época da criação do Pedrinho e é autor da obra “O Colégio Pedro II de ontem, hoje e futuro: uma visão e análise crítica e prospectiva” [entre 1994 e 2008]. Nessa publicação, o autor elucida que o fim do exame de admissão interferiu negativamente no colégio pois impediu a entrada de novos alunos:

A proibição de haver o exame de qualificação na passagem do 1º ao 2º Grau levou o Colégio Pedro II a entrar em crise e logo a se pauperizar pedagogicamente e entrar celeremente em eclipse. Explique-se: - o Colégio Pedro II não possuía tradicionalmente o 1º segmento, isto é, na nomenclatura da época, o ensino primário, e em não havendo possibilidade ou interesse em implantá-lo rapidamente, o contingente de alunos, anualmente diminuía sensivelmente. Decorrido o primeiro ano de implantação da reforma, deixou-se de ter a 5ª série e sucessivamente, em sequência anual, a 6ª, a 7ª e a 8ª série, enfim, foi se extinguindo o Ensino do 2º Grau (CHOERI, [entre 1994 e 2008], p. 31).

Com isso, durante a década de 1970 o CP II encontrava-se em situação de irregularidade frente à lei, pois não ofertava o 1º grau completo e corria o risco de ser transformado em uma escola de Ensino Médio. Pontua-se a grande reviravolta, nesse sentido, que fez com que o ensino oferecido passasse da restrição a uma parcela pequena da Educação Básica (o Ensino Médio), ao ciclo escolar completo (1º segmento, 2º segmento e Ensino Médio).

#### **2.4.2. O ensino profissionalizante e a decadência no CP II**

A preparação para o trabalho e a formação profissionalizante no 2º grau demandaram adaptações curriculares no CP II e o colégio “que outrora era voltado ao



ensino humanista se vê obrigado a adaptar-se aos ditames da nova Lei” (HAUER, 2008, p. 52). Essas mudanças não ficaram restritas ao CPIL, pois como afirma a autora, “a institucionalização do ensino profissionalizante, oferecendo diversos cursos e habilitações, desconfigurou o ensino de segundo grau de tradição humanista e o ensino normal foi gradativamente perdendo sua qualidade” (HAUER, 2008, p. 47).

Propostas curriculares de cursos profissionalizantes foram elaboradas e postas em práticas, de acordo com os preceitos da nova lei. Hauer (2008, p. 53) informa as modalidades de cursos que seriam oferecidos pelo CPIL: Técnico em Contabilidade, Tradutor e Intérprete, e Laboratorista de Análises Clínicas. Entretanto, “problemas operacionais” surgiram ainda no início da década de 1970 e foram denunciados pelos alunos, que

alegaram que os conteúdos das disciplinas profissionalizantes não estavam sendo ministrados; as aulas da Escola Técnica não eram suficientes para se considerarem aptos ao exercício de uma profissão e, ainda, solicitaram que fossem ministradas matérias básicas para os diversos cursos superiores (HAUER, 2008, p. 54).

Assim, o colégio enfrentava dificuldades como as precárias condições dos laboratórios de Química e Física, e a inadequação de oferecer uma formação de tradutor a um aluno do Ensino Médio, já que exercer tal função exige domínio de uma língua estrangeira, adquirido em cursos superiores (CHOERI, [entre 1994 e 2008]).

O esvaziamento do quadro discente, iniciado pela extinção do exame de admissão, foi potencializado pelo movimento de migração para escolas particulares, de alunos provindos da classe média.

Em resumo,

O ensino profissionalizante foi um fracasso, de um modo geral, na educação brasileira, durante a década de 1970. Mas seus efeitos foram desastrosos no caso do CPIL, pois correspondia à negação de sua tradição humanista. O resultado foi o esvaziamento progressivo, combinado com o desânimo e o medo generalizado, que só era compensado pela resistência sem visibilidade, porém obstinada e paciente, de professores, funcionários técnicos e alunos (HAUER, 2008, p. 269).

Hauer (2008) apresenta as circunstâncias vividas pelo colégio durante a época do regime militar, investigando a grande crise atravessada pela instituição no esvaziamento do seu quadro discente. A presente pesquisa de mestrado interpreta

como incompleta a conclusão da autora, que alega que “o Colégio Pedro II só conseguiu reverter este quadro com o início da abertura política” (HAUER, 2008, p. 55), sem mencionar a criação do Pedrinho como fator de aumento do número de matrículas em nenhum momento do texto.

### **2.4.3. O convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

A publicação “O Colégio Pedro II: Contribuição Histórica aos 175 anos de sua Fundação” (2013), assim como o texto do site oficial (2014), insere a implantação do 1º segmento como parte do segundo ciclo de expansão do colégio e coloca a pergunta: “Qual o motivo para a criação dos Pedrinhos?” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 72). A resposta apresenta as mudanças trazidas pela nova LDB 5.692/71 e o término do exame de admissão ocasionando a drástica redução do número de alunos. Entretanto, não menciona a redução de verbas para a educação pública e o fracasso da implantação das mudanças curriculares que trouxeram o ensino profissionalizante ao colégio, conforme o regime militar concebia a finalidade da educação, fator também influente para a diminuição do número de alunos e para a decadência vivida pelo CPIL, nessa época.

Frente a esse quadro, o Diretor-Geral, Prof. Tito Urbano da Silveira, nomeia o Prof. Wilson Choeri<sup>45</sup> como Secretário de Ensino, que elabora, a partir de então, um projeto de reformulação didático-pedagógica e reestruturação do CPIL, na intenção de superar a crise. Tal projeto é nomeado

---

<sup>45</sup> O Professor Wilson Choeri também foi ex-aluno do CPIL e futuramente graduou-se em Física. Assumiu o cargo de primeiro Secretário de Ensino na direção do Prof. Tito Urbano da Silveira, no início da década de 1980, e permaneceu no cargo até 1993. Em 1994, foi eleito Diretor-Geral, cargo que ocupou até 2008. No site do colégio foi publicada uma pequena biografia, na ocasião do seu falecimento, em 2013. Destaca-se o trecho: “Como primeiro Secretário de Ensino, foi responsável, junto com o Diretor-Geral, Professor Tito Urbano da Silveira, pelo renascimento do Colégio Pedro II [...]. Ao longo da década de 80, graças a seu espírito empreendedor e inovador, foram criadas quatro novas Unidades Escolares – carinhosamente batizadas de PEDRINHOS – trazendo para nossa tradicionalíssima Instituição de Educação Secundária, a alegria das crianças, promovendo uma salutar renovação.” Fonte: site do Colégio Pedro II. Disponível em: <[http://www.cp2.g12.br/fale\\_conosco\\_ouvidoria/115-comunicacaodestaques/destaques2013/751-professor-wilson-choeri-pequena-biografia-de-um-grande-homem.html](http://www.cp2.g12.br/fale_conosco_ouvidoria/115-comunicacaodestaques/destaques2013/751-professor-wilson-choeri-pequena-biografia-de-um-grande-homem.html)> Acesso em 18 de agosto de 2016.

Proposta de um Plano Diretor de Recuperação e Desenvolvimento Integrado do Colégio Pedro II. Fundamentos e razões suficientes para a ampliação e redimensionamento, com questionamentos propositivos de novo e futuro alcance para uma nova etapa-salto do 'O NOVO VELHO COLÉGIO PEDRO II (CHOERI, [entre 1994 e 2008], p. 37).

Esse projeto de recuperação efetivou ações importantes para o futuro funcionamento do Pedrinho, como a realização do 1º e do 2º Encontro Pedagógico do CPIL, onde planejamentos e estratégias de ensino foram debatidas e definidas, criando, a partir de então, os PGE. Outra importante organização nascida desse projeto foi a estrutura departamental, criando, inclusive, o Departamento de Educação Musical do CPIL.

Antes da criação do Pedrinho, o “Novo Velho Colégio Pedro II” realizou uma tentativa de ampliação do número de alunos, propondo uma parceria com a Secretaria de Educação Municipal do Rio de Janeiro por meio do “Convênio de Colaboração Educacional e Pedagógica”. De acordo com o convênio, os alunos que finalizavam a 4ª série nas escolas municipais poderiam ingressar na 5ª série no CPIL, mediante critério que selecionava os alunos de melhor rendimento escolar, para darem prosseguimento aos estudos.

Entretanto, pouco tempo após a implementação dessa medida, houve uma interferência política na seleção dos alunos, desviando o critério inicial das matrículas para ações de duvidosa idoneidade:

O êxito do Convênio prontamente alcançado veio a estimular, [sic] grupos de políticos militantes nos partidos do Município do Rio de Janeiro, a pressionarem os Distritos Educacionais e a Secretaria Municipal de Educação, a elaborarem listas dirigidas a fim de atenderem à sua clientela eleitoral, abandonando o critério de aproveitamento escolar, em benefício de seus interesses, insista-se eleitorais (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 73).

Seguindo o relato, há a afirmação de que o CPIL rejeitou esse procedimento, pois era “incompatível com os objetivos e dimensões ético-social [sic] de seus novos dirigentes e líderes” e, a partir daí, “resolveu criar o Ensino de 1ª a 4ª séries nas Unidades Escolares existentes, que carinhosamente passaram a ser chamadas de

‘*Pedrinhos*<sup>46</sup> que [sic] os absorveram sem bloqueios” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 73).

## **2.5. O discurso da tradição: afirmação de identidade e estratégia de superação da crise**

Consultando os documentos oficiais e demais tipos de publicações produzidos internamente pelo colégio, depara-se, via de regra, com um discurso laudatório que enaltece a fundação do CPII e adjetiva gloriosamente o seu passado. O tema coloca em evidência a tradição do colégio e introduz praticamente a totalidade dos textos das fontes consultadas. Logo no início dos documentos, sejam nos PGEs, no PPP, nas publicações a respeito da escola, produzidas pela mesma, assim como no próprio site, o primeiro tópico a ser discorrido se destina a tratar do histórico da instituição. É comum encontrar um relato extenso sobre o período imperial, a menção a ilustres ex-professores e ex-alunos, bem como a repetição frequente do vocábulo “tradição” e seus derivados, em um discurso cujo tom é reafirmado ao longo dos anos.

É evidente a intenção de criar, registrar, legitimar e reafirmar uma identidade, cujo peso simbólico demonstra o espaço que a tradição e a história ocupam dentro da instituição. Por conseguinte, essa simbologia atravessa a cultura escolar e é refletida nas práticas cotidianas do corpo discente e docente, assim como das direções e chefias.

O PGE de 1985 inicia assim a sua apresentação: “O COLÉGIO PEDRO II<sup>47</sup> é muito antigo e tradicional. Já faz parte da História do Brasil, pela contribuição relevante que a ele deram seus ex-alunos e Professores tanto no passado quanto no presente” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, [não paginado]). Após a continuação do histórico e das referências aos importantes personagens que já fizeram parte da trajetória do colégio, o texto prossegue:

Por esses nomes, os quais poderiam ser acrescentados muitos outros, se reconhece no COLÉGIO PEDRO II uma oficina permanente

---

<sup>46</sup> Grifo no original.

<sup>47</sup> Grifo no original.

de grandes personalidades, o que demonstra o alto padrão de seu ensino.

Hoje, como ontem, o magistério, o corpo administrativo e os alunos deste Colégio dão continuidade sempre renovada ao espírito de seriedade e de grandeza que presidiu sua fundação, visando ao progresso moral, cívico, cultural e intelectual do Brasil.

A história do COLÉGIO PEDRO II é um livro aberto a você, prezado Professor, a quem cabe a honra de escrever, no presente o futuro desta monumental tradição (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 2).

Esse texto é reproduzido, na íntegra, no PGE de 1986, reafirmando o mesmo posicionamento.

Do PGE de 1986, destaca-se o trecho:

Assim tem sido e haverá de ser a Educação Democrática do Colégio Pedro II, no passado como agora, e no futuro como sempre, segundo atesta a presença nas páginas da História Nacional de uma plêiade de seus Antigos Alunos [sic] e conforme haverão de comprovar ad infinitum os seus atuais discentes, herdeiros e cultores de uma tradição mais-que-secular [sic] na evolução social brasileira (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 3).

No site do CPIL, o discurso apresentado é reproduzido a seguir:

Primeiro colégio de instrução secundária, criado para ser referência de ensino no Brasil, o Colégio Pedro II conta com uma longa tradição que se confunde com a própria história do país.

[...]

Fundado em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil. Ao longo de sua história, foi responsável pela formação de alunos que se destacaram por suas carreiras profissionais e influência na sociedade. Seu quadro de egressos possui presidentes da República, músicos, compositores, poetas, médicos, juristas, professores, historiadores, jornalistas, dentre outros. Em seus quase 180 anos, o Colégio passou por períodos de expansão e modernização sem deixar de lado as características que o tornaram referência no cenário educacional brasileiro (COLÉGIO PEDRO II, 2014).

É possível compreender, por meio dos exemplos citados, que a tradição do CPIL se justifica no seu longo tempo de existência ofertando ensino de qualidade no Brasil e no sucesso escolar de seus ex-alunos e ex-professores. Esses, por sua vez, atingiram tal êxito por terem se adequadado ao padrão CPIL de ensino, moldado pela tradição. Ou seja, a tradição é um traço tão intenso no discurso da instituição que

termina por ser simultaneamente a causa e a consequência das ações que levam o colégio a ser bem-sucedido.

A respeito de uma identidade modelo, Duarte Jr. (1985) explana importante reflexão para a compreensão da forma com a qual o CPII articula e faz durar as concepções que elabora de si próprio enquanto instituição educacional:

As instituições têm sempre uma origem histórica, ou seja, surgiram com uma finalidade específica, tendo sido criadas desta ou daquela maneira pelos seus iniciadores. Contudo, na medida em que são transmitidas às gerações posteriores elas se "cristalizam", quer dizer, passam a ser percebidas como independentes dos indivíduos que as mantêm. Os papéis exigidos por elas podem ser preenchidos por qualquer um, já que estão estabelecidos e não podem variar segundo vontades individuais. As instituições passam a ser percebidas como estando acima dos homens, passam a ter uma espécie de vida independente (DUARTE JR, 1985, p. 27).

Nos textos que enaltecem a tradição do CPII, podem ser perceptíveis também algum discreto incentivo à inovação ou algum aviso receoso da obsolescência, entretanto, fica claro que em todas as projeções sobre o futuro há que se resguardar algo que vem do passado. Há o cuidado de preservação de um certo modo de funcionamento e há pouca abertura para uma transformação de identidade pedagógica.

As possíveis ações individuais que almejam questionar algo que é compreendido como posto, ou alcançar mudanças no que concerne ao planejamento e aspectos didáticos e metodológicos, encontram dificuldades de serem ouvidas e aceitas. Há, implícita, uma noção de que o educador que passa a compor o quadro docente do colégio tem uma missão de dar prosseguimento a algo construído anteriormente a sua entrada na instituição. Dessa forma,

na medida em que certas ações adquirem um padrão, [...] essas ações podem vir a ser executadas por diversos outros indivíduos da mesma maneira. A instituição significa o estabelecimento de padrões de comportamento na execução de determinadas tarefas, padrões estes que vão sendo transmitidos a sucessivas gerações (DUARTE JR, 1985, p. 25).

Como parte inerente à criação do Pedrinho, estava em jogo o entendimento de que, apesar de se tratar de um novo segmento, demandando estratégias inaugurais,

havia a expectativa de que esse segmento desse continuidade ao CPII que já existia como uma instituição independente, em si, das renovações que se dariam naquele lugar.

E como se as instituições tivessem uma realidade própria, cuja existência não mais é percebida como criação humana. Elas adquirem uma objetividade, uma solidez de coisa dada. É extremamente difícil para os indivíduos perceberem que a estrutura social onde vivem é assim porque os homens a fizeram e a mantêm assim. Ela se apresenta a nós sempre como uma coisa objetiva: afinal, estava aí antes de nascermos e continuará depois de nossa morte (DUARTE JR. 1985, p. 27-28).

Os discursos repetidos a cada documento oficial, na época de criação do Pedrinho, dão margem à ilusória compreensão de que o CPII é uma instituição que, ao mesmo tempo em que eleva seus professores e alunos, e deposita neles a história do colégio enquanto protagonistas, numa dicotomia, também impõe sobre eles uma escola cuja existência já está dada, dentro da qual eles devem se inserir. É nesse sentido que

a institucionalização sobre a qual se edifica a realidade possui em si um controle social: ao ser percebida como algo dado, estabelecido, evita que os indivíduos procurem alterá-la. A instituição é soberana, os homens devem adaptar-se a ela, cumprindo os papéis já estabelecidos (DUARTE JR, 1985, p. 27-28).

O risco de interpretação desses textos reside em assumir a literalidade dos conteúdos, debruçando-se sobre o que diz a instituição, porém pouco questionando por quais motivos ela diz dessa forma. Há que se “desnaturalizar os rituais discursivos constitutivos do discurso institucional” (MARIANI, 1999, p. 49).

Em relação ao período de criação do Pedrinho, sabe-se que o CPII vinha imerso em um período grave de decadência<sup>48</sup>. É factível compreender o discurso intenso de tradição e sucesso escolar do CPII, nos documentos, como estratégia de associar, para o leitor, a nova empreitada - que pelo caráter experimental poderia ser um risco - à garantia de êxito que a instituição imprimia em suas ações.

---

<sup>48</sup> Retomando os fatores que caracterizam o citado período de decadência, pode-se relacioná-los à ditadura militar, pontuando a vigilância e a repressão sofridas na instituição, a crise financeira, o ensino profissionalizante, o fim do exame de admissão e o convênio com a SME, tratados nesse capítulo (p. 99 - 104).

A criação do 1º segmento, antes de ser acompanhada em sua implementação, já estaria fadada a um resultado positivo e à notoriedade, pelo simples fato de ser uma ação da “tradicional” e “gloriosa” instituição CPII. Frente à situação de crise que o colégio atravessava, uma empreitada de sucesso garantido fomentaria a renovação e credibilidade do colégio, devendo contar com o convencimento tanto da comunidade escolar quanto da sociedade.

## **2.6. O alunado do Pedrinho**

O perfil dos novos alunos que passaram a compor o quadro discente a partir de 1984 marca uma nova etapa na trajetória do colégio. Desde a sua fundação, o atendimento era restrito ao ensino secundário e, portanto, planejamentos e sistematizações eram destinados a um alunado formado por adolescentes e jovens. Acolher crianças em sua rede física e estrutura didático-pedagógica demandava grandes mudanças, pois

a implantação do Pedrinho reivindicava uma outra estrutura de escola, de regime de trabalho e até mesmo de um espaço físico diferenciado já que atenderia a crianças a partir de 7 anos. Se o Pedro II não tinha tradição no ensino para crianças teria que levar em conta as especificidades do trabalho realizado com essa faixa etária para poder criar uma escola que atendesse ao segmento (CHAMARELLI, 2011, p. 46).

De acordo com Chamarelli (2011), anteriormente à criação do Pedrinho, o acesso ao colégio ocorria unicamente por meio de exames de seleção. Houve o convênio, apresentado na seção anterior, porém, além dessa medida ter sido suspensa, ainda assim se configurava como uma espécie de seleção por mérito escolar, já que as matrículas seriam permitidas aos alunos de melhor rendimento na rede municipal.

A implantação do novo segmento também inaugurou uma nova forma de ingresso no CPII: o sorteio público, realizado desde o início, em 1984. Segundo informa a FACTA de 1983, “as matrículas serão feitas para a Unidade São Cristóvão



do Colégio, havendo 360 vagas” (COLÉGIO PEDRO II, 1983, p. 11), entretanto, não menciona nada a respeito do processo de sorteio.

Chamarelli (2011) teve a oportunidade de realizar entrevista com o Prof. Wilson Choeri, que esclareceu a respeito da decisão em prol dos sorteios públicos. Destaca-se trecho da entrevista, com as palavras do Secretário de Ensino:

como nós iríamos fazer a escolha das crianças para o Pedrinho? Prevaleceu o meu ponto de vista. Que não se aplicaria bateria de testes. [...] Por que aplicar a bateria de testes? Nós faríamos um sorteio público daqueles que iriam ficar porque eu não acredito nessas baterias de testes porque o garoto que fez a creche lá fora e teve posse, iria levar vantagem em relação aquele pobre coitado que vinha nu, cru pra tentar o Colégio Pedro II. Esse sorteio foi de uma felicidade muito grande. Por quê? Porque o aluno se inscrevia, o pai inscrevia o aluno, o sorteio era público, com todos os pais presentes assistindo o sorteio (CHOERI, *apud* CHAMARELLI, 2011, p. 195).

A preocupação com a igualdade de oportunidades para o ingresso no colégio se identifica com o objetivo de “erigir a nova Escola Gratuita de Massa e Qualidade” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 74).

Essa “nova escola”, representada, principalmente, pelo recém-criado Pedrinho, por vezes gerou tensões internas com a antiga escola que guardava a aura elitista sob o escudo da tradição, apesar da decadência. A diferença entre os alunos do Pedrinho e do Pedrão é registrada nos depoimentos colhidos por Chamarelli (2011), que denuncia haver ocorrido desqualificação:

Além disso, as crianças tinham (e têm ainda hoje) acesso ao colégio por meio de sorteio público (contrastando com a forma privilegiada para ingresso no colégio que se dava por meio de seleção) e, não foram poucos os depoimentos de ex-alunos que, ao se identificarem como egressos do Pedrinho, se queixavam de serem desqualificados por seus novos professores, diante dos demais colegas que entravam (no segundo segmento) por intermédio de concurso (CHAMARELLI, 2011, p. 14).

Em resumo, com a entrada dos alunos do Pedrinho, o corpo discente passou a ser composto por perfis antes excluídos do CPII, principalmente os alunos pertencentes a famílias de baixa renda e pouca escolaridade, que enfrentavam dificuldades socioeconômicas e tinham pouco repertório cultural (dentro do modelo educacional de base humanística, que valorizava o saber erudito e conteudista).

Pode-se compreender a “heterogeneidade do corpo discente constitutiva do mesmo e não meramente fruto de uma quota. O Pedrinho já nasce com a marca da diversidade e da heterogeneidade” (CHAMARELLI, 2011, p. 35-36).

Defende-se que o sorteio é uma forma democrática de ingresso. A partir dela, acolhe-se a presença de alunos pertencentes a variadas classes sociais, com diferentes capacidades, inclusive alunos com dificuldades de aprendizado e portadores de distintas necessidades especiais, instituindo, para além da diferença de idade, a grande diversidade no quadro discente do CPII.

## 2.7. O Plano Geral de Ensino

Frente à situação crítica que o CPII ultrapassara nas décadas de 1960 e 1970, o Prof. Tito, ao assumir a direção em 1979, juntamente com o Secretário de Ensino indicado por ele, Prof. Wilson Choeri, elaboraram o Plano Diretor e o Plano Piloto, com vistas à recuperação e renovação do CPII. A respeito desses dois planos, Choeri [entre 1994 e 2008] esclarece que “a elaboração do Plano Diretor de Desenvolvimento do Colégio para a década de 80 [sic] e o Plano Piloto de Ação dele resultante tiveram como centro de gravidade de impulso renovadores o lema **“O Novo Velho Colégio Pedro II”**”<sup>49</sup> (CHOERI, [entre 1994 e 2008] p. 41).

Como parte das ações empreendidas pelos planos, foi realizado o 1º Encontro Pedagógico dos Professores do Colégio Pedro II, organizado pela Divisão de Educação e Ensino. O objetivo do encontro, para além da reflexão acerca da prática pedagógica e da estrutura do colégio, incluía “colher as sugestões do corpo docente da instituição para os programas, visando criar um ponto de partida para futuras modificações metodológicas no processo didático-pedagógico do Colégio Pedro II” (SILVA, 2013b, p. 90).

A partir das propostas dos docentes, ao longo de 1980 foi elaborado o primeiro Plano Geral de Ensino, publicado em 1981. Os programas de todas as disciplinas passariam a constar nesse documento, a partir de então. Havia uma versão completa, contendo nas seções iniciais: apresentação dos nomes que ocupavam cargos

---

<sup>49</sup> Grifo no original.

ministeriais e secretarias de educação do Governo, bem como da direção do CPIL e demais equipes; palavras introdutórias do Diretor-Geral, Prof. Tito Urbano da Silveira, e também do Secretário de Ensino, Prof. Wilson Choeri; reproduções de Portarias, tabelas de vencimentos de salários, diretrizes para avaliação e o calendário escolar do respectivo ano. Alguns PGEs, ao longo dos anos, também traziam textos que apresentavam e debatiam tendências pedagógicas e metodológicas gerais, ou alguma pesquisa interna acerca do perfil dos alunos e professores. Após essa sessão inicial, vinham os programas de ensino para todas as disciplinas, que apresentavam especificação para cada uma das séries do 2º segmento do 1º grau (5ª a 8ª série) e também para o 2º Grau.

Essa versão completa era compreendida em um volume muito grande, com mais de seiscentas páginas. Assim, tornou-se comum a distribuição do PGE em uma versão simplificada, específica para cada departamento, contendo as partes em comum elencadas acima, seguidas apenas do programa de ensino da determinada disciplina do departamento em questão, com as diretrizes para cada série.

A identidade dos PGEs pode ser detalhada nas palavras que definem o lema do impulso de renovação do CPIL, “Novo Velho Colégio Pedro II”, pois se adequa às mesmas premissas:

**Novo** no sentido de incorporar o acervo de conhecimento que a ciência, a tecnologia e as ciências humanas e comportamentais colocaram modernamente à disposição da Pedagogia; **Novo** no objetivo de perquirir metodologia, conteúdos programáticos e ação educativa ajustados à realidade brasileira. **Velho** no aspecto de não abdicar da cultura humanística de sua origem, de não abrir mão da densidade e da profundidade na transmissão de conhecimentos; **Velho** a fim de não se deixar levar por modismos educacionais, muitas vezes de origem espúria e sem lastro na experiência. **Dialeticamente Novo e Velho na busca diacrônica e sincrônica de seu destino como instituição educacional** (CHOERI, [entre 1994 e 2008] p. 41)<sup>50</sup>.

O primeiro PGE elaborado para o Pedrinho foi publicado em 1984, no mesmo ano de criação do novo segmento. O documento de 1994, “Resgatando a memória do Colégio Pedro II: o 1º Segmento de 1º grau”, registra que

---

<sup>50</sup> Grifo no original.

Implantado o 1º segmento do 1º grau e realizado o primeiro concurso para docentes, iniciamos o trabalho de planejamento pedagógico delimitando objetivos, estratégias, conteúdos – Tudo isto reunido num documento que chamamos de Plano Geral de Ensino (PGE) (COLÉGIO PEDRO II, 1994, p. 2).

Quanto à autoria do PGE do Pedrinho, o Prof. Tito afirma que o CPIL congregou ações administrativas “à inteligência e capacidade dessas jovens Professoras, autoras deste Plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória dos ideais que norteiam a Política Educacional do Governo João Figueiredo” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, [não paginado]).

Esse dado é confirmado também no documento de memória do Pedrinho, onde destaca-se que “a elaboração desse primeiro PGE foi feita com a participação dos professores recém-chegados, por concurso, à escola, e reunía diferentes tendências filosóficas e metodológicas” (COLÉGIO PEDRO II, 1994, p. 2).

Segundo Chamarelli (2011),

Em relação ao currículo da nova unidade escolar é preciso que se diga que foi construído pelo grupo de professores recém contratados. O mesmo processo parece ter se dado nos outros segmentos de ensino naquela ocasião, o que se constituiu num movimento de democratização do colégio como um todo que redundou nos Planos Gerais de Ensino (CHAMARELLI, 2011, p. 37).

Chama a atenção o fato da autora qualificar como contratadas as novas professoras, visto que, pelas evidências dos documentos internos, houve um concurso público para o cargo e, portanto, as novas professoras eram efetivas.

No que tange ao ensino de disciplinas específicas, como a Música, dentro da grade curricular para o Pedrinho, a elaboração dos programas ficava a cargo dos próprios departamentos dessas disciplinas, “que tinham como principal função a criação dos conteúdos programáticos para o processo de ensino-aprendizagem” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 101).

Os departamentos surgiram a partir da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que, estabelecendo a reforma universitária, promoveu a extinção das cátedras no ensino superior e, por extensão, no CPIL, que da mesma forma adotava esse sistema, apesar de ser uma instituição de ensino básico. No CPIL, “os catedráticos continuaram

a exercer suas funções, após seu falecimento eram substituídos pelos Chefes de Departamento” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 98).

A diferença entre o sistema das cátedras e o dos departamentos esclarece o movimento de democratização do CPIL apontado por Chamarelli (2011, p. 37). Nas cátedras, “ocorria [...] que o catedrático era e resumia e dele partia, ao seu talante, todas as normativas”; diferentemente, os departamentos poderiam “formular todo o processo educacional e funcionar com autonomia relativa, e o seu Chefe eleito livremente pelo colegiado docente da disciplina” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 99). No primeiro sistema, o planejamento de uma disciplina era subordinado a um “Senhor Feudal” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 99), enquanto que, no segundo, o programa era o resultado de uma reflexão coletiva.

O programa de ensino para a disciplina Música passou a ser elaborado, portanto, pelo Departamento de Educação Musical e publicado no PGE. Quando o Pedrinho foi criado, houve uma reorganização no que se refere aos documentos e seus elaboradores: o programa de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática continuaram a ser formulados pelos seus respectivos departamentos, porém somente no que concerne às prescrições para 5ª a 8ª série do 1º grau. As prescrições das mesmas disciplinas, entretanto, para 1ª a 4ª séries, foram elaboradas pelas professoras recentes no quadro docente do colégio, que constituíram o Departamento de 1º segmento, com formação específica para iniciar os estudos dessas disciplinas nessa faixa etária, o que requer conhecimentos particulares.

O programa de música para o Pedrinho, contudo, não era formulado por essas professoras, por não terem formação específica para tal e, portanto, continuava vinculado ao Departamento de Educação Musical e aos professores que o compunham. Sua publicação, entretanto, se dava somente no PGE do 1º segmento do 1º grau, separadamente do PGE do Departamento de Música.

Dessa forma, o PGE específico do Departamento de Educação Musical de 1984 (COLÉGIO PEDRO II, 1984c), ano de criação do Pedrinho, traz planejamentos e prescrições apenas para o ensino de música da 5ª a 8ª série e não menciona nada a respeito do 1º segmento. As prescrições para o ensino de música no Pedrinho foram publicadas no PGE de 1984 voltado ao 1º segmento do 1º grau (COLÉGIO PEDRO II, 1984e).

O PGE do Departamento de Música do ano seguinte, 1985 (COLÉGIO PEDRO II, 1985), apresenta as prescrições para o ensino de música a partir da 5ª série,

novamente, porém acrescenta o planejamento para a 1ª série do 2º grau (Ensino Médio), que não constava no PGE de 1984. Entretanto, as prescrições para o Pedrinho continuaram sendo publicadas separadamente, fazendo parte do PGE do 1º segmento.

Segundo a análise dos documentos curriculares, pode-se perceber uma separação no planejamento do ensino de música no CPII, vinculando o trabalho de música específico para o Pedrinho às diretrizes direcionadas ao 1º segmento. Ou seja, não havia um PGE para o 1º segmento e outro PGE para o 2º. A instituição elaborou um documento para o 1º segmento, onde constavam os planejamentos para todas as disciplinas, incluindo a Educação Musical, e um PGE separado para cada disciplina do 2º segmento.

A partir da análise restrita ao contato com os documentos, julga-se que essa forma de organização permite o entendimento de que o ensino de música no Pedrinho poderia não estar vinculado ao Departamento de Educação Musical. Por esse motivo, compreendeu-se ser necessária uma investigação mais abrangente, incluindo outras publicações e debates, para que fosse apresentada a informação de que, apesar de publicada em outro PGE, a prescrição curricular para o ensino de música era produto da reflexão dos professores que integravam o Departamento de Educação Musical.

## **2.8. O professorado do Pedrinho**

A criação do Pedrinho não representou uma grande mudança apenas no corpo discente, mas também no quadro docente do CPII. Conforme informa a FACTA de janeiro de 1984, foi realizado um concurso para novos professores, para a atuação específica com o novo segmento. Eis a comunicação:

Concorrendo às 40 vagas para o emprego de professor de 1ª a 4ª série, oferecidas pelo Colégio Pedro II, dois mil setecentos e setenta candidatos inscreveram-se no concurso público, aqui realizado.

Com o objetivo de selecionar os melhores candidatos que, aprovados, terão a missão de preparar os alunos de nível primário dentro do padrão de qualidade de ensino do Colégio, a prova inicial, de caráter eliminatório, foi elaborada seguindo um rigoroso balizamento seletivo nela conseguindo a aprovação apenas 77 candidatos (COLÉGIO PEDRO II, 1984, p. 8).

Ressalta-se o grande número de candidatos inscritos, o que pode demonstrar amplo interesse da classe em fazer parte da instituição. O discurso marca um esforço de acolher a implantação do 1º segmento por meio da adequação ao “padrão de qualidade” identificado pela instituição tanto nos seus alunos quanto nos seus professores.

Segundo Chamarelli (2011), “o concurso realizado aprovou mais do que os professores necessários à criação da primeira unidade e estes eram convocados nos anos seguintes quando da criação das demais unidades de primeiro segmento”. (CHAMARELLI, 2011, p. 32). Os excedentes do concurso de 1984 foram convocados em 1985, quando foi implantado o Pedrinho do Humaitá. A autora ainda declara que um novo concurso fora realizado em 1986 e os aprovados excedentes foram convocados em 1987, quando fora criado o Pedrinho da Tijuca.

A formação dos novos docentes, que, do primeiro concurso, eram “todas mulheres” (CHAMARELLI, 2011, p. 33), se diferenciava do perfil dos antigos professores do CPII. A “formação mínima obrigatória era em nível de 2º. Grau” (CHAMARELLI, 2011, p. 34), enquanto que os professores que atuavam no ensino secundário, ou, na nomenclatura do período, no 2º segmento do 1º grau, deveriam ter nível superior. Detalhando o perfil dos novos professores, a mesma autora informa que alguns eram

recém-saídos do antigo Curso Normal, sem nenhuma experiência de sala de aula e houve até quem não pudesse tomar posse no cargo devido à idade, tendo que aguardar a maioria para assumir seu lugar no serviço público federal. É verdade que havia também aqueles que já tinham atuado como diretores de escolas municipais, mas eram minoria (CHAMARELLI, 2011, p. 34).

A partir de um depoimento de uma ex-professora do Pedrinho, Chamarelli (2011) prossegue a definição dos professores, relatando que no primeiro concurso só foi permitida a candidatura à vaga de professor do Pedrinho aos que tivessem menos de trinta e cinco anos, à exceção dos que já fossem funcionários públicos. Em suma, “o grupo era heterogêneo, mas predominantemente jovem. E foram esses professores que construíram o Pedrinho, dando início à trajetória do novo segmento de ensino” (CHAMARELLI, 2011, p. 34).

A presença desses novos professores causou atritos internos na instituição e muitos servidores mais antigos assumiram uma postura de rejeição aos colegas mais recentes. Essa afirmação pode ser interpretada a partir do discurso do Prof. Tito, na introdução do PGE de 1985:

Aos que confiaram na plêiade de jovens professoras recrutadas especialmente para esse bom combate, desejo ajuntar os meus aplausos e só poderei lamentar o desapontamento dos céticos que, ontem, desdenhavam, mas agora crêem no trabalho que elas vêm realizando, com inteligência e amor, em prol da Educação Nacional (COLÉGIO PEDRO II, 1985).

Chamarelli (2011) declara que em grande parte das entrevistas realizadas em sua pesquisa ficaram evidentes as dificuldades relacionais que dividiam os professores dos dois segmentos do colégio, identificando uma “dose de preconceito” (CHAMARELLI, 2011, p. 34). Um fator que pode ter gerado tensão é a questão de os professores do 2º segmento não terem tido participação na implantação do Pedrinho, conforme o relato:

Durante as comemorações dos 25 anos do Pedrinho de São Cristóvão, realizada no mês de junho de 2009, na referida Unidade, a atual diretora geral, em seu discurso informal, mencionou a satisfação com que os docentes, na época, receberam a notícia de implantação do Pedrinho (ela já lecionava no colégio em 1984), por um lado, e também a frustração, por outro, ao saber que não seriam os próprios docentes que criariam a nova unidade escolar e seu plano de ensino. Acrescentou, em seguida, ter reconhecido, mais tarde, o acerto da medida, já que o primeiro segmento era algo novo na instituição e que deveria mesmo ser construído por aqueles que conheciam esse tipo de trabalho (CHAMARELLI, 2011, p. 16).

### **2.8.1. As professoras de música do Pedrinho**

Quanto aos professores de música que iniciaram o trabalho de educação musical no Pedrinho, não foram encontradas pesquisas que trouxessem o levantamento de nomes e perfis de formação profissional. Dentro dos documentos internos do CPlI, constatou-se que as poucas informações a respeito não são precisas e podem levantar muitas dúvidas.



No PGE do Departamento de Música, de 1984, há a explicitação de toda a equipe do Departamento de Educação Musical, identificando o Prof. Abelardo de Assumpção Magalhães como o Chefe de Departamento e o nome de quatro professores como coordenadores da disciplina: Iara Marques dos Santos, Laura Dale Pinto, Mariza Forte Holst e Wallace Wiener. Cada Unidade Escolar tinha um coordenador de disciplina, entretanto, não há a indicação de lotação dos coordenadores listados no PGE. Na listagem do corpo docente constam vinte e dois nomes (COLÉGIO PEDRO II, 1984c, p. 50), porém não há nenhuma identificação, dentro da apresentação da equipe, dos que atuavam com o 2º e os que atuavam com o 1º segmento.

O PGE do mesmo ano, 1984, porém exclusivo do 1º segmento do 1º grau (COLÉGIO PEDRO II, 1984e), traz a listagem de toda a equipe que atuaria no primeiro Pedrinho, Unidade São Cristóvão II, e especifica o nome das duas professoras de música: Dyla Maria Nunes Paixão e Regina Maria Meirelles dos Santos. O nome da Prof.<sup>a</sup> Regina Maria está incluso nos vinte e dois citados no PGE de 1984 do Departamento de Música, porém o nome da Prof.<sup>a</sup> Dyla Maria não aparece na listagem.

No PGE do 1º segmento do 1º grau, do ano seguinte, 1985, a listagem da equipe envolvida no trabalho é dividida especificando o grupo da Unidade Humaitá II e da Unidade São Cristóvão II. Apesar do documento trazer as diretrizes para todas as disciplinas do 1º segmento, os nomes dos coordenadores e dos professores citados não eram referentes aos responsáveis pelas disciplinas Música, Artes Plásticas e Educação Física. Já no PGE do Departamento de Educação Musical, do mesmo ano de 1985, a listagem da equipe demonstra um aumento de professores e coordenadores, em relação ao PGE de 1984, passando a ter nove coordenadores e vinte e cinco professores, sob a mesma Chefia de Departamento do Prof. Abelardo Magalhães. Supõe-se, portanto, que na listagem haviam sido incluídos professores que atuavam no 1º segmento, contudo não havia indicação do segmento no qual cada professor trabalhava.

A Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Campos<sup>51</sup> relatou<sup>52</sup> que, a respeito do ano de 1984 e o início do trabalho de educação musical na Unidade São Cristóvão II, “os professores eram: Prof.<sup>a</sup> Dyla Maria Nunes Paixão, Rita, Maria Beatriz (a Bia que é nossa colega até hj [sic] e está lotada no Pedrinho do Humaitá I)” (CAMPOS, 2014). Essas informações não correspondem totalmente à indicação das Profs. Dyla Maria e Regina Maria, conforme o PGE do 1º segmento, de 1984 (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, [não paginado]), tendo apenas o nome da Prof.<sup>a</sup> Dyla em comum, exatamente o nome que não consta na listagem do PGE do Departamento, de 1984 (COLÉGIO PEDRO II, 1984c, p. 50). Os nomes das três professoras citadas pela Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia não constam na lista de docentes publicada no PGE do Departamento de Música de 1984, nem na listagem de professores da Unidade São Cristóvão II, publicada no PGE de 1985 do 1º segmento do 1º grau. As professoras Maria Beatriz da Fonseca Freire e Rita de Cássia Godinho Brito Marques passam a constar na listagem de professores a partir do PGE do Departamento de Música de 1985 (COLÉGIO PEDRO II, 1985b, p. 66).

O nome da Prof.<sup>a</sup> Dyla não é citado no PGE de 1984 nem nos PGEs de 1985, tanto do 1º segmento quanto do Departamento de Música, entretanto, segundo os dados coletados, ela teve importante protagonismo no início do ensino de música no Pedrinho. A Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia afirma que, além de fazer parte do primeiro grupo de professoras da primeira Unidade de 1º segmento, “foi ela quem fez o primeiro programa de Música dos Pedrinhos” (CAMPOS, 2014). Na pesquisa documental, entretanto, não se encontrou nenhum dado a respeito dos possíveis autores do primeiro currículo de música do 1º segmento.

Sobre a segunda Unidade, Humaitá II, inaugurada em 1985, a Prof.<sup>a</sup> Mônica Repsold<sup>53</sup> informa: “Quando o HI<sup>54</sup> inaugurou as professoras eram eu e a Daisy. A

---

<sup>51</sup> A Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia Tavares da Silva Campos ainda é servidora ativa do CP II e atualmente é professora e coordenadora de música no campus São Cristóvão III, que atende alunos do Ensino Médio.

<sup>52</sup> Apesar da presente dissertação ser uma pesquisa de caráter documental, recorda-se que a autora é docente do CP II. Algumas professoras do Departamento, ao saberem do tema da pesquisa, colaboraram informalmente comentando sobre suas vivências e recordações acerca do início do Pedrinho.

<sup>53</sup> A Prof.<sup>a</sup> Mônica Repsold ainda é servidora ativa do CP II e atualmente ocupa o cargo de Chefia Adjunta do Departamento de Educação Musical.

<sup>54</sup> Atualmente, os *campi* identificados com o número I acolhem os Pedrinhos, enquanto que os identificados com o número II acolhem os Pedrões. Entretanto, durante a década de 1980 era o oposto. No caso desse relato, a Prof.<sup>a</sup> Mônica está se referindo ao atual campus de Pedrinho Humaitá I (HI).

Dyla era a coordenadora” (REPSOLD, 2016). O nome das professoras Mônica Repsold e Daisy Lúcia Gomes de Oliveira, todavia, não constam na listagem do PGE do 1º segmento do 1º grau, de 1985, mas aparecem, pela primeira vez, no quadro de professores do PGE do Departamento de Educação Musical, de 1985 (COLÉGIO PEDRO II, 1985b, p. 66). Apesar da Prof.<sup>a</sup> Mônica afirmar que a Prof.<sup>a</sup> Dyla era a coordenadora, o PGE do Departamento não inclui a professora na listagem de coordenadores de música do ano de 1985.

Em 1986 foi inaugurado o Pedrinho do Engenho Novo. Sobre o trabalho de música nessa Unidade, a Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia relembra:

Em 1986 inaugura o Pedrinho do Engenho Novo. A diretora, a Prof.<sup>a</sup> Ines Barbosa, era uma pessoa jovem com ideias bem legais. Ela selecionou a sua equipe de trabalho para iniciar a Unidade, hj Campus. A equipe de música era somente eu. Isso porque tínhamos poucas turmas e a inauguração foi realizada em julho – época em que os professores estavam em férias escolares. Eu assumi a responsabilidade, mesmo de férias, de começar as aulas de música e participar das reuniões, juntamente com a Prof.<sup>a</sup> Dyla que era coordenadora geral de música dos Pedrinhos. No ano seguinte veio fazer dupla comigo a Prof.<sup>a</sup> Jael Tatagiba que tinha grande experiência em coral e que estava disposta a trabalhar com crianças, iniciar um ciclo no Colégio Pedro II. Um desafio!!! Tínhamos concepções bem semelhantes. Foi uma boa parceria (CAMPOS, 2014).

Apesar da Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia ter iniciado o trabalho no Pedrinho do Engenho Novo em 1986, seu nome já consta no quadro de professores do PGE do Departamento de Música de 1985, assim como o da Prof.<sup>a</sup> Jael<sup>55</sup> (COLÉGIO PEDRO II, 1985b, p. 66). A falta de documentação mais precisa dificulta o mapeamento do quadro docente no início do ensino de música nos Pedrinhos, todavia, a Prof.<sup>a</sup> Mônica Repsold forneceu relato que pode auxiliar a compreender essa questão:

na época todos os professores entravam com 20 horas e quando criaram o Pedrinho, ofereceram 40 horas para trabalhar lá. Foi o meu caso que dava aula na Tijuca II<sup>56</sup> e me chamaram para aumentar a carga horária passando para 40 horas e pegando o HI<sup>57</sup> com 20 horas (REPSOLD, 2016).

---

<sup>55</sup> Na listagem do PGE, consta o nome “Jael Sant’Anna da Silva Mattos”, que era o nome de solteira da professora.

<sup>56</sup> Ou seja, no Pedrão da Tijuca, que atualmente é identificado como Tijuca II.

<sup>57</sup> Pedrinho do Humaitá, que atualmente é identificado como Humaitá I (HI).

Pode-se depreender que, em relação ao ensino de música, professores que iniciaram sua atuação no CPII como docentes do Pedrão podem ter passado a dividir sua carga horária entre 1º e 2º segmento, como no caso da Prof.<sup>a</sup> Mônica, ou mesmo podem ter atuado no Pedrão durante algum tempo e depois terem sido transferidos para atuar nos Pedrinhos. Dessa forma, a composição do quadro docente de Educação Musical no início do Pedrinho foi formada de maneira diferente do observado em relação às professoras regentes de turma, todas provindas de concurso público, não tendo havido, nesse setor, participação de professores mais antigos do CPII.

O PGE do Departamento de Música de 1986, traz pela primeira vez o nome da Prof.<sup>a</sup> Dyla Maria Nunes Paixão, citando-o entre os coordenadores, embora sem especificar a Unidade que cada um coordenava (COLÉGIO PEDRO II, 1986b). O PGE do mesmo ano, do 1º segmento do 1º grau, traz a Prof.<sup>a</sup> Dyla Maria identificada como coordenadora de Música da Unidade São Cristóvão II e os nomes das professoras Maria Beatriz da Fonseca Freire e Rita de Cássia Godinho de Brito Marques, do Departamento de Educação Musical, dentro da listagem geral de todo o corpo docente da Unidade, embora sem especificar as disciplinas ministradas por cada professora da listagem (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 11-13). Na seção referente à Unidade Humaitá II não há o nome de um coordenador de música entre a apresentação das coordenações. Os nomes das professoras Daisy Lucia Gomes Oliveira e Mônica Repsold, também do Departamento de Educação Musical, constam na listagem geral, mas, da mesma forma como na listagem da Unidade São Cristóvão II, os nomes estão em meio a todos os demais docentes, sem indicação da especificidade de atuação de cada um (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 15-16).

Apesar de 1986 ser o ano de implantação do Pedrinho do Engenho Novo, não há menção à nova Unidade nesse PGE particular e, por conseguinte, não há listagem da equipe envolvida.

Conforme relata a Prof.<sup>a</sup> Maria Lúcia,

No ano seguinte [1987] houve eleição para vários cargos do Colégio Pedro II, dentre eles, o cargo de chefia de departamento e de coordenadores. A Prof.<sup>a</sup> Maria Regina Meireles disputou com o Prof. Abelardo Magalhães ao cargo de chefe de departamento e ganhou o pleito. A Prof.<sup>a</sup> Mirian Orofino era sua adjunta que depois de um ano, assumiu a chefia pois a Prof.<sup>a</sup> Maria Regina Meireles se aposentou deixando-a em seu lugar até a eleição seguinte (CAMPOS, 2014).

A última Unidade de Pedrinho a ser criada nessa época, Tijuca II, contou com a presença da Prof.<sup>a</sup> Dyla como primeira professora de música<sup>58</sup>, segundo relatos de professoras que participaram da implantação e ainda hoje atuam no *campus*. Não se encontrou, no entanto, documentos que registrem essa informação.

No NUDOM não há um PGE de 1987, nem o registro de sua existência em algum documento da instituição. Esse dado se coaduna com depoimentos de alguns professores, que afirmaram que o PGE não foi lançado regularmente a cada ano. Os PGEs seguintes ao de 1987, encontrados no NUDOM, são os de 1996 e 1997, entretanto, não foram investigados nessa presente pesquisa pois, em relação ao Pedrinho, o recorte debate apenas o momento de implantação.

O PGE de 1984 traz as prescrições para a 1<sup>o</sup> e a 2<sup>o</sup> série, já que o Pedrinho de São Cristóvão foi criado oferecendo apenas essas duas primeiras séries. O PGE de 1985 traz as prescrições para a 1<sup>a</sup> e a 2<sup>a</sup>, e acrescenta a 3<sup>a</sup> série. O PGE do ano seguinte, 1986, traz o planejamento que atinge até a 4<sup>a</sup> série, completando o ciclo de escolaridade referente ao 1<sup>o</sup> segmento do 1<sup>o</sup> grau. Por esse motivo, supõe-se que não tenha havido a elaboração de um novo PGE, em 1987, pois estariam valendo as prescrições estabelecidas para todas as séries no PGE de 1986.

## **2.9. O ensino de música no Pedrinho, segundo os PGEs**

A música ampliou sua inserção no processo de escolarização do CP II, desde o início, em 1837, até a criação do Pedrinho. Fazem parte do longo processo de disciplinarização que a música percorreu ao longo de mais de cem anos desde a fundação do colégio até a criação do Pedrinho: o desenvolvimento contínuo de uma sistematização de ensino, englobando as possíveis funções da aula de música na grade curricular; a reflexão e as práticas de diversas metodologias e tendências em educação musical; a elaboração de planejamentos e programas de ensino; a

---

<sup>58</sup> A autora da presente pesquisa é lotada no Pedrinho da Tijuca, onde ainda atuam professoras regentes de turma que são antigas no *campus* e estavam presentes na sua inauguração. Assim, em situações informais, foi possível coletar informações orais.

demanda pela composição de um quadro docente especializado; e as negociações internas para a garantia da carga horária obrigatória.

Esse processo contínuo reforçou uma sólida posição da disciplina na estrutura escolar e contribuiu para uma tradição do ensino de música na grade curricular do CPII. Tais fatores compõem a base de sustentação de uma desobediência legal, posto que, no momento de criação do Pedrinho, estava em vigor a LDB 5.692/71, que normatizava a Educação Artística como disciplina obrigatória para a educação básica. Segundo a diretriz legal, que será investigada com maior detalhamento no próximo capítulo, na Educação Artística, diversas modalidades de artes, incluindo a música, deveriam ser vivenciadas de forma integrada, sem a prevalência de uma sobre as outras.

No CPII não houve a adequação à nova lei, no que diz respeito ao ensino de artes. Na grade curricular do Pedrão, a música já constava como disciplina obrigatória e independente, e permaneceu com essa característica ao longo da vigência da 5.692/71. A criação do Pedrinho confirmou essa postura, posto que a música foi prescrita da mesma forma, obrigatória e independente, no planejamento de ensino para a formação das crianças menores.

### **2.9.1. Carga horária semanal**

No primeiro PGE do 1º segmento, de 1984<sup>59</sup>, há a apresentação da grade curricular, designando 40 minutos para a aula de música na carga horária semanal da 1ª série e 30 minutos semanais para a 2ª série. Segundo o PGE de 1985<sup>60</sup>, a carga horária semanal de música é a mesma para a 1ª, 2ª e 3ª séries: 1h semanal. O PGE de 1986<sup>61</sup> prescreve dois tempos de aula de música por semana, igualmente para todas as séries, da 1ª à 4ª, esclarecendo que cada tempo de aula tinha a duração de 40 minutos.

Pode-se depreender que a música não somente foi garantida enquanto disciplina escolar, quanto teve um aumento de carga horária ao longo dos três anos.

---

<sup>59</sup> Ver Anexo VI.

<sup>60</sup> Ver Anexo VII

<sup>61</sup> Ver Anexo VIII.

Se no PGE de 1984 a carga horária era de 40 minutos para a 1ª série, é correto afirmar que a música chegou a dobrar seu tempo semanal estabelecido na grade.

Música, inclusive, parecia ter maior prestígio do que outras disciplinas, já que no PGE de 1984 ela é prescrita para a 1ª e 2ª séries, enquanto que Artes só aparecia na grade a partir da 2ª série, embora com carga horária de 1h semanal.

No PGE de 1985, Educação Musical<sup>62</sup>, Educação Física, Artes e Literatura estão presentes na grade das três séries. Literatura inicia com uma carga horária semanal de 45 minutos para a 1ª e 2ª séries, sendo menor do que a carga designada para Música. Entretanto, na 3ª série Literatura aumenta sua carga para 1h e 30 minutos semanais, enquanto que Música e Artes Plásticas sustentam a mesma carga horária semanal de 1h e Educação Física de 1h e 30 minutos, de forma homogênea para as três séries.

No PGE de 1986 observam-se novas modificações. Educação Musical aparece com dois tempos semanais de 40 minutos cada, para todas as séries, de 1ª a 4ª, assim como Artes Plásticas. Educação Física começa com uma carga maior do que Educação Musical, tendo três tempos semanais garantidos para a 1ª série, em seguida se equiparando às duas outras disciplinas com dois tempos semanais da 2ª à 4ª série. Já Literatura inicia com carga menor do que Educação Musical na 1ª série, apenas um tempo semanal, porém a partir da 2ª série também se iguala às demais disciplinas com dois tempos semanais até a 4ª série.

### **2.9.2. Avaliação do ensino de música**

Questões referentes à avaliação também são expressas nos PGEs, englobando a disciplina Música. Na “DIRETRIZ DE ENSINO Nº1 DO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU – Da Avaliação e Recuperação do Processo ensino-aprendizagem a vigorar no Colégio Pedro II, durante o ano letivo de 1984”, a única referência à avaliação no ensino de música é expressa no item destacado:

#### 1. Da verificação do rendimento escolar

1.1 – A verificação do rendimento escolar compreenderá a

---

<sup>62</sup> Pontua-se a mudança na terminologia da disciplina, no PGE de 1985.

avaliação da participação e do aproveitamento em sala de aula, da participação e do desempenho nas aulas complementares (Biblioteca, Teatro, Música e Educação Física), além do desempenho nos conteúdos (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p. 26).

O mesmo item é reproduzido no PGE de 1985, com a supressão do trecho “além do desempenho nos conteúdos”. Segundo o texto, a Música é caracterizada como uma aula complementar, ou seja, é atribuído um sentido periférico, algo que complementarizará um núcleo de aprendizado de mais relevância na formação. Pondera-se que “participação” e “desempenho” se conectam a uma avaliação que leva em consideração o aspecto prático e ativo das aulas.

Esse posicionamento fica mais claro no PGE de 1986, que traz orientações mais detalhadas acerca da avaliação. No texto, a avaliação das disciplinas identificadas como Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Iniciação às Ciências e Integração Social) será “expressa em notas” e compreenderá “a avaliação da participação e do aproveitamento nas aulas”; já a avaliação “nas aulas de atividades complementares” (Música, Literatura, Artes Plásticas, Educação Física) será “expressa em conceitos” e compreenderá “a avaliação da participação e do desempenho” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 17). Delineando o processo avaliativo, o PGE ainda especifica, no item 3:

- 3.1 – A avaliação do desempenho nas atividades complementares em todas as turmas do 1º segmento será feita mediante:
  - 3.1.1 – uma aferição contínua, realizada pelo professor que observará o alcance dos objetivos determinados para sua atividade.
  - 3.1.2 – o registro desta observação em ficha de acompanhamento, onde constem os comportamentos observáveis em cada uma das atividades (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 18).

Desta forma, fica evidente que a avaliação priorizava um processo de aprendizagem baseado na prática musical, descartando aferições como testes e provas que verificavam o aprendizado de conteúdo teórico.



### **2.9.3. Estrutura da grade curricular do Pedrinho: identidade pedagógica, inserção e funções da música no CPII**

O PGE de 1984 apresenta o currículo dividido em quatro partes: Comunicação e Expressão, Integração Social, Iniciação à Ciência e Iniciação à Matemática. A área de Comunicação e Expressão reunia Língua Portuguesa, Teatro, Música, Biblioteca<sup>63</sup>, Artes Plásticas e Educação Física. Sobre ela, o texto esclarece que “visa desenvolver e aperfeiçoar na criança os comportamentos de convivência e relacionamento com o outro, através da troca de mensagens e dos comportamentos de expressão” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p.28). O PGE acrescenta que o ensino, na área de Comunicação e Expressão, deverá se relacionar com as demais áreas (Matemática, Ciências e Integração Social).

A expressão e a inserção no meio social ficam evidentes como premissas nessa perspectiva educacional assumida, em detrimento do conceito de formação como transmissão de conteúdos, conhecimentos. Os objetivos educacionais apresentados no PGE de 1984 apregoam que a prática educativa deve “levar a criança a reinventar o conhecimento”, a “encontrar por si mesma os modos de resolver problemas que desafiem sua curiosidade e que estimulem sua reflexão”. O professor, inclusive, é encorajado a deixar de ser “um mero transmissor de conhecimentos” para passar a ser aquele que irá proporcionar oportunidades de “descobrir”, “ver e compreender a realidade”, “expressar a realidade e expressar-se” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p. 28).

Froebel e Pestalozzi, herdeiros do pensamento de Rousseau<sup>64</sup>, defendiam uma educação baseada na consideração dos interesses e necessidades próprios dos indivíduos, provindos da atenção dada à natureza humana, especificamente a natureza da criança. Para esses educadores, a experiência prática, a vivência, seria

---

<sup>63</sup> Supõe-se que, por “Biblioteca”, como consta no texto, entenda-se Literatura. Teatro aparece citado nesse trecho e também são apresentados os objetivos e programa para o ensino, entretanto, não consta carga horária semanal na grade curricular exposta no PGE de 1984.

<sup>64</sup> Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo e teórico suíço cujas ideias acerca da educação exerceram grandes influências posteriores. Rousseau questionou a abordagem racionalista dos sistemas de educação, defendendo um naturalismo que incidia em compreender aspectos de caráter individual como afeto e personalidade, constituintes da natureza da criança. Dessa forma, apregoava que os processos educacionais necessitariam ser baseados nos interesses espontâneos e que os planejamentos de ensino deveriam se guiar pelo desenvolvimento psicológico das crianças.

precedente à aprendizagem, e o desenvolvimento da sensibilidade, por sua vez, seria fundamental para o incremento da razão.

Fonterrada (2013) e Loureiro (2010) apontam que ambos educadores defenderam e propagaram métodos intuitivos para o ensino, que proporcionavam o contato do aluno com a realidade, estimulando as capacidades de expressão, observação e análise a partir de descobertas individuais.

No que diz respeito ao ensino de música, a valorização da sensibilidade no processo de formação educacional demanda uma educação musical para crianças que prioriza a experimentação e a vivência prática e não o conhecimento teórico. As ideias de Pestalozzi e Froebel foram tomadas como base para o desenvolvimento de novas metodologias e proposta de educadores musicais como Dalcroze, Kodály, Orff, Willems, Gainza, Martenot e Schafer, difundidas no século XX. De acordo com Loureiro (2010), esses educadores

Propõem uma nova metodologia para o ensino da música pela qual o fazer musical, a exploração sonora, a expressão corporal, o escutar e perceber conscientes, o ato de improvisar e criar, a troca de sentimentos, a vivência pessoal e a experiência social propiciaram a experiência concreta antes da formação de conceitos abstratos (LOUREIRO, 2010, p. 41).

### **2.9.3.1 O programa para o ensino de música nos PGEs de 1984, 1985 e 1986**

As concepções pedagógicas expostas acima são reconhecíveis nos objetivos educacionais e na metodologia de trabalho voltados ao Pedrinho, esclarecidos no PGE, e encontram eco, igualmente, no objetivo geral específico do ensino de música, apresentado no plano da disciplina: “O aluno deverá ser capaz de, tendo em vista suas condições de participação, vivenciar atividades que propiciem uma conquista da linguagem musical, através do fazer e do ouvir” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p. 45).

No objetivo geral inserido no programa de música no PGE de 1985, há uma modificação do texto: “O aluno deverá ser capaz de, tendo em vista suas condições de participação, vivenciar atividades que propiciem uma conquista da linguagem musical, estimulando o gosto estético, a solidariedade, a cooperação e o respeito ao próximo” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 135).

O trecho acrescentado no ano de 1985, principalmente na parte “a solidariedade, a cooperação e o respeito ao próximo”, permite a interpretação de que havia uma ideia de educação musical cuja concepção não era unicamente a de música pelo fenômeno cultural, social e sonoro, em si, mas a de música como instrumento de educação. A música teria um objetivo extrínseco, transcendendo os limites da escola, agindo como uma ferramenta de auxílio nos processos de socialização.

Essa característica é enfatizada em muitas partes do programa de música, que dá a entender que o ensino de música teria a função de relaxar, disciplinar, promover relações sociais. Nas “Atividades sugeridas”, por exemplo, os “Brinquedos Cantados” são justificados porque “socializa o grupo e facilita a amizade, durante a recreação”. Prosseguindo, o texto afirma que “por simples que seja, o brinquedo exige: ATENÇÃO, OBSERVAÇÃO, MEMÓRIA E INICIATIVA”<sup>65</sup> (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 136). Como pode-se perceber, não é atribuída nenhuma razão própria aos conteúdos musicais.

Na sugestão da atividade “Canto Coletivo”, a justificativa é que ela “favorece a aquisição de novos conhecimentos e o enriquecimento do vocabulário pelos textos em exercícios variados (folclore, músicas brasileiras)” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 136). Novamente, não há nenhuma menção aos materiais sonoros, caráter expressivo e forma musical, conceitos fundantes da disciplina. A música no currículo do 1º segmento, segundo esse documento oficial específico, além da função de ferramenta de auxílio na socialização, também seria uma ferramenta de auxílio ao aprendizado da língua portuguesa, reforçando, também, o processo de alfabetização.

Os brinquedos cantados e parlendas possibilitam um trabalho relevante de auxílio à alfabetização. Materiais sonoros como duração dos sons, pulsação, apoio, métrica, ritmo real, encontram conciliação com aspectos da alfabetização como o trabalho de compreensão de palavras pelo número de sílabas e pela acentuação tônica. Por conta desses elementos primários, percebe-se uma supervalorização do trabalho com pulsação no ensino de música para a determinada faixa etária, em detrimento da abordagem de outros elementos em igual articulação no discurso musical, como a dinâmica, a agógica, e mesmo os movimentos sonoros realizados pelas variações melódicas no âmbito dos planos de alturas.

---

<sup>65</sup> Grifos no original.

A música como ferramenta para outros aprendizados também fica expressa em um dos objetivos gerais elencados no PGE de 1985: “Aquisição de novos conhecimentos para embasamento das outras disciplinas do currículo” e, prosseguindo, “reforço de conhecimento das outras atividades, através da música e/ou exercícios rítmicos” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 142).

A música “ajuda” na disciplina e socialização, o ritmo e as canções “ajudam” na alfabetização, e o ritmo corporal “ajudaria” no direcionamento da energia natural da criança. O uso do corpo nas mais variadas propostas porventura elaboradas pode, também, ser sustentado por uma razão que é pertinente ao fato desse ensino de música estar inserido num modelo e cotidiano escolar peculiares. Isto é, para além da abordagem puramente relacionada à linguagem musical, há a necessidade de trabalhar o corpo na aula de música pois o movimento corporal “ajuda” a criança a liberar as energias contidas após um certo tempo sentada atrás de uma cadeira.

Não se trata de problematizar o trabalho corporal com crianças na iniciação musical, que, de fato, encontra pertinência na natureza própria da criança e de seus processos de aprendizagem. Entretanto, procura-se investigar os sentidos atribuídos a determinadas escolhas metodológicas e propostas de ensino.

Os “objetivos específicos da atividade”, apresentados no PGE de 1985, confirmam a ideia, trazida pela presente pesquisa, de que a música cumpria função de ferramenta auxiliar na educação, com fins à aquisição de outros conhecimentos e habilidades extrínsecos ao fenômeno musical em si:

- 1 – Educar a atenção e liberar as energias, favorecendo o aprendizado de outras atividades;
- 2- Educar e socializar o grupo, dando-lhe liberdade de ação.
- 3 – Valorizar a sensibilidade e a capacidade de criação e de expressão, permitindo que a criança se apresente tal qual é: com suas preferências e habilidades.
- 4- Pelas histórias narradas e cantadas:
  - trazer alegria;
  - despertar a vida emocional do aluno;
  - desenvolver o senso de humor;
  - desenvolver a imaginação;
  - cultivar o gosto pela literatura e pela música;
  - relaxar as tensões;
  - despertar o desejo de conhecer o mundo e seus povos (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 135).

Nos objetivos específicos apresentados no PGE de 1984, há a valorização da vivência, nas “mais variadas formas de práticas musicais, sob os mais diversos aspectos, sistematizando experiências progressivamente, a partir da descoberta do próprio aluno”. Ainda dentro do universo propriamente musical, destaca-se: “responder a estímulos auditivos”; “cantar em grupo e individualmente, com boa afinação, pronúncia e entendimento à regência”; “ouvir com atenção e concentração a mensagem musical [...] repetindo em movimento ou em dança os desenhos musicais ouvidos” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p. 46).

Os conteúdos programáticos são identificados por: “Música Folclórica”; “Canções a uma, duas ou mais vozes”; “Práticas de células rítmicas e melódicas”; “Audições comentadas de músicas descritivas, de peças instrumentais nas quais a forma seja simples e bem definida”. Dentro desse último item, tem-se: “percepção rítmica e auditiva”; “capacidade de expressão”; “movimento associado à audição”; “andamento”; “pulso”; “ritmo associado à palavra”; “silêncio”; “audição de peças”; “respiração” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p. 46).

Ressalta-se que o PGE de 1984, no que concerne ao programa de música, é mais sucinto e não traz o discurso que coloca a educação musical de forma periférica e instrumental. Em apenas duas páginas, expõe a proposta metodológica, o objetivo geral, os conteúdos programáticos e os objetivos específicos para a 1ª série do 1º grau, reproduzindo exatamente o mesmo programa para a 2ª série.

O PGE de 1985, também na área de música, reproduz grande parte do quadro de conteúdos programáticos e objetivos específicos elaborados para o PGE de 1984, porém acrescenta todo o discurso extramusical debatido anteriormente. Assim como no PGE de 1984, as prescrições são iguais para a 1ª, 2ª e 3ª série do 1º segmento, sendo essa postura justificada no texto: “O Conteúdo Programático e os Objetivos Específicos serão os mesmos para as quatro<sup>66</sup> séries do 1º segmento. Apenas os exercícios e o repertório musical propriamente dito serão adequados ao grau de maturidade e à faixa etária da série” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 138).

O programa de música no PGE de 1986 é mais completo e detalhado, além de trazer uma organização mais clara dos conteúdos programáticos, objetivos específicos e sugestões de atividades que, como pode ser observado, seguem um desenvolvimento e uma progressão, mas não permanecem iguais da 1ª à 4ª série.

---

<sup>66</sup> Grifo no original.

Acredita-se que, por si só, o programa de música apresentado no PGE de 1986 permite um estudo mais aprofundado e um debate acerca de diversas questões curriculares, metodológicas e didáticas. Contudo, preserva-se como interesse para uma futura pesquisa, por não fazer parte dessa presente investigação um recorte tão específico quanto o que o PGE de 1986 demanda.

Em termos gerais, o programa de música para o ano de 1986 ameniza, porém não exclui de todo, o caráter extramusical atribuído à disciplina no programa anterior, e consegue mesclar os elementos que apontam para um objetivo relacionado à socialização a uma ampliação e maior ênfase nos elementos propriamente musicais. É no PGE de 1986 que, extensamente, há uma reconhecida sistematização do ensino de música para o 1º segmento, com predominância dos conteúdos programáticos restritamente ligados à linguagem e à estruturação musical.

Na concepção do ensino de música no documento de 1986, a proposta metodológica leva em conta, por exemplo, “a necessidade de se partir de pequenas estruturas que dêem [sic] ao aluno, desde o início, os elementos de comunicação musical, relacionando-os com a estrutura da língua” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 105). Observa-se o intento de relacionar a música com a língua portuguesa, supondo que da mesma maneira se relacionariam os ensinamentos das duas áreas; entretanto, ressalta-se que o objetivo musical é colocado em primeiro lugar, diferentemente do PGE de 1985, por exemplo.

Ainda referente à metodologia, destaca-se “a compreensão de que a linguagem musical é traduzível em atividade e, como tal, tem de ser vivenciada pela prática e pela audição” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 105).

Dentro das modalidades do fazer musical ativo, França e Swanwick (2002) afirmam que

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

Os autores acreditam que “uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Nos três PGEs de Pedrinho analisados, todavia, há a identificação das práticas

musicais com o executar e o ouvir, porém não há o interesse e o objetivo, igualitário, em propostas para o criar.

França e Swanwick (2002) defendem que a composição é o processo pelo qual é criada qualquer obra musical, pois envolve a tomada de decisões e a organização de ideias musicais, independentemente de seu grau de complexidade. Em contraposição, identificam autores cuja crença concebe a composição como atividade própria aos profissionais e músicos reconhecidos, distanciando-a dos estudantes.

A prática musical por meio da execução e da apreciação é bastante valorizada nos três PGEs. A criatividade é um elemento a ser enaltecido no ensino de música, com mais ênfase no PGE de 1985 do que no de 1986, e a criação musical, em si, praticamente não é citada. Por criatividade, observa-se que o sentido dado à expressão se relaciona mais com uma forma não habitual de realizar as ações, buscando saídas ou atitudes inusitadas, originais, do que com os processos de criação e composição musical em si.

A criatividade, mais do que a criação musical, é identificada no texto do PGE de 1985. Quanto aos “objetivos específicos da atividade”, encontra-se “valorizar a sensibilidade e a capacidade de criação e de expressão, permitindo que a criança se apresente tal como é: com suas preferências e habilidades” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 135).

Nas “atividades sugeridas” e seus textos de definição e desenvolvimento, encontra-se a proposta que mais se aproxima com a criação musical especificamente, levando em consideração os três PGE's: 1984, 1985 e 1986. O tópico da atividade é nomeado como “ATIVIDADES CRIATIVAS”, entretanto, seu texto explicativo não traz o sentido amplo de criatividade, mas faz referência direta à modalidade do fazer musical: “Exercícios rítmicos ou melódicos que levem o aluno à improvisação e a [sic] respostas imediatas” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 136).

Contudo, na seção seguinte do documento curricular, as possibilidades de criação musical desaparecem dos quadros de conteúdos programáticos e objetivos específicos elaborados para 1ª, 2ª e 3ª séries, podendo-se identificar sugestões relacionadas apenas à execução e à apreciação musicais (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 138 - 139).

Pode-se identificar, no texto do PGE de 1986, a aproximação com a criação em uma acepção ampla, na forma de uma expressão individual que envolve uma iniciativa própria, evidenciando uma identidade do sujeito em alguma determinada ação. Como

exemplo, há o trecho que afirma elementos a serem considerados na proposta metodológica: “a sua formação como ser pensante, que escolhe e decide” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 105). O “objetivo geral da atividade”, caminhando no mesmo sentido, cita a capacidade criadora apenas no final do parágrafo, sem destaque, e também sem desenvolver de forma mais ampla, ou, ao menos, permitir a compreensão de uma abordagem à criação musical como modalidade de fazer musical ativo.

Despertar no aluno uma consciência ampla, diante do fenômeno musical, participando e vivenciando atividades que propiciem a conquista de nova linguagem como recurso de expressão, desenvolvendo a capacidade de seleção, [sic] e interpretação e vivências afetivas e cognitivas, além do desenvolvimento da capacidade criadora (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 105)

Em seguida, no “quadro-síntese de atividades de educação musical” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 106), assim como na listagem e esclarecimento de objetivos (p. 107 - 108), e nos quadros de “conteúdo programático”, “objetivos específicos” e “sugestões de atividades” (p. 109 - 112), elaborados para todas as séries do 1º segmento, não aparecem referências à criação nem em seu sentido mais amplo. A partir desse ponto no texto, ficam mais evidentes a primazia da execução musical por meio de práticas diversas, constantemente enaltecendo o corpo e o movimento corporal como fundamentos para a relação com o “ritmo e o som”, e a apreciação musical, principalmente ligada ao “desenvolvimento do gosto pela música” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 108).

A única leitura que possibilita uma abordagem que leve em consideração a criação musical é identificada nos conteúdos programáticos expressos para a 4ª série, onde, em relação ao primeiro tópico, “RITMO”, lê-se: “inventiva, a partir da improvisação” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 105), sugerindo uma ação que não se aproxima da imitação, repetição ou aprendizado de determinada estrutura musical pré-existente.

Desta forma, conclui-se que, no PGE de 1986, dentre as três modalidades do fazer musical apontadas por França e Swanwick (2002) como experiências fundamentais de envolvimento com a música, a importância dada às modalidades execução e apreciação, em contraposição à criação, colaboram para a definição da



concepção de educação musical e de seus objetivos, levados a cabo no CPPI no momento de publicação dessa diretriz curricular.

Dentro da prática musical, o canto é a modalidade mais citada nos programas, com a indicação de canções a uma ou duas vozes e, com enfática presença, a menção às canções folclóricas como ponto em comum aos três PGEs.

No PGE de 1986, nas “sugestões de atividades” dos quadros elaborados para a 3ª e 4ª série, lê-se: “o repertório será, basicamente, de música folclórica, utilizando-se cânones fáceis, canções a uma ou duas vozes, popular e erudita” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 111-112).

O folclore brasileiro é bastante valorizado não somente na indicação de canções, como também nos brinquedos cantados, rodas e cirandas, conforme são separados no PGE de 1986.

Procura-se questionar tamanha valorização do folclore resgatando a importância e a influência de três músicos-educadores modernistas para a educação musical no Brasil: Villa-Lobos, Liddy Mignone e Sá Pereira. Esses educadores “introduziram duas metodologias para o ensino de música a serem desenvolvidas em instituições diferentes: o canto orfeônico e a iniciação musical” (LOUREIRO, 2010, p. 55)

O canto orfeônico era a proposta de Villa-Lobos para musicalizar as massas através da prática vocal coletiva na rede de escolas públicas. Liddy Mignone e Sá Pereira desenvolveram a proposta da iniciação musical nos conservatórios de música, por meio de uma prática lúdica e fundamentada que objetivava formar o futuro músico (LOUREIRO, 2010, p. 55).

A autora aponta que apesar de serem propostas bastante divergentes, possuíam um ponto em comum: a “exacerbação nacionalista”. Nessas bases,

ambas apresentam um repertório musical eloquentemente nacionalista, em sintonia com o momento político do país. Assim sendo, enquanto o canto orfeônico executava hinos de exaltação patriótica, a iniciação musical atendia a um civismo elitista ao enfatizar canções folclóricas que procuravam retratar o país e suas verdadeiras fontes de brasilidade (LOUREIRO, 2010, p. 55-56).

A grande valorização do folclore nos documentos prescritivos para o ensino de música no Pedrinho é, possivelmente, herança dessas tendências artísticas e pedagógicas registradas.

Penna (2008b) aponta a “guetização” – restringir em guetos - como um dos riscos de limitação do multiculturalismo. A autora utiliza essa abordagem crítica ao afirmar que “muitas vezes a guetização está ligada a uma idealização das raízes culturais, levando a um ‘congelamento’ ou ‘fixação’ de práticas culturais, o que nega o caráter vivo e dinâmico da cultura e da sociedade” (PENNA, 2008b, p. 94).

A supervalorização do folclore está conectada a essa idealização de determinadas práticas culturais. O “folclorismo” (PENNA, 2008b, p. 95) é uma tendência que pode ser definida por uma postura pedagógica que acentua a vinculação dos planejamentos às datas comemorativas, numa perspectiva de, no caso da educação musical, uma limitação do repertório à ideia que se tem sobre o que é original, típico, das raízes musicais brasileiras, muitas vezes caindo em estereótipos.

Pereira (2013, p. 262) salienta que a música folclórica é presença comum em processos de educação musical, “em especial àqueles direcionados à iniciação musical infantil”, e relembra que educadores musicais das metodologias ativas tais como Orff, Kodály e, aqui no Brasil, Villa-Lobos, enfatizaram o repertório folclórico.

Entretanto, busca-se questionar não apenas o destaque dado à música folclórica, mas o uso e a forma de abordagem desse repertório em sala de aula. Conforme denuncia Pereira (2013),

O folclore acaba por tornar-se apenas um produto a ser tratado a partir de processos musicais dominantes – os processos eruditos. [...] ou seja, ao material folclórico foi conferido um tratamento erudito, legitimando-o e autorizando-o como música escolar. A música folclórica não foi trabalhada em sua essência, com seus processos; mas apenas como produto a serviço da ideologia musical estabelecida (PEREIRA, 2013, p. 262).

Quanto ao repertório, além da ênfase ao folclore, o PGE de 1985, traz as indicações:

Atividades socializadoras a partir da música.

Repertório:

1 -Entrada

2 -Cumprimento aos colegas e professores

3- Saudação às visitas

4- Preparação para o recreio

5- A merenda

6- Terminando o recreio

7- Finalizando as atividades e arrumando as salas

8- Deslocamento da turma para outras atividades

9- O uso da escada

10- Música de despedida (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 141)

Essas canções de comandos, de caráter simples, transmitiam ideias, valores e comportamentos, objetivando a inserção e conscientização da criança no cotidiano e na organização escolar. A função da música era “eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados” (LOUREIRO, 2010, p. 49).

No que tange ao repertório indicado para o ensino de música no CPIL, o PGE de 1984 apenas faz referência à canção folclórica. No PGE de 1985 há o tópico “melodias modernas”, em relação às possibilidades de canto em conjunto, além de sempre trazer “a música folclórica e a música moderna atual”, vinculadas, como conteúdo programático de 1ª à 3ª série do 1º segmento (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 138-139). É curioso observar que, além da indicação de “canções cívicas”, no original do documento disponível no NUDOM, a palavra “modernas” está riscada e à mão, por cima, está escrito “populares e folclóricas” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 140). Nas tabelas de conteúdos programáticos para 1ª, 2ª e 3ª séries há “a Música Folclórica e a Música Moderna Atual” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 138-139).

“Canções cívicas; folclóricas; Música popular e contemporânea” ampliam as possibilidades de repertório no PGE de 1986, que ainda acrescenta a importância de “experiências de músicas de diversas épocas, com maior ênfase na expressão contemporânea” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 112).

A sugestão da música popular, contemporânea e das “melodias modernas”<sup>67</sup>, pode ser compreendida como uma tentativa de minimizar a dicotomia entre cultura escolar e cultura do aluno. Essa aproximação ao universo do aluno também segue a premissa de focalizar o ensino nos aspectos individuais e nos interesses de cada indivíduo, acolhendo a auto expressão e a diversidade de preferências, estilos e gostos musicais.

O ensino de música no Pedrão, durante a década de 1980, não faz parte do recorte dessa pesquisa; todavia, procura-se apresentar uma distinção entre duas abordagens diferentes em relação ao repertório sinalizado nos documentos oficiais. Enquanto que no PGE do Pedrinho afirma-se que “não deve haver preconceito no

---

<sup>67</sup> Embora o texto do documento não explicita ou defina, por “melodias modernas” compreende-se, possivelmente, as músicas vinculadas nas principais mídias da época.

emprego de músicas populares ou eruditas, desde que elas não carreguem informações inadequadas à formação moral da criança” (COLÉGIO PEDRO II, 1986, p. 108), no PGE do mesmo ano, porém do Departamento de Educação Musical, há uma discografia que, por quatro páginas, enumera apenas compositores e obras da música erudita (COLÉGIO PEDRO II, 1986b, 44-47).

### **3. O COLÉGIO PEDRO II E SUAS RELAÇÕES DE ACOLHIMENTO E DISTANCIAMENTO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

A legislação educacional, na forma de documentos escritos, oficiais, de caráter normativo, impõe obrigatoriedade de ações segundo suas prescrições. Neste texto, a legislação é compreendida também como uma forma de discurso e prática social, conforme propõe Faria Filho (1998).

O CPIL, desde a sua fundação, acolheu o ensino de música na grade curricular como componente obrigatório. Em 1984 foi fundado o 1º segmento do 1º grau e nos três primeiros documentos curriculares elaborados para a organização do novo segmento de ensino a ser oferecido pelo colégio, os PGE's de 1984, 1985 e de 1986, a música aparecia como disciplina obrigatória, conforme tradição já observada em toda a história da instituição.

Entretanto, a lei educacional em vigência, LDB 5.692/71, determinava a Educação Artística como obrigatória, onde diferentes modalidades de artes, incluindo a música, deveriam ser abordadas de forma integrada, sem prevalência de uma sobre outras. Dessa forma, observa-se, portanto, que o CPIL não estava de acordo com a lei e julga-se pertinente lançar um olhar instigador para os embates e possíveis formas de relacionamento e articulação com a lei, ao assumir um posicionamento em relação ao ensino através das prescrições dos três primeiros programas elaborados para o determinado segmento. A LDB 5.692/71 e um documento de suporte à lei, o parecer nº 540, constituem-se, portanto, fontes centrais para o debate aqui empreendido. Além desses, os PGEs, também compreendidos como documentos sob a influência da lei, originado a partir, e em diálogo, com algum ato ou documento legal, já que currículos escolares supostamente deveriam ser “produzidos em obediência à legislação em vigor, ou, em outros casos, representam a própria legislação” (FARIA FILHO, 1998, p. 95).

Os documentos que marcam a inauguração do Pedrinho no CPIL identificam a instituição como campo de resistência e acolhimento, ruptura e continuidade em relação às prerrogativas da legislação vigente. Assim como coloca Faria Filho (1998), a lei, enquanto discurso social imbuído de concepções de ensino, lutas políticas e de classe, carrega as dimensões da produção de suas prescrições como representação de uma ideia coletiva, assim como a dinamicidade da realização da lei em práticas

sociais diferenciadas. Prosseguindo, o autor coloca a legislação como “prática de ordenação, controle e formalização de outras (ou novas) práticas”, desta forma, “não reforçando o viés autoritário e desqualificador suposto quando se entende a legislação como pura imposição” (FARIA FILHO, 1998, p. 108-109). Por fim, o capítulo propõe questionar a pesquisa histórica no campo da Educação Musical, que constantemente reafirma a LDB 5.692/71 como responsável por extinguir o ensino de música da escola regular brasileira sem mencionar a obrigatoriedade específica da música na grade curricular desta instituição pública relevante na trajetória do sistema educacional brasileiro, como apresentado anteriormente.

### **3.1. O Estado Novo e as políticas educacionais**

O Estado Novo fortaleceu e assegurou uma política de centralização administrativa, com forte intervenção do Estado no planejamento, produção e manutenção do projeto de modernização do Brasil.

O plano para o ‘novo’ Brasil necessitava ser abraçado com força suficiente para pôr em movimento uníssono um país de enormes proporções e desigualdades. O período instaurou uma busca por transformações quer econômicas, com a crescente industrialização, quer sociais, com a ampliação e estruturação de uma sociedade mais urbana, menos rural.

A essas ambições juntaram-se interesses militares e civis preocupados em socializar a juventude em termos cívicos e em depurar costumes sociais que pudessem ferir a construção de uma nova identidade nacional. Nesse sentido, jovens, imigrantes e os trabalhadores foram os alvos principais das campanhas “educadoras” do Estado Novo (ARAUJO, 2000, p. 33).

As políticas de Educação, portanto, foram compreendidas como de importância decisiva, já que a proposta era de formação de uma sociedade cuja assimilação de objetivos comuns, com características bastante delimitadas, fazia parte da realização do projeto do Estado Novo. Sendo assim, são notáveis a atenção, o investimento e o espaço político conquistados pelo ministério da Educação, criado durante o período.

Projetos econômicos, educacionais e culturais foram impulsionados, permitindo testes justificados na necessidade e grandiosidade das intenções, com o aval da autonomia conquistada pelo Estado Novo. Aproximando reformas de ensino (com novas tendências pedagógicas), imperativas ideias de nacionalização e movimentos artísticos como o da Semana de Arte Moderna de 1922 (que, anos antes desse momento político, já traçavam caminhos confluentes às temáticas em foco a partir de 1930), observou-se o intento de convidar diversos nomes representativos da intelectualidade cultural para participarem do governo. Destacam-se Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Heitor Villa – Lobos (ARAUJO, 2000, p. 34).

Por trás dessa participação estava a crença de que um projeto cultural e educacional autônomo seria a espinha dorsal da criação da identidade nacional pretendida. De acordo com Araujo (2000), a educação tornou-se preocupada com o civismo e a valorização nacionalista. A arte brasileira do período e, conseqüentemente, seu ensino, carregavam em si um forte engajamento político-social e se distanciavam da reflexão isolada a respeito de seus métodos, técnicas, temas, práticas, produções e espaços. Ela teria força ativa como instrumento a propagar a imagem da sociedade brasileira em costumes, valores, gostos, crenças. Encontraram eco, portanto, as ideias modernistas de Mário de Andrade, que no campo da música defendia a função social da mesma, enaltecendo o folclore e a música popular. Mário de Andrade e Villa – Lobos eram companheiros próximos e juntamente com Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e outros, participaram ativamente da Semana de Arte Moderna de 1922.

### **3.2. O Decreto 18.890 e a obrigatoriedade do ensino de música em todo o território nacional**

O Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1931<sup>68</sup>, instrumento da Reforma Francisco Campos válido para todo o território nacional, dispõe a respeito da

---

<sup>68</sup> Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acessado em 08 de agosto de 2015.

organização do ensino secundário. Foi por meio dele que o canto orfeônico, projeto educacional de Villa – Lobos, foi estabelecido nas escolas públicas (SANTOS, 2011b; PAZ, 2000).

Separando o ensino secundário em dois cursos seriados, o fundamental e o complementar, o decreto, assinado por Getúlio Vargas e Francisco Campos, define a “Música (canto orpheonico)”<sup>69</sup> (BRASIL, 1931, p. 1) como matéria obrigatória nos três primeiros anos dos cinco totais que compreendem o nível fundamental. O nível complementar, em dois anos, era destinado para os candidatos ao ingresso no ensino superior e a música não figurava nas matérias listadas. Se sua presença era uma certeza nos anos iniciais da grade, a carga horária era incerta, como explicitado no Art. 32 (capítulo IV): “Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música” (BRASIL, 1931, p. 6).

O CPIL, como instituição pública federal situada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, era suporte do Governo para as propostas educacionais do período, servindo como campo de experimentações e norteador de ações pedagógicas a serem implementadas em todo o país. Essa posição é justificada, dentre outros motivos, no fato do colégio ser a única instituição citada no decreto. Seu nome aparece num total de vinte vezes ao longo de um documento de dezessete páginas e a primeira aparição é justamente na abertura do texto, Art. 1 do capítulo I, título I, que informa: “O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Collegio Pedro II e em estabelecimentos sob regimen de inspecção official” (BRASIL, 1931, p. 1).

Seguindo a leitura do documento, no Art. 10 coloca o CPIL como instituição referencial para o ensino no país ao afirmar que

Os programmas do ensino secundario, bem como as instrucções sobre os methodos de ensino, serão expedidos pelo Ministerio da Educação e Saude Publica e revistos, de tres em tres annos, por uma commissão designada pelo ministro e á qual serão submettidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colegio Pedro II (BRASIL, 1931, p. 2).

Referindo-se ao curso complementar, no parágrafo 2 ainda acrescenta: “Os programmas de ensino destes cursos, organizados e expedidos nos termos do art. 10,

---

<sup>69</sup> De acordo com o original, assim como as demais citações dessa mesma fonte, ao longo dessa seção.



serão idênticos aos do Collegio Pedro II” (BRASIL, 1931, p. 3). Porém, é necessário recordar que a música não era matéria obrigatória para o curso determinado.

Outra evidência do plano governamental para o CPIL é o fato de o documento conter um capítulo inteiro (capítulo 2, do artigo 14 ao 17) dedicado ao corpo docente da instituição, abordando o perfil de formação, os meios de nomeação, concursos etc.

Para a área da educação musical, por fim, é de relevância histórica a ocorrência de um artigo específico sobre o professor de música do CPIL nas “disposições gerais e transitorias” do Título IV, informando: “Art. 75. O professor de música do Collegio Pedro II será contratado” (BRASIL, 1931, p. 15).

Por um lado, é possível considerar tal posição desfavorecida em relação ao regime de trabalho dos demais professores: professores “cathedáticos” (nomeados por decreto do Governo Federal, ou concursados, mediante outra situação específica explanada no mesmo capítulo 2) e professores auxiliares (BRASIL, 1931, p. 3 - 4). Por outro lado, fazer uma referência tão específica a um professor de música de uma única instituição em um documento de determinações para todo o país é um aspecto que pode agregar importância histórica ao CPIL e, conseqüentemente, a esse momento de destaque no ensino de música na trajetória da educação brasileira.

### **3.2.1. A música na escola segundo a proposta de Villa-Lobos: o canto orfeônico**

O canto orfeônico é uma prática musical através do canto coletivo. Foi por meio dessa prática que o ensino de música foi implantado obrigatoriamente nas escolas públicas do Brasil, a partir do decreto de 1931. Segundo Paz (2000),

Para Villa – Lobos, esse seria o ponto inicial para a formação de uma *consciência musical brasileira*<sup>70</sup>, além de sua prática propiciar o desenvolvimento de elementos considerados essenciais à formação musical (senso rítmico, consciência melódica e harmônica e senso estético) (PAZ, 2000, p. 18).

Segundo Fuks (1991), a prática do canto orfeônico já era presente nas reformas republicanas da instrução pública em São Paulo (1910-1920), relacionadas com as

---

<sup>70</sup> Grifo no original.

ações docentes de João Gomes Júnior, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, Carlos Alberto Gomes Cardim, Honorato Faustino, João Batista Julião (SANTOS, 2011b, p. 168).

Foi o nome de Heitor Villa-Lobos, entretanto, que se solidificou historicamente na área da Educação Musical, associado ao canto orfeônico. O compositor, como um dos muitos intelectuais convidados a integrar o Governo, tornou-se uma das maiores referências na área, devido às inúmeras ações por ele orquestradas para garantir o lugar da música na formação educacional obrigatória dos estudantes brasileiros e a sua colaboração com Vargas (FONTERRADA, 2008, p. 212).

Villa – Lobos, além de lograr maior reconhecimento como músico, foi protagonista na validação alcançada pela proposta, gerando um documento oficial e estendendo a todo o território nacional a prática dantes observada no Sudeste, tornando-a obrigatória para a formação educacional. Outro fator contribuinte para que o canto orfeônico fosse imediatamente associado a Villa-Lobos foi a aproximação e admiração de Getúlio Vargas (SANTOS, 2011b, p. 168; PAZ, 2000, p. 13), influenciando a adesão de uma prática pedagógica em música às determinações curriculares gerais.

Villa-Lobos e suas ideias ganharam reconhecimento de Anísio Teixeira (SANTOS, 2011b, p. 202), enquanto ocupou cargo de Secretário de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, durante o mandato de Gustavo Capanema como ministro da Educação.

Muitas frentes de ação foram levadas a cabo tentando a efetivação do ensino de música na educação básica em todo o Brasil. Anísio Teixeira criou o SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística) em 1932 (SANTOS, 2011b, p. 202) e foi responsável por convidar Villa-Lobos a dar amplitude e continuação ao projeto do canto orfeônico, entregando-lhe a direção do órgão, cujas funções eram implantar o programa de ensino de música, orientar e supervisionar as diversas iniciativas. O projeto era bastante amplo. Além da inclusão da música na grade de disciplinas obrigatórias, abarcava cursos de “formação e preparação, seguindo-se de uma especialização” para capacitar professores na metodologia proposta pelo maestro para a prática do canto orfeônico, incluindo cursos de férias intensivos, “já que não era possível desenvolver essas atividades docentes sem o devido credenciamento obtido através desses cursos” (PAZ, 2000, p. 21).

Além do SEMA, Santos (2011b) coloca também a importância de outras duas forças estratégicas para a realização e manutenção do projeto villalobiano. O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), órgão que fiscalizava e controlava a produção cultural para teatro, música, literatura e imprensa, servia também como instrumento de censura. Controlando os meios de comunicação de massa, foi através de programas de rádio oficiais do governo que ideias sobre a importância e utilidade do ensino de música foram se fixando junto à população (PAZ, 2000, p. 13). Responsável pela produção de bens culturais e pela orientação de seus conteúdos, este órgão estendeu suas ações à edição de partituras para o repertório de canto coletivo praticado nas escolas, à produção de programas de rádio com participação de orfeões, de discos com canções folclóricas, folhetos, revistas, livros etc. DIP e SEMA, articulados, promoviam concertos didáticos, muitos deles unindo grandes concentrações orfeônicas regidas pelo próprio maestro Villa-Lobos em estádios esportivos que reuniam em torno de mil estudantes cantando coletivamente e ganhando, pela enormidade do evento, bastante espaço na imprensa. Era a representação imagética do país unido, que direcionava a juventude para o relacionamento passional com a pátria, defendendo o interesse público, seus valores, cultura e construindo, com dedicação e fidelidade, seu desenvolvimento.

Villa – Lobos também empreendeu um resgate da música folclórica nacional, elaborando um repertório de arranjos vocais a serem utilizados como materiais didáticos. Entre esse material destaca-se o “Guia Prático”, coletânea de canções para orientar o ensino de música. Na apresentação da publicação, é esclarecido que

O “Guia Prático, tendo como principal finalidade a educação artística e musical”<sup>71</sup>, é uma obra de documentos analisados e selecionados, obedecendo a uma ordem de classificação de música para a formação do gosto artístico como o mais agradável auxílio à educação cívico-social<sup>72</sup> (VILLA-LOBOS, 1932).

Conclui-se que a educação musical pretendida por Villa – Lobos foi, primeiramente, ferramenta para a construção de princípios e identidade nacional através da sistematização e controlada aplicação de uma estratégia de ensino que garantiu a presença obrigatória da música nas escolas públicas. Destaca-se um marco

---

<sup>71</sup> Grifo no original.

<sup>72</sup> A apresentação do livro não tem autoria sinalizada. Supõe-se, portanto, que pertença ao próprio Villa – Lobos.

divisório, com o canto orfeônico, onde o ensino com moldes nos conservatórios de música, “elitista, individualizado, de caráter especializado, é forçado a ceder lugar para um ensino de massa, de caráter geral e oralizado” (PEREIRA, 2013, p. 66). Resumindo, o ensino de música inserido nesse projeto configurava-se uma prática pedagógica cujos objetivos principais eram, por meio do canto orfeônico, desenvolver o civismo, a disciplina, o caráter nacionalista e, não majoritariamente, a educação musical em si.

Em 1942 Villa – Lobos deixa a direção do SEMA e o canto orfeônico acompanha o enfraquecimento do modelo político em vigor, que preparou transição para uma estrutura mais aberta de governo, culminando no fim do Estado Novo em 1945. Para Penna (2008), o contexto político do Estado Novo era o sustentáculo da proposta villalobiana. A partir desse momento, outro cenário é vislumbrado com a proposta da arte-educação e a pedagogia da criatividade, trazendo novas tendências ao campo do ensino de música no Brasil.

### **3.3. A ruptura metodológica: Lei 4.024/61 e a abertura à pedagogia da criatividade**

A pedagogia da criatividade, adotada nas escolas públicas na década de 1960, tem raízes na arte – educação, movimento propagado na década de 1950. Situando fatos em linha do tempo, pontua-se a criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), situada no Rio de Janeiro, em 1948, após a saída de Villa – Lobos do SEMA em 1942, o fim do Estado Novo em 1945.

Essa escola, concebida por Augusto Rodrigues, professor e artista-plástico, foi um elemento difusor da nova tendência pedagógica, ocupando importante lugar no momento de transição observado na educação musical e no ensino de arte como um todo. Como principal centro de referência e divulgação das ideias da Escola Nova e da arte – educação, a EAB buscava colocar em prática a proposta da educação libertária, segundo as ideias de Herbert Read, autor anarquista inglês cujos escritos se estenderam ao campo da estética, filosofia, sociologia e pedagogia. Na análise de

Santos (2011b), “uma educação anarquista, enquanto *pedagogia social*<sup>73</sup> concebe a educação como fenômeno politicossocial que, ou se abre para a reprodução da sociedade, ou se abre para um processo radical de transformação da realidade social” (SANTOS, 2011b, p. 172).

Ainda situando o momento histórico-político, Fuks (1991, p. 131) apresenta uma perspectiva onde, após a Segunda Guerra Mundial, surgia uma atmosfera nova, permeada pelo pensamento utópico, dentro do qual instituições como o Estado e a política não teriam mais função mediadora na nova organização mundial objetivada.

Todo esse movimento contestatório também alcançaria o Brasil, que, após o término do Estado Novo, democratizava-se, procurando libertar-se da herança da ditadura. Entretanto, isto não ocorreria sem lutas, já que as propostas de mudanças enfrentavam a oposição daqueles que defendiam o instituído. No decorrer deste processo, desencadearam-se, portanto, nos vários níveis da sociedade, formas de luta ideológica, que também atingiram a educação e as artes (FUKS, 1991, p. 133).

Desta forma, um novo modelo metodológico iria caracterizar o ensino de música nos anos vindouros, validados em termos legais no texto da LDB 5.692/71, entretanto, com origem no cenário e nas propostas advindas a partir da década de 1950. O canto orfeônico, presença hegemônica nas escolas durante a década de 1930, foi substituído pela pedagogia da criatividade, marcando uma clara ruptura metodológica por se tratarem de duas abordagens assumidamente antagônicas (PEREIRA, 2013; SANTOS, 2011b; PIRES, 2003; FUKS, 1991).

Caracteriza essa ruptura a defesa da “pulverização do poder por toda a parte (no lugar da coerção, do impacto das ordens, conformismo, padronização e competição)” (SANTOS, 2011b, p. 172), contrapondo-se ao ufanismo da metodologia do canto orfeônico que, através do rigor do método, posicionava-se de modo claro ao convencimento da juventude, em favor da identidade construída para a modernização almejada pelo país, assim como do poder e importância do Estado e de seu líder, Getúlio Vargas.

A proposta do canto-orfeônico buscava homogeneizar massas, criar e impulsionar a formação de uma identidade, porém uma identidade coletiva, social. A prática musical do canto em conjunto é uma representação dessa ideia de

---

<sup>73</sup> Grifo no original.

coletividade, posto que busca homogeneizar as vozes eliminando as individualidades. Em contrapartida, “a pedagogia libertária procura criar condições estruturais para o exercício da criatividade do indivíduo e para o desenvolvimento autônomo de todas as suas potencialidades e expressões de singularidade” (SANTOS, 2011b, p. 173).

A Escolinha de Arte do Brasil foi o espaço que acolheu os questionamentos estéticos sobre a arte acadêmica como relicário do conceito de belo, possibilitando e incentivando a adoção da manipulação dos materiais das artes-plásticas, a desconstrução de conceitos, a experimentação e a primazia da criação e expressão, em detrimento da reprodução.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 4.024/61, vigorou simultaneamente ao auge do movimento da criatividade, ocorrido nos anos 1960. De inspiração liberalista, a primeira LDBN levou treze anos sendo elaborada. Promulgada em 20 de dezembro de 1961, aborda todas as modalidades e níveis de ensino, os objetivos da educação e a organização escolar.

No que tange o ensino das artes, Santos (2011b, p. 174) aponta que a lei “não traz qualquer referência à educação musical”, tratando-se especificamente dessa modalidade artística. Escassas, encontram-se apenas duas citações referentes ao ensino de artes, em todo o texto. No capítulo 2, Art. 26, parágrafo único, discorrendo sobre a educação primária, consta que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos anos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961). Já o ensino médio, destinado à formação do adolescente, seria ministrado em dois ciclos (o ginásial e o colegial) e para ele eram prescritas “disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas”. Sobre a organização do ensino, o item IV do Art. 38 normatiza “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961). A respeito, Pires (2003) informa que

a música se inseria como prática educativa, que em oposição às disciplinas, guardavam uma função formativa de natureza prática, “obedecendo a critérios mais elásticos”, não se constituindo, portanto, em um campo de saber sistematizado (Parecer no 131/62 – CFE)<sup>74</sup> (PIRES, 2003, p. 83).

---

<sup>74</sup> CFE (Conselho Federal de Educação). A referência desse parecer do CFE não consta nas referências do texto de Pires (2003) e tampouco a fonte primária do parecer foi encontrada disponível na internet.

A falta de detalhamento sobre o ensino de música, ou mesmo de artes, na LDBN de 1961 gerou diferentes reflexões. Pires (2003, p. 83) afirma que o texto, vago, deu origem a dúvidas quanto à presença e funções da música nos currículos dos estabelecimentos escolares. Já Barbosa (2002)<sup>75</sup>, *apud* Dias e Lara (2012, p. 920), contrapõe colocando que o caráter impreciso do texto permitiu a necessária flexibilidade para o fortalecimento da proposta de experimentação e criação como abordagem primordial no ensino da arte.

Sintetizando, Pires (2003) reflete que

Por tratar de maneira indefinida o conhecimento artístico, tendo como acento principal a formação de hábitos, a legislação da década de 60 dá margem à institucionalização da “prócriatividade” no interior das escolas públicas, que se torna o germe da polivalência das práticas pedagógicas e do caráter múltiplo da área artística (PIRES, 2003, p. 83).

Se, por uma via, a legislação elusiva deu abertura à consolidação da pedagogia da criatividade, por outro, Fuks (1991) reforça que a nova proposta encontrou facilidade de inserção nas escolas devido à grande adesão dos professores. A maioria deles compreendia que a nova metodologia “dispensava o conhecimento específico” e, por conseguinte, era de fácil aplicação, já que poderia mascarar sua formação deficiente (FUKS, 1991, p. 125-126).

Por fim, vale pontuar que o CPLL deveria, obviamente, adequar-se à nova lei, como todas as demais instituições de ensino, fossem públicas ou particulares. Entretanto, em nenhum momento ele é citado no texto da primeira LDBN, de 1961, fato bastante divergente do destaque dado ao colégio em um documento prévio, o Decreto 18.890, de 1931, da Reforma Francisco Campos, anteriormente comentado.

Enquanto o documento de 1931 coloca o CPLL como referência para o ensino no Brasil, portanto, atraindo atenção e supervisão constante, a lei de 1961 retira essa responsabilidade de seu cotidiano escolar. A partir de então, uma abertura é dada para a aparente desobediência legal que se seguiu posteriormente, em relação à LDB 5.692/71, quando a música é prescrita no PGE do 1º segmento do 1º grau, de 1984, como disciplina obrigatória para os anos iniciais do ensino fundamental. A

---

<sup>75</sup> A citação não tinha referência indicada no texto de Dias e Lara (2012). Em decorrência de pesquisa, a citação foi encontrada na p. 68 da seguinte fonte: BIASOLI, Carmem Lúcia Abadie. *A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação*. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

inadequação à legislação seria ratificada nos dois PGEs posteriores, de 1985 e de 1986, que mantiveram a mesma organização, prescrevendo o ensino de música como componente curricular obrigatório, resguardando sua carga horária específica e independente das demais disciplinas, principalmente artes plásticas.

### **3.4. LDB 5.692/71: a reforma de ensino inserida em um projeto sócio-político-econômico**

Durante as décadas de 1950 e 1960 verificou-se um crescimento do modelo industrial no Brasil através de uma estrutura ideológica de desenvolvimento nacional que fortalecia o capitalismo. Em 1964 ocorreu o Golpe Militar e a partir dele é instaurado um modelo econômico visto como continuidade de políticas adotadas anteriormente. Entretanto, em oposição ao Estado Novo e sua diretriz contrária às interferências exógenas, a política do regime militar optou pela abertura aos investimentos do capital externo (JACOMELI, 2010).

Com os militares no governo, pôs-se novamente em curso um plano de construção de uma identidade nacional, como analisado anteriormente em relação à década de 1930, onde a educação, corroborando os projetos políticos e econômicos, “foi reformada para forjar o “novo” cidadão, obediente e pacífico, que a ditadura militar almejava para a sociedade” (JACOMELI, 2010, p. 78).

Nesse contexto nasce uma nova reforma educacional, estruturando o ensino no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, em 11 de agosto de 1971.

A partir do decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, o então presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici, criou um grupo de trabalho cujo objetivo era “estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial”. Composto por nove membros designados pelo ministro da Educação e Cultura, coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, o grupo de trabalho teria sessenta dias para concluir suas funções (SAVIANI, 2006, p. 107). O relatório do grupo de trabalho compreendia sete partes, onde eram apontadas questões relacionadas à estrutura de ensino prescrita, à concepção de currículo, à organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, ao ensino supletivo e cursos de



qualificação profissional, à formação e regime de trabalho docente, ao financiamento do ensino e, por fim, à justificativa e ao estabelecimento da reforma indicada.

De acordo com Jacomeli (2010, p. 77), “no projeto de sociedade capitalista, o currículo escolar é um excelente meio para divulgar ideologias favoráveis à implementação da visão de mundo dominante”. Além da divulgação, o caráter repressor da política militar estabeleceu um controle estatal nas escolas, assim como nos meios de comunicação, sindicatos, partidos políticos e na sociedade civil, como um todo.

A tendência tecnicista e a ideologia liberal foram adotadas como fundamentos para o ensino, já que construiriam e favoreceriam as “condições para a implementação do mercado de consumo e a industrialização sob a hegemonia norte-americana, cujos técnicos impulsionaram e organizaram a reforma da educação brasileira”. Desta forma, sustentando o modelo socioeconômico de então, a sociedade industrial pretendida “considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor” (SUBTIL, 2012, p. 132).

Na LDB 5.692/71, a concepção de educação, portanto, trazia esteio de pedagogias cujo enfoque era prioritariamente a formação para o mercado de trabalho. Conforme afirma Saviani (2006, p. 122), “a inspiração liberalista que caracterizava a lei n. 4.024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista”. Em relação à diferença entre essas duas orientações, o autor esclarece que

enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso (SAVIANI, 2006, p. 122).

Ao abordar a atenção dispensada ao ensino de arte em cada uma das leis, observa-se uma curiosa dicotomia. Entende-se a análise da inspiração liberalista da lei de 1961, feita por Saviani, como mais afim aos propósitos da pedagogia criativa e da Arte-Educação em voga no período, como visto anteriormente. Entretanto, a educação musical não é citada na lei 4.024/61 e, escassas, há apenas duas vagas menções ao ensino de arte. Paradoxalmente, na lei de 1971, os propósitos se mostraram claramente afins com um enriquecimento material, mercantil, industrial, onde “a educação fundamental era vista como um motor do desenvolvimento

econômico” (JACOMELI, 2010, p. 83). Exatamente na situação onde os propósitos eram menos acolhedores ao tempo e expressão próprios da arte, a Educação Artística foi criada como espaço obrigatório no currículo escolar.

### **3.4.1. A implantação da Educação Artística: arte e música sob a LDB 5.692/71**

No capítulo I, “Do ensino de 1º e 2º graus”, a LDB 5.692/71 apresenta a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo nacional:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Vide Decreto nº 69.450, de 1971) (BRASIL, 1971)

Em todo o texto da lei, essa é a única referência à Educação Artística. Quanto às orientações de implantação, também a única informação dada é a citada no Art. 7º, que coloca sua obrigatoriedade para os currículos de 1º e 2º graus. Conclui-se, então, que a prescrição é muito vaga, já que apenas cita e não dá maiores esclarecimentos sobre o perfil do trabalho a ser realizado, objetivos, fundamentações teóricas, ou mesmo sobre quais modalidades de arte estariam inseridas na Educação Artística.

Fonterrada (2008) aponta que “houve grande reviravolta no ensino de música nas escolas, com a promulgação da lei n. 5692/71”, pois, segundo a autora, desde então o ensino de música vinha sofrendo perdas e desvalorização no sistema educacional brasileiro (FONTERRADA, 2008, p. 217-218). Penna (2008a) destaca a LDB 5.692/71 “como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas” (PENNA, 2008a, p. 120). Entretanto, a indefinição do campo do ensino de música e, de forma geral, de arte, já era observada durante a vigência da LDB 4.024/61, pois tampouco o ensino de música chegava a ser mencionado, especificamente (BRASIL, 1961; SANTOS, 2011b), nessa lei. Desta maneira, toma posição o questionamento acerca da responsabilidade dada à LDB 5.692/71 pela perda do espaço da música nas escolas, posto que na década de 1950 e na de 1960, com a ausência de normatividade, o ensino de música nesse contexto já vinha perdendo identidade e continuidade. Corroborando, aponta-se Penna (2008a), expondo que

Com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminui progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais abraça a criatividade, inclusive em função de sua frágil formação (PENNA, 2008a, p. 123).

Com a nova lei, o ensino das artes não encontrou respaldo à falta de orientação, no primeiro momento após sua promulgação. A partir de então, caracteriza o campo a grande diversidade de práticas e tendências pedagógicas que se ampliaram e fortaleceram. Assim,

nesse momento, vigoram cânones tradicionais de desenho, as ideias da livre expressão exercitadas nas escolinhas de artes, alguns aportes dos métodos da educação musical decorrentes da Escola Nova e as comemorações das datas cívicas e folclóricas (SUBTIL, 2012, p. 132).

Após alguns anos, mediante demanda por profissionais habilitados a trabalhar dentro da nova perspectiva pedagógica, foram criados os cursos superiores de Educação Artística, com caráter de Licenciaturas polivalentes (PEREIRA, 2013; DIAS e LARA, 2012; SANTOS, 2011b; FONTEERRADA, 2008; PENNA, 2008a, 2008b; PIRES, 2003), cujo objetivo era formar um professor que fosse capaz de atuar em quatro modalidades artísticas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Dança. Pereira (2013, p. 77) menciona que as Licenciaturas em Educação Artística tinham habilitações específicas em cada uma das quatro modalidades, ou seja, a ênfase da grade do curso era em uma determinada linguagem artística, porém, havia disciplinas para que o graduando entrasse em contato com as demais modalidades. Entretanto, a atuação desse docente na escola não permitia a evidência de uma das artes, demandando realmente um trabalho integrado, o que, conseqüentemente, configurava a formação superior como inadequada à atuação em sala de aula. Segundo Dias e Lara (2012, p. 922), cursos de curta duração em finais de semana ou férias, foram oferecidos aos professores que já atuavam com artes nas escolas regulares, para se adequarem à nova proposição legal.

Apesar da criação desses cursos de graduação, uma definição mais clara da Educação Artística só foi apresentada pelo governo seis anos após a promulgação da

lei, com o parecer nº 540, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE<sup>76</sup>, que versava “sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da lei 5.692/71” (BRASIL, 1977). A publicação do parecer é justificada no próprio texto, em razão da observância a respeito das práticas que estavam ocorrendo nas escolas, sem, no entanto, nada explicitar em relação a tais práticas.

No início do texto distingue-se uma preocupação em afirmar a importância dos quatro componentes curriculares obrigatórios, incluindo a Educação Artística, colocando que o objetivo do parecer era “contribuir para que venham [os componentes curriculares do artigo 7º] a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece”. Ainda enaltecendo o valor da arte no currículo escolar, sustenta que “a importância dos elementos previstos pelo Art. 7º para a formação do homem é tal que a lei, ela própria, os enumera” (BRASIL, 1977, p. 23). É, ainda, bastante esclarecedora a explicação a respeito da menção do Art. 7 no texto da lei, enquanto garantia da obrigatoriedade, portanto, reconhecimento de seu valor, em relação a outras matérias não citadas, que poderiam ser fixadas pelo CFE no uso de sua autonomia:

E o fato de a lei, ela mesma, os destacar, ao mesmo tempo em que atribuía ao Conselho Federal de Educação, no Art. 4º, a competência de fixar, “para cada grau as matérias do Núcleo-Comum”, evidencia, quanto àqueles, a preocupação do legislador, como se procurasse evitar o risco de a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Religiosa e os Programas de Saúde não receberem o realce que convém na educação das crianças e adolescentes (BRASIL, 1977, p. 23-24).

Entende-se, a partir do exposto, que apesar de uma menção vaga no texto da LDB 5.692/71, a presença da Educação Artística como componente obrigatório é, de fato, ratificar a importância da mesma para a formação humana, segundo a concepção de educação proposta nos termos legais. Tal avaliação se faz possível através da abordagem investigativa, tendo a educação brasileira como foco e procurando entender suas trajetórias a partir dos documentos oficiais de legislação.

Identificando, no planejamento curricular, o problema com o qual se deparavam os professores, o texto segue afirmando que “muitas são as distorções que se verificam nas montagens em que se apresentam e, conseqüentemente, no

---

<sup>76</sup> Conselho Federal de Educação.

desenvolvimento do trabalho nas escolas” (BRASIL, 1977, p. 22). De fato, ousa-se afirmar que a proposta educacional da LDB 5.692/71 era um tanto revolucionária, ao menos no que pode ser compreendido pelo texto da lei em si e pelos esclarecimentos dos pareceres, como o nº 540. Contudo, ao que indica o próprio parecer, muitas das proposições almejadas foram interpretadas de forma restritiva e reducionista e possivelmente as críticas comumente direcionadas à lei deveriam ser, em verdade, direcionadas às ações pedagógicas que foram levadas a cabo embasadas nessas compreensões equivocadas, apontadas no texto do parecer nº 540. Vale ressaltar o caráter vanguardista do seguinte trecho:

No momento em que o currículo seja entendido como algo a ser planejado pelas equipes de cada escola em função dos alunos, da comunidade em que se insere, de seus recursos humanos e materiais; no momento em que, a partir de um diagnóstico, objetivos sejam determinados com precisão, conteúdos sejam realmente selecionados e escolhidas as melhores formas de trabalharem esses conteúdos, considerando os objetivos propostos: no momento em que a avaliação da relação ensino-aprendizagem, elemento de controle de qualidade, se fizer em função dos objetivos e no momento em que, submetido à contínua avaliação, o currículo for constantemente redigido, será possível admitir esteja em processo a atualização do ensino, preocupação nacional expressa na Lei nº 5.692/71 [...] (BRASIL, 1977, p. 23).

A integração é provavelmente uma das propostas da lei que terminou sofrendo entendimento equivocado. A análise de Saviani (2006) aponta para uma proposta de flexibilidade e integração no perfil da lei, frisando a coexistência entre uma integração vertical e uma horizontal, perpassando “atividades, áreas de estudo e disciplinas” e “articulando-se as diferentes ações curriculares no interior de cada série e ao longo das séries desde o início do 1º até o final do 2º grau” (SAVIANI, 2006, p. 108). Já a flexibilidade da proposta de ensino era recomendada na “variedade de currículos”, assim como na “utilização de metodologias apropriadas a cada tipo e nível de ensino” (SAVIANI, 2006, p. 108-109).

O campo da Educação Musical congrega pesquisas cujas conclusões são homogêneas ao registrar historicamente a integração entre modalidades de artes segundo a Educação Artística como prática obrigatória, o que, de fato, era (SUBTIL, 2012; SANTOS, 2011b; FONTEERRADA, 2008; PENNA, 2008a, 2008b; PIRES, 2003; FUCKS, 1991). Entretanto, a abordagem é, por vezes, restrita, isolando o cenário da Educação Musical de uma perspectiva mais ampla e possivelmente prejudicando uma

reflexão mais aprofundada dentro de um quadro geral da trajetória do sistema de ensino brasileiro. A proposta de integração na LDB 5.692/71 é ampla e compreendida como desejável não apenas na formação dos sujeitos, mas também na efetiva estruturação do ensino entre instituições escolares, por exemplo, como se pode perceber:

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;

c) a organização de centros interescolares que reúnem serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos (BRASIL, 1971).

O parecer nº 540 afirma:

E aqui é o momento de recordar que a reforma do ensino estimula, como princípio, a intercomunicação dos campos de conhecimento, o que visa não só à unidade do saber como a possibilitar um maior rendimento de cada parte, pela compreensão de como os elementos se relacionam (BRASIL, 1977, p. 25).

Subtil (2012) ainda enfatiza que a metodologia de integração era proposta “não só entre as diferentes linguagens da arte, mas no contexto das atividades e experiências de caráter geral, concretas e progressivas, próprias das primeiras séries, dentro da perspectiva da Psicologia Genética” (SUBTIL, 2012, p. 135).

Desta forma, pretende-se chamar atenção para o risco das interpretações feitas pelo campo. Tomar a indicação da integração como específica para a área de Artes reforça a leitura de desvalorização da disciplina em relação a outras, consideradas de maior importância, fazendo comparação entre o quadro curricular mais amplo, obliterando a proposta de desenvolvimento integral do aluno que perpassa todo o texto da lei.

A questão da polivalência também pode ser inserida no mesmo sentido de questionamento acerca da sua compreensão. O termo ‘polivalente’ é amplamente usado e unânime para caracterizar o professor de Educação Artística na pesquisa

pertinente ao período, produzida no campo da Educação Musical. É arrogada à polivalência docente parte da responsabilidade pelo enfraquecimento dos conteúdos e procedimentos pedagógicos particulares ao ensino de música, devido à formação considerada deficiente, causada pela impossibilidade de capacitar o professor ao domínio pleno das diversas linguagens artísticas. Penna (2008) afirma que “a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2008, p. 123).

Pontua-se que Saviani (2006), indica a “capacitação do magistério para as suas responsabilidades polivalentes na escola” como proposta de valorização do professorado, sem, no entanto, fazer nenhuma menção específica à disciplina Educação Artística (SAVIANI, 2006, p. 111). Entretanto, no caso da fonte citada, o autor está analisando a proposta elaborada pelo grupo de trabalho mencionado, não ainda o texto da lei, em si. Salienta-se, porém, que em todo o capítulo V da 5.692/71, que trata dos professores e especialistas e que vai do Art. 29 ao 40, o termo “polivalência” não aparece sequer uma vez, bem como em todo o texto da lei (BRASIL, 1971).

O termo é utilizado no parecer nº 540: “é certo que as escolas devem contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau” (BRASIL, 1977, p. 26). Vale ressaltar, contudo, que além de indicar o perfil do professor como “preferencialmente” e não obrigatoriamente, o documento só foi elaborado seis anos após a promulgação da lei. De novo, corre-se o risco de tomar a polivalência como proposta direcionada nomeadamente à Educação Artística, caso o campo da Educação Musical persista em análises fragmentadas, restritas às suas questões.

A seção que trata especificamente da Educação Artística no texto do parecer inicia afirmando que é preciso considerá-la não “como derivativo ou adorno da existência humana”, mas tendo a arte “como condição da vida e da sociedade” (BRASIL, 1977, p. 25). Ao tratar o componente curricular desta maneira, o texto corrobora com a visão apresentada anteriormente, de que a arte e os demais componentes do Art. 7 deveriam perpassar de forma constante qualquer aprendizado, pois “não podem permanecer episódicos ou marginais uma vez que são, como já dissemos, elementos basilares da educação comum” (BRASIL, 1977, p. 25). Evidencia que “são como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus

educandos” (BRASIL, 1977, p. 25). A formação estética “há de ser o produto de uma atitude contínua da escola”, atravessando “todas as experiências curriculares”, portanto, não encontrando sentido na restrição a determinada faixa de escolaridade ou expressão artística (BRASIL, 1977, p. 26).

Assim, o parecer julga inadequada a forma que instituições escolares organizaram sua grade curricular, delimitando uma carga horária e uma periodicidade para a Educação Artística, cumprida em alguma série determinada. No modelo proposto, os objetivos dos componentes do Art. 7 deveriam constituir “um elemento basilar nos currículos das escolas de 1º e 2º graus” e o conjunto desses objetivos “transcende” às delimitações das demais matérias do chamado “Núcleo-Comum” (BRASIL, 1977, p. 24).

Em relação às diferentes linguagens artísticas e aos objetivos da Educação Artística, o parecer esclarece que

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida (BRASIL, 1977, p. 26).

A aproximação do ensino de arte ao lazer e à preocupação maior com a formação do apreciador do que com a do artista podem ser contestados com fundamentos e aportes nas filosofias e tendências pedagógicas contemporâneas; entretanto, na concepção adotada nas prescrições da lei, justificadas e desenvolvidas no parecer, esses elementos são argumentos de valorização do ensino de arte, conforme coloca:

Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, “que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses (BRASIL, 1977, p. 26).

Outra orientação dada no parecer nº 540 é que “o trabalho deve-se se [sic] desenvolver sempre que possível por atividades” (BRASIL, 1977, p. 26). Entretanto, vale ressaltar que o termo “atividade” não é original da 5.692/71, pois já caracterizava



o ensino de arte na 4.024/61. Em relação a essa concepção na lei de 1971, Fonterrada (2008) destaca “a disciplina substituída pela atividade”<sup>77</sup>, observando que “ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música” (FONTERRADA, 2008, p. 218).

Todavia, ressalta-se que o Art. 5 da própria LDB 5.692/71 institui que

Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1971).

Ou seja, observam-se possibilidades variadas de entendimento dos documentos oficiais, já que se confrontam leituras que colocam em oposição “disciplina” e “atividade”, e o próprio texto da lei, que dá abertura para “atividade” como um tratamento pedagógico dado às matérias.

A compreensão de “atividades” nos documentos legais referentes à lei 5.692/71 aponta para uma graduação metodológica vinculada à Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget, grande influência dessa lei, reconhecida por Subtil (2012). A autora coloca que “cabe considerar o encaminhamento das matérias na forma acima configurada [atividades] de modo a atender não só aos propósitos da Psicologia do Desenvolvimento, mas também a questões de nível didático”. Entretanto, aponta que não há obrigatoriamente uma relação de progressão entre nível de escolaridade e esse tratamento dado às matérias, posto que, de acordo com documentos de apoio ao texto legal, disciplinas do 2º grau também poderiam receber tratamento de atividades (SUBTIL, 2012, p. 135). A própria metodologia da integração é abordada pela mesma autora vinculando as atividades e a influência da linha pedagógica, “não só entre as diferentes linguagens da arte, mas no contexto das atividades e experiências de caráter geral, concretas e progressivas, próprias das primeiras séries, dentro da perspectiva da Psicologia Genética” (SUBTIL, 2012, p. 135).

O tratamento de atividades, na Educação Artística, tem base na pedagogia da criatividade, exposta anteriormente nesse capítulo, influenciado pelas transformações

---

<sup>77</sup> Grifo no original.

estéticas do período, no qual a valorização do experimentalismo era característica marcante. Desta forma, compreende-se que

Os princípios da educação artística afastam-se do rigor da chamada *educação tradicional*<sup>78</sup>, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos de ensino de música (FONTERRADA, 2008, p. 218).

A autora ainda traz a “ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação” (FONTERRADA, 2008, p. 218) como demais elementos para o quadro descritivo da metodologia da Educação Artística.

A criatividade era o pilar teórico-metodológico que conectava todas as áreas do currículo (SUBTIL, 2012, p. 139). Concluindo, pode afirmar-se que as prescrições para o ensino de arte na LDB 5.692/71

apontam para a valoração da atividade do aluno independente do resultado, na perspectiva dos centros de interesse apregoados pela Escola Nova; o desenvolvimento integral do aluno fundamentado na psicologia genética de Piaget; e a reafirmação da integração com outras disciplinas do currículo para além da polivalência na área (SUBTIL, 2012, p. 137).

Neste ponto, faz-se mister salientar a independência da apropriação das leis, e demais documentos oficiais, criada pela dinâmica da prática pedagógica na escola. Todos os aportes e fundamentos trazidos pela reforma do ensino, de forma geral, e especificamente do ensino das artes, sofreram leituras e desvios que foram responsáveis pelas grandes críticas à LDB 5.692/71 e sua herança para os anos seguintes da música e da arte nas escolas regulares.

Pires (2003, p. 84) coloca que as atividades foram compreendidas com caráter de lazer. Fonterrada (2008) relata que professores e alunos, “confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiram ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade” (FONTERRADA, 2008, p. 219). Penna identifica, ainda, que “a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia

---

<sup>78</sup> Grifo no original.

de escola para escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente” (2008, p. 125). Subtil aponta que Artes Plásticas tornou-se praticamente o sinônimo de Educação Artística e sintetiza acerca do que se pôde registrar historicamente como práticas observadas nas escolas:

No que se refere ao campo do ensino de arte de modo geral, nesse momento, vigoram cânones tradicionais de desenho, as ideias da livre expressão exercitadas nas escolinhas de artes, alguns aportes dos métodos da educação musical decorrentes da Escola Nova e as comemorações das datas cívicas e folclóricas (Subtil, 2012, p. 132).

Portanto, identifica-se nessas variadas e, por vezes, equivocadas interpretações dos documentos oficiais a diminuição do ensino de música nas escolas, comparando-o aos padrões de fundamentos, metodologias e práticas de educação musical estabelecidos nas décadas de 1930 e 1940, quando o canto orfeônico foi instituído oficialmente como obrigatório nas escolas brasileiras.

Ainda que se costume problematizar as consequências históricas das ações pedagógicas efetivadas na escola regular à luz da LDB 5.692/71, é indiscutível afirmar que a obrigatoriedade da disciplina tem espaço garantido no currículo escolar desde então. A lei posterior, LDB 9.394/96, traria nova concepção do ensino, com independência das modalidades artísticas e outro termo para designar a disciplina curricular, substituindo Educação Artística por Arte.

A propósito e por fim, a nomenclatura Educação Artística não foi criada no texto da lei de 1971, posto que essa expressão já era utilizada no projeto do canto orfeônico. Fuks (1991) afirma que o objetivo dessa metodologia era, “segundo Villa-Lobos, desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo; 3º - a educação artística” (FUKS, 1991, p. 120). Entretanto, o texto de apresentação do Guia Prático diferencia educação artística de educação musical, ao citá-las separadamente, quando menciona que o “Guia Prático, tendo como principal finalidade a educação artística e musical, [...]” (VILLA-LOBOS, 1932, p. 1).

Buscou-se, portanto, trazer ao debate o fato de que certas características e propostas observadas para o ensino das artes não foram prescrições direcionadas, concedendo tratamento diferenciado para a área. Justamente ao contrário, pode-se concluir, pela análise das fontes pesquisadas, que a proposta de Educação Artística estava inserida na reforma educacional de forma orgânica e homogênea em toda a ampla estrutura de ensino idealizada. Já a eficácia da sua proposta pode ser abordada

desvinculada da possível justificativa de seu fracasso, nos argumentos expostos acima, posto que o texto da lei, configurada como uma reforma educacional, caracterizou-se mais por um registro das futuras ações educacionais almeçadas e não um relato das práticas ocorrentes.

### **3.5. O Colégio Pedro II e a LDB 5.692/71: o PGE e a resistência e o acolhimento às prerrogativas legais no campo da Educação Musical**

O Colégio Pedro II é mencionado de forma bem sucinta no texto da lei, apenas para pontuar sua existência. No capítulo VII, lê-se: “Art 69. O Colégio Pedro II integrará o sistema federal de ensino” (BRASIL, 1971). Essa é a única menção ao colégio, em todo o documento legal. Saviani (2006) alude, entretanto, a uma das reuniões ocorridas na estruturação do texto da lei, pouco tempo antes de sua promulgação; ali, a fundação do CPII é citada em um discurso.<sup>79</sup>

Refletindo acerca dos três documentos legais debatidos nesse texto, sendo o Decreto 18.890, de 1931, a primeira LDBN 4.024, de 1961 e a lei seguinte, LDB 5.692, de 1971, observa-se que o CPII recebe dois tratamentos bastante contrastantes. No decreto de 1931, que instituiu a obrigatoriedade do canto orfeônico em todo o território nacional, o colégio é mencionado vinte vezes ao longo do documento cujo texto o coloca na posição de instituição modelo para as demais, ratificando essa responsabilidade por vários vieses. No segundo momento, marcadamente antagônico, o nome do CPII desaparece da lei nacional, não sendo sequer mencionado na LDBN 4.024/61. O fato da LDB de 1971 apenas registrar sua existência, sem orientações mais precisas, aproxima essas duas leis na retirada do cotidiano escolar do colégio do foco central da estrutura do ensino brasileiro.

---

<sup>79</sup> Saviani (2006) faz uma detalhada descrição dos atos que se seguiram até a aprovação da Lei 5.692/71. O autor comenta que na segunda reunião da Comissão, ocorrida em 20 de julho de 1971, onde grande número de emendas foi estudado, o exame das emendas foi precedido de um longo discurso no parecer do relator, deputado Aderbal Jurema. Estendendo-se pela narrativa de fatos da história do Brasil, desde o descobrimento, o discurso deu destaque “à vinda de Dom João VI, à Constituição de 1824, ao Ato Adicional de 1834, à criação do Colégio Pedro II e apenas menciona as reformas educacionais, da Reforma Benjamin Constant de 1891 à LDB de 1961” (SAVIANI, 2006, p. 117).

O afrouxamento dessa supervisão é defendido, aqui, como um dos agentes facilitadores para que, ainda sob vigência da LDB 5.692/71, o CPIL tomasse rumos independentes das orientações legais. Em 1984 o CPIL publica o primeiro Plano Geral de Ensino (PGE) para nortear a organização pedagógica que seria oferecida às crianças mais novas, a partir de então também acolhidas na estrutura de ensino do colégio, que antes só contemplava o ensino secundário, ou 2º segmento do 1º grau, conforme terminologia proposta desde a década de 1970. No texto do PGE, há a prescrição da disciplina Música – e não Educação Artística, conforme institui a LDB – como obrigatória para o ensino de 1º segmento. É possível afirmar, portanto, que houve uma espécie de desobediência legal no que tange ao nome da disciplina e, portanto, também aos seus objetivos, já que valeu a especificidade da música e não a proposta integrada de modalidades artísticas no ensino implementado no colégio.

Na detalhada leitura do texto da LDB 5.692/71 encontra-se uma brecha defendida aqui como uma das possíveis justificativas para o CPIL escamotear sua ação prescritiva divergente da lei:

Art. 12 - O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e, quando for o caso, dos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação para as habilitações profissionais. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982) (BRASIL, 1971)<sup>80</sup>.

Suspeita-se que o colégio tenha substituído a Educação Artística pela obrigatoriedade das disciplinas independentes, Música e Artes Plásticas, confirmando, assim, o valor formativo do ensino de artes defendido pelo CPIL, já que, com tal ação, deu continuidade à estrutura previamente observada em sua organização curricular para o ensino secundário, onde o ensino de música figurava desde a fundação do colégio, em 1837.

Dias e Lara (2012) colocam que cursos de graduação em Educação Artística foram criados para formação do docente polivalente. Segundo as autoras,

---

<sup>80</sup> O acesso ao site do Governo Federal, onde foi consultada a lei, foi realizado em 11 de agosto de 2015. No site, o texto da lei não é o original, promulgado no ano de 1971, mas incorpora acréscimos de decretos e novas leis aprovados em anos posteriores, como é o caso do artigo citado, incorporado em 1982.

os alunos formados nesses cursos prestavam concurso público, conforme a Lei Federal nº 5.692/1971, para lecionar da 5ª à 8ª série, ou no segundo grau. As então séries primárias ficaram sem professor especializado na área, logo, o ensino da música foi se minimizando em músicas cantadas em eventos da escola e em datas comemorativas (DIAS e LARA, 2012, p. 923).

Em confronto, o texto do parecer nº 540/77 expõe que a Educação Artística deveria figurar “a partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série” (BRASIL, 1977, p. 26). Em relação à lei, o CPII relaciona-se particularmente à faixa etária indicada no parecer. No caso do colégio, a educação musical estava sendo confirmada como necessária à formação do aluno ingressante do 1º segmento do 1º grau (1ª a 4ª série). Ademais, professores especialistas que já faziam parte do quadro docente do recém-criado Departamento de Educação Musical, atuando no Pedrão, também passaram a dividir sua carga horária entre os dois segmentos, conforme explicitado no capítulo anterior.

Não pertence somente à história da Educação Musical, por meio dessa pesquisa, a verificação de que o CPII não adotou a Educação Artística no currículo. Para ampliar o debate, relutando em adotar um ponto de vista unilateral, buscaram-se trabalhos que investigassem o ensino de Artes durante esse mesmo período, para que essa dissertação não lidasse somente com o discurso da área de Educação Musical.

Maria do Carmo Potsch de C. e Silva realizou uma pesquisa de mestrado com objetivo de investigar a trajetória do ensino de Artes no CPII, na dissertação intitulada “Ensino da Arte no Colégio Pedro II: Políticas e Práticas”, com recorte de tempo contínuo e extenso. Trabalhando também com entrevistas, o trecho que aborda o período relacionado à vigência da LDB 5.692/71 afirma que

A Educação Artística trouxe a proposta de estímulo à criatividade, mas o aspecto do *laissez-faire*, o livre fazer muito vinculado à livre expressão artística, não cabia em uma tradição de organização e planificação como a do Colégio Pedro II, e não aconteceu. A polivalência foi outro aspecto da Lei 5.692/1971 que não teve repercussão neste educandário, e todos os professores entrevistados fizeram essa afirmação (SILVA, 2013b, p. 83).

Considera-se relevante destacar que nessa pesquisa de mestrado, situada fora da área da Educação Musical, encontra-se um depoimento de uma professora que atribui ao trabalho de Música realizado no colégio uma garantia e legitimidade que

asseguraram a não adoção da Educação Artística. Eis o trecho do depoimento, aqui reproduzido:

Não (houve polivalência) porque o Pedro II tinha um coral maravilhoso, e esse coral era ouvido longe em tudo quanto era solenidade... então eu acho que a música tinha um lugar privilegiado... ela acompanhava todas as solenidades do Pedro II... Então, realmente a música tinha um papel já garantido... (SILVA, 2013b, p. 83)<sup>81</sup>

Contudo, uma nova lei havia sido aprovada para valer em todo o território nacional e permite-se afirmar que, como uma instituição federal pública, o CPII não deveria poder assumir resistência total e radical a ela. Nessa corrente, certas orientações legais deveriam ser – e foram – acatadas pelo colégio.

No início do texto do PGE de 1984 são expostas as concepções pedagógicas e os objetivos gerais para o 1º segmento do 1º grau, iniciado dentro da instituição.

Destacam-se, do texto, trechos que fornecem informações sobre a interpretação e a apropriação que o CPII fez da legislação. Sobre a proposta de atividades, lê-se:

Segundo a Lei 5.692/71, o currículo do 1º segmento do 1º Grau é o Currículo por Atividades. Isto significa que a prática pedagógica será desenvolvida dessa forma. Essa determinação legal não impede uma subdivisão dos conteúdos em áreas de estudo, visto ser a área apenas um recurso para facilitar a progressão e a organização desses conteúdos, em nível de planejamento geral (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p. 30).

A partir do trecho citado, afirma-se que o CPII compreendeu ‘atividades’ como um tipo de prática pedagógica que seria adotada independentemente da área de estudo ou disciplina. Isto se afirma no trecho a seguir, ainda em relação à apropriação da lei pelo CPII, quando o PGE coloca que

Os conteúdos a serem trabalhados no 1º segmento do 1º Grau apresentam-se organizados em áreas de estudo. Entretanto, o seu desenvolvimento operacional será feito através de atividades que

---

<sup>81</sup> A dissertação não traz a íntegra dos depoimentos nos anexos e a professora que forneceu esse depoimento é identificada apenas como “professora Y” (SILVA, 2013, P. 83). Dessa forma, não havendo maiores informações a respeito, não é possível identificar se era uma professora de Artes ou de outra disciplina, ou mesmo em qual unidade escolar atuou essa docente.

englobem os conteúdos das várias áreas (COLÉGIO PEDRO II, 1984e, p. 30).

Desta forma, permite-se reconhecer uma compreensão de ‘atividade’ diferenciada do seu uso como termo de classificação que desvalorizaria a música em relação a outros campos do saber. Tais campos continuariam a ser classificados e chamados de disciplinas, sendo reconhecidos como uma área do conhecimento, enquanto a atividade música seria vista mais como um lazer, uma recreação. É comum encontrar essa abordagem na bibliografia acerca da história da educação musical, colocando a conversão à atividade como particular ao ensino de artes.

Conforme designa a 5.692/71, o ensino de artes figurava proposta de atividade, através da qual deveria ser desenvolvida a Educação Artística, porém não só para ela estava direcionada essa recomendação, como debatido anteriormente.

Assim, o PGE foi organizado de modo a indicar um “Plano de Atividades Integradas” (COLÉGIO PEDRO II, 1984e; 1985). No PGE de 1984, esse Plano compreendia a Música, as Artes Plásticas e o Teatro. No PGE de 1985, passava a compreender Educação Musical, as Artes Plásticas, a Literatura e a Educação Física. No que tange a trazer uma indicação de integração, o documento oficial se coadunava com a proposta da legislação.

Entretanto, apesar do título “Plano de Atividades Integradas”, na seção “Grade Curricular”, o texto dos documentos indica carga horária diferenciada e específica para cada uma das aulas e séries de ensino, conforme será detalhado em seção posterior. Mais adiante, nos documentos, as atividades são abordadas de forma isolada. Ao apresentar o programa integral de cada disciplina, o texto do PGE de 1984 traz sempre o título “Plano de Artes Integradas”, seguido dos subtítulos “Atividade: Teatro”, “Atividade: Artes Plásticas” e “Atividade: Música”. Já o PGE de 1985 apresenta o mesmo título de “Artes Integradas”, seguido de subtítulos que se diferenciavam dos do PGE de 1984: “Atividades: Artes Plásticas e Literatura”, “Atividade: Educação Musical”, “Atividade: Educação Física”.

No PGE de 1984, para as Atividades de Teatro, Artes Plásticas e Música são apresentadas propostas metodológicas, objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos programáticos e sugestões de atividades pertinentes somente à especificidade do componente curricular em questão. Nesse aspecto, distanciando-se da diretriz dada na legislação.



Educação Física e Educação Musical seguem o mesmo modelo, no PGE de 1985, porém, no caso das Atividades de Artes Plásticas e Literatura, não se aplicou o posicionamento de resguardar suas independências. As duas Atividades são apresentadas na mesma seção, “em virtude do caráter experimental do trabalho integrado [...] a ser desenvolvido no ano de 1985”, justificando que “a integração Artes Plásticas/Literatura, prevista no projeto, deve-se à necessidade de se trabalhar com as mais diversas formas de expressão, facilitando o desenvolvimento das potencialidades criativas globais do aluno” (COLÉGIO PEDRO II, 1985, p. 133). Apesar de serem colocadas de forma particularmente independente na organização do ensino, conforme prescreve o texto e o confirma a carga horária semanal explicitada, Educação Musical e Educação Física, em seus fundamentos para a prática pedagógica, deveriam fazer parte da abordagem inter-relacional de formação integral do indivíduo indicada pela lei e acolhida pelo colégio, como expõe o trecho:

O trabalho em sala de aula dará ao aluno a oportunidade de vivenciar experiências variadas, desenvolvendo-se no sentido global. Essas experiências constituem-se em trabalho constante com Artes Plásticas, Música, Literatura, Educação Física (COLÉGIO PEDRO II, p. 1985, p. 18).

Pode-se depreender que os documentos dos PGEs mostram perfil aberto, cabendo interpretá-los como flexíveis, experimentais ou mesmo contraditórios, já que, ao estabelecer Música/Educação Musical como um componente curricular obrigatório e independente, fortaleciam a tradição pedagógica da instituição, cujas prescrições curriculares pregressas sustentavam essa estrutura. Essa análise é possível posto que o texto dos PGEs engloba a orientação legal da LDB 5.692/71 no uso do termo “Plano de Atividades Integradas”; prescreve a abordagem experimental mesclada de Artes Plásticas e Literatura; e, entretanto, confirma e apresenta Música/Educação Musical e Educação Física como componentes com tratamento específico e independente, como praticado no ensino secundário oferecido pelo colégio.

Conclui-se, portanto, que os documentos que marcam a inauguração do Pedrinho no CPII identificam a instituição como campo de resistência e acolhimento, ruptura e continuidade em relação às prerrogativas da legislação vigente e à tradição das práticas pedagógicas. Por fim, defende-se que, pela importância e espaço ocupado pelo CPII na trajetória do sistema educacional brasileiro apresentada anteriormente, é temerário a pesquisa histórica, na área da Educação Musical, afirmar

que a LDB 5.692/71 terminou por extinguir o ensino de música da escola regular brasileira, sem mencionar a relevância da obrigatoriedade específica da música na grade curricular desta instituição pública.

## CONCLUSÃO

Essa pesquisa realizou investigação bibliográfica priorizando documentos institucionais, legislação brasileira referente à educação e trabalhos acadêmicos, como suporte para as reflexões a respeito da construção da música enquanto disciplina escolar no Colégio Pedro II. No percurso transcorrido, tornou-se evidente o processo sócio histórico que a música atravessou, circunscrevendo sentidos variados em dois momentos de destaque na história dessa instituição escolar, que faz parte da rede pública federal de ensino: a criação do ensino secundário na fundação do colégio, em 1837, e a criação do 1º segmento do 1º grau, em 1984.

Situar a pesquisa na interseção das áreas de Educação, Educação Musical e História contribuiu para a compreensão das medidas que implantaram e mantiveram garantido o ensino de música no CPEI como uma aglutinação de forças envolvendo as políticas públicas de educação, a identidade pedagógica particular, as garantias legais, as ações individuais de protagonistas da história do colégio, a tradição pedagógica e institucional e, por fim, a desobediência em relação a certas normativas da legislação.

Na proposta de investigar movimentos de rupturas e continuidades entre os dois recortes temporais, perceberam-se os esforços da instituição para registrar em seus documentos a ideia de uma trajetória de sucesso, enaltecendo sua tradição e impulsionando os personagens que tomam parte nessa história a dar prosseguimento aos caminhos trilhados.

Dentro da ideia de prosseguimento está implícito o conceito de continuidade; entretanto compreende-se que nenhum discurso ou instituição possui força que os mantenha inalterados, sem embargo das conjunturas que os cercam, acolhem e produzem. O tempo perpassa a tradição, por mais sólida que ela pareça, e de alguma forma a flexibiliza no contato com as transformações do mundo, da sociedade e dos indivíduos.

Assim, paralelo ao movimento de continuidade, encontram-se ações e discursos que mudam direções e provocam rupturas, criando dicotomias internas, tensões com as quais uma instituição centenária passa a conviver. Na publicação do Prof. Choeri [entre 1994 e 2008] ficam evidentes e sintetizadas as continuidades e rupturas nas ações e nas narrativas. Citando a memória dos antigos professores,

afirma “que ousaram construir o modelo que devemos, hoje, edificar” (CHOERI, [entre 1994 e 2008] [não paginado]), numa orientação para que o trabalho inicial fosse consolidado. Simultaneamente, em uma seção posterior no livro, o Prof. Choeri lança força à mudança e agradece “A todos aqueles [...] que acreditaram, se exauriram e ajudaram a implantar com êxito ‘O NOVO, VELHO COLÉGIO PEDRO II’ E ‘O FUTURO VELHO COLÉGIO PEDRO II’ e fizeram-no fugir da obsolência [sic] e da estagnação” (CHOERI, [entre 1994 e 2008] [não paginado])<sup>82</sup>.

O CPII é a instituição educacional onde, no Brasil, concomitantemente foram originados a sistematização do ensino no território nacional e o processo de disciplinarização da música na escola. Dessa forma, a pesquisa conclui que o ensino de música esteve presente na grade curricular obrigatória da primeira escola do país, de acordo com o modelo concebido atualmente: ensino organizado e sistematizado por meio de um currículo seriado e multidisciplinar. Em outras palavras, vale ressaltar que a história da educação musical na escola básica compartilha o mesmo ponto de origem com a história da própria escola no Brasil. A música enquanto disciplina escolar começou a ser elaborada, refletida, sistematizada e praticada no Colégio Pedro II, a partir de 1837. O CPII é o cenário gênese dessas duas trajetórias: escola e ensino de música no Brasil. O início do ensino secundário no CPII, com a presença da música em sua estrutura, ainda atesta que, no Brasil, o ensino de música na escola básica é anterior ao ensino de música em nível superior e mesmo nos conservatórios, posto que o primeiro só fora criado dez anos após a fundação do colégio.

Pelo fato de não haver sistematização do ensino anteriormente à criação do CPII, não há muitos documentos de organização da disciplina Música Vocal no que diz respeito ao planejamento, metodologia, objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação. Sobre sua presença na instrução oferecida no colégio, somente ficam informadas a citação de seu nome na tabela de aulas da grade curricular e o número de aulas semanais previsto. À época, o documento oficial que prescrevia o planejamento de ensino era o “Regulamento nº8”, de 31 de janeiro de 1838. Tratando “Do objeto de ensino” no capítulo XIX, o Art. 117, trazia as tabelas com a listagem das disciplinas e suas “lições” semanais, indicadas para cada aula (série).

Na década de 1980, quando os Pedrinhos foram criados, o ensino de música na escola já tinha percorrido caminhos, no Brasil, destacando-se a tentativa de

---

<sup>82</sup> Grifo no original.

implantação da disciplina em todo o território nacional através da proposta do canto orfeônico, por Villa-Lobos. O próprio campo da Educação, em si, ainda que em processo de desenvolvimento, também já havia mapeado uma série de procedimentos e tendências, produzindo reflexão científica e sistematização do ensino nas escolas brasileiras. Assim, tanto um planejamento mais detalhado quanto diretrizes mais definidas eram pré-requisitos para a ação educacional que seria levada a cabo no início do primeiro ano letivo do 1º segmento no CPIL, em 1984. O documento oficial, à época, era o PGE, já bastante consistente do ponto de vista pedagógico, ainda que inicial e experimental em sua primeira versão. Composto por uma definição ampla da instituição e dos objetivos de ensino gerais para o novo segmento, contava com uma seção específica para o ensino de música, onde eram apresentadas as questões didático-pedagógicas particulares a essa área de conhecimento.

Enquanto que o “Regulamento nº8” definiu a organização do ensino durante um longo período de tempo, o PGE teve a particularidade de poder ser aprofundado e revisto ao longo de três publicações em anos consecutivos, já que o ensino secundário no CPIL fora fundado em apenas uma Unidade Escolar (Centro), ao passo que o 1º segmento foi sendo ampliado a cada ano, tanto nas séries que o compõem quanto na estrutura física que o abrigou (Unidade São Cristóvão II em 1984, Unidade Humaitá II em 1985, Unidade Engenho Novo II em 1986 e, por fim, Unidade Tijuca II em 1987).

Defende-se a continuidade de uma perspectiva salvacionista identificando os dois momentos de criação no CPIL. No contexto histórico do século XIX, a criação do CPIL, como uma medida do próprio governo, simbolizava a salvação para a falta de instrução de que padecia a sociedade. Era necessária uma educação que formasse os indivíduos, criando uma identidade para a nação, congregando objetivos comuns. No século XX, a crise incidia sobre o próprio CPIL que, pela falta de recursos financeiros e diminuição drástica no contingente de alunos, corria o risco de se transformar em uma escola apenas de 2º grau. Nessa conjuntura, a criação do Pedrinho surgiu numa perspectiva também salvacionista, entretanto, de recuperação da própria instituição, no intento de aumentar o número de matrículas, e não na perspectiva de salvar toda uma nação, como na fundação do colégio.

A formação de elites marca o objetivo primordial em relação ao público alvo almejado, em ambos os momentos de criação: 1837 e 1984. Contudo, na fundação do CPIL buscava-se a formação de uma elite social, homogeneizando indivíduos de

acordo com o modelo europeu do cidadão erudito e civilizado, em suas definições culturais, políticas e sociais. Rompendo em parte com esse objetivo, para a criação do 1º segmento observou-se uma preocupação mais direcionada à formação de uma elite educacional, na leitura dos documentos oficiais. Essa proposta, por sua vez, mantinha conexões com o discurso de tradição e excelência do colégio, posto que trazia a inserção das crianças, os novos alunos, no grupo privilegiado que, pela formação educacional recebida, se diferenciava perante a sociedade.

Os primeiros alunos que compuseram o quadro discente do CPII em 1837 eram adolescentes e jovens privilegiados por fazerem parte dessa destacada instituição de ensino que mantinha estreitos vínculos com o poder governamental da época. Entretanto, não somente por isso eram distintos. Filhos da elite, provinham de camadas economicamente mais favorecidas da sociedade, fato de relevância posto que, assim que fora criado, o CPII não era um colégio gratuito. A instrução tinha um custo, portanto não era uma escola para todos. Alguns alunos que não tinham condições de arcar com as despesas foram aceitos na instituição, recebendo isenção do pagamento; entretanto, eram poucos. Dessa forma, a criação do CPII não obteve imediata aceitação por parte da sociedade, que questionou o fim do Seminário de São Joaquim. A instituição anterior praticava a caridade abrigando órfãos e, em seu lugar, tomou assento uma outra, que abrigaria os filhos da elite.

Quando o Pedrinho foi criado, uma situação antagônica pôde ser identificada no que diz respeito às características dos alunos. Primeiramente, em relação à idade, os novos alunos inauguraram o atendimento a uma nova faixa etária no cotidiano escolar, por se tratarem de crianças a partir dos sete anos. A forma de ingresso no 1º segmento do CPII, através de sorteio público, marcou uma grande ruptura com as formas anteriores, que se davam por indicação (em 1837) e por exame de seleção (para o ingresso no 2º segmento), até o momento de implantação do Pedrinho. O ensino gratuito, premissa da escola pública, e a forma democrática representada pelo sorteio, abriram a instituição para a presença de alunos pertencentes a famílias mais pobres, de variadas camadas da sociedade, trazendo uma maior diversidade no perfil do corpo discente do CPII.

Em relação aos professores, o discurso institucional sobre a excelência do quadro docente conecta a criação do CPII e a criação do Pedrinho, fortalecendo o imaginário de primazia no ensino, prestígio e destaque através do reconhecimento da competência dos professores. Contudo, no segundo momento histórico abordado, a

imagem de excelência se dissocia do individual, pois já não se encontra, nas publicações, a citação corrente de grandes nomes de educadores da época, mas a citação da excelência coletiva dos professores. Um outro ponto em comum entre os docentes dos dois períodos é o protagonismo nos planejamentos e sistematizações das aulas de música no CPIL, já que Januário da Silva Arvellos e Francisco da Luz Pinto foram os mentores do ensino na criação do CPIL, estando a cargo deles o planejamento e a ação pedagógica, assim como se deu com o grupo de professoras de música do Pedrinho, no início das suas atividades. Pontua-se, porém, que enquanto os dois professores, no século XIX, exerceram suas atividades isoladamente, já que Francisco da Luz foi sucessor de Arvellos, as professoras de música do Pedrinho compunham o Departamento de Música, formado também por demais professores que atuavam com o 2º segmento e com o 2º grau. Como foi visto anteriormente, em cada Unidade de 1º segmento havia, ao menos, duas professoras de música, além da coordenadora, o que proporcionava um trabalho refletido e criado coletivamente.

A formação profissional é um ponto que destaca uma marcante ruptura entre os dois períodos. Os professores de música que atuaram na fundação do colégio eram músicos profissionais que, por meio do modelo conservatorial, foram formados enquanto compositores, regentes e instrumentistas. Suas experiências prévias com o ensino de música comumente se deram na esfera de aulas particulares, visando a formação de jovens espelhada no mesmo objetivo que determinou as suas próprias formações. Esses músicos só se tornaram professores da disciplina escolar específica a partir do próprio fazer pedagógico no colégio, já que, como apresentado anteriormente, não havia o ofício de professor de música na escola antes da fundação do CPIL. A criação do colégio, inclusive, é o momento histórico que marca o início dessa classe profissional. O critério de seleção que os levou a compor o primeiro quadro de professores do colégio era baseado, principalmente, no reconhecimento que obtinham perante a sociedade, por seu destaque no cenário musical do Rio de Janeiro.

As professoras de música que iniciaram o trabalho de educação nos Pedrinhos eram todas mulheres, em oposição aos dois professores, homens, que principiaram a educação musical no CPIL, em 1837. À época, já existiam cursos superiores em música, incluindo a formação para o ensino. Elas poderiam ser identificadas como professoras-músicas, enquanto que melhor caberia a classificação de músicos-

professores aos do século XIX. Além da formação específica para o ensino de música, as professoras que iniciaram o trabalho nos Pedrinhos já tinham experiência prévia, como ficou evidente nos dados apresentados sobre a professora que já compunha o quadro docente do Pedrão e passou a compor também o do Pedrinho, dividindo sua carga horária entre os dois segmentos, quando o 1º fora criado. O critério de seleção que as inseriu no Departamento de Educação Musical do CPIL, atuando com os Pedrinhos, não levava mais em conta o vulto do reconhecimento social no cenário musical do Rio de Janeiro, até porque tanto a cidade quanto o panorama cultural e social haviam multiplicado suas proporções, em relação ao que poderia ser observado no século XIX. Por essa razão, o critério de seleção das professoras levava em conta, unicamente, a formação para o ensino e os conhecimentos relacionados com sua área de atuação, avaliados em concursos para o ingresso no quadro docente do CPIL.

Em relação ao ensino de música, há uma continuidade no que diz respeito à presença na grade curricular do CPIL, em 1837 e em 1984, tomando parte na formação almejada para todos os segmentos de ensino. Entretanto, quanto aos processos internos da disciplina concluiu-se que configurações bastante distintas identificam as aulas de música em cada período.

Averiguou-se que a compreensão de educação musical que conduziu o ensino de música na fundação do CPIL espelhava-se no modelo conservatorial no que se refere à concepção de música e à determinação dos conteúdos a serem abordados. Conhecimentos musicais, apreciação e prática diletante faziam parte da formação da elite, que tinha no fruir artístico um valor de distinção. Os padrões de comportamento inspirados pela Corte, após a vinda da família real, definiram uma determinada estética, que perpassava gostos e práticas. Fundamentado nessas bases, o ensino de música no CPIL, na época de sua fundação, foi configurado como uma preparação para o domínio dos códigos teóricos da linguagem musical ocidental, europeia e erudita, de tradição escrita. O fazer musical possibilitado no contexto do ensino coletivo no colégio enfatizava a prática vocal com caráter amador e sem vistas à profissionalização, distanciando-se, nesse aspecto, do ensino individual de instrumentos ministrado no conservatório.

O ensino de música na implantação dos Pedrinhos não é assumidamente marcado pelo modelo conservatorial que sustentou a educação musical no século XIX, no colégio. No rastro de novas ideias pedagógicas, educadores disseminaram perspectivas e metodologias que consideravam essencial o conhecimento e o respeito



à natureza, aos tempos e processos próprios dos indivíduos, especialmente das crianças. Como premissas, a vivência e a experiência prática tornaram-se pré-requisitos para a aprendizagem, que deveria estimular e desenvolver a sensibilidade, o contato amplo com a realidade, e a expressão de sua individualidade, em contraposição ao entendimento de educação enquanto transmissão, retenção e domínio de conteúdos e conhecimentos. Essa última perspectiva é identificada no ensino de música no modelo conservatorial, onde as aulas de música do CII tinham como núcleo central o domínio da teoria e dos códigos da notação musical convencional, por meio de procedimentos próprios a uma determinada estética musical. Deduziu-se que os PGEs rompem com essa concepção, na década de 1980, apresentando uma educação musical que valoriza a prática em variadas modalidades referentes à interpretação e à apreciação, indicando atividades que envolvem cantar, tocar e escutar música. Contudo, o canto coletivo, como modalidade do fazer musical, é a prática evidentemente mais similar ao ensino de música nos dois recortes temporais da pesquisa.

É interessante identificar que por três vezes durante essa pesquisa a educação brasileira foi incumbida, pelas lideranças políticas de cada período, de forjar uma identidade nacional subordinada aos interesses econômicos. No primeiro momento, na segunda metade do século XIX, a criação do CII materializou o projeto de identidade nacional, posto que foi gerada e efetivada pelas próprias lideranças governamentais. O objetivo principal do colégio foi a formação de uma elite que comungasse a essência do modelo de civilização europeia. A música fazia parte do padrão referido, pois tanto o conhecimento musical quanto sua prática diletante diferenciavam o cidadão erudito e, portanto, era justificada enquanto disciplina escolar no ensino de humanidades.

No segundo momento, referente ao Estado Novo e a premissa Vargas de efervescência nacionalista, a educação musical do projeto villalobiano alcançou ampla notoriedade no território brasileiro. A identidade da nação seria esculpida no espírito de coletividade que a prática do canto orfeônico estimulava, enaltecendo os valores cívicos e nacionalistas, principalmente pelo caráter do repertório musical a ser utilizado nas aulas. A análise do ensino de música no CII, durante esse período, não faz parte do recorte de investigação proposto, contudo, identificou-se que o colégio era uma instituição educacional de reconhecido valor nacional, posto que é numerosamente citado no Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1931. O documento,

instrumento da Reforma Francisco Campos, era válido para todo o território nacional; discorria a respeito da organização do ensino secundário, indicava o CPIL como instituição modelo para o ensino e estabelecia o canto orfeônico nas escolas públicas.

No terceiro momento, marcado pela presença militar no governo, certifica-se novamente um plano de construção de identidade nacional. A educação era mantida sob vigilância para corroborar com projetos políticos e econômicos que objetivavam moldar um cidadão obediente e pacífico. Inserida no projeto da sociedade capitalista, a tendência tecnicista e a ideologia liberal tornaram-se fundamentos para o ensino, incutindo nas escolas a função prioritária de formação para o trabalho e para o mercado consumidor. A postura do CPIL se diferencia do posicionamento adotado em relação aos dois momentos anteriores, já que, naqueles, o colégio seguiu o fluxo das ações políticas, enquanto que nesse terceiro momento, trilhou caminhos autônomos e, em certos aspectos, na contracorrente das premissas educacionais vigentes.

Os sentidos e funções atribuídos ao ensino de música possuem definições diferentes ao longo do percurso da educação musical envolvida com a história do CPIL. Destaca-se o caráter utilitário, através da preparação para o ofício de músico (instrumentista ou cantor corista) nos ritos religiosos, identificando o ensino de música nas instituições que precederam o CPIL, sendo extintas para darem origem ao colégio. Já a partir da fundação do CPIL, as aulas de música reforçariam o caráter humanístico. A música, como parte de um modelo sociocultural que compreendia a necessidade do conhecimento e do contato com a arte, também teria a capacidade de influir e moldar valores e caráter da mesma forma como compreendia a cultura greco-romana, na qual o humanismo renascentista se inspirava. Por fim, o caráter instrumental define as aulas de música durante a implantação do Pedrinho como ferramentas para aquisição de outros conhecimentos e habilidades, principalmente as sociais, de convívio e contato com os outros. Os textos dos documentos oficiais, por mais que garantam sua obrigatoriedade e independência na grade curricular, identificam a música como uma área do conhecimento complementar, muitas vezes privilegiando objetivos extramusicais. O último PGE que registra o período de criação do 1º segmento, publicado em 1986, aponta para uma ampliação na valorização dos procedimentos e conteúdos propriamente musicais, entretanto, não eliminando, de todo, o caráter extramusical atribuído à disciplina nos documentos de 1985 e 1984.

Sentidos atribuídos à música são subjacentes às transformações que as sociedades provocam no mundo, no decorrer dos tempos. As modificações que

colocam em constante movimento os valores da música alteram obrigatoriamente as concepções de ensino influenciando sobre a seleção dos conteúdos a serem validados e os procedimentos de ensino e aprendizagem, legitimados nos documentos prescritivos e nas legislações educacionais.

Apesar do novo sentido identificado na educação musical proposta para o início do Pedrinho, por trás da possibilidade de experimentar outras ações pedagógicas havia a crença contínua de que a música tem importância na formação do indivíduo. A música é sustentada como disciplina escolar no CP II porque é uma sistematização de práticas humanas, onde podem ser evidenciadas diversas possibilidades de relações com o mundo. O contínuo e extenso fio teceu tramas de compreensão e intervenção da realidade, conectando simbolicamente as aulas de música do Seminário dos Órfãos de São Pedro, do Seminário de São Joaquim, da criação da instituição, da implantação do Pedrinho e da educação musical que, hoje, segue seu curso no Colégio Pedro II.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiróz. *Colégio Pedro II: um lugar de memória*. 1999. Tese. (Doutorado em História Social - IFCS). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- ARAÚJO, Maria Celina Soares D'. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 10, p. 29-34, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Arte*. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRASIL. CFE. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977 do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%20540-1977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20540-1977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf) Acesso em 09 de agosto de 2015.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm) Acesso em 10 de agosto de 2015.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm) Acesso em 10 de agosto de 2015.
- BRASIL. Decreto 18.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 08 de agosto de 2015.
- BRASIL. Decreto de 02 de dezembro de 1837. <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html> Acesso em 09 de junho de 2016.
- BETTAMIO, Rafaella. *Frei Antônio de Arrábida, o Bispo de Anemúria*, 2010. Site da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/projetos/200anos/antonioArrabia.html> Acesso em 29 de maio de 2016.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. Ensino coletivo de instrumento no ensino básico: avaliação de uma proposta. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. 2010. Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2010. p. 864-873.

\_\_\_\_\_. *Ensino coletivo de flauta-doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAMPOS, Maria Lúcia Tavares da Silva. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [julianachrispim@gmail.com](mailto:julianachrispim@gmail.com) em 19 de agosto de 2014.

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

CHAMARELLI, Marta Alarcon. *E ao Pedrinho: tudo ou nada?: construindo uma memória possível*. 2011. Dissertação (Mestrado em Memória Social). Programa de Pós Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

CHOERI, Wilson. *O Colégio Pedro II de ontem, hoje e futuro: uma visão e análise crítica e prospectiva*. [s.l.: s.d.].

COLÉGIO PEDRO II. *História do CP II*, 26 de agosto de 2014. Site do Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imperial.html>> Acesso em 15 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. *O Colégio Pedro II: Contribuição Histórica aos 175 anos de sua Fundação*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico / Colégio Pedro II. – Brasília: Inep/MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Resgatando a memória do Colégio Pedro II: 1º segmento do 1º grau*. [s.e.]. Disponível no acervo do NUDOM, 1994.

\_\_\_\_\_. Plano Geral de Ensino (PGE) 1º segmento do 1º Grau. Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1986.

\_\_\_\_\_. Plano Geral de Ensino (PGE) Departamento de Educação Musical, Rio de Janeiro, 1986b.

\_\_\_\_\_. Plano Geral de Ensino (PGE) 1º segmento do 1º Grau. Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1985.

\_\_\_\_\_. Plano Geral de Ensino (PGE) Departamento de Educação Musical, Rio de Janeiro, 1985b.

\_\_\_\_\_. Concurso. FACTA, Rio de Janeiro, n. 49, p. 8, janeiro/fevereiro/1984.

\_\_\_\_\_. Palavras do Diretor. *In: Plano Geral de Ensino (PGE)*, Departamento de Educação Musical. Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1984b.

\_\_\_\_\_. Plano Geral de Ensino (PGE) para Departamento de Educação Musical. Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1984c.

\_\_\_\_\_. Inauguração do “Pedrinho” foi uma festa. *FACTA*, Rio de Janeiro, n. 50, p. 3, março/abril, 1984d.

\_\_\_\_\_. Plano Geral de Ensino (PGE) para o 1º segmento do 1º Grau. Ministério da Educação, Rio de Janeiro, 1984e.

\_\_\_\_\_. O Colégio terá curso primário. *FACTA*, Rio de Janeiro, n. 48, p.11, novembro/dezembro/1983.

CUNHA, Helen Silveira Jardim. O jogo de interesses numa aula de música: o interesse dos alunos, dos docentes e da instituição. *In: XVI Congresso da ANPPOM*. 2006. Brasília. *Anais ...* Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Artes, 2006. p. 912-916.

DEL BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da lei nº 11.769/08. *Revista Música em Perspectiva*, Paraná, V. 2, nº1, p. 110-134, 2009.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música, de 1920 a 1996. *IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Julho/Agosto, 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf) Acesso em 10 de agosto de 2015.

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

DUARTE JR. João Francisco. *O que é Realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FARIA FILHO, Luciano M. “A legislação escolar como fontes para a história da educação: uma tentativa de interpretação”. *In: \_\_\_\_\_*. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 10, p. 75-88, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. A ABEM e o projeto nacional de música na escola. *In: Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste, 1º Simpósio sobre o ensino e aprendizagem da música popular e III Encontro Nacional de ensino coletivo de instrumento musical*, Brasília. *Anais...* Brasília: ABEM, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 12, p. 21-29, 2005.

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

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988, p. 15-37.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, V. 13, nº 21, p. 5-41, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Revista Música na educação básica*, Porto Alegre, V. 1, nº 1, p. 23-35, outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. Por dentro da matriz. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, p. 83-94, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, p. 67-79, setembro, 2006.

FREIRE, Vanda; JARDIM, Helen. Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007. Campo Grande. *Anais ...* Campo Grande: UFMS ABEM, 2007. p. 1-8.

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

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. “Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, p. 19-28, setembro, 2009.

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

GERVINUS. Georg Gottfried. *Fundamentos de Teoria da História*. Tradução: Sara Baldus e Julio Bentivoglio. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAUER, Lícia Maciel. Colégio Pedro II no período da ditadura militar: subordinação e



resistência. *In: Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, julho/dezembro, 2008, 259-282 p. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/artigos/n6/numero6-5\\_o\\_colegio\\_pedro\\_ii\\_durante\\_a\\_ditadura\\_militar.pdf](http://www.fe.ufrj.br/artigos/n6/numero6-5_o_colegio_pedro_ii_durante_a_ditadura_militar.pdf)> Acesso em 09 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. O Colégio Pedro II na época da ditadura militar: subordinação e resistência. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 e a presença dos preceitos liberais e escolanivistas: os Estudos Sociais e a formação da cidadania. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, nº 39, p. 76-90, setembro, 2010.

JARDIM, Vera Lúcia G. A Música no Currículo Oficial: um estudo histórico pela perspectiva do livro didático. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.12, nº1, p. 167-174, 2012.

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

JARDIM, Helen Silveira. Música e Matemática: um diálogo possível na educação básica? *In: XIX Congresso Nacional da ABEM*. 2010. Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2010. p. 1271-1280.

LANZILLOTTI, João Marcelo; MACHADO, Roberto Stepheson A. Prática de conjunto à luz da pedagogia de projetos – uma proposta musical transdisciplinar? *In: XIX Congresso Nacional da ABEM*. 2010. Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2010. p. 1837-1846.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº10, p. 65-74, 2004.

\_\_\_\_\_. *O ensino de música na escola fundamental*. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MARIANI, Betânia. Discurso e instituição: a imprensa. *Rua Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP NUDECRI*, Campinas, nº 5, p. 47-61, março, 1999.

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

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

MOISÉS, Alzenira F. de Azevedo; MURASSE, Celina Midore. O ensino secundário no século XIX: Colégio Pedro II. *In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da*

Educação - Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia.

PATROCLO, Luciana B. et al. Verdadeiras glórias nacionais: a memória acerca das primeiras gerações de professores do Colégio de Pedro II através das páginas da Revista da Semana. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, V. 15, nº 3, p. 173 – 200, 2015.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

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

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 19, p. 57-64, março. 2008a.

\_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

\_\_\_\_\_. Conquistando espaços para a música na escola: a solução é a obrigatoriedade? *In: XVI Encontro Nacional da ABEM, Campo Grande, Anais...* 2007.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 10, p.19-28, 2004a.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº1, p. 7-16, 2004b.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Ed UFMS, 2013.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2013.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, nº 9, p. 81-88, setembro, 2003.

REPSOLD, Mônica. *Publicação eletrônica* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por [julianachrispim@gmail.com](mailto:julianachrispim@gmail.com) em 24 de julho de 2016.

ROCHA, Inês de Almeida. Música para a juventude: práticas de educação musical, canto orfeônico e manuais escolares no Colégio Pedro II. *In: XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana (CIHELA)*, 2014, Toluga. Anais do XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. Toluga: El Colegio Mexiquense/ SOMEHDE, 2014. v. 1. p. 4843-4854.

\_\_\_\_\_. 'Serve teu Brasil com brio! Cumpre sempre teu dever!': manuais escolares de música no Colégio Pedro II. In: *IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Lisboa, [Atas] v. 1. p. 5805-5818, 2012.

\_\_\_\_\_. A arte de combinar o som com o tempo: manuais escolares de música nas décadas de 1930 a 1950. In: XVI Colóquio Nacional de História de La Educación. 2011. El Burgo de Osma. *Actas ... El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de La Educación*, 2011a. v. 2. p. 497-505.

\_\_\_\_\_. Pense em mim, estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio. In: XX Congresso Nacional da ABEM. 2011. Vitória. *Anais.. Vitória: ABEM-UFES*, 2011b. v. 1. p. 1950-1959.

\_\_\_\_\_. O negócio era a voz! *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. V. 1, nº 1, p. 87-98, 2010.

\_\_\_\_\_. Sons, silêncios e música: memória das práticas musicais escolares do Colégio Pedro II. In: XV Encontro Anual da ABEM. 2006. João Pessoa. *Anais ... João Pessoa: ABEM/UEPB*, 2007. p. 666-672.

\_\_\_\_\_. Sonorizando imagens em movimento: uma proposta interdisciplinar no Colégio Pedro II - U. E. Engenho Novo II. In: XI Encontro Anual da ABEM. 2002. Natal. *Anais... Natal: ABEM*, 2002. p. 281-288.

\_\_\_\_\_. Implantação da proposta curricular de música no Ensino Médio do Colégio Pedro II - Unidade Engenho Novo - RJ. In: *X Encontro Anual da ABEM*, Uberlândia. *Anais* p. 128-133, 2001.

ROCHA, Ines de Almeida; COHN, G.; MANSUR, M. Deixe em paz meu coração: Projeto Multidisciplinar Gota d'água. In: XVI Encontro Anual da ABEM / CONGRESSO REGIONAL ISME NA AMÉRICA LATINA. 2007. Campo Grande. *Anais... Campo Grande: UFMS*, 2007. p. 1-8.

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

SANTOS, Regina Márcia Simão. (Org.) *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

SAVIANI, Demerval. *Política e Educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino*. 6ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. "Apresentação". In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 7-13.

SILVA, Maria do Carmo Potsch de C. e. *O Ensino da Arte no Colégio Pedro II: políticas e práticas*. 2013b. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

SILVA, Valéria Cristina da. *Vou te contar... as narrativas: das tramas da vida ao ofício docente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, p. 45-52, setembro, 2008.

SOUZA, Ana A. Arguelho de; STEFAN, Gilberto de Souza. As bases do ensino musical contemporâneo: o Colégio Pedro II e a atuação de Villa-Lobos na Escola Nova. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n.11, p. 122-135, 2013.

SOUZA, Jusamara, et al. A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos. In: *XVIII Encontro Nacional da ABEM*, Londrina. *Anais* p. 37-46, 2009.

SOUZA, Jusamara, et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos*, Porto Alegre: Núcleo de Estudos avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, nº 6, 2002.

SOUZA JR. Marcílio, GALVÃO, Ana Maria. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 31, nº 3, p. 391-408, 2005.

STEFAN, Gilberto de Souza. Villa-Lobos e o movimento da Escola Nova: a educação musical no ensino médio. Disponível em <[https://www.academia.edu/3462835/Villa-lobos\\_e\\_o\\_movimento\\_da\\_escola\\_nova](https://www.academia.edu/3462835/Villa-lobos_e_o_movimento_da_escola_nova)> Acesso em 09 de junho de 2014.

STEFAN, Gilberto de Souza. Villa-Lobos e o movimento da escola nova: a educação musical no ensino médio. In: *IX Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM*, 2009, Campo Grande, 2009.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.769/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarentas anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, V. 12, nº 3 (30), p. 125-151, setembro/dezembro, 2012.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na lei 5.692/71. In: *XVIII Encontro Nacional da ABEM*, Londrina. *Anais*. 2009.

VIEIRA, Niágara da Cruz. *A construção de instrumentos alternativos e os recursos formadores de um ambiente educacional integrado para a educação musical: Uma pesquisa participativa com uma turma do 4º ano do ensino regular fundamental em uma escola pública no Rio de Janeiro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música).

Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VICTÓRIO, Márcia. Um exemplo de Avaliação Significativa em Educação Musical com Turmas do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 23-30, 2010.

VILLA – LOBOS, Heitor. *Guia Prático: estudo folclórico musical*. São Paulo – Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1932.



**ANEXOS**

*Anexo I*

COLLECÇÃO DAS LEIS

DO

IMPERIO DO BRASIL

DE

**1857.**

**PARTE II.**



**RIO DE JANEIRO.**

**TYPOGRAPHIA NACIONAL,**

Rua da Guarda Velha.

1861.

44. 69



( 59 )

## DECRETO de 29 de Novembro de 1837.

Declarando o modo de apresentar os embargos nas causas de presas, segundo a Lei de 4 de Dezembro de 1830, que ordenou que os embargos sejam apresentados perante as autoridades cujos actos se embargão.

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta :

Art. 1.º As partes, contra quem se proferirem sentenças definitivas, em causas de presas, no Conselho Supremo Militar e do Almirantado, poderão embarga-las nos proprios autos, apresentando os embargos dentro do prazo improrogavel de dez dias.

Art. 2.º Apresentados os embargos, por despacho do Juiz Relator, se dará vista ás partes embargadas com o termo de tres dias; e findos estes, cobrados os autos pelo Escrivão impreterivelmente, com a impugnação ou sem ella, e officiado o Procurador da Corôa, Soberania e Fazenda Nacional, proferirá o Conselho Supremo a sentença definitiva.

Art. 3.º Passada em julgado a sentença, por não ter sido embargada nos dez dias, ou por terem sido desprezados os embargos, o Escrivão extrahirá do processo sentença, que passará pela Chancellaria-Mór do Imperio para ser executada.

Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, o tenha assim entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em vinte nove de Novembro de mil oitocentos trinta e sete, decimo sexto da Independencia e do Imperio.

PEDRO DE ARAUJO LIMA.

*Bernardo Pereira de Vasconcellos.*

## DECRETO de 2 de Dezembro de 1837.

Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições.

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta :

Art. 1.º O Seminario de S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.

Art. 2.º Este collegio he denominado — Collegio de Pedro II.

cc  
26 97

( 60 )

Art. 3.º Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza ; rhetorica e os principios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, meneralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia.

Art. 4.º Para o regimen e instrucção neste collegio haverão os seguintes empregados :

§ 1.º Hum Reitor, hum Syndico ou Vice-Reitor, hum Thesoureiro, e os serventes necessarios.

§ 2.º Os Professores, Substitutos e Inspectores dos alumnos, que forem precisos para o ensino das materias do art. 3.º, e direcção e vigia dos mesmos alumnos.

No numero dos Professores he comprehendido o de Religião, que será tambem o Capellão do Collegio.

§ 3.º Hum Medico e Cirurgião de partido.

Art. 5.º Poderão ser chamados para terem exercicio neste Collegio os Professores publicos desta Côte, de latim, grego, francez, inglez, philosophia racional e moral, e rhetorica.

Art. 6.º Parte dos vencimentos dos Professores será fixa, e parte proporcionada ao numero de alumnos.

Os Professores publicos do art. 5.º gozarão tambem do beneficio dos vencimentos variaveis, pagos pelo Collegio.

Art. 7.º Serão admittidos alumnos internos e externos.

Art. 8.º Os alumnos internos pagarão a quantia que fôr annualmente fixada, para as despezas só proprias dos que morarem no Collegio.

Art. 9.º Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorario que a titulo de ensino, fôr fixado pelo Governo.

Art. 10. Este honorario terá a applicação marcada nos estatutos.

Nenhum honorario he devido pelo ensino dos Professares do art. 5.º

Art. 11. O Governo poderá admittir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos.

Art. 12. O numero dos Professores, Substitutos, Inspectores, e serventes do Collegio, seus direitos e obrigações, bem como o do Reitor, Vice-Reitor ou Syndico, e Thesoureiro ; a admissão dos alumnos internos e externos, seus exercicios, ordem de estudos, sua correspondencia externa, premios, castigos, feriados, ferias, e outras disposições relativas á administração, disciplina e ensino, são marcadas nos estatutos que com este baixão, assignados por Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, encarregado interinamente dos do Imperio. (\*)

(\*) Os Estatutos que devião baixar com este Decreto, forão expedidos em 31 de Janeiro de 1838, Decreto n.º 8.

( 61 )

Art. 13. Ficão revogados os estatutos de doze de Dezembro de mil oitocentos trinta e hum, e mais disposições ou ordens em contrario.

O mesmo Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e faça executar com os despachos necessarios. Palacio do Rio de Janeiro em dous de Dezembro de mil oitocentos trinta e sete, decimo sexto da Independencia e do Imperio.

PEDRO DE ARAUJO LIMA.

*Bernardo Pereira de Vasconcellos.*

---

DECRETO de 29 de Dezembro de 1837.

Regulando o modo da admissão dos aprendizes menores nas officinas do Arsenal de Guerra, e outras disposições a respeito.

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta :

Art. 1.º Os aprendizes enores, determinados na Lei de vinte dous de Outubro de mil oitocentos trinta e seis, no art. 6.º § 11, e qualificados nos §§ 1.º, 2.º e 3.º do art. 49 do Regulamento de vinte hum de Fevereiro de mil oitocentos trinta e dous, não serão admittidos sem contarem de oito a doze annos de idade, e obtem permissão do Ministro da Guerra.

Art. 2.º Além das diarias designadas no art. 51 do Regulamento, o Governo distribuirá, duas vezes no anno, premios áquelles menores que fizerem progressos, não só nas primeiras letras e desenho, como tambem nos officios a que se tiverem destinado, tendo ouvido os respectivos Mestres, o Pedagogo, e o Vice-Director do Arsenal de Guerra. Estes premios sendo em beneficio dos menores serão depositados na Caixa Economica, ou entregues ao Director para guarda-los, e dispôr da sua importancia como melhor parecer a bem dos premiados ; havendo disso escripturação.

Art. 3.º As despezas feitas com o sustento e vestuario, segundo dispõe o mesmo art. 51 do Regulamento, devem ser pagas, como o são todas as do Arsenal, sahindo da somma total de suas diarias ; e a escripturação será feita em livros separados por huma das classes do Almoxarifado, e rubricadas as contas pelo Director do Arsenal.

Art. 4.º Logo que o educando estiver em estado de por si só exercer o seu officio, e tiver vinte hum annos de idade, receberá hum certificado do Mestre da officina respectiva, e do Pedagogo,

77 98

**Anexo II****REGULAMENTO N. 8 — DE 31 DE JANEIRO  
DE 1838**

CONTEM OS ESTATUTOS PARA O COLÉGIO DE PEDRO II

O Regente interino, em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II, Decreta os seguintes Estatutos para o Colégio de Pedro II Instituído pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837.

**PARTE I****Do regime literário e científico do Colégio****TÍTULO I****DOS EMPREGADOS DO COLÉGIO****Capítulo I*****Do Reitor***

Art. 1.º Compete ao Reitor:

- § 1.º Nomear interinamente, e suspender os Inspetores de Alunos.
  - § 2.º Propôr ao Ministro do Império os Professores de Saúde de partido.
  - § 3.º Contratar os Serventes necessários.
  - § 4.º Inspeccionar tudo o que respeita à Religião, costumes, ordem e estudos.
  - § 5.º Presidir ao regime econômico do Colégio.
  - § 6.º Intimar e fazer executar as ordens, determinações e decisões relativas ao Colégio.
  - § 7.º Fazer, pelo menos, uma visita diária à enfermaria.
  - § 8.º Visitar por vèzes o refeitório no tempo da comida para observar os alimentos dos Alunos.
  - § 9.º Assistir de tempos a tempos, e inesperadamente, às lições dos Professores.
  - § 10.º Correr as salas de estudos, especialmente no tempo da oração comum.
  - § 11.º Visitar diariamente os dormitórios e as diferentes partes da casa.
  - § 12.º Comunicar ao Vice-Reitor as transgressões graves que possam ser atribuídas à negligência dos empregados.
  - § 13.º Examinar tôdas as manhãs os relatórios dos diversos Inspetores de Alunos, que lhe serão entregues na véspera à noite pelo Vice-Reitor.
- Se pelo exame dos relatórios julgar conveniente, fará que venham à sua presença os Alunos para castigá-los severamente, repreendê-los ou exortá-los.

## Tabelas de Aulas

118

INTERNATO

Art. 102. Nenhum Aluno poderá sob qualquer pretexto:

§ 1.º Dormir, ou trabalhar em aposento separado.

§ 2.º Fazer trocas, ou negócios com seus colegas.

§ 3.º Jogar jogos de cartas, e de azar, nem mesmo jogos licitos a dinheiro.

§ 4.º Trazer para o Colégio armas, pólvora, ou fogos de artifício.

§ 5.º Introduzir no Colégio bebidas espirituosas.

Art. 103. Nenhuma mulher poderá residir no Colégio em contato com os Alunos.

## TÍTULO III

## DO ENSINO

## Capítulo XVIII

*Disposições comuns aos Capítulos seguintes*

Art. 104. O Ministro do Império, ouvido o Reitor, e os Professores, formará o catálogo das obras, que devem ser admitidas para as aulas do Colégio.

Art. 105. O Reitor fará colocar nas respectivas Aulas Taboas Cronológicas, Cartas Geográficas, e quaisquer mapas, que facilitem o ensino.

Art. 106. Cada Aula poderá ser dividida em duas seções, toda a vez que o número de seus Alunos exceder de 60; se o número subir de 90, é forçosa a divisão.

Art. 107. O Reitor terá todo o cuidado para que nessa divisão os Alunos mais e menos hábeis sejam igualmente repartidos.

Art. 108. Os compêndios, e livros de ensino de ambas as Divisões serão indispensavelmente os mesmos.

Art. 109. Nas Aulas os Alunos internos estarão separados dos externos; estarão igualmente separados uns dos outros os externos, que pertencerem a diversas Casas particulares de educação.

Art. 110. O emprego do tempo das Aulas será marcado pelo Regimento interno.

Art. 111. Uma vez por mês os Alunos de cada Aula farão na presença do Professor um trabalho escrito para concurso de lugares.

Art. 112. Nestes dias a Aula prorrogar-se-á por mais meia hora: devendo conservar-se nela todos os Alunos, embora tenham acabado seus trabalhos de concurso.

Art. 113. O resultado desse concurso será publicado aos sábados, em presença do Reitor, e do Vice-Reitor.

Art. 114. Logo nesse ato o Professor entregará ao Reitor a lista dos Alunos, segundo a ordem do mérito de seus trabalhos, assinada por êle; e outrossim, todos êsses trabalhos para serem examinados e emassados.

Art. 115. A cópia dessa lista será afixada nas Aulas: os nomes dos seis primeiros em cada Aula serão lançados em um mapa geral para ser fixado no Locutório.

Art. 116. Na Aula os seis primeiros Alunos terão assento distinto chamado — Banco de honra.

## Capítulo XIX

*Do objeto do ensino*

Art. 117. Os estudos do Colégio são os constantes das Tabelas seguintes.

## TABELA PRIMEIRA

Aulas 8.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup>: 24 lições por semana

Gramatica Nacional — cinco lições.

Gramática Latina — cinco lições.

Aritmética — cinco lições.  
 Geografia — cinco lições.  
 Desenho — duas lições.  
 Música vocal — duas lições.

## TABELA SEGUNDA

Aula 6.<sup>a</sup>: 24 lições

Latinidade — dez lições.  
 Língua Grega — três lições.  
 Língua Francesa — uma lição.  
 Aritmética — uma lição.  
 Geografia — uma lição.  
 História — duas lições.  
 Desenho — quatro lições.  
 Música — duas lições.

## TABELA TERCEIRA

Aulas 5.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup>: 25 lições

Latinidade — dez lições.  
 Língua Grega — cinco lições.  
 Língua Francesa — duas lições.  
 Língua Inglesa — duas lições.  
 História — duas lições.  
 História Natural — duas lições.  
 Geometria — duas lições.

## TABELA QUARTA

Aula 3.<sup>a</sup>: 25 lições

Latinidade — dez lições.  
 Língua Grega — cinco lições.  
 Língua Inglesa — uma lição.  
 História — duas lições.  
 Ciências Físicas — duas lições.  
 Álgebra — cinco lições.

## TABELA QUINTA

Aula 2.<sup>a</sup>: 30 lições

Filosofia — dez lições.  
 Retórica e Poética — dez lições.  
 Ciências Físicas — duas lições.  
 História — duas lições.  
 Matemática — seis lições.

## TABELA SEXTA

Aula 1.<sup>a</sup>: 30 lições

Filosofia — dez lições.  
 Retórica e Poética — dez lições.

História — duas lições.  
 Ciências Físicas — duas lições.  
 Astronomia — três lições.  
 Matemática — três lições.

Art. 118. A distribuição dos dias e horas destes estudos será feita pelo Conselho Colegial, e definitivamente aprovados pelo Ministro do Império.

Art. 119. Em geral tudo que não vai expressamente providenciado nestes Estatutos, tanto acerca da divisão dos estudos como mesmo sôbre o movimento dos Alunos, será determinado no Regimento interno.

#### Capítulo XX

##### *Dos Exames*

Art. 120. No dia 3 de Dezembro começarão em cada Aula os exames; e só os que foram aprovados poderão passar para a Aula seguinte.

Art. 121. O aluno que fôr reprovado, repetirá a Aula, em que não aproveitou; e, sendo segunda vez reprovado, será excluído do Colégio.

Art. 122. Estes exames serão feitos pelos próprios Professôres, na presença, quanto ser possa, do Vice-Reitor, do Reitor e de um Commissário do Ministério do Império; e todos elles farão parte do Tribunal de exame.

Art. 123. Cada exame durará meia hora.

Art. 124. Quando uma Aula fôr dividida em várias seções os Alunos das diversas seções serão considerados como da mesma Aula.

Art. 125. As notas, que cada Aluno merecer no seu exame, serão lançadas em um livro para isso destinado, e remetidas imediatamente em cópia autêntica à Secretaria do Império.

Art. 126. Além destes exames, que são obrigados, haverá no 5.º mês do ano letivo exame para os que pretenderem passar de uma Aula para outra.

Art. 127. Esse exame será feito na presença dos Professôres, do Vice-Reitor, e Reitor; e só passará para a Aula imediata o Aluno, que fôr unanimemente aprovado.

#### Capítulo XXI

##### *Dos Prêmios*

Art. 128. No fim de cada ano letivo, concluidos os exames, proceder-se-a com a solenidade possível à distribuição dos prêmios.

Art. 129. — Em cada Aula o Aluno, que nos diversos trabalhos de concurso houver sido mais vezes o primeiro, será premiado, se no exame houver conservado a mesma superioridade.

Art. 130. Além dêsse prêmio, haverá mais dois, e duas menções honrosas.

Na 1.ª Aula para os Alunos, que melhor fizerem uma dissertação Filosófica em lingua nacional.

Na 2.ª Aula para os que melhor computarem um discurso latino.

Art. 131. O assunto dessa dissertação, e dêsse discurso será dado pelo Reitor, que receberá as composições, e reunirá o Tribunal, que tem de graduar-lhes o mérito, tomando tôdas as precauções, para que os membros dêsse Tribunal ignorem a quais dos Alunos pertencem os trabalhos que examinam.

Art. 132. A distribuição dos prêmios terá lugar em reunião pública ante o Ministro do Império, ou um seu Commissário; o Reitor, o Vice-Reitor, Professôres, e Inspetores de Alunos.

Anexo III

BIBLIOTECA  
Colégio Pedro II - UC



COLÉGIO PEDRO II

# FACTA



48

NOVEMBRO / DEZEMBRO / 1983



BIBLIOTECA  
Colégio Pedro II - UC.

NESTA EDIÇÃO

- \* CELEBRAÇÕES DO 146º ANIVERSÁRIO DO COLÉGIO.
- \* O COLÉGIO CONCEDE NOVOS TÍTULOS DE ALUNO EMINENTE.
- \* A BANDA DOS ESTADOS UNIDOS TOCOU NO COLÉGIO.
- \* O COLÉGIO SEDIU O 1º SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E SAÚDE.
- \* FORUM DE CIÊNCIA E CULTURA NA UFRJ (o Colégio esteve presente).
- \* PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS (Professores do Colégio participam do Curso-Programa em Belo Horizonte).
- \* TRÂNSITO ENTRA NO 2º GRAU.
- \* CÔNSUL DA FRANÇA VISITA O COLÉGIO.
- \* DIA DO MESTRE FOI COMEMORADO NA UNIDADE CENTRO.
- \* O COLÉGIO VAI MINISTRAR O CURSO PRIMÁRIO.
- \* "PONTO DE VISTA" -- traz a opinião do Prof. Marílio.
- \* "BANCO DE DADOS" -- informa.
- \* A PROFESSORA ESMERALDA RECEBE HOMENAGENS.
- \* ALUNA DO COLÉGIO PREMIADA NO CONCURSO SOBRE SERVIÇO MILITAR.
- \* 1º ENCONTRO CRISTÃO DE ALUNOS DA UNIDADE CENTRO.
- \* "AINDA NÃO ACONTECEU", NA UNIDADE HUMAITÁ.
- \* UNIDADE CENTRO INCENTIVA O TEÁTRIO.
- \* ALUNOS TERÃO ESTÁGIO EM EMPRESAS.
- \* O COLÉGIO NA ERA DA INFORMÁTICA.

Facta nº 48 - novembro de dezembro/83 II - UC.

BIBLIOTECA

O COLÉGIO TERÁ  
CURSO PRIMÁRIO

A partir do próximo ano letivo, o Colégio Pedro II passará a ministrar o curso de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, correspondentes ao antigo curso primário, conforme foi aprovado pela Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC.

As matrículas serão feitas para a Unidade São Cristovão do Colégio, havendo 360 vagas.

O mesmo curso, posteriormente, será estendido a todas as Unidades do Colégio.

O Professor Tito Urbano da Silveira encaminhou também à SEPS/MEC projetos visando a implantação no Colégio do Curso Pós Segundo Grau.

HOMENAGEM

A Professora Esmeralda Peçanha de Paiva Coelho, criadora e responsável pelo Museu do Colégio, foi homenageada pela Direção da Unidade Centro, por colegas, alunos e familiares, por motivo de seu afastamento do Colégio em razão de sua aposentadoria.

A Professora Esmeralda recebeu uma salva de palmas e foi também homenageada pelo Coral do Colégio.

COLÉGIO PEDRO II

146 ANOS DE TRADIÇÃO E RENOVACÃO

Anexo IV

*Nov. Janeiro - MAT. 2.º T.*



COLÉGIO PEDRO II

# FACTA



49

JANEIRO / FEVEREIRO / 1984

Facta nº 49 - Janeiro/Fevereiro/84

CONCURSO

Concorrendo às 40 vagas para o emprego de Professor de 1ª à 4ª série, oferecidas pelo Colégio Pedro II, dois mil setecentos e setenta candidatas-inscreveram-se no concurso público, aqui realizado.

Com o objetivo de selecionar os melhores - candidatos que, aprovados, terão a missão de preparar os alunos de nível primário dentro do padrão de qualidade de ensino do Colégio, a prova inicial, de caráter eliminatório, foi elaborada seguindo um rigoroso balizamento seletivo nela conseguindo a provação apenas 77 candidatos.

ANIVERSÁRIO

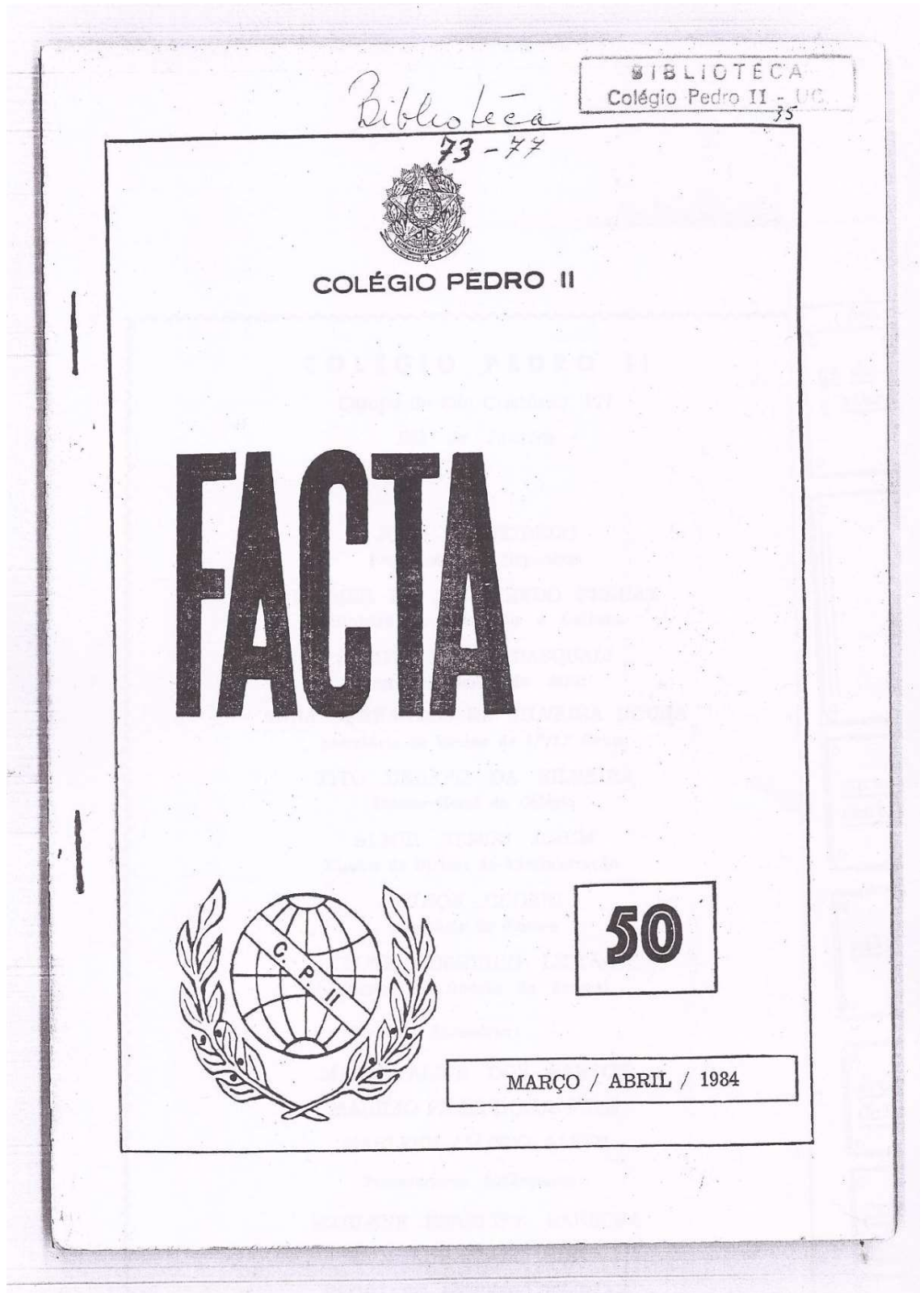
Muito cumprimentada a Tesoureira da COCRED, Darci de Souza, que aniversariou no dia 10 de fevereiro.

DIPLOMA

A Secretaria de Imprensa e da Divulgação da Presidência da República conferiu ao Colégio Pedro II um diploma pelo apoio e participação nas comemorações da "Semana da Pátria" de 1983.

.....

Anexo V



Nesta edição:

Os 5 anos da Administração do Professor Tito Urbano da Silveira, à frente da Direção Geral do Colégio, é a abordagem de nosso editorial.

Pág. 1



e  
mais

Apelidada carinhosamente de "Pedrinho", foi inaugurada a Unidade São Cristóvão II, com a presença da Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC.

Pág. 3 e 4

No auditório do Colégio teve lugar a Aula Inaugural, tradição que vem de 1838.

Pág. 5

Responsáveis pela Comunicação Social do MEC, na área do Rio de Janeiro, tiveram encontro no Palácio da Cultura.

Pág. 6

O Diretor-Geral do Colégio foi agraciado pela CESGRANRIO com o diploma de Benfeitor.

Pág. 7

O "Ponto de Vista" traz considerações sobre uso do computador na Escola.

Pág. 11

Facta nº 50 - Março/Abril/84

BIBLIOTECA  
Colégio Pedro II - UC.INAUGURAÇÃO DO "PEDRINHO"  
FOI UMA FESTA

Num alegre e festivo ato, o Colégio Pedro II inaugurou, no dia 29 de março, a sua sexta Unidade - Escolar, denominada, oficialmente, de Unidade Escolar São Cristóvão II e carinhosamente apelidada de "Pedrinho".

Ao ato de inauguração, além de diversas personalidades vinculadas à área da Educação, esteve presente a Profª. Anna Bernardes da Silveira Rocha, Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, representando a Ministra Esther de Figueiredo Ferraz.

A nova Unidade, funcionando em amplas e modernas instalações, está ministrando o ensino de 1ª e 2ª séries do primeiro segmento do 1º grau a cerca de 500 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 9 anos.

Discursando na ocasião, o Professor Tito Urbano da Silveira, Diretor Geral, ressaltou a importância da inauguração, destacando o apoio recebido durante o Governo do Presidente Figueiredo, através do Ministério da Educação e Cultura e apontou a Professora Anna Bernardes como a incentivadora da implantação da nova unidade.

RESPEITAR E FAZER CRESCER

A Professora Anna Bernardes, com a eloquência e erudição - já conhecidas e admiradas no Colégio - falou dos benefícios que o Colégio Pedro II vem proporcionando à Educação e disse que as crianças do primeiro segmento do 1º grau não poderiam ser excluídas desses benefícios.

Facta nº 50 - Março/Abril/84

Dirigindo-se às crianças, ela enfatizou: - Vocês são flores ornamentando e dando alegria a esta Casa.

E mencionou a passagem em que Felipe da Macedônia deu graças aos céus por ter um filho — não pela paternidade em si, mas pela possibilidade de ser discípulo de Aristóteles.

"O importante - aduziu ela - é ter um bom mestre. E o Colégio Pedro II tem excelentes mestres, que respeitam e fazem crescer as crianças e que farão dos seus alunos grandes homens, como muitos que por aqui passaram, ao longo de mais de um século de existência do Colégio Pedro II."

#### CELEBRAÇÃO

Ao final, comemorando a inauguração, foi oferecido aos presentes um coquetel e refrigerantes e salgadinhos.

" EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO,  
RESPEITO À VIDA."



Facta nº 50 -- Março/Abril/84

OUTROS ATOS DO  
DIRETOR - GERAL

EDITAL Nº 01

O Diretor Geral do Colégio Pedro II,  
tendo em vista a recomendação da  
Secretaria de Ensino de 1º e 2º  
Graus do Ministério da Educação e  
Cultura, para que o Colégio Pedro  
II implantasse o primeiro segmento  
do 1º Grau e em decorrência houvesse  
o provimento de empregos para  
Professor de Ensino de 1º e 2º  
Graus, código LT-M-402, Classe 4,  
Referência 1, sob o regime da Conso-  
lidação das Leis do Trabalho, e de  
acordo com o Edital publicado no  
Diário Oficial de 11 de janeiro de  
1984 - Seção I, resolve Homologar o  
resultado geral do Concurso Público  
de Provas e Título para o preenchi-  
dos empregos mencionados, abaixo  
transcrito:

Anexo VI

Ministério da Educação e Cultura



Colégio Pedro II

Plano Geral de Ensino

---

1984

1.º GRAU

- 1.ª SÉRIE
- 2.ª SÉRIE

Diretoria-Geral

## Equipe Pedagógica

## UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO II

DIRETORA: *DALVÁ DA MOTA CHAVES*

## COORDENAÇÃO DE TURNO:

- . *Elisabeth dos Santos Barros*
- . *Heloisa da Mota*
- . *Juçara da Motta*
- . *Juliana da Silveira Torres*
- . *Maria Marta Mendes Nascimento*
- . *Simone Pires Domingues*

## COORDENAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA:

- . *Aline de Brito Viegas*
- . *Ana de Oliveira*
- . *Cristina de Souza Vergnano*
- . *Dione Coelho Moreira*
- . *Eliete Ana B. de Sousa*
- . *Eloisa Silva de Souza*
- . *Heloisa da Mota*
- . *Inês Barbosa de Oliveira*
- . *Juçara Roque Carrapateiro*
- . *Juliana da Silveira Torres*
- . *Marcia Regina M. Lima*
- . *Maria Cristina da S. Galvão*
- . *Maria Lúcia Soares Martins*
- . *Maria Rita da Conceição de Souza*

## COORDENAÇÃO DE REGISTRO ESCOLAR:

- . *Elisabete dos Santos Barros*
- . *Juçara da Motta*
- . *Rosângela A. B. Freitas*

## PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

- . Afonso Luis Bastos Ildebrantes
- . Francigleide Moreira de Araújo
- . Otacília dos Santos Costa (Coordenadora)
- . Sandra Carlos Jabur Werner

## PROFESSORES DE MÚSICA:

- . Dyla Maria Nunes Paixão
- . Regina Maria Meireles dos Santos

## SERVIÇO DE APOIO ADMINISTRATIVO:

- . Célia de Almeida
- . Denise de Araujo Nascimento (Secretária)
- . Emília Fontes Chaim
- . Ivani Ventura Pitanga
- . Joel Lima Cortes
- . Maria de Lourdes da Silva Torres
- . Maria Teresa Velloso Soares
- . Ramona D'Ornelas (Secretária)

## PALAVRAS DO DIRETOR

As páginas que ora se oferecem à leitura, à análise e à crítica dos estudiosos em problemas de Educação necessitam de uma breve explicação.

Talvez elas sejam os fundamentos de uma resposta à seguinte indagação: Por que o Colégio Pedro II resolveu aceitar alunos para as primeiras séries do Ensino do 1º Grau?

Primeiro, porque tal atitude se afigura plenamente consentânea com as tradições desta Casa. As primeiras letras e a arte de fazer contas foram ensinadas, nas origens desta Instituição, a meninos órfãos.

Segundo, porque, nesta Cidade do Rio de Janeiro, como em muitos centros urbanos do País, cada dia mais se acentua a necessidade de ampliação da chamada rede de ensino básico, isto é, de alfabetização e de escolarização inicial da população infantil na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Ensino oficial e gratuito, como preconiza a Constituição da República.

O Colégio Pedro II, integrante do sistema federal, participa assim, supletivamente, com os poderes locais e a iniciativa privada. E o faz por aceitar uma sugestão da SEPS/MEC, só tornada realidade porque é ele, hoje como ontem, perfeito campo de experiências didático-pedagógicas.

Sem pretender inovar, nem mesmo solucionar, em termos de qualidade ou de quantidade, o problema de carência escolar, o Colégio Pedro II reuniu os esforços administrativos à inteligência e capacidade dessas jovens Professoras, autoras deste Plano, para demonstrar que está preparado para contribuir na vitória dos ideais que norteiam a Política Educacional do Governo João Figueiredo.

TITO URBANO DA SILVEIRA

Diretor-Geral do

Colégio Pedro II

## Portaria de criação do Pedrinho

-1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
COLEGIO PEDRO II  
DIRETORIA-GERAL

PORTARIA nº 51 de 20 de fevereiro de 1984.

O DIRETOR-GERAL DO COLÉGIO PEDRO II, no uso das atribuições que lhe confere o art. 32 do Regimento Interno aprovado pela Portaria nº 717, de 23 de dezembro de 1981,

CONSIDERANDO que, a partir do ano letivo de 1984, passará a funcionar, em caráter experimental, o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau;

CONSIDERANDO que, para o bom êxito desta iniciativa, em sua fase de implantação, será necessário dotar o Colégio de uma organização flexível a fim de atender às necessidades de reajustamento dos planos elaborados, os quais deverão ser postos imediatamente em execução, RESOLVE:

I - Com a denominação de Unidade São Cristóvão II, fica criada, junto à Diretoria-Geral, uma Unidade Escolar específica, incumbida de ministrar o ensino das quatro primeiras séries do 1º Grau.

II - A Unidade assim criada será administrada por um Diretor designado pelo Diretor-Geral e terá a seguinte estrutura operacional:

- a) Coordenação do Registro Escolar;
- b) Coordenação de Apoio Didático-Pedagógico;
- c) Coordenação de Apoio Administrativo.

III - As funções de Coordenadores serão providas por ato do Diretor-Geral, mediante indicação do Diretor da Unidade.

IV - Compete ao Diretor da Unidade:

- a) dirigir e controlar as atividades da Unidade;
- b) articular-se com a Direção-Geral do Colégio, visando ao cumprimento das normas e diretrizes fixadas;
- c) elaborar o programa de trabalho da Unidade;
- d) assinar, com o Diretor-Geral, declarações, atestados, certidões e certificados;
- e) baixar normas internas de funcionamento;
- f) exercer outras atividades que lhe forem confiadas pelo Diretor-Geral.

V - À Coordenação de Registro Escolar compete:

- a) efetuar os assentamentos escolares relativos à frequên

2-

cia, rendimento escolar e verificação de aprendizagem dos alunos;

- b) organizar e manter atualizado o cadastro e documentação dos alunos;
- c) elaborar declarações, atestados, certidões e certificados;
- d) executar as atividades de ingresso e desligamento de alunos, de acordo com as normas estabelecidas.

VI - A Coordenação de Apoio Didático-Pedagógico compete:

- a) exercer, em nível da Unidade, as atividades relativas à supervisão de ensino, orientação educacional e articulação com a comunidade escolar;
- b) zelar pela disciplina interna;
- c) promover a organização do material didático a ser usado na Unidade;
- d) organizar os horários, turmas e distribuição do espaço físico.

VII - A Coordenação de Apoio Administrativo compete:

- a) exercer, em relação à Unidade, as atividades referentes a material, comunicações administrativas e zeladoria;
- b) controlar a frequência e movimentação do pessoal.

VIII - Quaisquer outras funções pertinentes à ação da Unidade, não capituladas neste Ato e que são comuns às demais Unidades de Ensino, deverão ser exercidas pelos órgãos existentes na estrutura do Colégio.

IX - Revogam-se as disposições em contrário.

TITO URBANO DA SILVEIRA

(Publicada no DOU de 29.02.1984)

## GRADE CURRICULAR

A grade curricular que se segue abaixo explicita apenas os horários dedicados à Música, à Educação Física e à Biblioteca, por serem atividades ministradas por Professores especializados. As aulas de Artes Plásticas são determinadas na 2.<sup>a</sup> série, tendo em vista a utilização do trabalho diversificado, contendo Artes Plásticas, diariamente na 1.<sup>a</sup> série.

As aulas de Religião também têm seu horário definido, por serem aulas opcionais para os alunos.

Todo o tempo restante em que o aluno estará na Escola será utilizado para atividades que englobem os conteúdos de todas as áreas de estudo. Não é possível determinar o tempo que será utilizado para cada uma delas, por ser o currículo de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> Grau um currículo por atividades.

1.<sup>a</sup> SÉRIE:

Carga horária semanal: 22 h 30 min

Música:	40 min semanais
Biblioteca:	40 min semanais
Educação Física:	30 min semanais
Lanche e Recreação:	30 min diários (2 h 30 min semanais)
Religião:	30 min semanais

2.<sup>a</sup> SÉRIE:

Música:	30 min semanais
Biblioteca:	1 h semanal
Artes:	1 h semanal
Educação Física:	30 min semanais
Lanche e Recreação:	30 min diários (2 h 30 min semanais)
Religião:	30 min semanais



## Diretriz de Avaliação

26-

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
COLÉGIO PEDRO II  
DIRETORIA-GERAL  
UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO II

DIRETRIZ DE ENSINO Nº 01 DO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU - Da Avaliação e Recuperação do Processo ensino-aprendizagem a vigorar no Colégio Pedro II, durante o ano letivo de 1984.

### 1. Da verificação do rendimento escolar

1.1 - A verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação da participação e do aproveitamento em sala de aula, da participação e do desempenho nas aulas complementares (Biblioteca, Teatro, Música e Educação Física), além do desempenho nos conteúdos.

### 2. Da avaliação do aproveitamento

2.1 - A avaliação do aproveitamento será feita mediante a aplicação de quatro blocos de verificação, a saber:

- a) ocorrerão bimestralmente nos meses de abril, junho, setembro e novembro
- b) constarão de:
  - b1) uma avaliação de Comunicação e Expressão
  - b2) uma avaliação de Matemática
  - b3) uma avaliação de Iniciação às Ciências
  - b4) uma avaliação de Integração Social

### 3. Dos estudos de recuperação paralela

3.1 - Os estudos de recuperação paralela serão proporcionados ao longo do próprio processo ensino-aprendizagem, orientados pelo Professor da turma, após cada unidade programática.

O emprego do trabalho diversificado permitirá o Professor e o aluno trabalharem individualmente e ao longo do processo.

3.2 - O Professor realizará os estudos de recuperação paralela, utilizando os processos metodológicos que melhor se ajustem às dificuldades apresentadas pelo aluno.

### 4. Dos graus e médias

4.1 - Os alunos serão avaliados, através de conceitos que serão convertidos pelo Professor em graus representados por números in

28-

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 COLÉGIO PEDRO II  
 DIRETORIA-GERAL  
 UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO II

#### OBJETIVOS EDUCACIONAIS NO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU

A prática educativa do Colégio Pedro II será orientada de modo a levar a criança a reinventar o conhecimento e, encorajada pelo Professor, encontrar por si mesma os modos de resolver problemas que desafiem sua curiosidade e que estimulem sua reflexão.

Nesse contexto, o Educador deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a ser aquele que proporciona à criança a oportunidade de:

- . ver e compreender a realidade
- . expressar a realidade e expressar-se
- . descobrir e assumir a realidade de ele mesmo ser elemento de mudança da realidade

Com a ajuda dos Professores, as crianças irão desenvolver-se, localizando-se com adequação no tempo e nas circunstâncias em que se vive, para chegarem a ser verdadeiramente pessoas, isto é: indivíduos capazes de criar e transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes.

#### Currículo

- a) Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa, Teatro, Música, Biblioteca, Artes Plásticas e Educação Física
- b) Integração Social
- c) Iniciação à Ciência
- d) Iniciação à Matemática

#### a) COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

A área de Comunicação e Expressão visa desenvolver e aperfeiçoar na criança os comportamentos de convivência e relacionamento com o outro, através da troca de mensagens e dos comportamentos de expressão.

O ensino de Comunicação e Expressão, no primeiro segmento do 1º Grau, há de ser integrativo e intimamente relacionado com as áreas de Integração Social, Matemática e Ciências.

#### b) INTEGRAÇÃO SOCIAL

A área de Integração Social têm como objetivo levar a criança a:

## Metodologia de Trabalho: currículo por atividades

30-

bra o gosto de pensar e de usar seu raciocínio para descobrir os conceitos ou resolver as situações apresentadas.

### METODOLOGIA DE TRABALHO DESENVOLVIDA NO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU.

Os conteúdos a serem trabalhados no 1º segmento do 1º Grau apresentam-se organizados em áreas de estudo. Entretanto, o seu desenvolvimento operacional será feito através de atividades que englobem os conteúdos das várias áreas.

Segundo a Lei 5692/71, o currículo do 1º segmento do 1º Grau é o *Currículo por Atividades*. Isso significa que a prática pedagógica será desenvolvida dessa forma. Essa determinação legal não impede uma subdivisão dos conteúdos em áreas de estudo, visto ser a área apenas um recurso para facilitar a progressão e a organização desses conteúdos, em nível de planejamento geral.

As atividades serão propostas, respeitando-se as vivências e as descobertas dos alunos, sendo a preocupação maior em todo o desenvolvimento do trabalho a de torná-lo sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Para possibilitar tal desenvolvimento, utilizar-se-ão atividades diversificadas. O trabalho em sala de aula dará ao aluno a oportunidade de vivenciar experiências variadas, desenvolvendo-se no sentido global. Essas experiências constituem-se em trabalho constante com Artes Plásticas, Música, Teatro, Biblioteca, Educação Física.

O objetivo da diversificação é também o de individualizar o ensino. O Professor pode atender a cada aluno, em suas características específicas, e desenvolver um trabalho adequado a este aluno. Temos assim respeitadas as diferenças individuais, o ritmo e as habilidades da criança.

O trabalho com os conteúdos será feito através de atividades lúdicas, de jogos pedagógicos, de trabalho em área externa, e também através de aulas expositivas com materiais didáticos de apoio, tais como: livros, cadernos e exercícios mimeografados.

Essa variedade de recursos gera uma utilização menos intensa dos recursos tradicionais, tornando a Escola mais prazerosa, o que, conseqüentemente, leva a um melhor rendimento dos alunos.

## Programa de Música: 1ª série do 1º Grau

-45

MEC - COLÉGIO PEDRO II  
 DIRETORIA-GERAL  
 UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO II  
 EQUIPE DE PROFESSORES

PLANO DE ATIVIDADES INTEGRADASATIVIDADE: *MÚSICA*

ANO: 1984

SÉRIE: 1ª do 1º Grau

PROPOSTA METODOLÓGICA:

*No período correspondente à primeira e segunda séries, o da fase ainda pré-operatória e operatório-concreta, a música é um elemento especialmente rico: ela brota do corpo em movimento e como instrumento de percussão, e da voz, o mais precioso instrumento que traz dentro de si. O material sonoro que a rodeia, desde o nascer, e os sons que seu próprio corpo é capaz de gerar são o ponto de partida da sua educação musical. Na essência da conquista da linguagem musical está o fazer e o ouvir, sem pre levando em conta a criança e as condições próprias de participação num processo que visa vivências mais amplas para a mesma. É de suma importância que o repertório seja singelo e dele conste com prioridade absoluta a canção folclórica, especialmente a de sua região, além de outras canções bem fáceis, sejam populares ou mais elaboradas.*

(Publicação para 1ª e 2ª séries do Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro).

OBJETIVO GERAL DA ATIVIDADE:

O aluno deverá ser capaz de, tendo em vista suas condições de participação, vivenciar atividades que propiciem uma conquista da linguagem musical, através do fazer e do ouvir.

UNIDADE DIDÁTICA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I	<u>A MÚSICA FOLCLÓRICA</u>	- Participar das mais variadas formas de práticas musicais, sob os mais diversos aspectos, sistematizando experiências progressivamente, a partir de descoberta do próprio aluno;
II	<u>CANÇÕES A UMA, DUAS OU MAIS VOZES</u>	
III	<u>PRÁTICA DE CELULAS RÍTMICAS E MELÓDICAS</u>	

46-

UNIDADE DIDÁTICA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
IV	<p><u>AUDIÇÕES COMENTADAS DE MÚSICAS DESCRITIVAS, DE PEÇAS INSTRUMENTAIS NAS QUAIS A FORMA SEJA SIMPLES E SEM DEFINIDA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- percepção rítmica e auditiva</li> <li>- capacidade de expressão</li> <li>- movimento associado à audição</li> <li>- andamento</li> <li>- pulso — unidade do movimento</li> <li>- ritmo associado à palavra</li> <li>- silêncio</li> <li>- audição de peças</li> <li>- respiração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- responder a estímulos auditivos de diversas maneiras, em movimento de andar, saltar, dançar, ou em resposta a uma pergunta musical;</li> <li>- cantar em grupo e individualmente, com boa afinação, pronúncia e atendimento à regência, quando for o caso, sempre em repertório apropriado a seus interesses e necessidades;</li> <li>- ouvir com atenção e concentração a mensagem musical, descrevendo depois, dramatizando, desenhando ou mesmo repetindo em movimento e em dança os desenhos musicais ouvidos.</li> </ul>

## Programa de Música: 2ª série do 1º Grau

-75

MEC - COLEGIO PEDRO II  
 DIRETORIA-GERAL  
 UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO II  
 EQUIPE DE PROFESSORES

PLANO DE ATIVIDADES INTEGRADAS

ATIVIDADE: MÚSICA

ANO: 1984

SÉRIE: 2ª do 1º Grau

PROPOSTA METODOLÓGICA:

No período correspondente à primeira e segunda séries, o da fase ainda pré-operatória e operatório-concreta, a música é um elemento especialmente rico: ela brota do corpo em movimento e como instrumento de percussão, e da voz, o mais precioso instrumento que traz dentro de si. O material sonoro que a rodeia, desde o nascer, e os sons que seu próprio corpo é capaz de gerar são o ponto de partida da sua educação musical. Na essência da conquista da linguagem musical está o fazer e o ouvir, sempre levando em conta a criança e as condições próprias de participação num processo que visa vivências mais amplas para a mesma. É de suma importância que o repertório seja singelo e dele conste com prioridade absoluta a canção folclórica, especialmente a de sua região, além de outras canções bem fáceis, sejam populares ou mais elaboradas.

(Publicação para 1ª e 2ª séries do Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro).

OBJETIVO GERAL DA ATIVIDADE:

O aluno deverá ser capaz de, tendo em vista suas condições de participação, vivenciar atividades que propiciem uma conquista da linguagem musical, através do fazer e do ouvir.

UNIDADE DIDÁTICA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I	A MÚSICA FOLCLÓRICA	- Participar das mais variadas formas de práticas musicais, sob os mais diversos aspectos, sistematizando experiências progressivamente, a partir de descoberta do próprio aluno;
II	CANÇÕES A UMA, DUAS OU MAIS VOZES	
III	PRÁTICA DE CÉLULAS RÍTMICAS E MELÓDICAS	

76-

UNIDADE DIDÁTICA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
IV	<p><u>AUDIÇÕES COMENTADAS DE MÚSICAS DESCRITIVAS, DE PEÇAS INSTRUMENTAIS NAS QUAIS A FORMA SEJA SIMPLES E BEM DEFINIDA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- percepção rítmica e auditiva</li> <li>- capacidade de expressão</li> <li>- movimento associado à audição</li> <li>- andamento</li> <li>- pulso - unidade de movimento</li> <li>- ritmo associado à palavra</li> <li>- silêncio</li> <li>- audição de peças</li> <li>- respiração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- responder a estímulos auditivos de diversas maneiras, em movimento de andar, saltar, dançar, ou em resposta a uma pergunta musical;</li> <li>- cantar em grupo e individualmente, com boa afinação, pronúncia e atendimento à regência, quando for o caso, sempre em repertório apropriado a seus interesses e necessidades;</li> <li>- ouvir com atenção e concentração a mensagem musical, descrevendo depois, dramatizando, desenhando ou mesmo repetindo em movimento e em dança os desenhos musicais ouvidos.</li> </ul>

**Anexo VII**

*Ministério da Educação*



**Colégio Pedro II**

Plano Geral de Ensino

**1985**

*Stefano de Mendonça*

**1.º GRAU**

- 1.ª SÉRIE
- 2.ª SÉRIE
- 3.ª SÉRIE

**Secretaria de Ensino**



## Diretriz de Avaliação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
DIRETORIA-GERAL  
SECRETARIA DE ENSINO -- 1º SEGMENTO DO 1º GRAU

DIRETRIZ DE ENSINO Nº 02 do 1º Segmento do 1º Grau - Da Avaliação e Recuperação do Processo Ensino-Aprendizagem, a vigorar no Colégio Pedro II durante o ano letivo de 1985.

### 1 - DA VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

1.1 - A verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação da participação e do aproveitamento em sala de aula, da participação e do desempenho nas aulas complementares (Literatura, Artes, Música e Educação Física).

### 2 - DA AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO

2.1 - A avaliação do aproveitamento escolar será feita mediante:

2.1.1 - a aplicação de quatro provas únicas, a saber:

a. ocorrerá bimestralmente nos meses de maio, julho, setembro e novembro;

a.1 - as turmas de 1ª série não alfabetizadas terão 4 (quatro) avaliações em datas a serem marcadas de acordo com o andamento do trabalho escolar;

b. constará de:

b.1 - uma avaliação de Comunicação e Expressão;

b.2 - uma avaliação de Matemática;

b.3 - uma avaliação de Iniciação às Ciências;

b.4 - uma avaliação de Integração Social;

2.1.2 - haverá uma avaliação contínua (no mínimo cinco vezes no bimestre), realizada pelo Professor, podendo ser feita através de exercícios orais, como os de leitura, ou escritos, sob a forma de testes.

### 3 - DOS ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO PARALELA

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

3.1.1 - por um Professor, em horário diferente das atividades regulares do aluno;

3.1.2 - através do emprego do trabalho diversificado que permi

## GRADE CURRICULAR

197

A grade curricular que se segue explicita apenas os horários dedicados à Música, à Educação Física, à Literatura e às Artes Plásticas, por serem atividades ministradas por Professores especializados, sendo, portanto, atividades com horários pré-fixados.

Todo o tempo restante em que o aluno estiver na Escola será utilizado para atividades que englobem os conteúdos de todas as áreas de estudo. Não é possível determinar o tempo que será utilizado para cada uma delas, por ser o currículo de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> Grau organizado por atividades

Carga horária semanal: 25h

1.<sup>a</sup> SÉRIE:

Música	1h semanal
Literatura	45 min semanais
Educação Física	1h 30 min semanais
Artes Plásticas	1h semanal
Lanche e Recreação	30 min diários (2h 30 min semanais)

2.<sup>a</sup> SÉRIE:

Música	1h semanal
Literatura	45 min semanais
Educação Física	1h 30 min semanais
Artes Plásticas	1h semanal
Lanche e Recreação	30 min diários (2h 30 min semanais)

3.<sup>a</sup> SÉRIE:

Música	1h semanal
Literatura	1h 30 min semanais
Educação Física	1h 30 min semanais
Artes Plásticas	1h semanal
Lanche e Recreação	30 min diários (2h 30 min semanais)

## Programa de "Educação Musical"

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 COLÉGIO PEDRO II  
 DIRETORIA-GERAL  
 SECRETARIA DE ENSINO - 1º SEGMENTO DO 1º GRAU

135

PLANO DE ATIVIDADES INTEGRADAS

ATIVIDADE: EDUCAÇÃO MUSICAL  
 ANO: 1985

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O 1º SEGMENTO DO 1º GRAU:

Através da estimulação da auto-expressão, reforçando as características individuais da personalidade, a música deverá ampliar a consciência das potencialidades de cada um, a consciência do meio e das possibilidades de atuação sobre ele.

*Educar será sinônimo de aprender a gostar de progredir, a melhorar sempre: nesse dia não significará mais formar e manter os homens a meio caminho de suas possibilidades de desabrochamento, mas, pelo contrário, será abrir-se para a plenitude da própria existência.*

*Me Luhan*

OBJETIVO GERAL DA ATIVIDADE: *municípios*

O aluno deverá ser capaz de participar e vivenciar atividades que propiciem a conquista da linguagem musical, estimulando o gosto estético, a solidariedade, a cooperação e o respeito ao próximo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA ATIVIDADE:

- 1 - Educar a atenção e liberar as energias, favorecendo o aprendizado de outras atividades.
- 2 - Educar e socializar o grupo, dando-lhe liberdade de ação.
- 3 - Valorizar a sensibilidade e a capacidade de criação e de expressão, permitindo que a criança se apresente tal qual é: com suas preferências e habilidades.
- 4 - Pelas histórias narradas e cantadas:
  - . trazer alegria;
  - . despertar a vida emocional do aluno;
  - . desenvolver o senso de humor;
  - . desenvolver a imaginação;
  - . cultivar o gosto pela literatura e pela música;
  - . relaxar as tensões;
  - . despertar o desejo de conhecer o mundo e seus povos.

136

- 5 - Conhecer cada criança individualmente, nos seus interesses, aspirações, problemas e necessidades
- 6 - Levar ao conhecimento do aluno, através das programações cívicas, fatos relevantes à sociedade e ao crescimento da Pátria.

Em síntese, as finalidades da Educação Musical são: educativa, recreativa, artística e socializadora.

#### ATIVIDADES SUGERIDAS:

Tendo por base o conteúdo programático fornecido pelo Colégio, as aulas serão adequadas à turma que as receberá.

1 - JOGOS COM AUXÍLIO DA MÚSICA E EXERCÍCIOS PSICOMOTORES - Na sua maioria, agem como ginástica cerebral, desenvolvendo e incentivando a agilidade mental e motora, relaxando a tensão e dando um melhor equilíbrio interior.

2 - BRINQUEDOS CANTADOS - Socializa o grupo e facilita a amizade, durante a recreação.

Quer espontâneo ou dirigido, facilita a expansão e desperta potencialidades natas, pois a improvisação e a motivação constantes levam à criação e à participação.

Por mais simples que seja, o brinquedo exige: ATENÇÃO, OBSERVAÇÃO, MEMÓRIA e INICIATIVA.

3 - CANTO EM CONJUNTO - Favorece a aquisição de novos conhecimentos e o enriquecimento do vocabulário pelos textos em exercícios variados (folclore, músicas brasileiras).

4 - ATIVIDADES CRIATIVAS - Exercícios rítmicos ou melódicos que levem o aluno à improvisação e a respostas imediatas.

A capacidade de expressão e criação existe em todas as crianças, mesmo nas mais tímidas.

As formas habituais de expressão e a sua intensidade dependem das características de cada personalidade e das oportunidades que lhe são oferecidas.

Numa classe em que a criança seja sempre solicitada, ela habilmente será levada a expressar-se e a criar.

5 - BANDINHA RÍTMICA - Além de recrear, impulsiona o desenvolvimento motor, disciplina os movimentos, desenvolve o gosto pelo belo e motiva o espírito de cooperação.

Para que a bandinha tenha realmente fundo educativo, é necessário não fazer muitos ensaios e nem ter finalidade de exibição.

A criança deverá ser ritmicamente preparada e apresentada a todos os instrumentos e ao seu manejo.

Se houver possibilidade, será ótimo que as crianças ajudem na confecção dos seus instrumentos.

*R. Costa*

AUDICA

OBSERVAÇÕES:

137

A música deve ser sempre estimulante, despertando interesse e a alegria nas crianças.

Tudo que fazemos durante as aulas precisa ser recreativo e educacional, ao mesmo tempo.

É necessário que a criança sinta, antes de aprender, partindo sempre do conhecido para o desconhecido, pois as crianças só poderão apoiar-se em coisas concretas.

Para a criança, é preciso dosar a música, não no que ela tem de sãbia, mas sim de bela.

Platão

138

1.<sup>a</sup> SÉRIE*alfabetizada e não alfabetizada*

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. A MÚSICA FOLCLÓRICA E A MÚSICA MODERNA ATUAL	- Participar das mais variadas formas de práticas musicais, sistematizando experiências progressivamente, a partir de descobertas próprias;
II. CANÇÕES A UMA OU DUAS VOZES E CÂNONES	
III. RITMO VIVENCIADO SOB AS MAIS DIVERSAS FORMAS	
IV. APRECIÇÃO DE PEÇAS MUSICAIS CUJAS FORMAS SEJAM SIMPLES E BEM DEFINIDAS	- responder a estímulos auditivos de diversas maneiras e cultivar o senso crítico para uma educação de <i>ouvinte consciente</i> .

OBSERVAÇÃO: O Conteúdo Programático e os Objetivos Específicos serão os mesmos para as quatro séries do 1º segmento. Apenas os exercícios e o repertório musical propriamente dito, serão adequados ao grau de maturidade e à faixa etária da série.

2.<sup>a</sup> SÉRIE

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. A MÚSICA FOLCLÓRICA E A MÚSICA MODERNA ATUAL	- Participar das mais variadas formas de práticas musicais, sistematizando experiências progressivamente, a partir de descobertas próprias;
II. CANÇÕES A UMA OU DUAS VOZES, CÂNONES E CANÇÕES CÍVICAS, INCLUINDO-SE O HÁBITO DE OUVIR E CANTAR A PRIMEIRA PARTE DO HINO NACIONAL BRASILEIRO	
III. RITMO VIVENCIADO SOB AS MAIS DIVERSAS FORMAS	
IV. APRECIÇÃO DE PEÇAS MUSICAIS CUJAS FORMAS SEJAM SIMPLES E BEM DEFINIDAS	- responder a estímulos auditivos de diversas maneiras e cultivar o senso crítico para uma educação de <i>ouvinte consciente</i> .

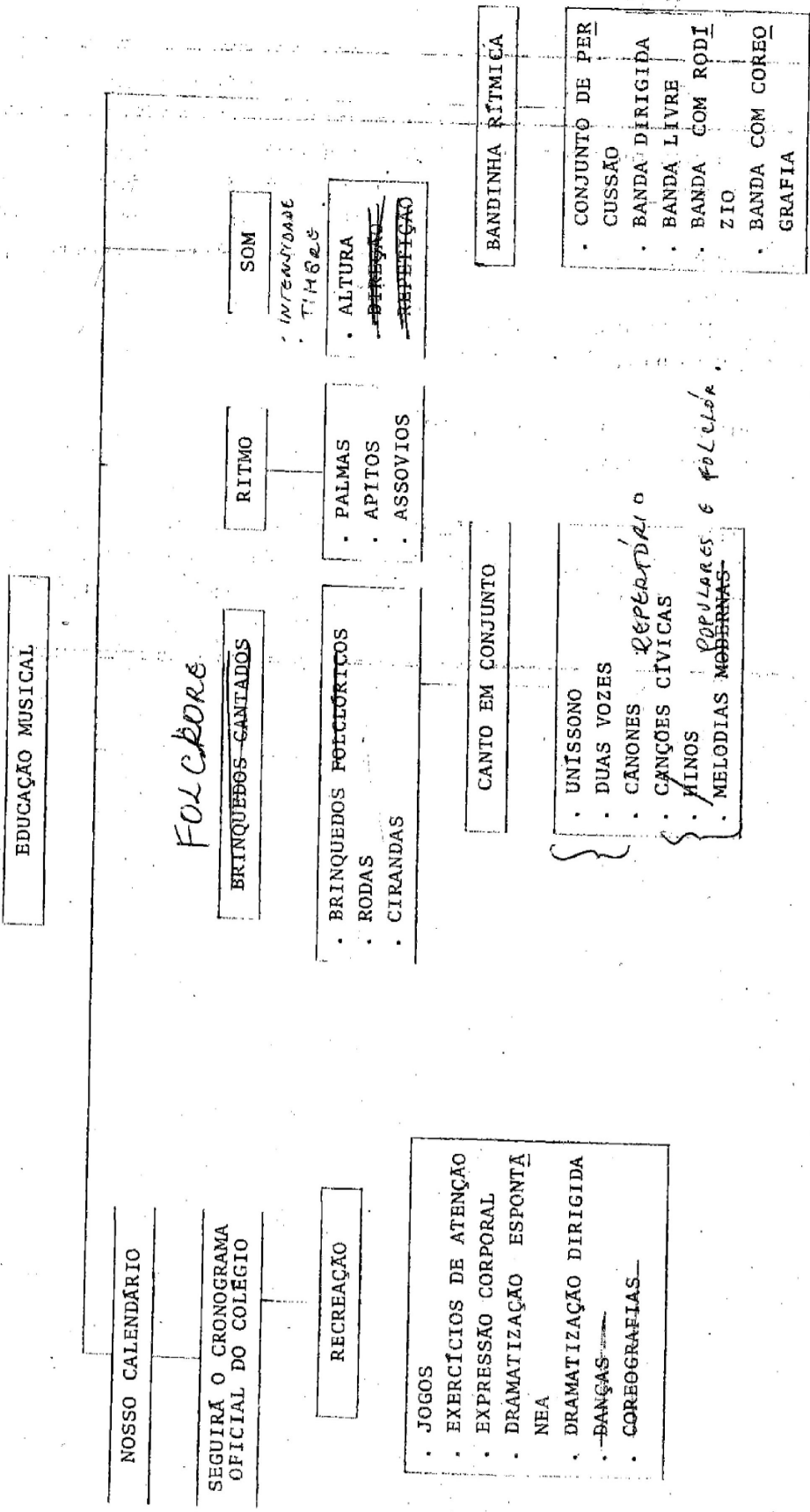
## 3ª SÉRIE

139

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
I. A MÚSICA FOLCLÓRICA E A MÚSICA MODERNA ATUAL	- Participar das mais variadas formas de práticas musicais, sistematizando experiências progressivamente, a partir de descobertas próprias;
II. CANÇÕES A UMA OU DUAS VOZES, CÂNONES O HINO NACIONAL BRASILEIRO O HINO DO COLÉGIO PEDRO II	
III. RITMO VIVENCIADO SOB AS MAIS DIVERSAS FORMAS	
IV. APRECIÇÃO DE PEÇAS MUSICAIS CUJAS FORMAS SEJAM SIMPLES E BEM DEFINIDAS	- responder a estímulos auditivos de diversas maneiras e cultivar o senso crítico para uma educação de ouvinte consciente.

SÍNTESE DE ATIVIDADES

140



EDUCAÇÃO MUSICAL

FOLCLORE

NOSSO CALENDÁRIO

SEGUIRÁ O CRONOGRAMA OFICIAL DO COLEGIO

RECREAÇÃO

- JOGOS
- EXERCÍCIOS DE ATENÇÃO
- EXPRESSION CORPORAL
- DRAMATIZAÇÃO ESPONTÂNEA
- DRAMATIZAÇÃO DIRIGIDA
- BANGAS
- COREOGRAFIAS

CANTO EM CONJUNTO

- UNISSONO
- DUAS VOZES
- CÂNONES
- CÂNCIONES CÍVICAS
- HINOS
- MELODIAS MODERNAS

BANDINHA RÍTMICA

- CONJUNTO DE PERCUSSÃO
- BANDA DIRIGIDA
- BANDA LIVRE
- BANDA COM RODÍZIO
- BANDA COM COREOGRAFIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 COLÉGIO PEDRO II  
 DIRETORIA-GERAL  
 SECRETARIA DE ENSINO - 1º SEGMENTO DO 1º GRAU

PLANO GERAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
PARA O 1º SEGMENTO

GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>I. SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE BONS HÁBITOS E ATITUDES, DURANTE TODAS AS ATIVIDADES DO ANO LETIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atividades socializadoras a partir da música.</li> </ul> <p>Repertório:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Entrada</li> <li>2 - Cumprimento aos colegas e professores</li> <li>3 - Saudação às visitas</li> <li>4 - Preparação para o Recreio</li> <li>5 - A merenda</li> <li>6 - Terminando o Recreio</li> <li>7 - Finalizando as atividades e arrumando as salas</li> <li>8 - Deslocamento da turma para outras atividades</li> <li>9 - O uso da Escada</li> <li>10 - Música de Despedida</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir, com atenção e concentração, a mensagem musical e responder aos estímulos auditivos sugeridos pelos textos.</li> </ul>
<p>II. APRECIÇÃO MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- análises de formas musicais</li> <li>- diversificação das atividades musicais:</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Coral</li> <li>2 - Conjunto de flauta</li> <li>3 - Bandinha Rítmica</li> <li>4 - Danças</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de boas platéias e ouvintes conscientes, levando-se em conta o senso crítico.</li> </ul>

242

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>III. AQUISIÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS PARA EMBASAMENTO DAS OUTRAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repertório diversificado para enriquecimento do vocabulário</li> <li>- conhecimento da literatura, através dos textos musicais</li> <li>- reforço de conhecimento das outras atividades, através da música e/ou exercícios rítmicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despertar a curiosidade pelo novo e pelo belo, embasando sempre o conteúdo programático fornecido pelo Colégio.</li> </ul>
<p>IV. RECREAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jogos</li> <li>- jogos dramáticos</li> <li>- brinquedos cantados</li> <li>- jogos descritivos</li> <li>- brincadeiras livres e dirigidas</li> <li>- exercícios rítmicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levar a criança a liberar-se integralmente, expressando a capacidade de criadora.</li> </ul>

CRONOGRAMA FESTIVO:

27 a 31 de maio	Demonstração de Atividades
22 de agosto	Folclore
25 de outubro	Mostra das Atividades de Educação Musical

OBSERVAÇÃO: Reunião pedagógica de Educação Musical:

- às 5<sup>as</sup> feiras

**Anexo VIII***Ministério da Educação***Colégio Pedro II**Plano Geral de Ensino**1986****1.º SEGMENTO DO 1.º GRAU***Ana Paula**Rio, 30/4/86***DEPARTAMENTO DO 1.º SEGMENTO DO 1.º GRAU**

## Equipe Pedagógica

## UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO II.

11

DIRETORA: *DALVA DA MOTA CHAVES*

## COORDENAÇÃO DE APOIO ADMINISTRATIVO

- . *Juçara da Motta*
- . *Lusía de Fátima Vieira Amadeu*

## COORDENAÇÃO DE REGISTRO ESCOLAR

- . *Elizabeth Teixeira Lins*
- . *Simone Pires Domingues*

## COORDENAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

- Coordenadora de Língua Portuguesa - *Maria Lúcia Soares Martins*
- Supervisão de Literatura - *Mário Bruno*
- Coordenadora de Matemática - *Elizabeth Maria França Borges*
- Coordenadora de Integração Social - *Ana de Oliveira*
- Coordenadora de Ciências - *Aline Brito Viegas*
- Coordenadora de Educação Física - *Otaília dos Santos Costa*
- Coordenadora de Música - *Dyla Maria Nunes Paisão*
- Coordenadora de Artes - *Eloisa Silva e Souza*

## SUPERVISÃO

- . *Ana Luiza Dias Bastos*
- . *Dione Coelho Moreira*
- . *Enia Mittelman*
- . *Lucia de Castro Alves*
- . *Mara Ferreira de Castro*
- . *Maria Cristina Silva Galvão*
- . *Maria Teresa B. Lobianco*
- . *Wilma Rodrigues Santos*

## CORPO DOCENTE:

- . *Altee de Castro Ribeiro*
- . *Aline Brito Viegas*
- . *Ana Cristina Paes de Sá Oliveira*
- . *Ana Cristina Parente Cruz*
- . *Análce Agostinho*
- . *Ana Lúcia Campos Sênos*
- . *Ana Maria de Souza*
- . *Ana Paula Fialho de Barros*
- . *Ana Paula Giroux Leitão*
- . *Angela Nino Pego*

- . *Aura Teresa do Nascimento Teixeira*
- . *Berenice M. de Castro*
- . *Carmem Lucia Mendes Guimarães*
- . *Celeida Duarte Pimentel*
- . *Cláudia da Silva Azevedo*
- . *Demósthene Machado*
- . *Denise Carvalho de Mattos*
- . *Denise da Silva Ribeiro*
- . *Denise Sayde de Azevedo*
- . *Deyse Luci de Brito Cremonese*
- . *Dina Maria Fragoso Cestari*
- . *Dolores Albino de Souza*
- . *Edite Resende Vieira*
- . *Flávia de O. Guimarães*
- . *Eliane Salim Antonio*
- . *Elisabete dos Santos Barros*
- . *Fátima M. Perez Santoro*
- . *Fátima Reis Silveira*
- . *Gláucia Soares Bastos*
- . *Glória Maria Junqueira de Moraes*
- . *Heloisa Helena Andrade de Mello*
- . *Iraciara da Silva Fonseca*
- . *Italo José Silva*
- . *José Mauro de Sá Oliveira*
- . *Juçara Roque Carrapateiro*
- . *Julietta Casanova Gomes*
- . *Leila Moutinho Ramalho Bittencourt*
- . *Lorena Fernandes Martins*
- . *Lucia Maria Goes Campinho*
- . *Luiza Maria da Silva*
- . *Marcelo Campos Moreira*
- . *Márcia Cristina C. de Almeida*
- . *Márcia Maria França Borges*
- . *Maria Beatriz da Fonseca Freire*
- . *Maria Célia Leitão Gracobbo*
- . *Maria de Lourdes Teixeira*
- . *Maria Emília Fonseca da Silva*
- . *Maria Estela Lopes de Brito*
- . *Maria Helena Rabello David*
- . *Maria Júlia Lima*
- . *Maria Luiza Nunes Vieira*
- . *Marilaine Bittencourt*
- . *Marilei de Carvalho Brito*
- . *Marilena Magnano*
- . *Miriam Moreira Duque*

- . Myrna F. de Souza
- . Nélia Maria B. Silva
- . Patrícia de Almeida Fernandes
- . Renata de Sá e Silva de O. Oliveira
- . Rita Alves da Silva
- . Rita de Cássia G. de B. Marques
- . Rosana de Oliveira Lopes
- . Rosemary das Graças Pereira Moraes
- . Sandra Tereza Miranda Amêndola
- . Sílvia Regina Pereira Pinheiro
- . Solange Cândido da Silva
- . Sonia Maria Ricetti Costa
- . Teresa Maria Diniz Prallon
- . Valência M. Nogueira
- . Vania Maria de Souza Alvarenga
- . Vera Lúcia Moraes de Oliveira
- . Vilma Soares Branco
- . Yara B. de Moraes

## UNIDADE HUMAITA II

15

DIRETORA: *MARIA MARTA MENDES NASCIMENTO*

COORDENAÇÃO DE APOIO ADMINISTRATIVO

. *Leda Cristina de Freitas Miranda*

COORDENAÇÃO DE REGISTRO ESCOLAR

. *Tais da Rocha Ferreira Maio*

COORDENAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Coordenadora de Língua Portuguesa - *Elsa Silva Mello*

Coordenadora de Matemática - *Glória Maria Alves Ramos*

Coordenadora de Ciências - *Marta Fátima de Moura Miranda*

Coordenadora de Integração Social - *Martília Bigio Sá*

SUPERVISÃO

. *Glória Lima Cordeiro*

. *Marcia Gomes Chaves*

. *Sandra Regina da Silva Souza*

. *Scheindla Oigman*

SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

. *Léa Wajnperlach*

. *Sônia Maria Peixoto Pacheco da Rocha*

CORPO DOCENTE

. *Ana Cristina Barreto Leite*

. *Ana Maria Duarte da Silva*

. *Angela Ceres Munaro*

. *Aurea Denajá Vieira do Nascimento*

. *Célia Regina Nonato da S. Loureiro*

. *Cláudia Maria M. de Souza Andrade*

. *Daisy Lucia Gomes Oliveira*

. *Elaine Marise de Oliveira*

. *Elisa Cristina Pereira dos Santos*

. *Emilia Santos Cantinê*

. *Iliany Maria Salgado*

. *Lourdes Maria Magalhães Campos*

. *Lucinêia de Fatima Sena Batista*

. *Márcia Ignacio da Rosa*

. *Maria Beatriz de Moraes Rocha*

. *Maria Eugenia Ribeiro Lage*

. *Mariavla Peres Lopes F. Gomes*

16

- . *Mônica Repsold*
- . *Rita de Cássia Pires da Silva*
- . *Ruzélia Ferretra de Carvalho*
- . *Sônia Maria Peimoto*
- . *Tais da Rocha Ferreira Maio*
- . *Tereza Cristina Jotta M. de Souza*
- . *Walter Tadeu Nogueira da Silva*



## Diretriz de Avaliação

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

## DIRETRIZ DE ENSINO Nº 03 DO 1º SEGMENTO DO 1º GRAU

Da Avaliação e Recuperação do Processo Ensino-Aprendizagem a vigorar, no COLÉGIO PEDRO II, durante o ano letivo de 1986.

## 1 - Da Verificação do Rendimento Escolar

A verificação do rendimento escolar compreenderá:

- 1.1 - a avaliação da participação e do aproveitamento nas aulas do Núcleo Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Iniciação às Ciências e Integração Social) expressa em notas;
- 1.2 - a avaliação da participação e do desempenho nas aulas de atividades complementares (Literatura, Artes Plásticas, Educação Física e Música) expressa em conceitos;
- 1.3 - a aprovação da assiduidade.

## 2 - Da Avaliação do Aproveitamento

- 2.1 - a avaliação do aproveitamento escolar, nas turmas de 1.<sup>a</sup> série alfabetizada à 4.<sup>a</sup> série, será feita mediante:
  - 2.1.1- uma aferição contínua realizada pelo professor, no mínimo cinco vezes por bimestre, podendo ser feita mediante exercícios orais, como os de leitura, ou escritos, sob a forma de testes.
  - 2.1.2- a aplicação de pelo menos duas provas únicas que:
    - a) ocorrerão semestralmente, nos meses de junho e novembro.
    - b) constarão de:
      - b.1. uma avaliação em Língua Portuguesa;
      - b.2. uma avaliação de Matemática;
      - b.3. uma avaliação de Ciências;
      - b.4. uma avaliação de Integração Social;
- 2.2 - a avaliação do aproveitamento escolar, nas turmas de 1.<sup>a</sup> série não alfabetizadas, será feita mediante:
  - 2.2.1- uma aferição contínua realizada pelo professor, que observará o alcance dos objetivos determinados em cada área.

18

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

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

3.1 - A avaliação do desempenho nas atividades complementares em todas as turmas do 1º segmento será feita mediante:

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

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

4 - Da Apuração da Assiduidade.

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

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

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

5 - Dos Estudos de Recuperação Paralela.

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

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

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

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

6 - Dos Graus e Médias.

6.1 - A avaliação será traduzida:

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

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

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

GRADE CURRICULAR

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

Obs: As unidades do 1º segmento do 1º grau funcionam em regime de 2 turnos sendo:

1º turno: 7:15 às 12:15

2º turno: 12:30 às 17:30

Os tempos de aula são de 40 minutos com um recreio de 20 minutos.

## Programa de “Educação Musical”

D- EDUCAÇÃO MUSICAL

PROPOSTA METODOLÓGICA

105

Transmitir música de maneira que, sem perder sua qualidade ou espontaneidade, resulte numa atividade proveitosa e atrativa para a criança, tanto pelo movimento interno e externo que propicia, como pelas possibilidades que oferece, como meio de despertar as forças expressivas e criadoras que existem em todo indivíduo.

Não se determinarão normas rígidas. Estas aparecerão sob a forma de experiência vivida, sem procurar radicalizar o tempo em que se deve processar a aprendizagem.

A relação professor-aluno terá como característica básica a participação no processo de descoberta.

A tarefa mais importante será a de ouvir e perceber o que as crianças mostram. E, a partir daí, tentar oferecer-lhes oportunidades para que aprendam.

Acompanhar a criança e não fazê-la acompanhar o professor.

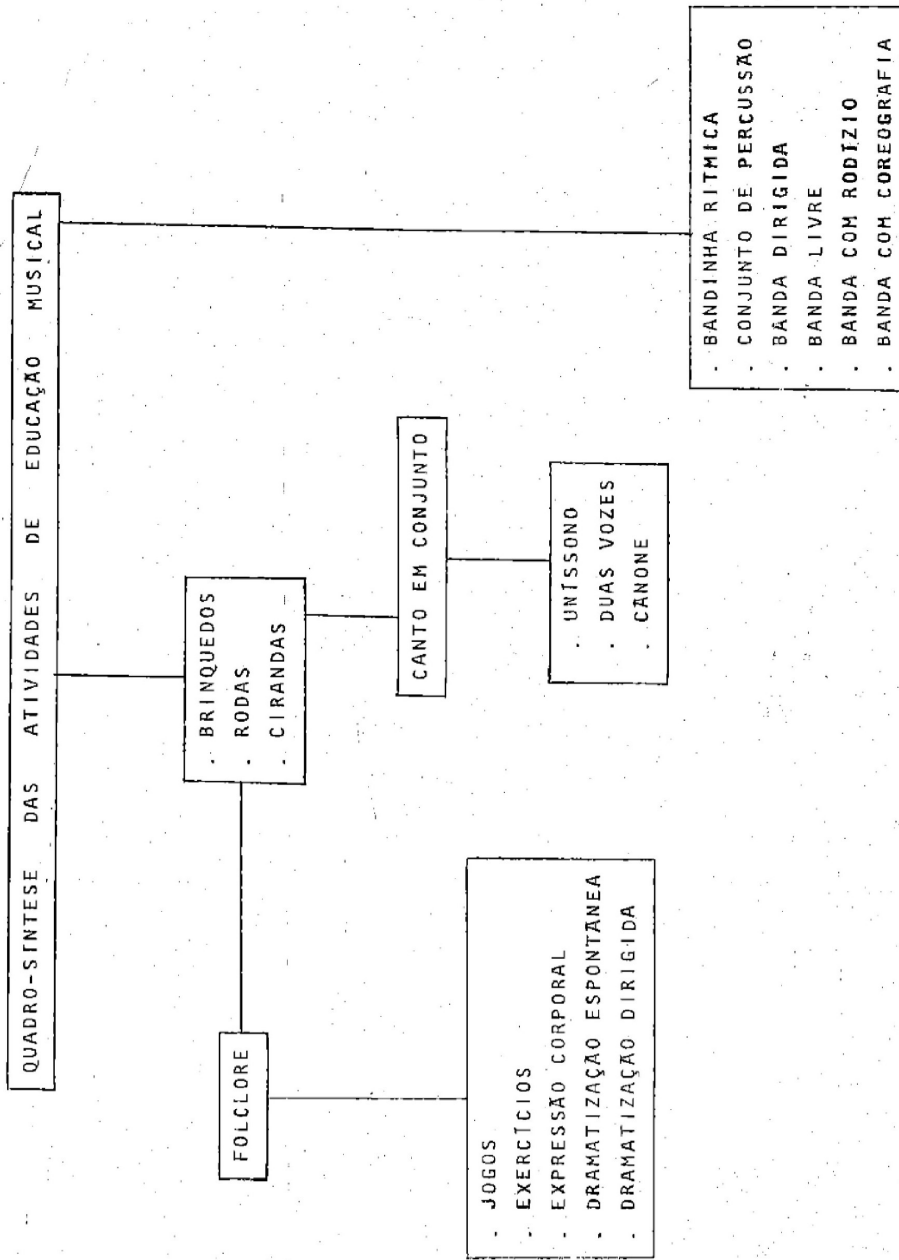
A música e a apreciação musical propriamente dita, que serão desenvolvidas, despertarão no educando o gosto pelo belo, levando-o à apreciação da cultura musical e formando o ouvinte consciente das manifestações musicais que o cercam.

O tratamento metodológico proposto leva em conta basicamente:

- a atividade lúdica sempre que possível;
- a iniciativa e a descoberta, sem informação;
- a gradação e a seqüência de atividades correspondentes ao desenvolvimento natural da criança;
- a sua formação como ser pensante, que escolhe e decide, e como ser social, que age.
- a compreensão de que a linguagem musical é traduzível em atividade e, como tal, tem de ser vivenciada pela prática e pela audição, em situações de inventiva e uso do material sonoro;
- a necessidade de se partir de pequenas estruturas que dêem ao aluno, desde o início, os elementos de comunicação musical, relacionando-os com a estrutura da língua;
- o conhecimento do movimento e da voz, o uso do próprio corpo como instrumento musical.

OBJETIVO GERAL DA ATIVIDADE:

Despertar no aluno uma consciência ampla, diante do fenômeno musical, participando e vivenciando atividades que propiciem a conquista de nova linguagem como recurso de expressão, desenvolvendo a capacidade de seleção, e interpretação e vivências afetivas e cognitivas, além do desenvolvimento da capacidade criadora.



A música exerce um grande papel na educação pré-escolar, haja visto o papel de comunicação sensorial que ela propicia, desde o início da vida humana quando, ainda bebê, o homem se embala ao colo da mãe, acalentado por cantigas de ninar. O canto suave tranqüiliza o bebê e o conduz ao estado de plenitude e relaxamento, que o faz adormecer.

#### OBJETIVOS

A música, na educação pré-escolar, não tem fim em si mesma, não visa à formação de músicos precoces ou de profundos conhecedores de música. Sua utilização deve ser feita como MEIO para alcançar uma série de objetivos da educação que, dentre outros, se destacam:

- a) sensibilização do ouvido;
- b) socialização;
- c) expressão corporal;
- d) ampliação do vocabulário;
- e) desenvolvimento do ritmo;
- f) autodisciplina;
- g) retenção do conhecimento;
- h) desenvolvimento do gosto pela música;
- i) aquisição de cultura;
- j) aquisição de formas de lazer.

#### a) Sensibilização do ouvido

O desenvolvimento pleno das potencialidades inclui o despertar da capacidade auditiva. O ouvido sensível discrimina volume, intensidade e altura de sons, assim como a pronúncia de sons articulados, o que é fundamental para a alfabetização. O ouvinte sensível é capaz de apreciar com maior intensidade de sentimento a boa música e satisfazer-se através dessa atividade. A frequência com que a criança é levada a ouvir e apreciar músicas de boa qualidade é responsável direta pelo gosto pela música, e às vezes, pelo despertar de vocações.

#### b) Socialização

A música desperta a necessidade de movimentos e facilita a expressão de sentimentos, com o que conduz à comunicação entre pessoas. Os brinquedos cantados produzem constantemente esse sentimento de brincar juntos, cantando com alegria, o que é altamente socializador.

#### c) Expressão corporal levando à dança espontânea

A música, como já foi citado, desperta a capacidade auditiva e conduz ao movimento que brota do indivíduo. E como são desejáveis, na educação pré-escolar, o desenvolvimento da expressão e a movimentação de todo o corpo (toda a musculatura), harmoniosamente, a música vai ser um grande

108

veículo propiciador desses objetivos.

d) Ampliação do vocabulário

Muitas das atividades musicais do pré-escolar são acompanhadas de canto, evidentemente, relacionado aos assuntos da vivência infantil e propiciam a ampliação de vocabulário que, antes, era restrito às experiências da vida do lar.

e) Desenvolvimento do ritmo

Todos os brinquedos cantados conduzem a criança espontaneamente à marcação do ritmo com batidas de palmas, pés, instrumentos de percussão, e isso auxilia o desenvolvimento da coordenação de movimentos da criança como um todo.

f) Autodisciplina

Cantar junto e movimentar-se com coleguinhas, pela sugestão e comando da música, nada mais é que o desenvolvimento de autocontrole de movimentos e de autodisciplina.

g) Retenção de Conhecimentos

Não se pode dizer que canções isoladamente ensinam coisas às crianças, mas suas letras facilitam a retenção de conhecimentos obtidos através de outras experiências e as complementam. As canções devem versar sobre assuntos do interesse infantil, como: bichinhos, como vivem e que barulho fazem; profissionais, e o que fazem; nomeação de partes do corpo e seus movimentos; fenômenos da natureza; transportes, movimentos e sons que produzem e muitos outros assuntos ligados à sua vivência.

h) Desenvolvimento do gosto pela música

É gostando de ouvir música, sentido prazer, que se aprende a gostar de música. Não é, absolutamente, ouvindo o professor citar suas inumeráveis qualidades ou decorando teoria musical. O currículo pré-escolar deve ser rico em experiências agradáveis relacionadas à apreciação de músicas de boa qualidade: eruditas ou populares. Não há receita para isso. O professor tem que ser sensível à música e ao interesse demonstrado pela criança. Somente assim ele descobrirá as músicas que pode e deve utilizar.

i) Aquisição de cultura

Música é cultura, e muito de nossa cultura pode ser transmitida através do ensino de músicas e canções. Não deve haver preconceito no emprego de músicas populares ou eruditas, desde que elas não carreguem informações inadequadas à formação moral da criança. As letras dos brinquedos cantados e cantigas folclóricas devem fazer arte do acervo de conhecimento de um povo; elas representam um traço de união entre os indivíduos de uma mesma sociedade, e é função da escola perpetuar esse acervo cultural. As músicas eruditas devem complementar a cultura geral.



## 1ª SÉRIE DO 1º GRADU (ALFABETIZADA)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
<p>I - O corpo como meio de expressão (a voz e o movimento) - O Eu</p> <p>II - O som e suas qualidades - As características.</p> <p>III - Sons corporais sons ambientais sons do cotidiano sons da natureza</p> <p>O silêncio - O espaço</p> <p>IV - O Ritmo</p> <p>- Expressão corporal</p> <p>- Interpretação ritmo-plástica</p> <p>- Percepção e memória Rítmica</p> <p>- Ritmo Individual</p> <p>- Ritmo do Próximo</p> <p>- Ritmo Coletivo</p>	<p>- Capacitar o aluno a identificar o próprio corpo como instrumento musical.</p> <p>- Ao término da atividade, o aluno deverá concluir pela necessidade de adaptação ao grupo, notando que cada um é uma peça importante do todo e que a cooperação e o respeito ao próximo são fundamentais na socialização.</p>	<p>1. Estas deverão estar grupadas em função dos objetivos, atendendo muitas vezes a mais de um, e tendo, em sua maioria, o caráter de jogo.</p> <p>2. A seqüência das atividades inicia-se com exercícios em relação com o próprio corpo: RITMO/SOM, no movimento: (andar, correr, saltar, bater palmas, estalar dedos, bater nos joelhos e com os pés). Na fala: (ditos populares, onomatopéias, exercícios de respiração, canções).</p> <p>São exercícios que desenvolvem no aluno percepção de ritmo e som, fazendo com que ele descubra, pratique, reconheça e invente, através dos movimentos com seu próprio corpo e depois fora dele, o ritmo e o som de maneira mais ampla: livre e organizada.</p> <p>Em exercícios de atenção, imaginação e concentração, que se destinam a desenvolver a percepção auditiva, visual e a capacidade de concentração da criança.</p> <p>Em exercícios de orientação espacial: direita, esquerda; em cima, embaixo; perto, longe (através do movimento dentro das canções).</p> <p>3. Em relação à linguagem musical e outras linguagens, sua organização, partindo sempre da própria ação da criança, esses exercícios já supõem uma noção de organização, classificação e relação.</p>

## 2ª SÉRIE DO 1º GRAU

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
<p>I. Acuidade auditiva (valorização dos sentidos) e o conhecimento dos instrumentos musicais</p> <p>II. Apreciação Musical (Música folclórica, popular e contemporânea)</p> <p>III. Ajuste rítmico; expressão rítmica. Noção especial.</p> <p>IV. Domínio dos códigos verbais e não-verbais.</p>	<p>Levar o aluno a reconhecer a existência de músicas de estilos diferentes e relacionar o som ao instrumento que ouve.</p> <p>Levar o aluno a estabelecer diferenças entre a forma de execução dos instrumentos.</p> <p>Levar o aluno a identificar e acompanhar o ritmo das músicas.</p> <p>Levar o aluno a exprimir pensamentos, vontades e sentimentos, utilizando a linguagem do teatro.</p> <p>Percepção e prática rítmica, a partir da palavra.</p>	<p>1. Estas deverão estar grupadas em função dos objetivos, atendendo muitas vezes a mais de um, e tendo, em sua maioria, o caráter de jogo.</p> <p>2. A seqüência das atividades inicia-se com exercícios em relação com o próprio corpo: RITMO/SOM, no movimento: (andar, correr, saltar, bater palmas, estalar dedos, bater nos joelhos e com os pés). Na fala: (ditos populares, onomatopéias, exercícios de respiração, canções).</p> <p>São exercícios que desenvolvem no aluno percepção de ritmo e som, fazendo com que ele descubra, pratique, reconheça e invente, através dos movimentos com seu próprio corpo e depois fora dele, o ritmo e o som de maneira mais ampla: livre e organizada.</p> <p>Em exercícios de atenção, imaginação e concentração, que se destinam a desenvolver a percepção auditiva, visual e a capacidade de concentração da criança.</p> <p>Em exercícios de orientação especial: direita, esquerda; em cima, embaixo, perto, longe (através do movimento dentro das canções).</p> <p>3. Em relação à linguagem musical e outras linguagens, sua organização, partindo sempre da própria ação da criança, esses exercícios já supõem uma noção de organização, classificação e relação.</p>

3ª SÉRIE DO 1º GRAU

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
<p>I - Recursos culturais do Município do Rio de Janeiro; evolução de usos e costumes.</p> <p>- Folclore</p>	<p>- levar o aluno a identificar o movimento musical no Município em que vive - O progresso.</p>	<p>1. A iniciação à leitura e escrita musicais far-se-á a partir da procura de uma grãfia pessoal. A inventiva será feita não só livremente, como também em função de limitação do material sonoro, tanto o relacionado ao timbre, quanto o rítmico ou o melódico.</p>
<p>II - O Carnaval; o turismo e a criatividade - Música folclórica, popular e contemporânea.</p>	<p>- levar o aluno a reconhecer algumas profissões ligadas à música e as diversas formas de expressão e comunicação.</p>	<p>2. O repertório será, basicamente, de música folclórica, utilizando-se cânone populares, canções a uma ou duas vozes, popular e erudita.</p>
<p>III - Discriminação e Memória auditiva - Sonoplastia e Ritmo - Vivência de múltiplos e divisões da unidade de movimento.</p>	<p>- levar o aluno a identificar, repetir, recriar e distinguir sons</p> <p>- Inventiva e procura de uma grãfia.</p>	<p>3. Experiências de músicas de diversas épocas, com maior ênfase na expressão contemporânea. O aluno será solicitado a procurar todas as possibilidades sonoras de material diversificado, para utilizá-lo numa linguagem pessoal.</p>
<p>IV - Noções de técnica vocal</p> <p>- INÍCIO DO ESTUDO DOS HINOS</p>	<p>- levar o aluno a utilizar e valorizar sua voz em momentos diversos e diferenciar o ritmo do som</p>	

## 4.ª SÉRIE DO 1.º GRAU

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
<p>I-RITMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimento livre e organizado</li> <li>- Percussão com timbres do próprio corpo, a partir da procura desses timbres.</li> <li>- Metro e ritmo</li> <li>- Cânones</li> <li>- Inventiva, a partir da improvisação</li> </ul> <p>II-SOM:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Altura determinada e indeterminada: movimentos melódicos</li> <li>- Timbre; instrumentos e a voz</li> <li>- Dinâmica: intensidade do som; articulação (sons ligados e destacados)</li> <li>- Imitação como primeira experiência de polifonia, em cânones</li> <li>- Acompanhamento vocal ou instrumental de melodias e canções</li> </ul> <p>III-Canções cívicas; folclóricas; Músicas populares e contemporâneas</p> <p>IV-Estudos dos hinos com a interpretação de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hino Nacional</li> <li>- Hino à Bandeira do Brasil</li> <li>- Hino do Colégio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- levar o aluno ao desenvolvimento rítmico e motor: estruturação.</li> <li>- levar o aluno à prática rítmica de palavras, associada à escrita musical - o fraseado.</li> <li>- levar o aluno, pela visualização da experiência do som, à leitura musical.</li> <li>- levar o aluno à conscientização de altura do som associada à escrita musical: educação do ouvido</li> <li>- levar o aluno a descobrir a associação do som ao ritmo e iniciar, assim, a leitura musical.</li> <li>- levar o aluno a valorizar e preservar o patrimônio cívico, histórico e musical.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A iniciação à leitura e escrita musicais far-se-á a partir da procura de uma grafia pessoal. A inventiva será feita não só livremente, como também em função de limitação do material sonoro, tanto orientado ao timbre, quanto o rítmico ou melódico.</li> <li>2. O repertório será, basicamente, de música folclórica, utilizando-se cânones fáceis, canções a uma ou duas vozes, popular e erudita.</li> <li>3. Experiências de músicas de diversas épocas, com maior ênfase na expressão contemporânea. O aluno será solicitado a procurar todas as possibilidades sonoras de material diversificado, para utilizá-lo numa linguagem pessoal.</li> </ol>

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

113

RIZZO, Gilda - Educação Pré-Escolar.

OLIVEIRA MICOTTI - Piaget e o Processo de Alfabetização.

MAHLE, M.<sup>a</sup> Aparecida - Iniciação Musical

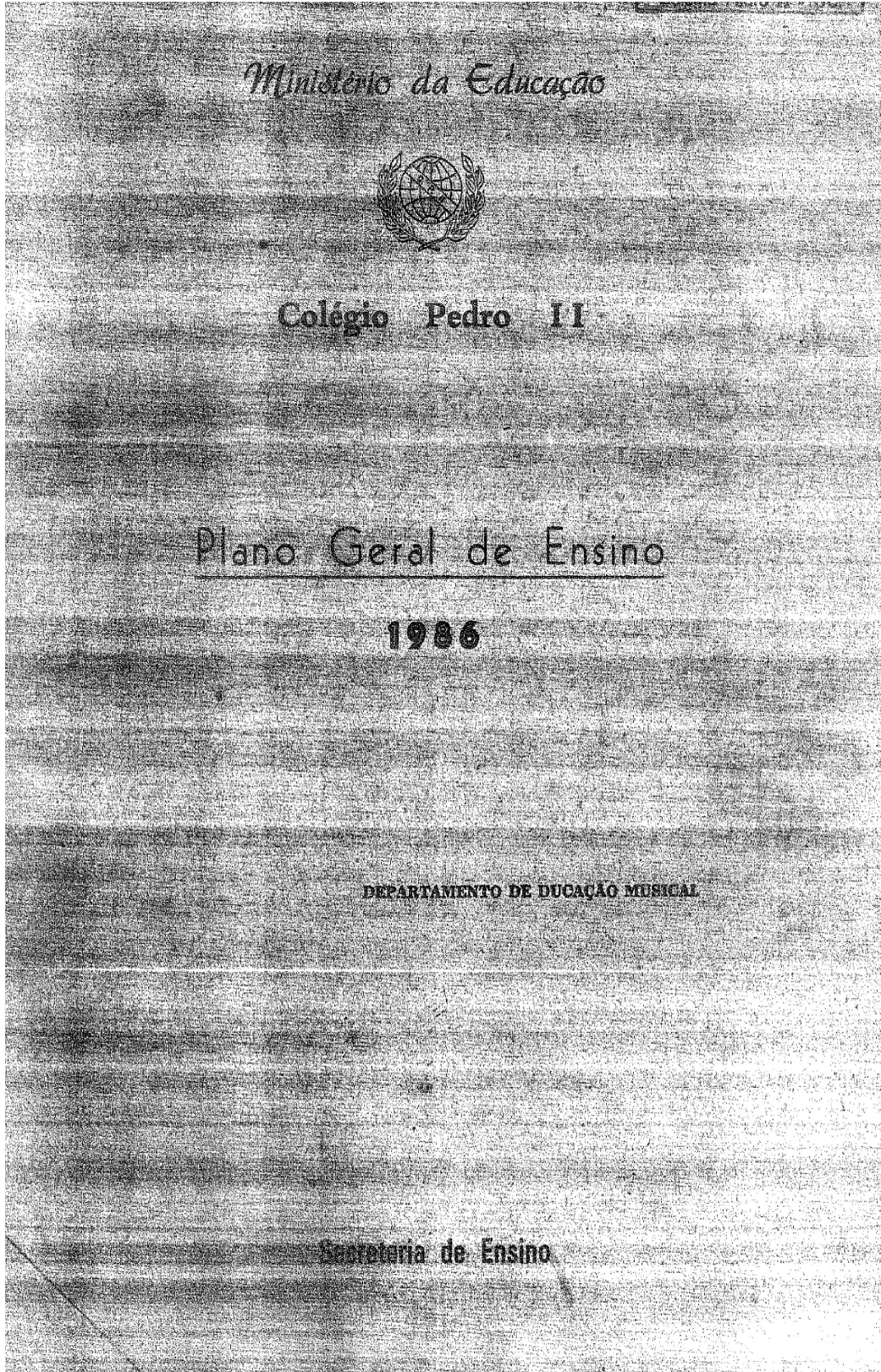
MANUAL DE ORIENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

BASES PARA O 1º SEGMENTO - Secretaria Municipal de Educação.

Publicação para a 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries do Laboratório de Currículos da  
Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

HEMSY GAINZA, Violeta de - "La iniciación musical del Niño"

**Anexo IX**



## Equipe Pedagógica

EDUCAÇÃO MUSICAL

39

CHEFE DO DEPARTAMENTO: ABELARDO DE ASSUMPÇÃO MAGALHÃES

## COORDENADORES

- . Aurea Affonso Duarte Paiva
- . Dirceu Santos Machado
- . Dyla Maria Nunes Paixão
- . Iara Marques dos Santos
- . Maria Cristina do Nascimento
- . Maria José Repsold
- . Mariza Forti Holst
- . Nilma Pancetti Medeiros da Silveira
- . Wallace Wiener

## CORPO DOCENTE

- . Daisy Lucia Gomes de Oliveira
- . Diana Eisfeld da Silva Leite A. Magalhães
- . Eva Rabinowits
- . Glória Campos Fernandes
- . Glória Habib Keldani Quintão
- . Helena Rosa Trope
- . Heronides Neves da Rocha
- . Iraciara da Silva Fonseca
- . Isabel Cristina Pereira Campos
- . Jael Sant'Anna da Silva Mattos
- . José Teixeira D'Assumpção
- . Leila Maria Lima da Silva
- . Maria Beatriz da Fonseca Freire
- . Maria Lúcia Tavares da Silva Campos
- . Miriam Orófino Santos Gomes
- . Moema Craveiro Campos
- . Mônica Repsold
- . Regina Maria Meirelles Santos
- . Reginaldo José Saddi
- . Rita de Cássia Godinho de Brito Marques
- . Sime Salgado
- . Tânia Márcia Saione
- . Victória Loureiro Lins
- . Vilma Soares Blanco

**Anexo X**

Resgatando a memória

do Colégio Pedro II

O 1º Segmento do 1º grau



## COLÉGIO PEDRO II - ONTEM, HOJE, AMANHÃ

Com 158 anos de existência, o Colégio Pedro II tem uma longa folha de serviços prestados à Educação do Brasil, o que faz parte de nossa História, pela contribuição relevante que a ela deram seus ex-alunos e Professores.

Em 1739, fundava-se o Colégio dos Órfãos de S. Pedro que, em 1766, ganhou novas instalações na Capela de S. Joaquim, aproximadamente no local onde se encontra a Unidade Escolar Centro - sua célula mater, o berço de tudo. Transformou-se, então, no Seminário de S. Joaquim, dando continuidade à atividade moral, religiosa e intelectual anteriormente iniciada. Extinto em 1818, por ato arbitrário de D. João VI, foi restabelecido, em 1821, pelo Príncipe Regente, o futuro D. Pedro I. Dez anos depois, em 1831, foi remodelado e passou a ser administrado pelo Governo Imperial.

E 1837, o grande ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, apresentou o decreto que reorganizava completamente o Seminário de São Joaquim e dava ao Colégio que ressurgia o nome de Pedro II, em homenagem ao Imperador-menino, no dia do seu aniversário - 2 de dezembro.

Em 1857, dividiu-se o Colégio em duas seções: Externato e Internato. Este começou a funcionar na Chácara do Engenho Velho, na Tijuca e, em 1888, transferiu-se para o Campo de S. Cristóvão, onde se encontram, hoje, as modernas instalações da Direção-Geral e as Unidades Escolares de S. Cristóvão. As antigas instalações do Internato foram destruídas por um incêndio, em 1961.

Com a Proclamação da República, em 1889, o Colégio teve seu nome mudado. Passou a denominar-se Instituto Nacional de Instrução Secundária e, posteriormente, Ginásio Nacional. Em 1911, voltou a ter seu nome glorioso de origem - Colégio Pedro II.

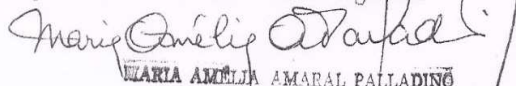
Por seus bancos escolares, passaram ilustres alunos: Alvares de Azevedo, Joaquim Nabuco, Washington Luiz, Rodrigues Alves, Hermes da Fonseca, Nilo Peçanha (estes quatro, ex-Presidentes do Brasil), Antenor Nascentes, Manuel Bandeira, Herbert Moses, Afonso Arinos de Melo Franco, Pedro Nava, Alceu de Amoroso Lima, Augusto Rademacker, Hélio Beltrão, Jerônimo Moscardo de Souza (estes dois últimos, Ministros da República) e tantos outros.

Faltava, porém, algo de muito importante para que o Colégio do passado glorioso tivesse um presente completo: a possibilidade de o seu aluno ingressar na Casa, aos seis anos, e ali ficar, desde que para tal empregasse esforço e dedicação, até o término do 2º Grau.

Esta aspiração se tornou possível, em 1984, com a criação do 1º segmento do 1º grau pelo dinâmico e criativo Professor Tito Urbano da Silveira, Diretor-Geral de 1979 a 1989.

Hoje, com quatro Unidades de 1º segmento, carinhosamente chamadas de "Pedrinhos", o Colégio atinge o ideal da educação plena, formando e informando gerações desde os seus primeiros passos na autonomia sócio-cultural.

Para comemorar os dez anos de Pedrinhos, o Colégio Pedro II se sente honrado em participar da série Cadernos de Educação Básica do MEC, oportunidade ímpar de mostrar o trabalho do 1º segmento.

  
**MARIA AMÉLIA AMARAL PALLADINO**  
 Diretor - Geral  
 Colégio Pedro II

## Anexo XI

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. Ensino coletivo de instrumento no ensino básico: avaliação de uma proposta. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ABEM. 2010. Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2010. p. 864-873.

\_\_\_\_\_. *Ensino coletivo de flauta-doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, Helen Silveira Jardim. O jogo de interesses numa aula de música: o interesse dos alunos, dos docentes e da instituição. In: XVI Congresso da ANPPOM. 2006. Brasília. *Anais ...* Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Artes, 2006. p. 912-916.

FREIRE, Vanda; JARDIM, Helen. Analisando aulas de música no ensino básico: confronto dialógico entre as perspectivas de alunos, de professores e da instituição de ensino. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007. Campo Grande. *Anais ...* Campo Grande: UFMS ABEM, 2007. p. 1-8.

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

JARDIM, Helen Silveira. Música e Matemática: um diálogo possível na educação básica? In: XIX Congresso Nacional da ABEM. 2010. Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2010. p. 1271-1280.

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

\_\_\_\_\_. *Da arte à educação: A música nas escolas públicas – 1838-1971*. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LANZILLOTTI, João Marcelo. *Smurfs*: uma experiência de criação coletiva em sala de aula. In: VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM/IV Semana de Educação Musical IA-UNESP. 2012. São Paulo. *Anais ...* São Paulo: ABEM/UNESP, 2012. p.1-12

LANZILLOTTI, João Marcelo; MACHADO, Roberto Stepheson A. Prática de conjunto à luz da pedagogia de projetos – uma proposta musical transdisciplinar? In: XIX Congresso Nacional da ABEM. 2010. Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2010. p. 1837-1846.

LEME, Mônica. Portal de Educação Musical do Colégio Pedro II. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 19 - 22, 2010.

NASCIMENTO, Maria Cristina et all. A música no Colégio Pedro II. *In: XIII Encontro Anual da ABEM*. 2004. Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: ABEM/CBM/UNIRIO, 2004. p. 747-752.

ROCHA, Inês de Almeida. Música para a juventude: práticas de educação musical, canto orfeônico e manuais escolares no Colégio Pedro II. *In: XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana (CIHELA)*, 2014, Toluga. *Anais do XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana*. Toluga: El Colegio Mexiquense/ SOMEHDE, 2014. v. 1. p. 4843-4854.

\_\_\_\_\_. 'Serve teu Brasil com brio! Cumpre sempre teu dever!': manuais escolares de música no Colégio Pedro II. *In: IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. 2012. Lisboa, [Atas] v. 1. p. 5805-5818.

\_\_\_\_\_. A arte de combinar o som com o tempo: manuais escolares de música nas décadas de 1930 a 1950. *In: XVI Colóquio Nacional de História de La Educación*. 2011. El Burgo de Osma. *Actas ... El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de La Educación*, 2011a. v. 2. p. 497-505.

\_\_\_\_\_. Pense em mim, estou pensando em você...: ouvir para cantar e tocar músicas em aulas do Ensino Médio. *In: XX Congresso Nacional da ABEM*. 2011. Vitória. *Anais..* Vitória: ABEM-UFES, 2011b. v. 1. p. 1950-1959.

\_\_\_\_\_. O negócio era a voz! *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 87-98, 2010.

\_\_\_\_\_. Sons, silêncios e música: memória das práticas musicais escolares do Colégio Pedro II. *In: XV Encontro Anual da ABEM*. 2006. João Pessoa. *Anais ...* João Pessoa: ABEM/UEPB, 2007. p. 666-672.

\_\_\_\_\_. Sonorizando imagens em movimento: uma proposta interdisciplinar no Colégio Pedro II - U. E. Engenho Novo II. *In: XI Encontro Anual da ABEM*. 2002. Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002. p. 281-288.

\_\_\_\_\_. Implantação da proposta curricular de música no Ensino Médio do Colégio Pedro II - Unidade Engenho Novo - RJ. *In: X Encontro Anual da ABEM*. 2001. Uberlândia. *Anais ...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 128-133.

ROCHA, Ines de Almeida; COHN, G.; MANSUR, M. Deixe em paz meu coração: Projeto Multidisciplinar Gota d'água. *In: XVI Encontro Anual da ABEM / CONGRESSO REGIONAL ISME NA AMÉRICA LATINA*. 2007. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: UFMS, 2007. p. 1-8.

ROCHA, Inês de Almeida; PANARO, Pablo. Projeto Grupo GNU vai ao Colégio Pedro II. *In: XX Congresso Anual da ABEM - III Seminário Municipal de Educação Musical de Vitória*. 2011. Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM-UFES, 2011. v. 1. p. 2528-2533.

SOUZA, Ana A. Arguelho de; STEFAN, Gilberto de Souza. As bases do ensino musical contemporâneo: o Colégio Pedro II e a atuação de Villa-Lobos na Escola Nova. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n.11, p. 122-135, 2013.

STEFAN, Gilberto de Souza. Villa-Lobos e o movimento da Escola Nova: a educação musical no ensino médio. Disponível em <[https://www.academia.edu/3462835/Villa-lobos\\_e\\_o\\_movimento\\_da\\_escola\\_nova](https://www.academia.edu/3462835/Villa-lobos_e_o_movimento_da_escola_nova)> Acesso em: 09 de junho de 2014.

VIEIRA, Niágara da Cruz. *A construção de instrumentos alternativos e os recursos formadores de um ambiente educacional integrado para a educação musical: Uma pesquisa participativa com uma turma do 4º ano do ensino regular fundamental em uma escola pública no Rio de Janeiro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VICTÓRIO, Márcia. Um exemplo de Avaliação Significativa em Educação Musical com Turmas do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II. *Interlúdio: Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 23-30, 2010.

\_\_\_\_\_. Construindo a história da educação musical no Colégio Pedro II. *In: XV Congresso da ANPPOM*. 2005. Rio de Janeiro. *Anais ...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 1020-1027.