

## Licença



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Fonte:

<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/698>. Acesso em: 19 maio 2026.

## Referência

PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2025. 338 p., il. DOI:

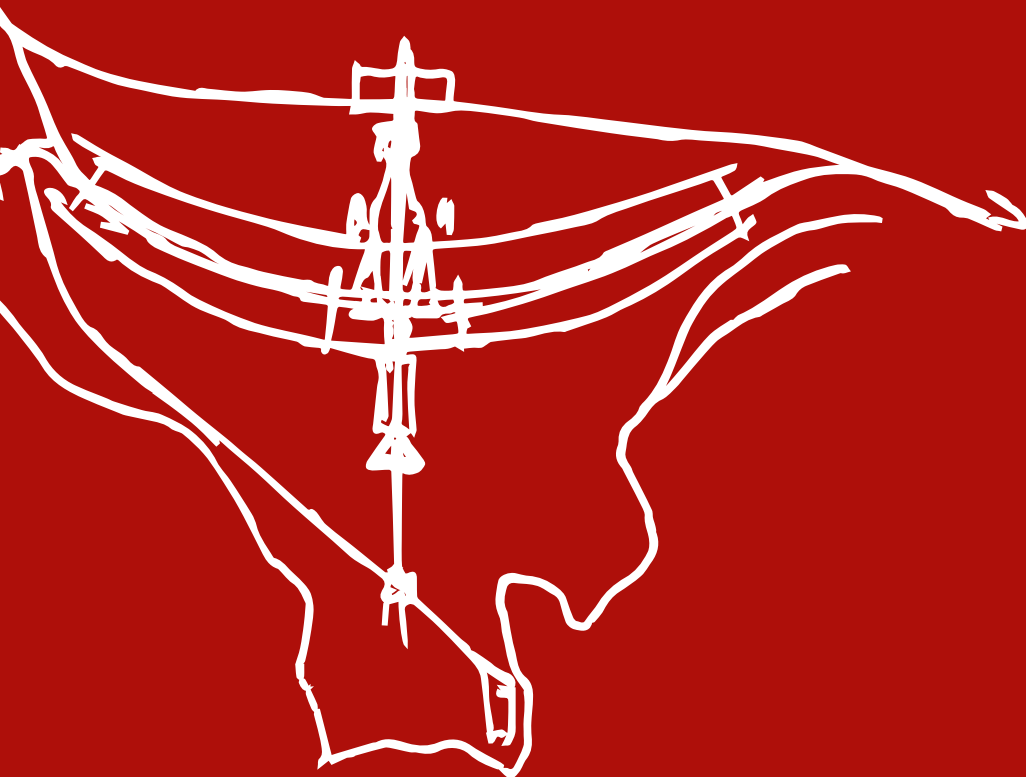
<https://doi.org/10.26512/>. Disponível em:

<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/698>. Acesso em: 19 maio 2026.

Organizadoras  
**Eva Waisros Pereira**  
**Laura Maria Coutinho**  
**Maria Alexandra Militão Rodrigues**

**Anísio Teixeira e  
seu legado à educação do  
DISTRITO FEDERAL  
história e memória**

2ª edição



EDITORA



**UnB**



**Universidade de Brasília**

**Reitora** : Rozana Reigota Naves  
**Vice-Reitor** : Márcio Muniz

EDITORA



**UnB**

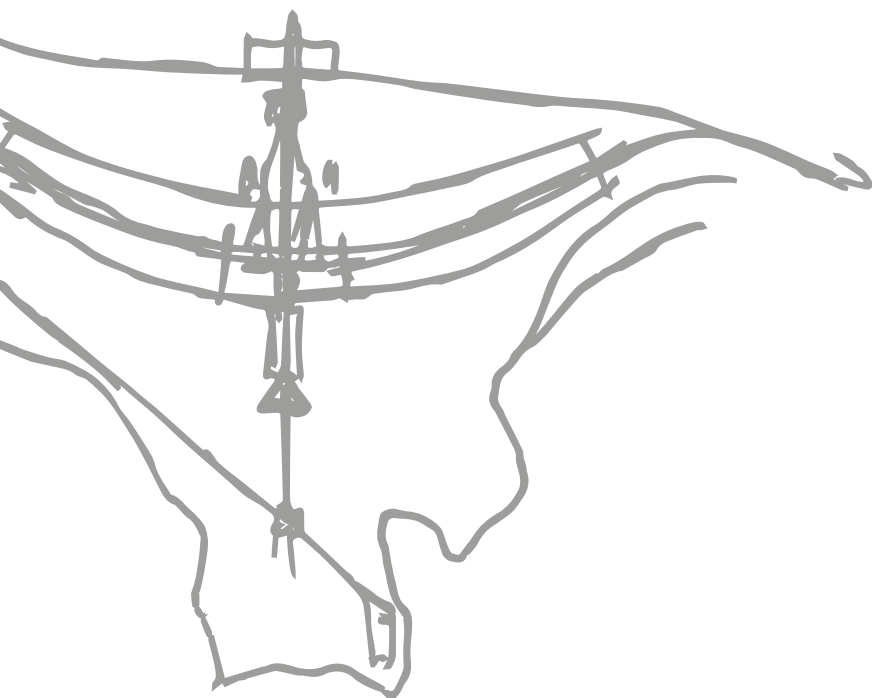
**Diretora** : Marina Dourado Lustosa Cunha

**Conselho editorial** : Andrey Rosenthal Schlee  
: Biagio D'Angelo  
: Carina Luísa Ochi Flexor  
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
: Josivânia Silva Farias  
: Maria Carmem Aires Gomes  
: Maria do Socorro Neri de Sousa  
: Maria Filomena Pinto da Costa Coelho  
: Marina Dourado Lustosa Cunha  
: Nilce Santos de Melo  
: Rosineide Magalhães de Sousa

Organizadoras  
**Eva Waisros Pereira**  
**Laura Maria Coutinho**  
**Maria Alexandra Militão Rodrigues**

**Anísio Teixeira e  
seu legado à educação do  
DISTRITO FEDERAL  
história e memória**

2ª edição



EDITORA



**UnB**

	· <b>Equipe editorial</b>
<b>Preparação e revisão</b>	· Denise Pimenta de Oliveira
	· Talita Guimarães Sales Ribeiro
<b>Diagramação</b>	· Wladimir de Andrade Oliveira
<b>Padrão visual/Capa</b>	· Mauro Liz (2011)
	·
	· © 2015 Editora Universidade de Brasília
	· Editora Universidade de Brasília
	· Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
	· Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília-DF
	· CEP: 70910-900
	· (61) 3107-3700
	· www.editora.unb.br
	· editora@unb.br
	·
	· Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação
	· poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem
	· a autorização expressa da Editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

---

A599      Anísio Teixeira e seu legado à educação do  
                 Distrito Federal [recurso eletrônico] : história  
                 e memória / organizadoras, Eva Waisros Pereira,  
                 Laura Maria Coutinho, Maria Alexandra Militão  
                 Rodrigues. – 2. ed. – Brasília : Editora  
                 Universidade de Brasília, 2025.  
                 338 p.

                 Formato PDF.  
                 ISBN 978-65-5846-245-3.

                 1. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 2. Educação –  
                 Distrito Federal (Brasil) - História. I. Pereira,  
                 Eva Waisros (org.). II. Coutinho, Laura Maria  
                 (org.). III. Rodrigues, Maria Alexandra Militão  
                 (org.).

CDU 37(817.4)

---

Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

# Sumário

APRESENTAÇÃO.....	8
-------------------	---

## Parte I

### MEMÓRIA EDUCATIVA E O MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

#### Capítulo 1

Fontes de pesquisa para a história da educação de Brasília.....	15
---	----

Eva Waisros Pereira

Pedro Mesquita de Carvalho

#### Capítulo 2

Ver os olhos que viram:

fotografia e memória no Museu da Educação do Distrito Federal.....	34
--	----

Laura Maria Coutinho

#### Capítulo 3

Os pontos cardeais da memória educativa e a mina de experiências de Brasília.....	47
--	----

Maria Paula Vasconcelos Taunay

## Parte II

### A PROFISSÃO DOCENTE: MEMÓRIAS DO FAZER PEDAGÓGICO

#### Capítulo 4

A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível.....	66
---	----

Clara Ramthum do Amaral

### **Capítulo 5**

Maestro Levino Ferreira de Alcântara e a gênese da educação musical no Distrito Federal.....110

Delmary Vasconcelos de Abreu

### **Capítulo 6**

Memórias da educação de Brasília: as primeiras escolas classe.....138

Ingrid Dittrich Wiggers

Mariana Menezes Piedade

Thaís Reis

### **Capítulo 7**

Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Morrone.....156

Maria Alexandra Militão Rodrigues

### **Capítulo 8**

A Matemática Moderna na década de 1960: relatos de professores pioneiros.....165

Carmyra Oliveira Batista

Edilene Simões Costa

Mônica Menezes de Souza

Rosália Policarpo F. de Carvalho

## **Parte III**

### **O IDEÁRIO DE ANÍSIO TEIXEIRA E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

#### **Capítulo 9**

A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de educação de Anísio Teixeira e dos ideários de Lucio Costa.....186

Cláudia da Conceição Garcia

Maria Cecília Filgueiras Lima Gabrieli

### **Capítulo 10**

Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas  
parque contemporâneas.....208

Luciana de Maya Ricardo

### **Capítulo 11**

Um projeto de educação integrada para o ensino médio:  
o Ciem na Universidade de Brasília.....232

Alice Fátima Martins

### **Capítulo 12**

Anísio Teixeira: educação, cultura e tecnologias da sociedade industrial  
para a sociedade da informação.....249

Ariane Abrunhosa

## **Parte IV**

## **ORIGENS E CONTEXTO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO BRASILIENSE**

### **Capítulo 13**

Educação e nacional-desenvolvimentismo na criação de Brasília...276

José Luiz Villar

### **Capítulo 14**

A formação humana integral:  
o processo de construção de Brasília e a educação.....294

Rosylane Doris de Vasconcelos

### **Capítulo 15**

Diálogos com intelectuais da educação:  
Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.....312

Edilson de Souza

**SOBRE OS AUTORES.....333**

# Apresentação

*Eva Waisros Pereira*

*Laura Maria Coutinho*

*Maria Alexandra Militão Rodrigues*

(Organizadoras)

*Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória* vem a público cinco anos após o lançamento do livro *Nas asas de Brasília – Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. A presente obra, assim como a anterior, resulta de duas pesquisas que visam contribuir para a reconstituição da história da educação do Distrito Federal. A importância desses estudos decorre do caráter inovador do plano educacional elaborado por Anísio Teixeira para orientar a implantação da rede pública de ensino na nova capital, que serviria de exemplo ao país. A pesquisa inicial, intitulada “Educação básica pública do Distrito Federal (1957-1964): origens de um projeto inovador”, contou com aporte financeiro da FAP/DF; a segunda, “Educação básica do Distrito Federal (1964-1971): desmonte de um projeto inovador”, é financiada pelo CNPq. Ambas integram a linha de pesquisa Educação do Distrito Federal: história e memória (HISTEDERBR-DF), cadastrada no CNPq.

A equipe de pesquisa, constituída a partir do ano 2000, compõe-se de docentes e estudantes da Faculdade de Educação e de outras unidades da Universidade de Brasília, de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, além de contar com colaboradores de diversas instituições universitárias. No decorrer do trabalho de investigação, organizou-se um acervo documental e bibliográfico que se encontra atualmente no Centro

de Estudos Avançados Multidisciplinar (Ceam), no Campus Universitário Darcy Ribeiro, na Universidade de Brasília. Com essa iniciativa, pesquisadores vêm realizando e sistematizando estudos sobre a educação no Distrito Federal com vistas à preservação de sua memória e, a partir de achados e de inquietações surgidas no contexto da pesquisa, buscam elementos que contribuam para a formulação de políticas educacionais no tempo presente.

É fundamental destacar, no âmbito dos projetos em curso, o propósito de criação e implantação do Museu da Educação do Distrito Federal, a ser instalado na primeira escola pública da capital, denominada Julia Kubitschek, que será reconstruída com tal finalidade. Essa escola, projetada por Oscar Niemeyer, originalmente construída em madeira, na Candangolândia, e inaugurada em 18 de outubro de 1957, reveste-se de grande simbolismo, uma vez que sintetiza o piloto do Projeto Político-Pedagógico emergente. A despeito do seu caráter histórico, essa edificação não foi tombada, malgrado os esforços preservacionistas de grupos e pessoas conscientes da relevância de tal patrimônio. Em 2013 foi estabelecido um termo de cooperação técnica entre a Universidade de Brasília e o Governo do Distrito Federal, que compreende a criação e implantação do Museu. A partir de 2014, a construção de suas instalações passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Os estudos reunidos neste livro têm como premissa que a cidade e seus educadores precisam se reconhecer no passado educativo de Brasília. Assim, pretende-se que o Museu se constitua como espaço de encontro entre o passado, o presente e o futuro, de modo que os visitantes conheçam a memória educativa da capital em seus primórdios e possam desenvolver uma visão crítica da educação no Distrito Federal e no Brasil. O contato com o acervo exposto, em especial a partir dos depoimentos de professores, estudantes e gestores que participaram da fase pioneira da educação em Brasília, poderá favorecer o sentido de pertencimento a um momento histórico que perseguiu a utopia ao fazer da educação o eixo orientador

da cidade e do modo de viver do homem da nova capital. O processo de formação identitária do professor requer o conhecimento de suas raízes, para que ele se reconheça como protagonista de um processo histórico de mudanças criativas na educação. Sentir orgulho de ser professor e ter valorizada a sua identidade profissional é condição que dignifica a trajetória de todo educador no seu fazer pedagógico cotidiano.

O processo de construção do livro deu-se mediante trabalho coletivo dos autores, oriundos de várias áreas disciplinares e diferentes níveis de formação acadêmica: professores, pesquisadores e discentes da Universidade de Brasília das áreas de Pedagogia, História, Música, Educação Física, Matemática, Comunicação, Psicologia e Arquitetura, além de uma professora de Artes da Universidade Federal de Goiás. A elaboração do livro envolveu encontros sistemáticos dos autores, visando garantir a organicidade e o encadeamento dos temas. É importante destacar, ainda, que o processo de pesquisa e elaboração fortaleceu vínculos entre grupos de investigação no âmbito da Universidade de Brasília e gerou significativa produção acadêmica em nível de graduação e de pós-graduação.

A obra apresenta, nos 15 capítulos, diferentes concepções teóricas, enfoques metodológicos e estilos textuais. Sua estrutura foi pensada de forma a expressar os esforços e ações empreendidas na criação do Museu da Educação do Distrito Federal. Esse espaço museal abrigará o acervo de pesquisas e terá a função de expor e difundir as experiências educativas vivenciadas na nova capital, com destaque para as que se originaram do “Plano de construções escolares de Brasília” proposto por Anísio Teixeira. O Museu, que no primeiro livro era ainda um projeto ensaiado no papel, surge nesta obra com uma concretude que ganha expressão a cada página. Podemos afirmar que a memória educativa de Brasília, presente nos capítulos deste livro, assume forma e vida com o Museu.

Esta obra encontra-se organizada em quatro partes: I – Memória educativa e o Museu da Educação do Distrito Federal; II – A profissão docente:

memórias do fazer pedagógico; III – O ideário de Anísio Teixeira e suas marcas na educação do Distrito Federal; IV – Origens e contexto da formação integral do brasiliense.

A parte I se inicia com três capítulos que abordam a memória educativa do Distrito Federal, embasada no acervo constituído pelas pesquisas. O primeiro capítulo trata da forma como estão organizados o acervo, os seus conteúdos e os suportes em que os documentos se apresentam, destacando a importância social que terão dentro da estrutura do Museu da Educação do Distrito Federal. Nesse capítulo aponta-se para o distanciamento da visão tradicional de arquivo inerte, de modo que o Museu não apenas seja um local de guarda de um acervo, mas que se constitua em memória viva, em produção de conhecimento e em espaço de formação do educador. O segundo capítulo trata especificamente do acervo fotográfico e de como as imagens refletem a vida e a educação nos primórdios da nova capital. Ainda que organizadas em dossiês temáticos, as imagens fotográficas, ao fixarem momentos passados, podem retornar ao presente para novas interpretações. O terceiro capítulo aborda a aproximação entre o Museu da Educação do Distrito Federal e a escola, tendo como eixo de análise a memória coletiva e a convivência entre grupos e indivíduos que estabelecem relações de pertencimento.

A parte II apresenta memórias do fazer pedagógico e da profissão docente nas primeiras décadas da nova capital. Assim, o quarto capítulo trata da formação de professores na Escola Normal de Brasília; e descreve a trajetória dessa instituição, que na sua fundação assumia os princípios de educação centrada no aluno, buscando atender às características da organização escolar proposta por Anísio Teixeira no “Plano das Construções Escolares de Brasília”. O quinto capítulo destaca a figura do maestro Levino de Alcântara, professor pioneiro da área de Música que teve papel de destaque na educação musical da cidade, bem como na criação da Escola de Música de Brasília. O sexto capítulo ocupa-se das primeiras escolas-classe, focando a Educação Física e a cultura corporal infantil no universo dos anos iniciais

de escolarização. Para tanto, utiliza-se de registros escolares e fotografias, apresentando atividades diversas, como aulas, eventos, corais, dramatizações e brincadeiras espontâneas de alunos. No sétimo capítulo, o tema destacado é a alfabetização nas séries iniciais nos primórdios de Brasília, centrado na figura emblemática da professora Ivonilde Morrone, considerada à época a “papisa da alfabetização” de crianças no Distrito Federal. O oitavo capítulo versa sobre a Educação Matemática e o surgimento da chamada Matemática moderna no mundo e sobre como esses fundamentos foram assumidos por educadores do Distrito Federal.

Na parte III reflete-se acerca do ideário de Anísio Teixeira e suas marcas na educação do Distrito Federal. O capítulo 9 destaca as marcas na arquitetura escolar, em especial as da escola parque e da escola classe como espaços privilegiados de uma educação integral centrada no aluno. No capítulo 10 aborda-se como as ideias anisianas refletiram-se no processo educativo da escola parque em seus primórdios e em seus desdobramentos na atualidade. O capítulo 11 traz à tona a experiência do projeto de educação integrada para o ensino médio desenvolvido pelo Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem). As relações entre cultura, sociedade e tecnologia, na visão de Anísio Teixeira, constituem o foco do capítulo 12.

Na parte IV discute-se o contexto sociopolítico do país no nascimento da nova capital, a formação do cidadão repensada no âmbito da intelectualidade e como foi gestado o projeto da educação integral. O capítulo 13 relaciona a educação ao nacional-desenvolvimentismo que orientou inúmeros projetos, como o da criação da capital no Planalto Central do país. No capítulo 14 a ênfase é colocada na formação humana integral a partir de suas raízes, tendo como referência proeminentes pensadores como Gramsci. Por último, o capítulo 15 promove o diálogo acerca do ideário de dois importantes intelectuais – Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – que conceberam e conduziram a concretização de projetos de educação integral considerados utópicos, em Brasília e no Rio de Janeiro.

A memória educativa do Distrito Federal constitui valioso patrimônio a ser preservado. A história oral, ao lado de documentos textuais e iconográficos e de objetos escolares, é opção metodológica fundamental para o registro dessa memória, mediante depoimentos de professores, gestores e estudantes protagonistas da educação no Distrito Federal, os quais, nesta obra, reconhecemos e homenageamos.

Importantes passos foram dados, mas ainda há muito a pesquisar a respeito dos temas que compõem este livro. A história é uma construção coletiva e a história da educação do Distrito Federal configura-se como um processo em movimento no qual o Museu da Educação se insere, visando contribuir para a educação futura. A continuidade desta obra deverá envolver também questões e propósitos que estimulem educadores e cidadãos a conhecer e a repensar a educação brasileira.

**Parte I**  
**MEMÓRIA EDUCATIVA E O MUSEU DA**  
**EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

# Fontes de pesquisa para a história da educação de Brasília

*Eva Waisros Pereira*

*Pedro Mesquita de Carvalho*

## **Das origens à constituição do acervo**

Este texto versa sobre a constituição de um acervo documental que vem se realizando, há mais de uma década, no âmbito de duas pesquisas<sup>1</sup> em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Embora não caiba neste espaço detalhar o repertório de documentos, serão destacadas algumas fontes relevantes e as contribuições que elas podem trazer à historiografia e à história da educação de Brasília no contexto da educação brasileira.

O referido acervo compõe-se de documentos históricos sobre as origens do sistema público de educação na capital do país, a sua implantação e os problemas enfrentados para a sua consolidação no período pesquisado. Provenientes de arquivos de instituições públicas e de acervos pessoais doados à pesquisa, os documentos se diferenciam em sua materialidade e conteúdo, apresentando-se em diferentes suportes – impresso, iconográfico, áudio e vídeo –, e se configuram como fontes primárias e secundárias para

---

<sup>1</sup> “Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador” e “Educação básica no Distrito Federal (1964-1971): desmonte de um projeto inovador”.

estudos atinentes ao tema. Especial destaque deve ser dado às fontes criadas pelos pesquisadores por meio da história oral, colhida em entrevistas realizadas com professores, gestores e estudantes pioneiros.

A organização arquivística desse *corpus* documental tem como objetivo criar um centro de documentação especializado, e ainda inédito, acerca do tema. A intenção é que esse centro venha a integrar o futuro Museu da Educação do Distrito Federal, concebido pelos pesquisadores do mencionado projeto como espaço de pesquisa, formação e memória. Assim configurado, o museu poderá representar o principal meio de divulgação e significação social do acervo.

Acredita-se que o centro de documentação contextualizado na estrutura de um museu como o referido distancia-se da concepção tradicional de arquivo como lugar inerte. A ideia do museu como espaço de memória viva poderá contribuir para a percepção do arquivo como espaço de produção de conhecimento relevante para a transformação da realidade.

Cabe assinalar, replicando o pensamento de Souza (1997, p. 7), que “ainda é insuficiente a percepção de conceitos de memória e patrimônio cultural vinculados aos arquivos”. Segundo a autora, o arquivo ainda não é percebido no seu potencial transformador pelo fato de muitos pesquisadores não identificarem nele os elementos referenciais capazes de provocar mudanças no meio educacional. Assim, é importante que os pesquisadores valorizem os arquivos, sobretudo os historiadores da Educação, que encontram nas fontes documentais a matéria-prima para suas investigações.

A riqueza da documentação reunida nos recortes específicos das pesquisas aqui referidas permite investigar um leque de temas e problemas relacionados às origens da educação no Distrito Federal, numa aproximação significativa aos cotidianos escolares e às práticas pedagógicas.

## O acervo e as fontes

A constituição do acervo documental temático de que trata este estudo é uma das primeiras iniciativas que visam localizar, sistematizar, preservar e socializar fontes de pesquisa sobre a matéria. Embora tenham surgido, anteriormente, ações pontuais para o registro dessa memória – particularmente a história oral e a exposição de documentos no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal –, não houve preocupação com a organização das fontes e a salvaguarda dos registros.

Por essa razão, e devido à inexistência de uma cultura de valorização do patrimônio material e imaterial, a equipe de pesquisadores encontrou grande dificuldade na coleta de documentos, tanto nas instituições educacionais quanto nos órgãos encarregados da administração do ensino. O descarte e a destruição de fontes advieram não apenas da falta de consciência de sua importância histórica por parte de administradores e técnicos envolvidos no seu manuseio cotidiano, mas decorreram, também, de forma voluntária ou imposta, de conflitos políticos e ideológicos que atingiram escolas e professores durante a instalação do regime militar implantado no Brasil a partir de 1964. Diante dessas dificuldades, a constituição do acervo vem demandando um longo trabalho de garimpagem que envolve buscas em arquivos públicos e privados, além do desenvolvimento de um programa de história oral.

No intuito de esclarecer os interessados na busca de conhecimentos e na prática da pesquisa histórica, serão apresentados um panorama geral do acervo, a descrição de algumas fontes nele presentes e suas possíveis contribuições à historiografia da educação do Distrito Federal, bem como suas relações com a história da educação brasileira. É importante lembrar que, assim como a transferência da capital, a orientação pedagógica e as primeiras iniciativas para construção do seu sistema educacional partiram do governo federal, envolvendo, destacadamente, a ação de planejamento do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), tendo à frente a figura do educador Anísio Teixeira.

Apresenta-se, a seguir, um quadro dos principais temas relacionados no plano de classificação do acervo de caráter permanente, onde se acham elencadas algumas séries e subséries temáticas referentes às atividades-fim.

**Quadro 1.1:** Plano de classificação do acervo

Áreas	Códigos	Atividades/Assuntos
<b>Área-meio</b>		
Administrativa	000	Administração geral
Subséries	010	Estrutura e funcionamento
	020	Gestão de pessoas
	030	Administração de recursos materiais
	040	Administração de patrimônio
	050	Orçamento e finanças
	060	Documentação e informação
	070	Comunicação
	080	Vago
	090	Outros assuntos referentes à administração geral
<b>Área-fim</b>		
	110	Dossiês de escolas pioneiras
Subséries	110.1	Escola Júlia Kubitschek
	110.2	Escola Normal de Brasília
	110.3	Escola parque de Brasília
	110.4	Escolas provisórias
	110.5	Elefante Branco
	110.6	Caseb
	110.7	Escola classe
	110.8	Jardins de infância
	110.9	Outras escolas
		120

120.1	Dossiê de gestores pioneiros
120.2	Dossiê de professores
120.3	Dossiê de ex-alunos
120.4	Dossiê de ex-funcionários
120.5	Dossiês especiais
120.5.1	Anísio Teixeira
120.5.2	Yvonne Jean
120.5.3	Darcy Ribeiro
120.6	Dossiês de entidades e associações
120.6.1	Associação Profissional dos Professores dos Ensinos Primário e Médio de Brasília
120.9	Outros Dossiês
130	Metodologia de ensino
130.1	Estudos e propostas educacionais
130.2	Programas e planos educacionais
130.3	Quadros estatísticos e demográficos
140	Formação e aperfeiçoamento profissional
140.1	Programas e planos educacionais
140.2	Projetos de pesquisa
140.3	Estudos e propostas educacionais
150	Educação popular e alfabetização em Brasília
160	Estudos e pesquisas
160.1	Artigos e periódicos
160.2	Textos científicos/acadêmicos
160.2.1	Monografias
160.2.2	Dissertações
160.2.3	Teses
160.2.4	Artigos
160.3	Outros estudos e pesquisas

	190	Outros assuntos referentes à educação
	200	História de Brasília
	210	Origens de Brasília

Fonte: Plano de classificação de documentos. Projeto “Memória da educação do Distrito Federal”.

A principal série do arquivo permanente – “Memória da educação pública do DF” – abarca documentos históricos relativos ao período que antecede a inauguração da nova capital e à constituição de escolas provisórias, bem como à implantação do plano educacional de Brasília e seus desdobramentos. Essa série reúne documentação variada e dela derivam subséries básicas para o estudo do tema.

Nesse *corpus* encontram-se documentos oficiais que procedem do Ministério da Educação, em especial os oriundos do Inep, relativos às iniciativas adotadas pelo governo federal no período de fundação do sistema público de educação da capital. Destacadamente, mencione-se o “Relatório quinquenal do MEC”, referente ao período de 1956-1960, que atribui importância central à situação do ensino em Brasília, apresentada, segundo interpretação de Mendonça (2008, p. 5), “como uma espécie de culminância do trabalho desenvolvido pelo Ministério ao longo daqueles anos”.

Situando-se no mesmo patamar, encontra-se o documento intitulado “Plano de construções escolares de Brasília”,<sup>2</sup> da lavra de Anísio Teixeira, que à época exercia o cargo de presidente do Inep. A formulação desse plano, inspirado nas concepções pedagógicas pragmatistas de Dewey, visava à adequação do sistema educacional ao Estado democrático moderno. Elaborado nessa perspectiva, o documento propõe mudanças estruturais nas instituições escolares, ampliando as suas atribuições e funções, bem como novos objetivos:

<sup>2</sup> O “Plano de construções escolares de Brasília” foi publicado em 1961, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 81.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1961, p. 13).

Concebido em consonância com o projeto urbanístico de Lucio Costa para a nova capital, o plano define os objetivos e as diretrizes básicas da proposta pedagógica e se detém nas especificações relativas aos diferentes prédios e ambientes previstos para os novos complexos escolares:

O pressuposto é que, mediante a descrição detalhada das características físicas da escola a ser edificada, estariam sendo traduzidos os meios e os modos pensados para o seu funcionamento, além de que, com a sua construção, ter-se-ia assegurada a estrutura material para o desenvolvimento da educação nos moldes preconizados. (PEREIRA & ROCHA, 2008, p. 249).

Nesse repertório, constam também relatórios elaborados por gestores pioneiros do sistema educacional que descrevem o panorama da situação escolar em seus diferentes estágios de desenvolvimento. O relatório “A educação primária em Brasília”, subscrito pela professora Santa Alves Soyer, coordenadora do ensino primário no período que antecede a inauguração da capital, e pela sua secretária, professora Stella dos Cherubins Guimarães, apresenta dados relevantes da educação primária dos anos 1957 a 1959, organizada e mantida pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), sob a direção de Ernesto Silva. Conforme relatado, a criação e o funcionamento das primeiras escolas, também chamadas de “escolas provisórias”, contavam com a assistência técnica do Inep. Esse relatório explicita o número de escolas, alunos e professores, bem como a localização e o funcionamento das instituições escolares, evidenciando as peculiaridades decorrentes da conjuntura de uma cidade em construção. A esse respeito, enfatiza

a “adequação dos programas desenvolvidos às diferenças das ambiências sociais e das características da cidade em formação, resultante de correntes migratórias de diferentes pontos do país”. O relatório contém relação nominal das professoras primárias da Novacap, bem como apresenta as iniciativas adotadas para a formação das professoras nesse período inicial, inclusive por meio de estágios realizados no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a escola parque de Salvador, Bahia, experiência educacional empreendida por Anísio Teixeira no início da década de 1950 e adotada pelo educador como modelo para o plano educacional de Brasília.

Outro relatório detalhado é o subscrito pelas professoras Santa Alves Soyer e Edna Batista Spínola Leal, que se intitula “A educação primária no Distrito Federal”. Além de reportar-se ao mesmo período, estende-se à descrição de dados relativos à educação pública no decorrer da primeira década após a inauguração da capital. São descritas, ano a ano, as ações desenvolvidas para a implantação do sistema educacional, em conformidade com o plano de Anísio Teixeira, que inicialmente esteve a cargo da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb) e, em seguida, passou à alçada da Fundação Educacional do Distrito Federal.<sup>3</sup>

Entre os documentos contidos nessa série – em sua maioria, oficiais –, estão relacionados os que versam sobre iniciativas adotadas pelo governo federal ainda no período que antecede a inauguração da capital, como o de instituição da Caseb, consoante o Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, seguido da Portaria nº 4, de 5 de janeiro de 1960, do Ministério da Educação. Essa comissão, localizada no MEC, teve por finalidade organizar e administrar o ensino primário e médio em Brasília e incrementar as atividades culturais da nova capital.

---

<sup>3</sup> A Fundação Educacional do Distrito Federal foi criada pelo Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960, com a finalidade de prestar assistência educacional à população da capital da República nos níveis elementar e médio.

Há, ainda, na referida série, documentos relativos ao período posterior à inauguração, em que se deu a implantação do sistema educacional proposto por Anísio Teixeira. Convém destacar o discurso proferido pelo presidente Juscelino Kubitschek por ocasião da solenidade de inauguração da Caseb, em 19 de maio de 1960, transcrito do jornal *Correio Braziliense* de 20 de maio de 1960. É possível perceber, por essa fonte, a importância então atribuída pelo governo federal às iniciativas de educação na nova capital, com a presença do próprio presidente da República não apenas nesse ato, mas também em outros eventos, inclusive a sua participação, naquele mesmo ano, como paraninfo da primeira turma de formandas do Curso Normal.

Mencione-se também a “Exposição de motivos”, datada de 14 de agosto de 1962, dirigida ao presidente da Fundação Educacional do Distrito Federal pelo diretor do Departamento do Ensino Médio e assinada, ainda, pelos diretores das instituições escolares. Nesse documento, são apresentadas as dificuldades existentes à época naquele nível de ensino e encaminhadas propostas com vistas a solucioná-las.

A subsérie 110 (vide quadro 1.1) agrega dossiês de escolas pioneiras, desde as provisórias, que funcionaram nos acampamentos onde residiam os trabalhadores vindos ao Planalto Central para a construção da capital, até as modernas escolas construídas em Brasília, de acordo com o plano elaborado por Anísio Teixeira.

Essa documentação é bastante ampla e diversificada, tanto em sua natureza quanto em seu conteúdo, origem e formato. No que tange às escolas provisórias, destacam-se especialmente as fotografias oriundas do Arquivo Público do Distrito Federal e do Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico da Secretaria de Estado da Cultura do Distrito Federal, bem como as doadas de acervos privados. Como o próprio nome revela e as fotografias mostram, essas escolas foram improvisadas de forma precária e emergencial para atender basicamente os filhos dos trabalhadores e funcionários das empresas de construção civil.

**Figura 1.1:** Escola pioneira do Distrito Federal

Fonte: Nutic/Gercom/Dicen/Subip/Secretaria de Educação do Distrito Federal

Um acontecimento marcante documentado na citada série foi a inauguração da Escola Júlia Kubitscheck, em 15 de outubro de 1957. Considerada a primeira escola pública do Distrito Federal, sua construção “rompia com o modelo convencional de escola, materializando ambientes para acolher uma proposta inovadora de educação” (PEREIRA; NÓBREGA, 2010, p. 122).

Construído em madeira, o prédio destacava-se pelas características arquitetônicas consoantes com o ideal que Brasília vinha inaugurar, integrando elementos modernos, como os pilotis, com elementos tradicionais, como varandas e treliças. A escola localizava-se no núcleo pioneiro da Candangolândia, onde funcionaram os primeiros escritórios da Novacap. Seu projeto arquitetônico, assinado por Oscar Niemeyer, destacava-se pelo traçado similar ao do Palácio do Catetinho, residência provisória do presidente da República. Graças a essa semelhança, tornou-se logo conhecida como “Catetinho da educação” (PEREIRA; NÓBREGA, 2010, p. 122).

Convém assinalar que o simples fato de a construção do prédio escolar apresentar tais características denota a importância que se atribuía ao nascente projeto educacional que se instalava na nova capital.

Essa escola foi inaugurada com o nome de Grupo escolar 1, denominação depois alterada para Escola Júlia Kubitschek, em homenagem à mãe professora do então presidente da República.

**Figura 1.2:** Escola Classe Júlia Kubitschek



Fonte: Nutic/Gercom/Dicen/Subip/Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Além das fotos e dos relatos constantes do dossiê da Escola Júlia Kubitschek, as fontes reunidas nessa série permitem a aproximação para compreender o funcionamento e a representatividade dessa instituição na história da educação de Brasília.

No que tange à documentação das escolas criadas na fase de implantação do sistema educacional proposto por Anísio Teixeira, é relevante destacar a que compõe as subséries relativas ao Caseb e ao Elefante Branco, no ensino médio, e às escolas classe e escolas parque, no ensino elementar.

O modelo de escola de ensino médio planejado para o sistema educacional se materializaria no Centro de Ensino Médio (Cemeb), posteriormente denominado Elefante Branco, devido ao seu formato e à demora da conclusão da obra. Essa morosidade implicou a construção emergencial de outra escola destinada a atender à crescente demanda nesse nível de ensino. Em curto prazo de tempo, inaugurou-se o Caseb, assim denominado em referência à Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília.

Os documentos do Caseb revelam a importância dessa instituição no início da implantação do sistema educacional de Brasília. Algumas fontes históricas originadas à época, como o documento subscrito por Armando Hildebrand, diretor-executivo da Caseb, que se intitula “Condições relativas ao contrato de professores para o Centro de Educação Média de Brasília”, permitem conhecer as condições de trabalho oferecidas aos docentes em exercício. Cabe mencionar, ainda, o “Relatório da direção do Ginásio do Plano Piloto da Fundação Educacional do Distrito Federal”, referente ao ano de 1961,<sup>4</sup> que descreve as atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição, metodologias de ensino, inovações curriculares e atividades extracurriculares, bem como as condições de trabalho, o uso das instalações físicas e os serviços oferecidos. O relato abarca ainda aspectos referentes à gestão escolar e à avaliação do rendimento escolar, além de apresentar sugestões para o aprimoramento da ação educativa desenvolvida na escola.

É importante destacar, na série, documentos sobre a produção de docentes, dentre eles, as pautas originais do *Hino ao Ginásio Caseb*, da professora Neuza França. Existem ainda nessa série fontes documentais que contêm listagem de alunos e cadastro de professores, bem como informações sobre a criação de associação de ex-professores, ex-alunos, ex-funcionários e amigos do Caseb.

---

<sup>4</sup> Com a transferência dos cursos do 2º ciclo do ensino médio – científico, clássico e técnico – para o prédio do Elefante branco, permaneceu no Caseb apenas o curso ginásial, motivo pelo qual passou a ser conhecido também como Ginásio do Plano Piloto.

Entre os documentos mais recentes da subsérie, encontra-se a *Moção do Caseb*, apresentada às autoridades governamentais em 1990, mediante abaixo-assinado, com reivindicações que visavam ao resgate do plano original de educação de Brasília e à retomada da proposta de transformar a mencionada escola em Centro de Experimentação e Difusão de Inovações Pedagógicas. Existem, ainda, diversas edições comemorativas do aniversário da instituição, o que evidencia o esforço para a preservação da memória dos anos iniciais de funcionamento da unidade escolar.

A subsérie que versa sobre o Centro de Ensino Médio Elefante Branco contém matéria sobre a concepção arquitetônica do edifício, de autoria de José de Souza Reis, publicada na *Revista Módulo*, nº 4, de outubro de 1960. O documento permite uma reflexão sobre a possível relação entre a arquitetura moderna e seu uso para fins educativos. As plantas simplificadas e as especificações relativas à distribuição dos espaços para funções diversificadas orientam-se pelo “Plano de construções escolares de Brasília”, elaborado por Anísio Teixeira. Segundo esse plano, e pelo que se percebe nas ilustrações e descrição da revista, havia previsão de que o Centro de Ensino Médio fosse um conjunto de vários edifícios, o que na prática não se consumou.

No que tange ao funcionamento das escolas, os documentos mostram a preocupação com o aprimoramento profissional dos docentes. É o que se extrai do “Relatório do I Curso de aperfeiçoamento de professores do ensino médio”, elaborado pelo professor Kleber Farias Pinto, coordenador do curso. Esse relatório, datado de 1966 e encaminhado à Coordenação do Ensino Médio da Secretaria da Educação, descreve a criação, a organização e o desenvolvimento do curso, bem como os recursos financeiros disponibilizados para a sua execução.

Cabe destacar ainda, entre os documentos, pela sua especificidade, o caderno publicado sob o título “Antologia”, que apresenta trabalhos literários de alunos – um conjunto de crônicas e poemas –, organizado por iniciativa dos próprios estudantes. Cite-se, ainda, documento manuscrito pelo professor Agenor Raposo, chefe do Centro de Extensão Cultural do

Centro de Ensino Médio, de 1961, intitulado “Canção do Cemebiano” – uma espécie de hino da escola.

Integrando a documentação atinente ao ensino médio, há uma subsérie específica sobre a Escola Normal de Brasília, originariamente vinculada ao Caseb e ao Cemeb como parte integrante dos cursos ofertados no ensino médio e, posteriormente, em 1971, criada como instituição escolar autônoma.

As demais subséries de escolas pioneiras referem-se à educação elementar e sua documentação versa sobre as escolas classe, as escolas parque e os jardins de infância. Dada a escassez de espaço para o relato da composição de cada uma delas, serão destacados, neste texto, apenas alguns documentos relativos à escola parque. A relevância desse tipo de instituição escolar advém do fato de constituir-se elemento básico da concepção de uma educação integral, como preconizada por Anísio Teixeira. Segundo o plano proposto pelo educador, essa instituição destinava-se a complementar a educação intelectual sistemática, a cargo das escolas classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho. A escola parque, as escolas classe e os jardins de infância que se encontravam circunscritos na mesma localidade compunham uma rede de instituições ligadas entre si e que foi denominada pelo educador como Centro de Educação Elementar (TEIXEIRA, 1961).

A documentação atém-se basicamente à Escola Parque 307/308 Sul, a primeira a ser construída em Brasília, inaugurada em 1960. Na referida subsérie, destacam-se documentos provenientes do Governo do Distrito Federal, como o intitulado “A escola parque em Brasília”, elaborado pela Secretaria da Educação/Fundação Educacional do Distrito Federal, que apresenta dados históricos sobre a experiência desenvolvida em Brasília. Além de documentos textuais, ressalte-se a existência de fontes iconográficas e audiovisuais, bem como de matérias jornalísticas pesquisadas nos jornais locais da época, que enriqueceram em conteúdo o acervo, tendo em vista que a imprensa se fez presente e dedicou muito espaço à educação de Brasília,

possibilitando um olhar mais acurado sobre a prática pedagógica das escolas e sua atuação social e política no processo de formação cultural da cidade.

Nesse aspecto, é relevante destacar a documentação que integra a série “Pioneiros da educação pública no DF”, pelo seu potencial de contribuir para maior conhecimento sobre a complexidade das realidades escolares e formativas e a pluralidade dos meios de intervenção dos agentes educativos. Organizada em dossiês que reúnem material sobre os diferentes segmentos da comunidade escolar – gestores, professores, alunos e funcionários pioneiros –, a série contém, em sua composição, documentos doados pelos protagonistas da educação em Brasília, bem como as transcrições de entrevistas realizadas para colher a história oral.

Os relatos apresentam-se como fontes privilegiadas de pesquisa pela variedade de temas neles tratados, que evidenciam desde características pessoais e profissionais dos atores sociais envolvidos até questões relacionadas à cultura escolar – saberes, práticas e representações –, indícios de possíveis inovações decorrentes da filosofia pragmatista adotada no planejamento original do sistema de educação do Distrito Federal. Esses depoimentos trazem, ainda, informações reveladoras das características da sociedade que se formava na nascente capital e dos conflitos e debates políticos da época.

A riqueza das entrevistas confirma a importância da história oral como procedimento metodológico. Concordando com Alberti (2005), pode-se afirmar que

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informações sobre o que aconteceu. (ALBERTI, 2005, p. 170).

As narrativas construídas a partir da memória dos entrevistados fazem emergir os seus sentimentos, muitas vezes contraditórios, a partir dos fatos que

vivenciaram, seja a sua vinda para Brasília, uma capital ainda em construção, para participarem de um novo projeto de educação; sejam suas experiências no cotidiano da escola, nas relações com os pares e estudantes; sejam a trajetória profissional, as conquistas, os conflitos e as contradições que marcaram a singularidade da história da educação do Distrito Federal no recorte da pesquisa.

As reflexões dos entrevistados partem de um olhar atual sobre os acontecimentos passados. As suas avaliações sobre os fatos ocorridos permitem ao pesquisador investigar a constituição da identidade e da memória individual, que se constroem em diálogo com os demais copartícipes daquele momento histórico. Segundo Halbwachs,

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com as suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras, para que a lembrança que nos recordam possa ser construída sobre um fundamento comum. (1990, p. 34).

A pluralidade de relatos que compõem o acervo aponta para a possibilidade de uma aproximação entre as questões comuns abordadas pelos entrevistados, considerando que a memória individual se relaciona às vivências do conjunto de sujeitos que participaram da mesma experiência educacional. Assim compreendida, a história oral apresenta reais possibilidades de construção do fato histórico.

A série dedicada aos pioneiros se compõe de dossiês de personalidades que marcaram a gênese da educação proposta para a capital ainda no período da sua construção. Mencione-se a documentação de Ernesto Silva, diretor da Novacap, responsável pelo setor de Educação e pela criação das primeiras escolas provisórias nos canteiros de obras da futura capital. Atendendo à sua expressa recomendação, o acervo particular do ilustre pioneiro foi doado ao projeto de pesquisa por sua esposa após a morte dele, em 2010. Essa doação representa a

incorporação de uma gama de documentos relevantes sobre a criação da cidade e do sistema educacional pensado por Anísio Teixeira para Brasília.

Outra incorporação ao acervo da pesquisa refere-se à documentação da professora pioneira Stella dos Cherubins Guimarães Trois, primeira diretora da Escola Parque 307/308 Sul, cuja doação foi feita pelos familiares após seu falecimento. Esses dossiês contêm fontes primárias e secundárias alusivas à época e à trajetória de ambos os personagens, como fotografias, atas, relatórios, correspondências e periódicos.

Nesse contexto, há de se considerar ainda a variedade de fontes que compõem as demais séries arquivísticas, como os dossiês especiais e os dossiês de entidades e associações. Nesse último, encontram-se fontes relativas à Associação Profissional dos Professores do Ensino Primário e Médio de Brasília, que teve sua origem no primeiro ano letivo das escolas brasilienses. Cabe menção às fontes produzidas no âmbito da administração do ensino público, materializadas sob a forma de estudos, propostas, planos e programas educacionais, além de levantamentos estatísticos referentes ao desenvolvimento da população escolar.

Vale destacar ainda, nessas séries, documentos produzidos, à época, fora do setor educacional, como leis, decretos, regulamentos, livros, artigos de jornais e revistas, inclusive de professores das instituições escolares, bem como poesias, trabalhos científicos, pedagógicos e culturais, além da publicação de livros de interesse para a pesquisa do tema.

Paralela à organização documental da pesquisa, está incluída a série sobre o Museu da Educação do Distrito Federal. Após a sua construção, na Candangolândia, serão a ele destinadas a guarda definitiva do acervo e a sua difusão para o público e os pesquisadores da história da educação.

Como exposto, a constituição do acervo documental referente aos primórdios da educação no Distrito Federal vem demandando não apenas a localização, coleta e sistematização de documentos produzidos no interior das instituições escolares e os exteriores a elas, como também tem requerido dos pesquisadores

a produção de fontes, via história oral. A importância, para a investigação, dessa diversidade de documentos de diferentes naturezas e procedências é a de permitir ao pesquisador articulação e cruzamento de informações entre as diversas fontes “numa atitude de diálogo plural” (MOGARRO, 2005, p. 88).

Diante dos objetivos propostos para o resgate da memória e a construção da história da educação do Distrito Federal, consideraram-se, no trabalho investigativo, não apenas espólios arquivísticos, mas buscou-se uma perspectiva mais alargada, envolvendo a sua articulação com espólios museológicos e bibliográficos. A evocação do passado – das práticas educativas e dos processos de ensino e aprendizagem –, reforçada pelos objetos materiais que recorrem essa memória com recordações da escola, é capaz de promover uma formação enraizada, numa perspectiva de continuidade, que forneça referências às mudanças e às inovações na atualidade.

## Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

COMPANHIA URBANIZADORA DA NOVACAP. *A educação primária em Brasília*. Elaborado por Santa Alves Soyer e Stella dos Cherubins Guimarães. Documento manuscrito.

HALBAWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1990.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Prefácio. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, p. 75-99, n. 10, jul./dez. 2005.

SOUZA, Kátia Isabelli Melo de. *Políticas públicas: o uso dos arquivos na contemporaneidade*. Brasília: ArPDF, 1997.

PEREIRA, Eva Waisros; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/ MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: Inep, 2008. (Coleção Inep 70 anos. v. 1).

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar 1961.

## Ver os olhos que viram: fotografia e memória no Museu da Educação do Distrito Federal

*Laura Maria Coutinho*

*Um dia, há muito tempo, dei com uma fotografia do último irmão de Napoleão, Jerônimo (1852). Eu me disse então, com espanto que jamais pude reduzir: “Vejo os olhos que viram o imperador”. Vez ou outra, eu falava desse espanto, mas como ninguém parecia compartilhá-lo, nem mesmo compreendê-lo (a vida é assim, feita de golpes de pequenas solidões), eu o esqueci.*

(BARTHES, 1984, p. 11).

É com o texto da epígrafe acima que Roland Barthes retoma o seu espanto e inicia suas reflexões sobre a fotografia e a dificuldade que encontrava para compreendê-la, pois a desordem parecia ser inerente a ela, “a fotografia é inclassificável” (BARTHES, 1984, p. 13). Mais adiante, o autor afirma que “seja o que for o que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos” (BARTHES, 1984, p. 16). A fotografia nos remete sempre para algo que está nela, mas também para o que está além do espaço e do tempo que lhe é próprio.

Assim, as fotografias podem ser vistas em um momento real que, aos poucos, vai se aproximando da ficção e fica em um tempo-lenda, meio que fora do tempo cronológico pela impossibilidade de precisar o tempo e os sujeitos que o viveram e, por essa razão, pode-se prestar a narrativas de “era uma vez”. Eu, particularmente, gosto muito desse tempo fabuloso e dessa maneira de ver que se aproxima da narrativa literária e mais poética, considerando que a poesia pode ter um significado que deixa os sentidos mais fluidos e menos precisos do que a história que se quer como verdade a ser restituída. Essa volta à verdade, conforme escreve Walter Benjamin em seu texto “Parque central”, pode sugerir um retorno a algo bom que se tenha perdido:

[...] o eterno retorno é uma tentativa de unir os dois princípios antinômicos da felicidade: ou seja, o da eternidade e o do “mais uma vez ainda”. – A ideia do eterno retorno faz surgir por encanto, da miséria do tempo, a ideia especulativa (ou a fantasmagoria) da felicidade. (1989, p. 174).

Recorremos às fotografias para que, mesmo sabendo que os fatos que retratam não se prestam a relatos tão precisos, possamos extrair desses registros e desses fatos alguma ideia de felicidade e de esperança, pois nada do que foi fotografado e, portanto, vivido está inteiramente perdido.

Dependendo de como as vemos, as fotografias se prestam a contar histórias a partir de duas vertentes. Para explicitá-las, recorro a Jeanne Marie Gagnebin, em seu livro *História e narração em Walter Benjamin* (1994, p. 2), quando apresenta e discute a distinção entre “o que é contar uma história? O que é contar a história? (O que isso significa? Serve isso para alguma coisa e, se for o caso, para que?...).” Gagnebin fala da importância da narração para a constituição do sujeito, sejam elas as “*histórias* (plural) que seriam contadas para desviar dos fatos e a *história* (singular) que deveria nos restituir a verdade do passado” (1994, p. 5). Penso que fotografias, mais do que qualquer outro tipo de registro, têm o dom de despertar do passado certas centelhas de algo que, tendo sido, de alguma forma se deseja retomar no presente.

Para isso, é preciso conhecer, narrar a história, contá-la, expressá-la, e essa expressão pode concorrer para constituir o sujeito que a narra e aqueles para quem se narra. No caso da história da educação nos primórdios de Brasília, para constituir os professores, os alunos e todos os demais cidadãos que habitam essa capital, interessados ou não por educação, ou pelo menos para criar uma possibilidade de que assim o seja. “A imagem aguça a memória, e nosso passado passa a ter uma existência concreta a partir dos retratos tirados. Como se, sem eles, nosso passado não tivesse consistência. E nem existência” (MENEZES, 1997, p. 39).

Todos os acontecimentos retratados por câmeras em todas as épocas, desde que se inventou a fotografia, fazem parte de uma memória imagética imensurável e podem se constituir em achados, em algum momento. Além disso, suas existências podem ser narradas, constituindo histórias, sejam elas singulares ou plurais. Tudo depende da intencionalidade de quem busca conhecê-las e narrá-las. Embora o tempo-fábula, de alguma forma, inexoravelmente, se agregue às fotografias, penso que pode haver uma forma de vê-las a partir de sua genealogia, estabelecendo um mecanismo por meio do qual alguém que viveu ou que conhece as pessoas que viveram o instante retratado, de alguma forma, as nomeie, criando legendas que possam explicá-las para que as deturpações de que trata Sontag (2003) possam ser minimizadas.

Foi com o espanto a que se refere Barthes que vi, dentre tantas outras, as fotografias doadas por Telma Mozart Parada ao acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, a partir do trabalho conjunto entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação do Distrito Federal. O espanto que igualmente sempre me acompanha ao ver fotografias acentua-se em algumas delas. Tudo depende desse mecanismo que a fotografia parece desencadear, ou seja, a fotografia nos faz ver, perceber, sentir o que os olhos fotografados viram, sentiram, perceberam. Para mim, o espanto também vem daí.

Nessas fotos, em especial, percebemos o olhar de uma criança que viu Brasília ainda apenas como cerrado marcado em cruz, antes e naquele ponto

zero, fotografado por Mário Fontenelle em 1957. Essa foto aérea do marco zero sempre me intrigou e sempre me mobiliza a ver mais, conhecer mais, saber mais sobre essa cidade tão instigante em suas propostas para uma nova nação construída por essa gente brasileira vinda de todos os locais do país. Talvez pela poesia do gesto que o traçou, ou pela nostalgia de uma natureza perdida, do cerrado que não mais existe; não existência que se reflete nas mudanças climáticas, no calor, na secura, na aridez da cidade que cresce descontroladamente, apesar de todos os esforços de organização e planejamento. Talvez pelo fato de a data do traçado ser tão próxima à do lançamento do livro *Grande sertão: veredas*, em 1956, e pelo fato de que é possível perceber que a modernidade traçada pelo gesto do homem mal consegue esconder o sertão que ainda hoje, mesmo quase destroçado em suas nascentes e buritis, permanece nas pessoas e parece, como disse tantas vezes Guimarães Rosa, estar mesmo onde menos se espera (1994).

Segundo Susan Sontag (1986, p. 9), “vivemos um período nostálgico, e a fotografia promove intensamente a nostalgia. A fotografia é uma arte elegíaca, uma arte crepuscular”. Ao buscar a fotografia como fonte da história, talvez mais do que em documentos de outra natureza, é preciso assumir que existe uma tristeza, um pesar, por algo que se perdeu nessa mesma história. É esse sentimento que nos move a ver mais uma vez, buscando o que ali, na fotografia, ainda é possível recuperar no presente para vivificá-lo. Talvez por isso sejam construídos os museus: para abrigar o que restou do que se perdeu. Os museus também são crepusculares.

O Museu da Educação do Distrito Federal e seu acervo de fotografias e imagens pode se constituir em um espaço de busca e de aprendizagem dos modos de ver a cidade e suas novas formas, a educação e seus novos métodos, a vida no transcorrer de suas transformações. Uma obra assim, da magnitude da construção de uma cidade capital onde havia poucos vestígios de traçado humano, é feita da confluência de muitas jornadas pessoais.

Em reportagem do jornal *Correio Braziliense* (2010), na série 50 bravos candangos, Telma conta que chegou a Brasília antes de completar dois anos, vindo de Goiânia em companhia da família. Seu pai, o engenheiro de minas Joffre Mozart Parada, era membro da comissão encarregada da demarcação do Plano Piloto e foi o profissional responsável pela definição das coordenadas que resultaram na implantação do *Plano Urbanístico de Brasília*, de autoria de Lucio Costa. Conta ainda, já em entrevista realizada pela equipe do Museu da Educação do Distrito Federal, e a partir das fotos que vai mostrando no álbum da família, que o cruzeiro fincado na terra onde se celebrou a primeira missa servia de referência para a demarcação das coordenadas que resultaram no ponto zero do Plano Piloto e separa as Asas Norte e Sul, no cruzamento dos Eixos Rodoviário e Monumental, onde está localizada a rodoviária urbana de Brasília.

**Figura 2.1:** Álbum de fotografias da família Parede





Fonte: Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal Mude (Museu da Educação do Distrito Federal)

Nas fotos que vemos de Telma quando menina, catalogadas no acervo do Museu da Educação do Distrito Federal como “Dossiês de ex-alunos”, vemos também outras crianças na Escola 21 de Abril, suas irmãs, mulheres e homens em casas de madeira, como as que ainda restaram em alguns locais da cidade. Por meio das fotos, é possível imaginar como era a vida daquelas pessoas e de tantas outras que, desenvolvendo diversas atividades, concorreram para a construção de Brasília. As fotos de Telma são emblemáticas, pois, em seu dossiê, misturam-se imagens da vida cotidiana, a escola, a família à mesa, crianças em árvores, brincadeiras em montes de areia, passeios de bicicleta, com imagens da maquete da capela do Palácio da Alvorada, da segunda casa do Núcleo Bandeirante, da primeira missa, de muitas pessoas perto do avião pousado, sugerindo que algumas delas tivessem vindo especialmente para assistir à primeira missa na capital, com a presença do presidente Juscelino Kubitschek. Esse fato é confirmado por Telma, que, durante a entrevista, relata a chegada de seus tios que vieram de avião para a celebração da primeira missa.

Na reportagem do jornal a que me refiro, vemos uma fotografia de Telma apoiada no espaldar de uma cadeira de couro, com um instrumento ao lado, talvez algum daqueles que seu pai utilizou em seu trabalho, e uma fotografia emoldurada ao fundo, mostrando um grupo de pessoas, alguns daqueles pioneiros que, a não ser por essa fotografia, ficaram perdidos para a história. Vemos ainda, na reportagem do jornal, outra fotografia na qual o engenheiro Joffre Parada, na companhia de outro engenheiro, olha, analisa, “estudando um dos muitos projetos que deram sustentação à cidade”, diz a legenda da foto. Nessa fotografia, anos depois, o que vemos nós? Vemos, com mais ou menos espanto, os olhos que viram os projetos de implantação da cidade. As fotografias, ou o acervo fotográfico do Museu da Educação do Distrito Federal, estão presentes e preservadas para que possam contribuir para a educação, guiando os olhos e os passos de quem queira conhecer a história da nova capital. A história não estará apenas na fotografia como o registro do passado, mas estará sempre também nas múltiplas possibilidades de construir outras histórias, no presente, para as quais a fotografia aponta, as quais instiga, sugere.

Voltando à fotografia de Telma na reportagem do jornal, ela, agora engenheira da Novacap, como era o pai, nos olha ao olhar para a câmera fotográfica. Assim, o que ela vê, para além da câmera que a registra naquele instante, são aqueles que querem conhecer, registrar, preservar e sistematizar a história da nova capital. Aqueles que se propõem a contá-la de outras formas, como faz a jornalista com a realização de reportagens comemorativas do cinquentenário de Brasília no *Correio Braziliense* e como fazem os responsáveis pela constituição do Museu da Educação, que buscam reunir em seu acervo o maior número de fotografias para que elas continuem buscando novos olhares, novas visões, novas percepções da história da cidade, novas pesquisas. Aprendi com Milton José de Almeida, meu mestre da arte de ver, que “o método de pesquisa é algo a ser construído a partir do objeto, melhor dizendo, a partir do modo como a coisa que se observa pede para ser observada” (PIMENTA, 2014, p. 91). Assim, a cada momento, retirada

do local onde repousa, cada fotografia pede, a cada pessoa diferente que a vê, para ser vista a seu próprio modo.

Muitas fotografias já compõem o acervo e comporão o universo expográfico do Museu da Educação, como já compuseram algumas exposições que sempre têm princípios claros e propostas definidas, uma intencionalidade. As fotografias, nesse caso, significam, representam, mostram, não apenas por elas mesmas, mas também por meio das legendas que a elas se acrescentam. Segundo Susan Sontag em seu livro sobre fotografias de guerra, *Diante da dor dos outros* (2003, p. 14), “todas as fotos esperam sua vez de serem explicadas ou deturpadas por legendas”. As fotografias, mesmo sendo cada uma delas um certificado de presença, não são neutras e se prestam a muitas interpretações.

Um acervo de fotos tem a função precípua de guardar, arquivar, reunir, sempre a partir de uma ordem estabelecida.

Numa era sobrecarregada de informações, a fotografia oferece um modo rápido de apreender algo e uma forma compacta de memorizá-la. A foto é como uma citação ou uma máxima ou provérbio. Cada um de nós estoca, na mente, centenas de fotos, que podem ser recuperadas instantaneamente. (SONTAG, 2003, p. 23).

É impossível estocar na mente de quem quer que seja todas as fotografias disponíveis nos inúmeros acervos institucionais e pessoais que guardam a memória da vida no início de Brasília. É preciso haver uma guarda e uma ordem para que, dependendo do que se quer contar ou mostrar, seja possível recorrer às imagens fotográficas. O acervo fotográfico do Museu da Educação é um centro que recebe as fotografias e a elas busca dar certo ordenamento para que, assim, fiquem não apenas guardadas, mas disponíveis e acessíveis para novas visões e demonstrações futuras, novas histórias.

Porque oferecem uma recuperação rápida das memórias históricas, sentimentais, afetivas, as fotografias se prestam a contar aspectos da história que ficam em um espaço indefinido das lembranças até que a elas se recorra para que esses aspectos possam ganhar novamente expressão. Nesse sentido, foram

pensadas duas exposições já realizadas pelo Museu da Educação com o objetivo de divulgar seus propósitos e suas ideias em espaços museológicos e educacionais.

**Figura 2.2:** Painel da exposição *Imagens de uma utopia educativa*



Fonte: Acervo do Mude.

Na primeira exposição, intitulada *Imagens de uma utopia educativa*, foram apresentadas prioritariamente fotografias até mesmo anteriores à inauguração da cidade, como a de uma das primeiras aulas dadas na nova capital, debaixo de uma árvore do cerrado, pela professora Anahir Pereira da Costa, no Núcleo Bandeirante, em 1957. Nessa exposição, foram destacadas imagens dos primeiros professores selecionados para atuar em Brasília e atividades que retratavam a escola em tempo integral prevista e idealizada por Anísio Teixeira e que ora entra novamente em discussão como sendo a forma necessária ao atendimento da população escolar no Distrito Federal e no Brasil.

**Figura 2.3:** Painel da exposição *Imagens de uma utopia educativa*

Fonte: Acervo do Mude.

Na outra exposição fotográfica aqui referida, foram destacados os aspectos do “Plano de construções escolares de Brasília”, elaborado por Anísio Teixeira e sua equipe, que expressava arquitetonicamente o lugar da educação na cidade, bem como o modelo pedagógico que tinha como referência a própria estrutura social da capital da República. É importante ressaltar que esse plano tinha a educação como elemento propulsor das relações humanas na cidade e, por consequência, a escola como espaço privilegiado de congregação de pessoas. Essa exposição destacou momentos que retratam cenas da educação que acontecia em Brasília, do ensino infantil, com os jardins de infância, ao ensino médio, com imagens de professores e alunos do Elefante Branco. Termina com as maquetes das instalações do Museu da Educação, com os desenhos da reconstrução da Escola Júlia Kubitscheck e dos demais espaços museográficos que o integrariam. De certa forma, são as cenas retratadas nessas imagens da educação que inspiram esse novo

momento de construção e sistematização da memória educativa que o Museu da Educação já abriga, embora ainda não em seus espaços definitivos.

O acervo fotográfico do Museu da Educação foi iniciado a partir das entrevistas realizadas com os pioneiros da educação do DF, que, por meio do registro oral de suas histórias, em conversas gravadas com equipes de pesquisadores, referiam-se a fotos, objetos e documentos escritos, manuais e impressos. A eles foi solicitada a doação desses objetos, documentos e fotografias. Muitas das fotografias que não puderam ser doadas foram emprestadas para realização de cópias digitais. Esse é um procedimento adotado pela equipe que realiza os registros da história oral da educação de Brasília, no âmbito do Museu da Educação, e que é dinâmico, não tem tempo determinado e deve seguir existindo enquanto houver pessoas dispostas a relatar suas experiências educacionais na cidade, sobretudo aquelas relativas ao período da instalação de seu sistema de educação original.

Além de esse ser um acervo em formação, está também, neste momento, em organização. Uma das formas é a divisão em dossiês que permitem a identificação mais rápida e direta dos assuntos relativos às fotografias. Existe o dossiê dos ex-alunos, o dos professores pioneiros, o dos gestores pioneiros. Há também uma separação por escolas, com o dossiê das escolas provisórias, o do Elefante Branco, o da Escola Normal, o das escolas parque. Até o momento, são 22 dossiês de imagens fotográficas organizadas, por meio das quais é possível contar, das mais diversas maneiras, a história da educação nos primórdios de Brasília. Este capítulo e este livro buscam tratar desse momento primordial que foi objeto do projeto de pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador” e também do que resultou naquele movimento que solapou o sonho de Anísio Teixeira e o de muitos que com ele se comprometeram, objeto da pesquisa iniciada em 2013, “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1964-1971): desmonte de um projeto inovador”. Educação é um processo dinâmico, e os sonhos podem ser sonhados e realizados enquanto existirem pessoas que acreditam que uma educação para todos, sem qualquer distinção, é possível.

Pesquisar as fotografias do acervo do Museu da Educação é um convite a se aproximar desse sonho realizado em muitos de seus propósitos. Cada um que nele buscar conhecer o que foi a educação no início de Brasília pode encontrar inspiração para os seus trabalhos educacionais ou apenas ampliar seus conhecimentos sobre uma parte importante da história deste país. A organização de seu acervo fotográfico é apenas uma proposta, cada um pode ali construir o seu próprio caminho a partir de seus objetivos e afinidades, ou apenas se deixar guiar pelo que for vendo.

Para finalizar, lembro Lygia Bojunga, em seu livro *Feito à mão*, ao se referir ao mapa que usava para conhecer a Cidade do México: mapas são orientações, não traçam os caminhos. A organização de um acervo também. É preciso perceber o que nos move a ver. Em certo momento, a autora relata que

[...] tinha sentido uma afinidade no ar e, para mim, quando a gente sente essa sintonia, é bobagem querer manobrar: agora segue em frente, lá na esquina pega a esquerda. Acho que afinidade pede a gente se largar e ir. Nem que seja só para ver onde é que vai dar. (BOJUNGA, 1996, p. 52).

Com acervos fotográficos é também assim, para além de todas as organizações: é preciso se largar e ver onde vai dar e o que os olhares que viram a história pretendem nos mostrar.

## Referências

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. Parque Central. In: *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. Obras Escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOJUNGA, Lygia. Os mercados do México. In: BOJUNGA, Lygia. *Feito à mão*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 1996.

FREITAS, Conceição. Lembranças de um pai herói. *Correio Braziliense*, Brasília, quarta-feira, 3 fev. 2010. Caderno Cidade, p. 30. Acervo do Mude.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp; Campinas: Unicamp, 1994.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. *A trama das imagens: manifestos e pinturas no começo do século XX*. São Paulo: USP, 1997.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PIMENTA, Alan Victor. A poética do olhar e o intermundo persa. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.). *Imagens e palavras: homenagem a Milton José de Almeida*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade*. Brasília: Senado Federal, 1995.

SONTAG, Susan. *Ensaio sobre fotografia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

\_\_\_\_\_. *Diante da dor dos outros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Na caverna de Platão. In: SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## Os pontos cardeais da memória educativa e a mina de experiências de Brasília

*Maria Paula Vasconcelos Taunay*

*Quem me dera, ao menos uma vez,  
Explicar o que ninguém consegue entender:  
Que o que aconteceu ainda está por vir  
E o futuro não é mais como era antigamente.*  
(Legião Urbana, 1986)

O presente capítulo reflete sobre a memória educativa, com destaque para a iniciativa de criação do Museu da Educação do Distrito Federal. Como um tesouro a ser desvendado, a memória projeta um mapa de experiências educacionais relativas ao presente, passado e futuro da ainda jovem capital, em uma escala de tempo próxima.

Nessas memórias, encontram-se enterrados enigmas do pertencimento, aqui estudados como uma arqueologia que se perfila na essência do povo brasileiro. No texto de Walter Benjamin (1892-1940) intitulado “Teses sobre o conceito de história”, a terceira tese argumenta em favor do dia em que a humanidade deverá se apropriar de todo o seu passado quando

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. (1985, p. 223).

A abrangência do narrar fundamenta a noção de uma história “a contrapelo”, como quem vem do futuro para assistir ao caminhar da humanidade. Sobre essa imagem, observa-se um tempo espiralado em que passado, presente e futuro são tempos de ação. É o presente que se constitui como o futuro hoje, enquanto o passado mantém-se eternamente presente.

Emanuel Kant (1724-1804) desenvolve a noção de uma metafísica<sup>1</sup> do conhecimento como um entendimento dos saberes acumulados na esteira do tempo. Desse modo, o tempo acomoda conhecimentos adquiridos por meio da experiência do sujeito, permitindo que esta seja transmitida a outros sem necessidade de viver a mesma experiência.

No tocante às fontes do conhecimento metafísico, elas não podem, já segundo o seu conceito, ser empíricas. Os seus princípios (a que pertencem não só os seus axiomas, mas também os seus conceitos fundamentais) nunca devem, pois, ser tirados da experiência: ele deve ser um conhecimento, não físico, mas metafísico, isto é, que vai além da experiência. Portanto, não lhe serve de fundamento, nem de experiência externa, que é a fonte da física propriamente dita, nem a experiência interna, que constitui fundamento da psicologia empírica. É, por conseguinte, conhecimento *a priori* ou de entendimento puro e de razão pura. (KANT, 2003, p. 23).

---

<sup>1</sup> Para Kant, o conhecimento é um resultado da interação entre conceitos inatos e dados sensoriais brutos. Os objetos do conhecimento e da experiência cotidiana resultam da elaboração dos sentidos que fornecem dados que são ordenados por estruturas inatas. Desse modo, o conhecimento não é externo ao sujeito, pelo contrário, é um produto da ação cognitiva inata dos dados captados pelos sentidos.

Esses conhecimentos funcionam como uma memória das catástrofes da humanidade e ilustram a pintura do suíço Paul Klee (1879-1940). A imagem do anjo da história desloca-se em direção ao futuro e olha em direção oposta. É o *Angelus Novus* quem assiste à catástrofe humana e vê, em continuação, o passado e o presente em memórias que nunca se perdem, por serem eternas e cumulativas.

Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. (BENJAMIN, 1985, p. 226).

Assim, a memória da sociedade nasce da trajetória do homem no passado, transições do presente e projeções do futuro. Nessa perspectiva, é possível compreender as transformações geradas a partir da criação da nova capital? Como se conservam as memórias educativas e sociais de Brasília? Sobre quais fundamentos acadêmicos o estudo da memória educativa se promove? Como as experiências de professores e estudantes do Distrito Federal revelam aspectos da memória educativa local?

### **A experiência da memória educativa de Brasília**

Desde meados do século XIX, o movimento de esclarecimento da memória social se pauta no fomento das experiências reais baseadas na museologia com vistas a ampliar sua função educativa. O movimento de aproximação entre escolas e museu é revelado por Chagas (2013):

Essa proliferação não se traduz apenas em termos de quantidade, ela implica uma nova forma de compreensão dos museus e um maior esforço para a profissionalização do campo. Há nitidamente uma valorização da dimensão educacional dos museus, aliada à

ampliação da diversidade nos museus e ao desenvolvimento de experiências regionais e locais. (CHAGAS, 2013, p. 6).

Nesse sentido, na atualidade, exibem-se museus que abrigam interesses populares, como legítimos narradores das diferenças entre o passado e o presente, do tempo vivido e do espaço neles ilustrados. Desse processo Maurice Halbwachs (1877-1945) desenvolve o conceito de memória coletiva como conversor de pontos de referência comuns que indicam um sentimento de pertencimento a um grupo. A memória coletiva permeia a convivência entre grupos e provoca uma permissão intrínseca de aproximação entre a memória dos indivíduos e a dos outros pertencentes ao mesmo grupo, não cabendo ao indivíduo recordar lembranças de um grupo com o qual não se identifica:

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

No mapa das memórias coletivas, a escola sobressai-se como lugar de testemunho de um tempo vivido e perdido. Nas memórias escolares, tesouros submersos são esquecidos pela sua intelectualidade imediatista, característica marcante dos professores desconhecedores desse valor no cotidiano educativo e despreparados para o manejo dessas fontes.

Em Brasília, persiste a imagem da “cidade sem esquinas”, de diversidade regional, sem carnaval e de miscigenadas impressões presentes na rebeldia juvenil paralela ao perfil burocrático e pretensiosamente democrático. Na jovem capital, os fragmentos de memória da educação revelam-se na implantação do “Plano das construções escolares de Brasília”, de Anísio Teixeira, e na criação das primeiras escolas classe e escolas parque, fundamentos valiosos do planejamento educacional na história no país. Brasília é identidade sem escravidão,

É a história que paira num novo refrão,  
É a firmeza de um povo sem sinalização,  
Que se assume e se quer sem apresentação.  
(DE TAUNAY, 2012, p. 9).

O manejo desses fragmentos possibilita o resgate das experiências educativas vivenciadas na nova capital. Propõe-se aqui a sua organização como uma rosa dos ventos que ilustra as perspectivas no estudo da memória da educação formulada a partir de elementos primordiais de sua história.

Com essa imagem, pétalas apontadas para o norte indicam o avanço massivo de tendências culturais multidisciplinares que progridem a cada década, mediante o incremento do estudo da memória e da demanda. A leste, o movimento de ascensão econômica da classe média e a perspectiva de crescimento do turismo cultural, que têm despertado para o acesso a novas experiências de aprendizagem em viagens que incluem visitas a museus. A oeste, ventos de renovação da cultura da memória com ampliação das propostas expositivas, que não se reduzem a um único foco: a memória apresentada nos museus de hoje ensina mais do que arte, história e educação. Os museus tornam-se verdadeiras escolas onde a metodologia contempla atividades nas quais o público é levado a aprender por experiência de modo lúdico, o que favorece a construção de sentidos e aprendizagens. Ao sul, ares sopram para a autenticidade de uma memória aberta e renovada, a partir do alinhamento de conteúdos alternativos presentes em centros de pesquisa dedicados às memórias dos excluídos no contexto social.

Nesse mapa de possibilidades, a cultura da cidade busca fortalecer-se com a criação do grupo de pesquisa Memória da educação do Distrito Federal, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, com o propósito de investigar, por meio da história oral, a memória viva da educação do Distrito Federal, a partir da construção de Brasília. No presente, o passado e o futuro são projetados em atividades destinadas à composição de acervo com depoimentos orais, inicialmente coletados em áudio e, posteriormente,

em vídeo. Os testemunhos dos professores pioneiros sustentam a proposta da pesquisa paralela à busca de fontes documentais, materiais e iconográficas a respeito da educação nos primórdios de Brasília.

A pesquisa segue em torno da memória da educação durante os primórdios da nova capital (1956-1964), diante da necessidade de sistematizar esse conhecimento, com o propósito de compreender seus elementos originais, desde a arquitetura até o modelo pragmatista de “aprender fazendo” em contextos que incluíam aspectos tradicionais das práticas de oficina, clube e teatro. O resgate das práticas pedagógicas de então contempla o empenho preservacionista diante do sucessivo descaso dos governos distritais em relação a essas experiências históricas, como a das escolas parque:

[...] a experiência não teve continuidade nos termos propostos por razões de natureza ideológica e, principalmente, por razões de ordem econômica. [...] É mister, porém, indagar-se em que medida a apatia, o descaso, o desconhecimento, enfim, a falta de prioridade da educação nas políticas públicas não foram fatores determinantes para as mudanças no traçado inicial da Escola Parque. (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 10).

Esse tipo de pesquisa especializada provoca, em alguns casos, excessivos recortes na investigação. Entretanto, considera-se que acompanha os movimentos renovadores do campo da história, que identificam, na alteridade entre especialização e ampliação do foco, os modelos regionalistas, uma modalidade vigorosa no aprofundamento pormenorizado dos objetos de investigação.

É crescente [...] a tendência a realizar estudos mais localizados, que lidem com realidades mais circunscritas e com períodos de tempo mais curtos. Essa tendência tem possibilitado o aprofundamento de certos temas e uma complexificação da compreensão do passado de determinados fenômenos educativos, que anteriormente eram visualizados apenas panoramicamente. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 41).

A documentação inventariada a partir de 1956 representa valioso “veio” no garimpo da pesquisa. Os seus conteúdos sinalizam, no mapa das memórias educativas do Distrito Federal, a relevância da aprendizagem por experiência como conceito fundante da cidade. O conceito de “experiência” vem do latim *experiri*, provar:

Como primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego, travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. (BONDIA, 2002, p. 25).

O termo situa o sujeito da experiência em um espaço indeterminado e perigoso, onde busca por uma oportunidade. O sentido de acúmulo de conhecimento oferecido pelo significado da experiência demonstra a volatilidade da existência de modo único, irrepetível e exclusivo.

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (BONDIA, 2002, p. 25).

E o autor dimensiona esse sujeito em movimento para ilustrar o sentido da experiência com a ideia de viagem, de travessia e perigo. Essa tentativa do homem de superar suas demandas corresponde ao sofrimento de experimentar uma força maior que submete o ser inicial a um processo individual de amadurecimento social e racional.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e

nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. (BONDIA, 2002, p. 143).

A aproximação do conceito de experiência ao de memória está no sentido de que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (BONDIA, 2002, p. 143).

A experiência é como um desabafo narrativo do choque sofrido diante das condições históricas contemporâneas e do contexto das memórias sociais internalizadas em territórios do pensamento. Apropriadas como um patrimônio material e imaterial, as experiências de memória social correspondem a um inventário da identidade e à pluralidade dos povos. Ambas, responsáveis pela preservação do patrimônio e pela salvaguarda da cultura material e imaterial, têm função originalmente desempenhada pelos museus tradicionais, como detentores do poder de interpretação de experiências e memórias como ferramentas úteis para a conservação de valores, território e patrimônio.

### **Escolas e museus: novas trilhas**

Desde 1971, na Conferência Geral de Museus em Paris, a Museologia atende a demandas dos movimentos sociais por uma ação de caráter mais local e ideológico. A resposta a esses movimentos surgiu em 1984, com a *Declaração de Quebec*, quando se criou o Movimento Internacional para uma Nova Museologia (Minom), que determinou o espaço de atuação do museu para outros territórios, além do físico. Nessa sequência, em Lisboa (1991), idealizou-se o museu integral para aproximar território e sociedade com a responsabilidade de buscar soluções para problemas sociais e políticos de forma sustentável. Nessa perspectiva, o museu como espaço não formal de educação depara-se com problemas sociais e questões humanas, para

além do seu papel patrimonialista. Como um lugar de aprender, o museu movimenta territórios de conhecimentos ao sustentar o estímulo à memória e à cultura em seu ambiente.

Parceiros de uma mesma função, escolas e museus crescem institucionalmente ao dialogar com museólogos em escolas e professores em museus para informar e experimentar uma nova forma de cultura e preservação patrimonial.

A escola indo ao museu pode compreender a função da preservação da cultura e dos objetos. Interpretando a relação entre o homem e o meio ambiente, a influência da herança cultural, a identidade dos indivíduos e dos grupos sociais, a escola cresce dentro dos museus por meio de ações que objetivam um melhor entendimento, a transformação e o desenvolvimento social. (SANTOS, 2008, p. 116).

A nova museologia acomoda relações interinstitucionais com perspectivas de renovação de dinâmicas de aprendizagem escolar para romper a compartimentalização tradicional dos saberes. Nesse sentido, a aproximação da museologia com a educação dá margem a uma ação comunicativa libertadora dos mecanismos instrumentalizados aos quais museus, escolas e toda a sociedade moderna estão atrelados.

A Museologia e a Educação, consideradas como histórico-socialmente condicionadas, assumem, em cada período histórico, características que são fruto das ações do homem no mundo, levando-nos a considerá-las como possibilidade e não como determinação. Daí a necessidade de contextualizá-las, situando-as no tempo e no espaço, compreendendo-as como ação social e cultural. [...] Cultura e desenvolvimento, mais do que nunca, têm de andar de mãos dadas. (SANTOS, 2008, p. 129).

A aproximação entre Educação e Museologia oportuniza a especialização de estudos e experiências sociológicas representadas na memória da

educação no Brasil, convergindo para uma cultura educativa e disseminando-a para a sua população no terceiro milênio.

### **O Museu da Educação do Distrito Federal: lugar de experiência de memória**

O grupo da pesquisa Memória da educação do Distrito Federal, constituído no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, considera que a criação do Museu da Educação do Distrito Federal pode representar um sustentáculo acadêmico renovador para a reflexão da prática educativa em museus. Como um museu voltado para a comunidade educativa, o Museu da Educação do Distrito Federal será um museu comunitário, aberto aos professores, estudantes, gestores e pesquisadores interessados em conhecer o histórico dos projetos educativos implantados na cidade, tendo por base o “Plano de construções escolares de Brasília”, de Anísio Teixeira. Representa, também, um território onde as memórias sociais podem estar disponíveis aos estudos acadêmicos para compreender questões políticas presentes em períodos históricos, sejam eles democráticos ou ditatoriais.

Essa instituição propõe contemplar o contrapelo das memórias coletivas e sociais, o que naturalmente encoraja o reconhecimento da experiência educativa e da formulação de uma identidade autônoma em sua população. Assim, valendo-se da interlocução com a comunidade, o museu funde saberes e aproxima ciências vizinhas para despertar o estudo dos processos educativos por meio de imagens, documentos textuais e relatos de professores.

O atendimento especializado em serviços e em programas permanentes, no museu, certamente contribuirá para que o indivíduo nativo, abastecido da cultura educativa local, construa sua própria memória. Em especial, os profissionais de educação poderão se qualificar mediante o reconhecimento de concepções e práticas do seu passado educacional, com o qual mantêm relações afetivas.

O museu terá a função de preservar e, permanentemente, ampliar o seu acervo, buscando inventariar fatos educativos da vida do cidadão e da

sociedade em experiências pedagógicas relevantes. Ao documentar as reminiscências locais, preenche-se de conteúdos o mapa das memórias educativas; são itens como: fotos, relatórios, certificados, contratos, fichas de inscrição, documentos oriundos de concursos, papéis que documentam a vida escolar. No entanto, foi possível constatar, nas pesquisas já realizadas, a ausência de cultura de memória significativa atribuída a materiais pedagógicos, tais como apontamentos, cadernos, livros, uniformes, cardápios e merendas. O que é inútil ao leigo serve ao estudioso da memória, sedento pelo seu valor de conservação, seu significado no contexto da pesquisa e sua função documental, presentes no cotidiano didático de quem ensina e de quem aprende.

No inventário dos bens da memória educativa de Brasília, catalogam-se itens de uma escola de caráter universalista que compartimenta disciplinas e convencionam particularidades numa irônica ordem na desordem. As salas de aulas apetrechadas, de paredes cobertas de papéis, de quadros, carteiras e coisinhas sem fim, como num verso em que palavras são listadas e classificadas numa desordem ordenada, expressão lúdica contida no valor aleatório do inclassificável.

Papéis transparentes  
 Vidro fosco  
 Gelatina copiativa  
 Cursinhos  
 Amortecedores  
 Resfriamentos de ar  
 Retificadores elétricos  
 Tesouras mecânicas  
 Ar comprimido  
 Cupim  
 (ANDRADE, 1986, p. 63).

No catálogo enciclopédico moderno do escritório do poeta, seu espírito solitário ordena experiências para compreender e compartilhar sua existência. Do mesmo modo, em itens afins ou não, as memórias educativas conservam

experiências imateriais do cotidiano escolar como um patrimônio vivo que identifica a cultura escolar nas práticas de experiência coletiva.

Assim, com o intuito de salvaguardar também a memória oral da educação pioneira nas vozes dos primeiros professores do Distrito Federal, registram-se os acontecimentos, em especial aqueles relativos à implantação do “Plano das construções escolares de Brasília”, de Anísio Teixeira, inventariando-se produtos textuais, iconográficos e videográficos, além de objetos, para restaurar, organizar e conservar esse valioso acervo.

### **Parceiros da caça ao tesouro**

Com idêntico propósito, outras instituições universitárias se destacam na salvaguarda das memórias educativas de suas capitais, reunindo recursos de instituições escolares como pontos de observação na sociedade para formular investigações e preservar materiais arquivísticos. No mapeamento dos elementos da memória social e educativa, observa-se, na atualidade, o florescimento de outras experiências em museus e centros de memórias da educação de onde ressoam metodologias de construção da memória da educação, no Brasil, na Colômbia e na França.

*São Paulo, 1996.* O Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo desenvolve atividades de conservação e preservação de acervos da educação brasileira desde 1996, coordenadas por uma comissão de arquivos destinada a elaborar cursos e materiais didáticos e realizar visitas nas unidades da universidade, para orientar e acompanhar a conservação e organização dos acervos.

Um acervo variado guarda a memória da educação da Universidade de São Paulo, em um canal fechado próprio – a TVUSP –, onde é desenvolvido o programa de televisão *Trajetória*, voltado ao resgate da história de professores da universidade. O Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo divulga seu conteúdo na internet, no Facebook e em blogs, onde estão disponibilizadas teses e dissertações. Com um endereço

eletrônico direcionado a pesquisadores e interessados na história da educação, o Centro disponibiliza um acervo com relatórios, dados estatísticos, instruções pedagógicas, revistas, trabalhos escolares e outros materiais que aproximam o pesquisador da complexidade da temática.

*Belo Horizonte, 1998.* O Museu da Escola de Minas Gerais (Iemg), fundado pela professora Ana Maria Casasanta Peixoto, é o primeiro do gênero no Brasil. Inicialmente localizado no Centro de Referência do Professor, na Praça da Liberdade de Belo Horizonte, o acervo se localiza hoje na Magistra, Escola de Aperfeiçoamento de Professores, situada na Avenida Amazonas, em um edifício circular com cerca de seis mil peças vindas de acervos pessoais e de escolas tradicionais. Sua criação deu-se no Ano Internacional da Alfabetização (1990), com a coleta realizada pela professora Ana Maria Casasanta, junto a um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, para a exposição *Era uma vez uma escola*. Assim teve início a criação do Museu da Escola, a partir do Centro de Memória da Educação da UFMG.

Salas do museu fazem referência a educadores que se destacaram, como a biblioteca do Museu Alda Lodi, cujo nome homenageia a professora de Matemática mineira que estudou nos Estados Unidos e produziu valioso acervo apresentado na exposição *Educadoras de Minas*. Também são dignificados professores como Alaíde Lisboa (1904-2006), escritora, ex-vereadora e docente na UFMG, e outras personalidades mineiras da educação e da literatura infantil. Existem um laboratório de currículos, um acervo fotográfico e, também, salas de aulas que reproduzem as estruturas da época e os materiais escolares, testemunhando a experiência e a inserção da criança em atividades diversas. Nesses espaços, estão expostos carteiras escolares de diversas décadas, diplomas, lousas, canetas, lápis, tinteiros, cartilhas de alfabetização, cartazes, livros infantis, livros de leitura, cadernos, cadernos de caligrafia, ábacos, jogos pedagógicos, pastas escolares, merendeiras, cartazes

de ensino, globos, mimeógrafos, projetores de filmes, boletins, cadernetas escolares, móveis, piano e outros materiais.

*Paris, 1997.* Nessa cidade repleta de museus das mais diversas orientações, surgiu o primeiro lugar histórico educacional destinado a preservar um patrimônio material que se tornaria obsoleto, dadas as constantes mudanças na tecnologia. Por iniciativa do professor Michel Jaulin, que dedicou a sua aposentadoria para evitar o desaparecimento desses materiais, criou-se um espaço dedicado à sua conservação com o apoio do professor Gilbert Martino. Distribuídos em grupos de interesse, os materiais demonstram o uso de equipamentos utilizados no cotidiano escolar, como objetos de escrita; mobiliário, como escrivaninhas e mesas do século XX; utensílios para punição no âmbito escolar; medalhas e menções ao mérito; equipamentos antigos de reprografia anteriores às máquinas copiadoras; quadros; tabuleiros de tabuada; quadros metodológicos para o ensino de Matemática e geometria; e jogos de quintal. Inaugurado em 2003, o museu encontra-se no bairro do Marais, em fase de expansão, em três cômodos, entre os quais uma réplica de uma sala de aula de 1950. Inclui também materiais e tecnologias do ensino, materiais de reprografia, computadores, projetores de *slides* e outros equipamentos audiovisuais, como TV, VCR e DVD *player*.

No mapa das memórias educativas, as atribuições identitárias de cada lugar se explicitam: em São Paulo, a atenção às tendências rurais, urbanas, profissionalizantes e industriais da megalópole comparece ao enredo local. Em Paris, defrontamo-nos com a modéstia do professor da rede pública, que constata a necessidade do parisiense de se reconhecer nos violentos meios, valores e demandas presentes na sua formação escolar. Em Belo Horizonte, o extenso acervo material evidencia a crise na vocação docente não apenas no estado de Minas Gerais, mas em todo o Brasil. Nesses lugares, experiências de memória da educação apontam claramente as origens da identidade local, numa potencialização da faculdade de rememoração das suas populações.

A educação tradicional tem direcionado a sociedade a uma conduta egocêntrica e distanciada do cotidiano, com horários e conteúdos rígidos e desassociados da necessidade natural do ser humano de conhecimento. Submetida a esse modelo reprodutivista de planejamento, a ação educativa tradicional impõe uma imagem autoritária ao professor que retrata a contemporaneidade e posiciona-o num generalizado mal-estar que desassossega alunos e desorienta profissionais da educação, estando, professores e alunos, muito mais interessados no que se passa fora da sala de aula do que dentro dela.

Diante dessa constatação, a bússola que guia esses profissionais aponta para novos pontos cardeais na experiência educativa. No Distrito Federal, se fortalece um modelo educativo que tende ao estudo de uma cultura própria, constituída por um inventário da memória da educação local, como alternativa ao modelo conservador que ainda prevalece nas escolas públicas da cidade.

As transformações geradas pela criação da nova capital oportunizam uma perspectiva de educação extramuros como alternativa de renovação do processo educativo. Aproximar a escola da sua própria cultura e memória favorece a *renovação* de concepções e comportamentos de estudantes, professores e agentes educativos.

As memórias educativas e sociais de Brasília fundamentam os estudos promovidos com a criação do Museu da Educação do Distrito Federal. Pretende-se que esse lugar – destinado ao estudo das experiências de professores e alunos do Distrito Federal, se torne um polo de memória educativa local, como uma extensão do universo da escola, despertando um genuíno interesse pela cultura escolar. Esse novo tipo de prática, integrando memória, cultura e convivência, pode representar o sentido libertário de que a escola necessita.

O museu buscará contemplar o hoje, o ontem e o amanhã no contrapelo de uma pedagogia eternamente saturada de “agoras”, em tempos e espaços caracterizados pela estreita passarela do presente que, quase sempre, atravessamos de olhos vendados, mal podendo pressentir ou adivinhar aquilo que estamos vivendo. “Só mais tarde, quando a venda é retirada e examinamos

o passado, percebemos o que foi vivido, compreendendo o sentido do que passou” (KUNDERA, 1985, p. 45). Nos “agoras” da educação pública do Distrito Federal, apresenta-se a delicada tarefa de educar para uma identidade eternamente atenta à salvaguarda da sua cultura e do seu patrimônio local.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo*. São Paulo: Record, 1986.
- BEHR, Nicolas. *Dicionário Brasília A-Z*. Brasília: Cidade Palavra, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BONDIA, Jorge Larosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução de João Wanderley Gerardi. 19. ed. Campinas: Unicamp, 2002.
- CAMINHA, Pero. *Carta do achamento do Brasil*. Disponível em: <[http://educaterre.terra.com.br/voltaire/500br/carta\\_caminha.htm](http://educaterre.terra.com.br/voltaire/500br/carta_caminha.htm)>. Acesso em: 10 set. 2014.
- CAMPOS, Haroldo de. *Galáxias*. São Paulo: 34, 1984.
- CHAGAS, Mário. *Museu, memórias e movimentos sociais*. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16512>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1992.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KANT, Emanuel. *O que é o esclarecimento*. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

KANT, Emanuel. *Crítica da razão prática*. Tradução, introdução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 620 p.

KUNDERA, Milan. Ninguém vai rir. In: KUNDERA, Milan. *Risíveis amores*. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MOUTINHO, Mário. *Sobre o conceito de museologia social*. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/467>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PEREIRA, Eva Waisros et. al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa [1956-1964]*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia. *Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral*. Disponível em: <[http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros\\_LuciaRocha.pdf](http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In: *Sociedade brasileira de história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e museu*. Rio de Janeiro: MinC Iphan Demu, 2008. (Coleção museu, memória e cidadania).

TAUNAY, Raul de. *Urbe extrema: versos brasilienses*. Editora 7 Letras. Rio de Janeiro, 2012.

SARAPEGBE: Rivista di cultura e società del Brasile e altri mosaici. Numero speciale, anno I, n. 3, luglio-settembre 2012 Disponível em: <<http://www.sarapegbe.net/articolo.php?quale=59&tabella=articoli>>. Acesso em: 28 jul. 2015

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plano das construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar 1961..

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Centro de memória e educação*. Disponível em: <<http://www.cme.fe.usp.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

INSTITUTO PARA LA INVESTUGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO. *Centro virtual de memória em educacion y pedagogia*. Disponível em: <<http://www.centrovirtualdememoriaeneducacion.co/index.php>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

**Parte II**  
**A profissão docente:**  
**memórias do fazer pedagógico**

## **A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível**

*Clara Ramthum do Amaral*

O movimento da Escola Nova que se desenvolveu no Brasil caracterizou-se pelas críticas sistematicamente feitas à escola tradicional, ao mesmo tempo em que desenhava transformações no modelo escolar vigente. Algumas das preocupações trazidas pelos escolanovistas estavam presentes no imaginário escolar já no final do século XIX, mas na década de 1920 foram efetivamente trazidas aos debates. A centralidade da criança nas relações de aprendizagem, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno foram algumas das preocupações defendidas pelos renovadores (VIDAL, 2000).

Para essa nova educação, exigia-se um novo professor. Nesse sentido, Anísio Teixeira, na condição de intelectual e homem público, gerou projetos inovadores em educação no Brasil. O “Plano de construções escolares de Brasília”, elaborado pelo educador em 1957, quando era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), representa uma síntese dessas ideias renovadoras, uma vez que propõe para a nova capital a criação de um sistema de educação integrado do jardim de infância à universidade, visando à educação do homem em sua integralidade e tendo como uma

das preocupações centrais a formação de professores devidamente aptos a assumir as demandas requeridas para esse novo modelo de educação.

O sistema educacional planejado para Brasília previa os três níveis de ensino: primário, secundário e superior. Para o primeiro nível, propuseram-se os centros de educação primária, compostos pelos jardins de infância, para atendimento das crianças de 4 a 6 anos de idade; as escolas classe, que ofereciam curso de duração de seis anos de educação intelectual sistemática para crianças de 7 a 12 anos de idade; e as escolas parque, que serviriam como complemento às escolas classe, desenvolvendo, em período contrário, atividades de iniciação ao trabalho para crianças de 10 a 14 anos e artísticas para crianças de 7 a 14 anos, contendo, em suas instalações, biblioteca, pavilhão para oficinas industriais, local para recreação e atividades sociais, refeitórios e administração. A distribuição das escolas foi pensada para uma população de 2.500 a 3 mil habitantes por quadra e se daria da seguinte maneira: um jardim de infância e uma escola classe em cada quadra e uma escola parque a cada quatro quadras (BRASIL, 1959).

Para o ensino secundário, estavam previstos os centros de educação média para jovens de 11 a 18 anos, compostos de escola média compreensiva – que englobaria cursos acadêmicos, técnicos e científicos –, centro de educação física, centro cultural, biblioteca, museu, administração e restaurante. Para cada conjunto de 45 mil habitantes, foi pensado um centro de educação média a ser cursado em dois ciclos, cada um com uma fisionomia própria: o primeiro, ginásial, com as duas primeiras séries comuns a todos os alunos e as duas últimas diversificadas, à escolha dos alunos, com atividades práticas de cunho industrial em todas as quatro; o segundo, colegial clássico e científico, abrangia vários cursos que funcionariam como unidades independentes, como os técnicos comerciais, técnicos industriais e o Curso Normal. Para esse último, previa-se estruturar um centro do magistério primário, unidade escolar profissional que compreendesse cursos de formação, de aperfeiçoamento, de especialização e escola de aplicação (CASEB, 1960b). Para o nível universitário,

previa-se a Universidade de Brasília. Por fim, como espaços de recreação da comunidade e atividades culturais, previam-se parques recreativos infantis, praças de recreio e clubes sociais para adultos e adolescentes, com instalações para jogos e recreações, além de recreio livre com locais destinados a atividades livres para adolescentes e bibliotecas (CASEB, 1960b).

Anísio Teixeira estruturou para Brasília um sistema capaz de atender aos vários objetivos da educação: “o de cultura geral, o de formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer” (TEIXEIRA, 1963, p. 11). Buscava constituir, assim, “um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades” (p. 11). A expectativa era de que as escolas reunissem alunos de todos os níveis de renda e advindos de diferentes culturas para que realizassem atividades em tempo integral. Previa-se, inclusive, a construção de dormitórios para alunos de renda mais baixa. Anísio pautava-se por princípios educacionais fundamentais enunciados no *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (AZEVEDO et al., 2010), propondo uma escola unificada baseada na laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

### **O Curso Normal nos primórdios de Brasília em três atos**

Ao pesquisar o desenvolvimento do Curso Normal de Brasília nos primeiros anos da capital, optou-se por estabelecer o recorte cronológico aqui enunciado, de 1960 a 1964, por se perceber nas fontes que foi nesse período que o plano de Anísio Teixeira mais teve espaço para ser concretizado. Trata-se de um período que se inicia com o primeiro ano de funcionamento do curso, momento rico de expectativas e disposição para o novo, e se encerra com a instalação do regime militar ditatorial no país e a consequente frustração da essência democrática do plano educacional de Brasília.

*Primeiro ato – Brasília, a nova capital: expectativas, preparação e início das atividades*

Em 1960, quando o mundo vivia o auge da bipolaridade da Guerra Fria e as tensões políticas predominavam nos noticiários, uma novidade chamou a atenção: o Brasil inaugurou uma nova capital. Nos documentos oficiais do governo brasileiro, o entusiasmo em fazer de Brasília uma cidade nova que serviria como modelo nacional de modernidade era uma constante. Além do já mencionado “Plano de construções escolares de Brasília”, de Anísio Teixeira, o “Plano educacional e *médico-hospitalar*”, traçado por Ernesto Silva, então presidente da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), também destacava o caráter inovador do planejamento da nova capital e seu potencial transformador do país:

Foi com a indomável vontade de dotar Brasília de todos os fatores indispensáveis ao conforto e à comodidade da população que estamos realizando, no campo educacional, médico-sanitário, religioso e social, obra revolucionária, original e isenta dos erros tão comuns nas velhas cidades, rompendo-se também, nessa oportunidade, com o espírito rotineiro, que asfixia e dificulta o nosso progresso. (BRASIL, 1959, p. 1-2).

Nos depoimentos de mulheres e homens pioneiros que viveram esse momento de transformação do país, as expectativas otimistas se repetem. Há que se levar em conta, porém, que tais depoimentos foram concedidos apenas décadas após a inauguração de Brasília e sob a atmosfera de um projeto de resgate de memória em que os depoentes se sentiam valorizados e orgulhosos por terem feito parte dessa história. Esses pontos podem ter influenciado a forma como relataram o encantamento que disseram sentir naquele momento histórico, mas não desqualificam o valor de tais relatos como fontes para compreensão do período estudado, até porque mesmo os documentos institucionais tidos como oficiais estão carregados de subjetividade e intencionalidade.

A motivação declarada pelos pioneiros de desenvolver uma educação nova no centro do país se repete em diversos depoimentos, em geral, em consonância com os objetivos do governo federal de tirar o foco do litoral e construir uma cidade moderna e inovadora na região central. Renée Gunzburguer Simas, docente aprovada no primeiro concurso de professores de Brasília em 1960, reafirmou esse objetivo, mencionando a utopia que se apresentava como possibilidade: “uma utopia que era lançada, aquela possibilidade de o Brasil se desenvolver no seu interior e não ficar restrito ao litoral, essa era uma coisa que nós acreditávamos que era possível... e viemos com essa ideia” (2003, p. 4).

Essas motivações foram incrementadas nos primeiros momentos de vivência com a cidade e é clara a admiração demonstrada pelos trabalhos iniciados na nova capital. Nélida Willadino, professora da Escola de Aplicação do Curso Normal de Brasília, aprovada em concurso de 1961, saudosa, lembra em seu depoimento: “A gente... sabia que era tudo novo. [...] O pessoal que vinha estava muito entusiasmado, não é? Inclusive fez-se um trabalho muito bonito no começo de Brasília” (2007, p. 8). De forma mais enfática, a professora Elmira Hermano Wehke, que também atuou no Curso Normal de Brasília a partir de 1961, destaca a força da experiência vivida nos primórdios da capital:

[...] tudo que estava brotando aqui era maravilhoso, era algo assim de deixar a gente entusiasmado; em qualquer canto que a gente estivesse era aquela coisa de sentir, no corpo docente, de sentir em todos, uma vontade de fazer algo muito expressivo. E a oportunidade de a gente ter uma estrutura administrativa que oferecia isso. Era realmente uma experiência sem igual no Brasil. Então, era tudo muito forte. (2004, p. 11).

A forma como foi organizada a seleção dos professores para o início das atividades do sistema educacional de Brasília favoreceu a vinda de pessoas com as respectivas motivações e disposição para atuar no desenvolvimento de uma educação com princípios inovadores.

Em dezembro de 1959, o Decreto nº 47.472 instituiu a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb), cujas funções eram organizar e administrar o ensino primário e os ensinos de grau médio em Brasília e incrementar as atividades culturais da nova capital. Cabia à comissão priorizar as ações ligadas ao centro de educação média e ao centro de preparação de professores, que incluía a escola primária completa de aplicação, o bloco central para aulas, o jardim de infância e o bloco para administração e serviços gerais (CASEB, 1960b).

A Caseb, então dirigida por Armando Hildebrand, deu início à primeira seleção dos docentes para atuação na nova capital, promovendo um concurso nacional para reunir em Brasília professores com experiências nos diversos estados da federação, o que contribuiria ainda mais para favorecer trocas criativas e enriquecer as interações entre os educadores. Além disso, esse concurso incluía formulários que reuniam uma ampla e diversificada gama de questões sobre os candidatos, suas famílias e suas expectativas sobre a educação em Brasília, provas objetivas e entrevistas com psicólogos que visavam selecionar aqueles que apresentavam posições pedagógicas mais modernas e com maior disposição a participar de processos de mudanças. Tais características eram quase necessárias para que os candidatos encarassem a mudança para a nova capital, pois, apesar de as condições de trabalho oferecidas serem atraentes, tratava-se de morar em uma cidade ainda com mínima estrutura, onde predominava o barro vermelho. O limite de idade estipulado em 40 anos determinou que viessem professores mais jovens, que, imaginava-se, tenderiam a satisfazer os critérios desejados. “Era um grupo jovem que, apesar das dificuldades, acreditava que aquilo iria resultar numa experiência boa” (SIMAS, 2003, p. 6), comentou a professora Renée Simas em seu depoimento, confirmando a tendência esperada.

Os docentes aprovados no concurso realizaram ainda estágio em Brasília e no Rio de Janeiro. Esse estágio tinha o objetivo de ambientar os professores para se adaptarem tanto à cidade em construção quanto às propostas

do embrionário sistema educacional. O programa desenvolvido em Brasília incluía atividades para serem realizadas já em abril de 1960, como recepção e instalação dos estagiários, palestras sobre a educação na cidade, a organização e a orientação do ensino no centro de educação média e visita ao Plano Piloto e às escolas já construídas (CASEB, 1960a). Já no estágio no Rio de Janeiro, ainda em abril de 1960, a programação consistia em palestras com educadores, inclusive com o próprio Anísio Teixeira, e em reuniões em grupos para elaboração dos programas das disciplinas. As palestras oferecidas versavam, entre outros assuntos, sobre didática geral, entrosamento das matérias, associação de pais e mestres e Brasília e a educação nacional (CASEB, 1960a). Esse “treinamento” ou “curso de preparação”, como alguns professores se referiram aos estágios em seus depoimentos, foi direcionado, ao menos na programação do Rio de Janeiro, apenas aos docentes aprovados para atuação no ensino secundário.

Não houve seleção de professores para atuar exclusivamente no Curso Normal. Como no “Plano de construções escolares de Brasília” o Curso Normal integrava o Centro de Ensino Médio, professores secundários aprovados no concurso foram recrutados para lá atuar, porém, professores primários também fizeram parte do corpo docente do curso. Essa seleção não está clara nos documentos oficiais do sistema educacional, mas, em depoimento, a professora Maria de Lourdes Moura Lima Rocha fala sobre essa situação:

Eu fui classificada para ser professora de ensino primário, primeiro grau. [...] e, quando passou a funcionar o ensino, eles viram que estavam precisando de professores de Escola Normal, de Curso Normal. Porque, chegando em Brasília, em 1960, essa comissão da Caseb viu que havia candidatos – alunas candidatas – ao Curso Normal, e não tinha sido feita uma seleção para professor de Escola Normal. Então, o que aconteceu? A Conceição veio para cá, a Clélia Capanema... todos esses de Pedagogia, e não tinha professor de Didática, das Didáticas especiais. Então, eu fui chamada pela Comissão para integrar a equipe de professores do Curso Normal. (ROCHA, 2005, p. 5-6).

A professora Daisy Collet, que inclusive já havia atuado no nível superior em curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), também comenta sobre como se deu sua alocação no Curso Normal:

Quando eu fui selecionada, eles não sabiam nem onde me colocar, porque eu tinha dois anos de experiência, mas eu só tinha experiência em Psicologia, de que eu fui professora, quer dizer, assistente dos meus professores... então, eles ficaram... onde é que eles iam me colocar? Resolveram me colocar na Escola Normal, mas acontece que eu não era normalista – um dos critérios para professora lecionar na Escola Normal era ser normalista –, mas depois, como não tinham mesmo onde me lotar, me colocaram na Escola Normal. (COLLET; LIMA, 2003 p. 10).

As primeiras alunas do Curso Normal de Brasília – coloca-se no feminino, pois as primeiras turmas dos três níveis em que se dividia o curso foram formadas totalmente por mulheres – eram, em sua maioria, de classe média e média alta, sendo muitas filhas de deputados (PEREIRA, 2011, p. 185). Havia também grande quantidade de alunas que vinham de Planaltina, região administrativa do Distrito Federal. A professora Daisy Collet, que iniciou sua atuação no Curso Normal em 1961, chega a afirmar que as alunas planaltinenses seriam maioria nesse período, enquanto as filhas de políticos se restringiriam apenas a uma turma específica, e comenta a boa relação delas com seus professores:

No Curso Normal, a não ser essa turma que era quase toda formada por filhas de senadores e deputados, a predominância maior era de Planaltina. Elas vinham de ônibus e, quando esse ônibus quebrava, a gente ficava esperando as alunas. [risos] Era uma estrada muito ruim, não era como agora. [...] E era assim um relacionamento muito integrado com os professores. A gente tinha pé de jenipapo – que eles traziam para nós –, tinha pé de manga, tinha pé de jabuticaba, porque eles selecionavam. (COLLET; LIMA, 2003, p. 12).

Para além das informações sobre as alunas, esse trecho é interessante por conter informações sobre a presença de elementos da natureza nas relações entre os sujeitos do sistema educacional, algo que se repetirá em outras fontes e que se vincula ao fato peculiar de se viver em uma cidade em construção no meio de região ainda pouco urbanizada. Cabe também notar que a narradora menciona um problema estrutural ligado ao transporte na região, mas o faz dando a entender que era algo superado com boa vontade e bom humor pelos professores, outra característica marcante dos primórdios da educação na nova capital.

No ano de 1960, o Curso Normal funcionou no prédio do próprio Caseb, pois o centro de educação média ainda estava em construção e até então só existiam cursos desse nível na Escola Profissional de Taguatinga e em dois ginásios particulares, Dom Bosco e Brasília (CASEB, 1960b). Nesse período, a relação entre professores e alunos foi intensificada pelo contexto de cidade em construção e pelo exercício do horário integral. Como Brasília era ainda uma cidade com pouca estrutura urbana – por exemplo, para lazer e alimentação –, trabalhadores, docentes e discentes compartilhavam de forma muito próxima o cotidiano. A riqueza dessa proximidade em meio à pobre infraestrutura provocava situações que Maria Coeli, aluna da primeira turma da terceira série do Curso Normal de Brasília em 1960, lembra de forma bem-humorada e saudosa:

Nós íamos para o Caseb às sete horas da manhã. E nós almoçávamos lá. A comida era igual para todo mundo, tanto para professor como para aluno. [...] Comíamos na mesma mesa, com qualquer professor. Se eu quisesse conversar com um determinado professor, eu sentava, conversava, trocava ideias com ele. De noite, nós todos estávamos muito sujos por causa da poeira. Então, lá no colégio mesmo, nós já combinávamos os bailes. À noite, nós íamos para os acampamentos, porque os engenheiros viviam fazendo festa nos acampamentos. Não havia clubes; então nós íamos para os acampamentos. A gente só sabia com quem estava dançando pelo verbo, porque os engenheiros,

os candangos, eram todos imundos: as botas caindo, as calças todas sujas, as camisas todas rasgadas, só você vendo. Era uma delícia! Era uma coisa maravilhosa! (ALMEIDA, 2003, p. 29).

A realização das atividades em horário integral, uma das características do sistema elaborado por Anísio Teixeira para atender à formação integral dos cidadãos, foi um elemento que contribuiu para essa intensa relação entre os sujeitos envolvidos em prol do sistema educacional que surgia. A ex-aluna Benigna Villas Boas, que foi aluna da turma da primeira série do Curso Normal em 1960, comenta essa integração possibilitada pelo horário integral, especificamente entre as alunas normalistas e seus professores:

E nas três séries, todas as alunas permaneciam no Caseb o dia inteiro. Era um trabalho muito interessante, porque havia muita integração das alunas entre si e das alunas com os professores, porque eles também ficavam lá o dia todo. Então, era um trabalho que não tinha... quando a gente trabalhava com uma professora, não tinha assim uma hora rígida de começar e uma hora rígida de terminar. A gente desenvolvia um trabalho... e era um trabalho coletivo, era um trabalho em grupo. Nós não fazíamos nenhuma atividade individualmente; todas as atividades funcionavam em grupo. (VILLAS BOAS, 2006, p. 5).

O horário integral tornou-se marca do sistema educacional pensado para Brasília e, nos depoimentos dos pioneiros que viveram essa experiência em seus primórdios, ele aparece junto à ideia de uma formação integral, como se observa na fala de Roberto de Araújo Lima: “o Caseb, para mim, foi, naquela época, um colégio, um ginásio, em que a gente pensava a pessoa integral – embora não tivesse muito curso profissional no Caseb –, a pessoa mais integral. A gente vivia dia e noite com os alunos” (COLLET; LIMA, 2003, p. 29). A educação em tempo integral também apresentava vantagens para o desenvolvimento do trabalho docente na medida em que oferecia horário para os professores se dedicarem às atividades pedagógicas que vão além do exercício em sala de aula e possibilitava também ao corpo

discente envolver-se em atividades diversificadas, como comenta Benigna Villas Boas, que destaca ainda a integração entre discentes e docentes de diferentes cursos do ensino médio em tais atividades:

A gente passava o dia todo no Caseb, mas não era uma coisa cansativa, porque não eram só... a gente não ficava envolvida o tempo todo com estudo. Eram atividades assim muito variadas, e a gente participava de atividades que não eram específicas do Curso Normal. Eram atividades, projetos, que havia para os alunos de um modo geral, para todos, porque tudo... funcionava lá o ginásio, o científico, havia muitas atividades interessantes, e a gente se inscrevia naquelas atividades. E com isso, dava chance de a gente conviver com alunos de vários níveis e professores de vários... que atuavam no ginásio, atuavam no científico. Isso foi muito positivo. Então, era um dia muito cheio de atividades, a gente ia para casa, não levava mais nada para fazer; tudo que tinha que fazer era lá. Se tinha que fazer um trabalho em grupo, havia o momento de fazer o trabalho em grupo, porque estávamos todos lá. (VILLAS BOAS, 2006, p. 10-11).

A moradia dos professores que vinham atuar em Brasília, questão que inclusive vem sendo estudada por outros pesquisadores da área (CARVALHO, 2010; PEREIRA, 2011), também foi importante na estruturação da vida comunitária na nova capital. No contrato assinado pelos professores, o 7º artigo previa que seriam reservados pela Caseb apartamentos de quarto, sala e dependências na proporção de um apartamento para cada dois professores solteiros ou acompanhados da família; um apartamento para cada professor casado com família reduzida; dois apartamentos contíguos para professores com família numerosa; cobrando-se pelo aluguel de cada apartamento quantia que não correspondia a sequer 10% do salário oferecido (CASEB, 1960c). Porém, chegando a Brasília, os professores pioneiros se surpreenderam com alojamentos improvisados em apartamentos pequenos, chamados de JK (*Janela Kitchenet*), em ruas ainda sequer asfaltadas. A professora Elmira Wehke também descreve a situação, dando destaque ao fato de os apartamentos ainda ficarem longe dos locais de trabalho:

Chegando aqui, eu fui morar lá no JK, porque, antes do concurso, eles disseram que os professores iam ficar perto de suas escolas, nas mesmas quadras, para facilitar o trabalho, já que cada professor iria trabalhar na escola classe ou no que fosse mais próximo, dentro do seu trabalho, no ensino médio ou no pré-escolar, ou ainda, no primeiro grau. Só que nós chegamos e nos vimos lá no JK, não em apartamento perto de onde iríamos trabalhar, até porque não sabíamos ainda onde iríamos trabalhar. Eram quatro professores em cada apartamento. Então, eram duas professoras dormindo na sala e duas dormindo no quarto, porque só havia um quarto. (WEHKE, 2004, p. 7).

Essa frustração em relação às moradias oferecidas foi só o começo de um problema que desencadearia, ainda no primeiro ano da nova capital, a primeira paralisação dos professores de Brasília. Porém, é interessante levar em consideração que se desenvolveu entre os pioneiros um senso de coletividade intenso, como lembra Nélida Willadino:

Bom, no começo, no ano de 1960, em 1961, nós ficamos lá no JK. Então, nós tínhamos dois prédios: um dos professores e um dos médicos. Eu lembro que tinha telefone, a linha assim por cima, tal... e era uma amizade muito grande. Inclusive eu tenho muitas fotografias do pessoal se divertindo, brincando, fazendo ginástica, não sei o quê. Então, todo mundo se ajudava, sabe? [...] Todo mundo ajudava a cuidar das crianças, todo mundo dava carona [...] o ônibus era difícil, mas nesse tempo tinha o ônibus que pegava os professores para levar para lá e buscar. Foi uma vida comunitária muito boa, muita amizade, de muita ajuda, inclusive no sábado a gente ia no ônibus para o Núcleo Bandeirante, comprar, fazer a feira da semana. Qualquer coisa, todos estavam sempre se apoiando. (WILLADINO, 2007, p. 22).

Os problemas de moradia levaram os professores a aprofundar discussões sobre as condições de trabalho em que se encontravam. Tais discussões deram origem, ainda em 1960, a associações de professores que se reuniam à noite nas casas de seus associados (PIMENTEL, 2003, p. 10). Primeiramente, em

decorrência de comemorações pelo dia do professor de 15 de outubro de 1960, foi criada a Associação dos Professores Primários. Ainda no mesmo mês, foi criada a Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (Appemb) e, posteriormente, essas associações se fundiram em uma só (CARVALHO, 2010).

No mesmo ano, foi criada também uma associação de pais e mestres especificamente para o Curso Normal e que envolvia representantes dos docentes, familiares dos discentes e membros da própria direção, como lembra a professora pioneira Maria de Lourdes Moura Lima Rocha:

Desde que começou. Desde 1960. Aí essa... a APM depois passou a Associação de Pais e Mestres de Alunos da Escola Normal, a Apman. Os integrantes dessa associação eram os professores com a direção, os pais e os alunos. Faziam parte da direção da Apman os pais. [...] o cargo de presidente era de pai de aluno e o de vice era de professora; de tesoureiro, geralmente era uma professora, e tinha o auxiliar de direção. Tinha a secretária, para redigir a ata quando havia reunião. Hoje em dia, eu penso assim: a gente já trabalhou tanto nessa vida! Isso tudo era tão organizadinho... e eu fico pensando: como é que a gente dava conta, não é? E como outras não dão conta? Dois mil alunos, sala própria para funcionamento da APM, da Apman e para receber dinheiro das crianças que colaboravam. Agora acabaram com tudo, promoveram uma anarquia danada ali. Os pais acham que não podem contribuir nem com um real. [...]. (ROCHA, 2005, p. 40).

Posteriormente, a professora Maria de Lourdes reforça esse apoio oferecido pela Apman, apoio que condiz com a atmosfera da vida comunitária que se desenvolvia na nova capital: “havia uma cantina no Curso Normal, mas tinha aluna que era muito carente e não podia pagar, então a Apman dava o lanche para elas. Supria. Dava lanche, dava uniforme... A Apman sempre ajudou muito” (p. 62).

Mas, para além da moradia, outros elementos começaram a provocar desconforto no sistema educacional de Brasília. Entre os docentes, destaca-se também o aumento exponencial da quantidade de alunos. Afinal, a escola

que surgia em Brasília era referência no ensino público, e os trabalhadores que vinham para a capital almejavam matricular nela os seus filhos. Ao aumento na quantidade de alunos, somou-se a quantidade limitada de funcionários, que levava os professores a assumir atividades que extrapolavam a docência. Porém, essa sobrecarga de trabalho não foi suficiente para esgotar a disposição dos professores, que se fortaleciam profissional, intelectual e culturalmente com as associações de professores recém-criadas.

Apesar dessa grande disposição dos professores – e talvez justamente por ela –, no final de 1960, docentes e discentes, junto às associações de professores, realizaram a primeira paralisação do sistema educacional de Brasília. Com isso, ainda no primeiro ano após a inauguração da capital, professores e alunos pararam as escolas pela primeira vez. Políticos tentaram negociar e, em relação à questão das moradias, o que se obteve com essa greve foi o compromisso do então presidente da República, Juscelino Kubitschek, de designar casas que estavam sendo construídas pela Caixa Econômica Federal (CEF) para os professores do ensino médio. Porém, nas férias do final de 1960 e início de 1961, alguns professores grevistas foram surpreendidos com uma demissão arbitrária.

A psicóloga, pedagoga e assistente social Mariana Alvim, que em 1960 atuava no serviço de orientação educacional do Caseb, foi uma das pessoas demitidas no final do primeiro ano letivo da capital. Sua demissão simbolizou um ataque às inovações desse novo sistema educacional, pois a orientadora educacional desenvolvia atividades que visavam reforçar a preocupação com o aluno como sujeito da educação, ajudando o professor a conhecer melhor o corpo discente. Para isso, ela elaborou fichas de observação do aluno que eram preenchidas pelos professores e devolvidas aos orientadores, que também serviam para aumentar a interação entre docentes, discentes e serviço de orientação. Sem explicações, a direção do Caseb eliminou as fichas e Mariana Alvim foi demitida (ALVIM, 1960).

Matérias do jornal *Correio Braziliense* do período<sup>1</sup> registram os trâmites de demissão e readmissão de professores. Em fevereiro de 1961, matérias da série Carrossel de Brasília, da colunista e também professora Cecília de Queirós Campos, falavam nas demissões de professores, criticando a atitude do Caseb de demitir profissionais de forma arbitrária e a postura do então diretor do órgão, Armando Hildebrand, que na época se demitiu sem antes dar solução ao problema (CARROSSEL, 1961).

Ainda em fevereiro de 1961, os professores demitidos recorreram ao presidente da República que acabara de assumir o cargo, Jânio Quadros, em carta aberta no mencionado jornal, assinada também pela professora e colunista Cecília Campos, pelas professoras Oneil Teixeira de Abreu, Maria Cecília Lopes da Costa, Dorália Siqueira Duarte e Leda Maria Cardoso Naud e pelo professor José Santiago Naud (PROFESSORES..., 1961a). Outras matérias publicadas no mesmo período anunciavam os passos das negociações com o então prefeito da cidade, Paulo de Tarso, que acalmou a situação e foi elogiado no jornal por prorrogar prazos para despejo dos professores demitidos e rever as polêmicas demissões (FIM..., 1961; PROFESSORES..., 1961b).

Sobre esse primeiro ano letivo na nova capital, outra matéria publicada no referido periódico merece destaque: “Sem êxito nas escolas oficiais no DF”, em edição de fevereiro de 1961. Essa matéria anônima traz duras críticas à maneira como a educação vinha se desenvolvendo no Distrito Federal. A partir de dados sobre a frequência dos alunos matriculados e sobre números de reprovações no ano de 1960, afirma-se que os índices, apesar de não serem alarmantes, “deixam muito a desejar para o ensino apontado como um dos mais modernos do país”. Há destaque para problemas do ensino médio. No segundo ciclo desse nível de ensino, que incluía os cursos científico, técnico e Normal,

---

<sup>1</sup> As matérias do *Correio Braziliense* aqui utilizadas integram o acervo do projeto de pesquisa “Memória da educação do DF”, da Universidade de Brasília. Pesquisadores desse projeto realizaram pesquisa e digitalização desse material no arquivo do periódico alocado na Câmara dos Deputados de Brasília.

o índice de aprovação dos alunos no ano de 1960 foi de 65%. A matéria faz menção a declarações de estudantes transferidos de outras escolas do país para o Centro de Ensino Médio do DF, que foram unânimes em afirmar que, em Brasília, o ensino era mais “fraco” e, portanto, “deficiente”. Segundo a matéria, educadores atribuíam tais “deficiências” à heterogeneidade do conjunto dos estudantes, pois, como havia alunos de diferentes níveis de desenvolvimento, os professores precisavam nivelar as turmas por baixo para que todos pudessem acompanhar as explicações. O atraso nas obras de novas escolas, a ausência de transporte adequado para os alunos e a falta de informações que esclarecessem os professores sobre seus contratos e funções para o ano letivo seguinte são outros problemas levantados na citada matéria, que concluía desejando que autoridades se mobilizassem para que se pudesse contar com “um ensino à altura de Brasília” (SEM, 1961).

Porém, nos depoimentos de pioneiros que vivenciaram esse primeiro ano do Curso Normal de Brasília, poucas críticas negativas se escutam. Maria Coeli lembra o idealismo dos professores que atuavam nas turmas de normalistas em 1960:

Os professores eram de um idealismo... então, eles nos prepararam para viver em uma cidade criada no século XX, eles nos prepararam para sermos professores de filhos de candangos, nos prepararam para ir para a frente e não para trás. Não nos prendermos à esquina, a ser igual a outra cidade, porque nós tínhamos que nos adaptar a Brasília. (ALMEIDA, 2003, p. 15).

Alunas do período comentaram características do funcionamento do Curso Normal que confirmavam a tentativa de buscar uma educação inovadora. A ex-aluna Benigna Villas Boas comenta a organização do currículo por unidades:

Eu vim fazer o primeiro ano normal. Mas, quando eu aqui cheguei, o currículo era outro, a organização era completamente diferente, não havia disciplinas. O trabalho era por unidades, por temas; nós estudávamos em regime de horário

integral. [...] Nós ficávamos no Caseb o dia inteiro, trabalhando, estudando e em contato com os professores. Mas não eram disciplinas isoladas; eram temas de trabalho: nós trabalhávamos por unidades. (VILLAS BOAS, 2006, p. 4).

Benigna Villas Boas comenta também como eram as atividades desenvolvidas dentro dessa organização em unidades e lembra com pesar que essa estrutura só se manteve no primeiro ano de funcionamento do curso:

Cada tema específico entrava no trabalho do grande tema; as professoras entravam, mas o trabalho das alunas era em grupo. Então, não havia nada... depois teve... para culminar com... para apresentar o término da unidade, nós apresentávamos o resultado do trabalho final, mas apresentando resultados referentes a cada tema de trabalho. Era muito interessante, muito interessante, mas, no segundo ano, voltou tudo ao esquema como é. Voltaram as provas tradicionais, voltaram as aulas, aqueles horários definidos para as aulas; tudo voltou ao esquema tradicional. (VILLAS BOAS, 2006, p. 7).

A ex-aluna diz não saber o porquê dessa mudança logo no segundo ano do Curso Normal, mas levanta a hipótese de ter sido gerada pelo aumento exponencial de alunos e escolas:

E, infelizmente, no segundo ano... aquele início inovador, um trabalho que não era fragmentado, que não era disciplinar... voltou a ser disciplinar, porque... naquela época eu era muito nova, ainda estudante, não me preocupei em saber exatamente; ou talvez eu não me lembre das razões que levaram a isso. Mas o que eu observo hoje é que, talvez, a razão tenha sido... o sistema de ensino foi crescendo, o número de escolas não aumentou assim rapidamente, talvez tivesse havido dificuldade em continuar com aquele currículo inovador. Então, o segundo ano normal voltou ao esquema de disciplina. (VILLAS BOAS, 2006, p. 5).

Após esse primeiro ano, o currículo do Curso Normal de Brasília passou a prever disciplinas: de conhecimentos gerais, como Língua Pátria, Matemática

e Atualidade Brasileira; teórico-instrumentais, como Introdução à Educação e Psicologia Educacional; profissionalizantes, como Didática Geral e Prática de Ensino; além de oferecer disciplinas optativas, como Língua Estrangeira, Desenho e Biblioteconomia (PEREIRA, 2011, p. 188).

Maria Coeli, em declaração para matéria do *Correio Braziliense*, de 5 de dezembro de 2009, lembrou atividades que indicavam outra característica pedagógica inovadora no período: o fato de os docentes demonstrarem preocupação com a necessidade da escola de compreender o contexto social em que se inseria. Assim, de acordo com as críticas de renovadores da educação, a escola não era vista como uma “instituição enquistada no meio social” (AZEVEDO et al., 2010, p. 36), como sugere esse exercício descrito na referida matéria de jornal:

Maria Coeli teve ideia de que iria experimentar um novo conceito de educação quando, no primeiro dia do ano letivo, a professora de Sociologia mandou que os alunos fossem à rua fazer uma pesquisa: eles deveriam perguntar aos candangos o que eles faziam com o dinheiro que ganhavam em Brasília. Coeli encontrou seus entrevistados na agência de Correios e Telégrafos mais próxima. Ouviu dos operários da construção o que a professora queria saber: que em Brasília eles tinham alojamento e comida. O dinheiro que recebiam mandavam para suas famílias. (MULHER, 2009, p. 46).

Ainda nesse sentido, Maria Coeli lembrou, em seu depoimento, a relação que era estabelecida entre a escola e o ambiente também físico e geográfico à sua volta, especialmente com o Cerrado:

Nesse colégio, nós tivemos professores que viajavam conosco. Por exemplo, a dona Neíta Ramos era professora de Geografia. Ela levou um ônibus de alunos para mostrar a usina de Cachoeira Dourada, aqui em Goiás. Para mostrar de onde vinha a luz para nós. Então, todos os professores... a aula mais linda que eu tive foi com uma professora chamada Nanéia,

aliás eu acho que foi a primeira aula. Quando eu cheguei na sala, ela falou assim: “Vamos lá fora no Cerrado para olhar as plantas. Qual é a diferença que vocês estão notando nas plantas?”. (ALMEIDA, 2003, p. 16).

Foi confiante nessas inovações pedagógicas desenvolvidas em Brasília, aliadas ao seu frescor pioneiro, que o presidente da República, Juscelino Kubitschek, em dezembro de 1960, declarou-se tranquilo quanto ao destino da educação na nova capital (CEMEB, 1960-1969, p. 1). Essa declaração está registrada na ata de formatura da primeira turma da terceira série do Curso Normal de Brasília, da qual o então presidente foi paraninfo. Na ocasião, apesar das turbulentas críticas pelas quais já passava a educação de Brasília, conforme discutido anteriormente, Juscelino Kubitschek proferiu discurso enaltecendo “os mais modernos princípios pedagógicos” adotados pelos professores do Curso Normal, afirmando que eles, com a “fé”, a “audácia” e o “ânimo pioneiro” das primeiras normalistas formadas na capital, levariam Brasília a se consolidar como “sentinela avançada da conquista do nosso *hinterland*” (KUBITSCHEK, 1960). O jornal *Correio Braziliense* também publicou, em meio às matérias críticas, duas matérias otimistas sobre a colação de grau das primeiras professoras formadas em Brasília. A primeira delas, intitulada “Brasília: centro de cultura”, focava a presença de Juscelino Kubitschek e os rituais da cerimônia em si, que contaram com a presença de outras autoridades e apresentações culturais, como o coral formado por alunos secundaristas (BRASÍLIA, 1960). A segunda reproduziu elogiosamente o discurso da aluna Cosete Martins Ramos, que foi oradora da turma formanda, e recebeu título baseado em frase animadora dita em tal discurso: “Nunca o Brasil foi tão unido” (1960). Maria Coeli também lembra esse dia com muito ânimo, comentando, inclusive, a satisfação do então presidente JK: “Juscelino chegou, fez um belo discurso, maravilhoso! Tirou retrato comigo, com a minha família, e com todo mundo. Ficou superfeliz de o ensino em Brasília estar forte” (ALMEIDA, 2003, p. 19).

O primeiro ano letivo da nova capital acabou, portanto, em meio a críticas sobre seus resultados e sendo palco de início de crise no sistema educacional, especialmente devido às condições de moradia dos professores e à demissão arbitrária de parte deles. Não obstante, a atmosfera das expectativas de criar em Brasília um ensino renovador ainda serviria, ao menos pelos próximos dois ou três anos, como inspiração para professores e alunos que acreditavam na utopia que aqui era traçada.

### *Segundo ato – o Curso Normal no Centro de Ensino Médio Elefante Branco*

No segundo ano letivo, foi inaugurado o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Cemeb), onde passou a funcionar o Curso Normal. A estrutura do Cemeb era mais complexa que a do Caseb, era mais “elaborada”, como adjetiva Renée Simas (2003, p. 21), e lá o Curso Normal pôde de fato se inserir em um centro de educação média, conforme previa o plano de Anísio Teixeira.

Próximo à inauguração do Cemeb, em janeiro de 1961, foi publicada no *Correio Braziliense* matéria otimista: “Será monumental Escola Média do DF” (1961). Nessa matéria, comentou-se que o Elefante Branco, que segundo a matéria fora batizado assim pelos estudantes de Brasília, prometia ser um grande centro de educação integral. Descreveu-se, então, a estrutura para ele planejada:

O monumental edifício será um estabelecimento modelo. Abrigará os seguintes cursos do segundo ciclo: científico, clássico, Normal, técnico de eletrônica, técnico de edificações, técnico de comércio, técnico de administração e secretariado. [...] Além de 70 salas de aula, a escola manterá cinco laboratórios, dois para física, dois para química e um para história natural. Haverá sala de canto coral, sala de apreciação musical, sala para instrumentos de corda e um salão para bandas de música, ritmo e orquestra sinfônica. Uma estação de rádio funcionará no edifício, dirigido pelo Sistema Rádio Educação Nacional, no Ministério da Educação e Cultura.

O prédio abrigará, igualmente, um salão de exposições e um grande auditório. O número de professores é superior a 60 e seus alunos estudarão em regime integral de manhã e à tarde. O ensino será organizado em departamentos, devendo ter um departamento de Línguas; outro de Matemática e Ciências Físicas; de Ciências Sociais; de Educação Física; de Música; de Educação Visual e Teatro; e um departamento de Psicopedagogia. Haverá, ainda, três serviços de secretaria: de orientação educacional, de meios audiovisuais e de biblioteca. [...] a escola devia ter ficado pronta na época da inauguração de Brasília e atrasou-se em um ano sua conclusão. Isto obrigou o ensino colegial a funcionar precariamente em um galpão de madeira apelidado de “Sibéria” por ser muito frio. Agora este galpão de madeira deverá ser aproveitado para a instalação de uma escola de aplicação para normalistas, para a prática de didática. (SERÁ..., 1961).

Pelos depoimentos dos professores, percebe-se que os que atuaram nessa escola demonstraram-se bastante animados com a estrutura oferecida. Renée Simas comenta o sucesso do ensino no Elefante Branco nesses primeiros anos:

O grupo que foi para o Elefante Branco era um grupo que estava interessado mesmo em tentar pesquisar mais e fazer um ensino diferenciado. Que, inclusive, no início, foi. Porque funcionava tudo, funcionava a parte de música, a parte de arte... (SIMAS, 2003, p. 21).

Maria de Lourdes Rocha descreve de forma mais detalhada e com tom elogioso a estrutura da escola:

Tinha as salas de aula, todas davam para a área verde. Bem dispostas. As salas de Artes Plásticas, salas da direção. Diretora e vice. Sala... secretaria, biblioteca, auditório, cantina. Havia uma sala de coordenação para cada disciplina. Lembra? Português, Matemática... sala do professor... Cada disciplina. As Didáticas eram juntas, mas Literatura – Língua e Literatura Portuguesa – tinha uma. As salas de coordenação. Tem uma de Didática, era sala das Didáticas. Eram juntas. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira tinha uma.

Matemática. Que também era uma sala dos professores. Estudos Sociais era uma sala, entre História, Geografia, OSPB – Moral e Cívica. Ciências também era junto com Matemática. Lá no fundo, ao lado do jardim, tinha aula... salas de preparação... aulas das Didáticas... preparação de normalistas, de orientação de normalistas. Salas de orientação. Era orientação de estágio. [...] Essa sala de orientação era creche, mas não funcionou não. Aí passou a ser sala de orientação de normalistas. E tinha uma sala lá que era de cinema. [...] tinha até sessão aos sábados. Era aberto à comunidade. E durante as aulas também tinha esses filmes, durante as aulas passava filme. [...] E tinha essa coisa de *slides* também. Era uma sala de projeção. Atendimento aos alunos da Escola Normal... Eu dei muita aula no Nossa Senhora de Fátima, com o material que a Escola Normal me emprestava. *Slides* sobre a história da educação. Levei tudo da escola lá. Atendimento à comunidade, não é? [...] (ROCHA, 2005, p. 45-51).

É, portanto, uma característica interessante a que Maria de Lourdes faz menção nesse trecho de seu depoimento e que diz respeito à integração da escola com a comunidade, seja a partir de atividades abertas ou mesmo do empréstimo de materiais pedagógicos. Isso reafirma o ideal de uma escola ativa social e culturalmente, defendido pelos renovadores da educação.

Maria de Lourdes também faz comentários sobre as salas de orientação, elemento que foi indicado por outras professoras como algo importante para o desenvolvimento do ensino. Daisy Collet lembra que, para cada turma, era escolhida uma professora orientadora que tinha a função de acompanhar constantemente aquela turma: “orientador era aquele que estudava com a turma... tudo o que a turma precisasse era com aquele orientador” (COLLET; LIMA, 2003, p. 12). Outros professores e alunos falaram sobre a presença marcante dessa orientação, especialmente no que diz respeito às atividades da Escola de Aplicação, conforme será analisado adiante.

A organização do ensino no Cemeb em departamentos era considerada uma característica que melhorava a estrutura escolar. Daisy Collet, que atuou no Departamento de Psicopedagogia, destaca que essa organização escolar

caracterizava o Cemeb realmente como um centro de ensino (COLLET; LIMA, 2003). Anísio Teixeira idealizou a organização da educação primária e secundária de Brasília em centros, cuja estrutura era inspirada nos centros universitários, o que permitia uma integração diferenciada entre as diversas áreas de saber e os diversos sujeitos envolvidos – corpo docente, discente e administrativo. Cada departamento tinha uma sala, o que facilitava a distribuição das turmas de acordo com as atividades desenvolvidas em cada disciplina. Ademais, cada departamento tinha representantes no conselho escolar junto a representantes de pais e alunos e à direção, o que foi importante para concretizar uma gestão democrática na escola de forma coerente com as ideias defendidas pelo seu idealizador, Anísio Teixeira, árduo defensor da escola pública e democrática. A existência dos grêmios estudantis também contribuiu para esse ideal democrático e concordava com o princípio escolanovista de que “o aluno era o centro do processo; o professor era o facilitador da aprendizagem” (RAMOS, 2003, p. 7).

Para o Curso Normal, tinha especial importância o Departamento de Psicopedagogia, que oferecia atendimento de orientação educacional. Esse departamento encarregava-se da orientação pedagógica a todos os professores, mas atendia predominantemente as professoras do Curso Normal (COLLET; LIMA, 2003). Tratava-se de diferentes tipos de orientação: havia os professores escolhidos para orientadores das turmas, conforme mencionado anteriormente, e havia a orientação pedagógica oferecida aos professores pelo referido departamento. A professora Daisy Collet conta que esteve ligada ao Curso Normal durante toda a década de 1960 como membro do Departamento de Psicopedagogia. Realizava entrevistas para a seleção dos professores e oferecia cursos de treinamento para os docentes. Posteriormente, já na década de 1970, esse serviço de orientação se consolidou na assessoria do Curso Normal em nível de Distrito Federal, que, entre outras estratégias de orientação, realizava seminários e distribuía textos aos professores (COLLET; LIMA, 2003).

Mas foi a Escola de Aplicação um dos elementos mais significativos do Curso Normal nos primeiros anos de Brasília. Inaugurada em 1961, a Escola de Aplicação passou a funcionar em local apelidado de Sibéria. Tratava-se de pequeno prédio de madeira construído em 1960 para desenvolvimento do curso colegial científico, enquanto o Curso Normal e demais cursos da educação média funcionavam no prédio do Caseb. Seu apelido de Sibéria deve-se ao vento que circulava nas imediações e deixava frio o ambiente dentro do bloco de madeira. Em 1961, com a organização dos cursos de educação média no Cemeb, a Sibéria ficou vaga e as normalistas aproveitaram para reivindicar lá a criação da Escola de Aplicação, pois sabiam que o modelo pensado para a formação de professores na capital pressupunha essa instituição (RAMOS, 2003).

A Escola de Aplicação funcionava como uma escola de demonstração onde as normalistas exerciam atividades de observação, participação e regência. Até a criação da escola, as alunas do Curso Normal eram levadas apenas para as escolas classe então existentes (VILLAS BOAS, 2006). Com a criação da Escola de Aplicação, as turmas de normalistas passaram a realizar atividades nesse local de forma sistemática, por meio de aulas experimentais e demonstrativas. As três etapas – observação, participação e regência – não eram simultâneas, e sim distribuídas respectivamente no decorrer da primeira, segunda e terceira séries do Curso Normal. Assim, por vezes, turmas da primeira e segunda série eram levadas para observar e participar de aulas regidas por alunas da terceira série.

As professoras que davam aulas das disciplinas de Didática no Curso Normal levavam suas turmas para observação e participação das aulas, e as professoras orientadoras da Escola de Aplicação preparavam as normalistas para regência com aulas demonstrativas. A princípio, as professoras de Didática do Curso Normal tinham que ministrar aula da sua disciplina e, ao mesmo tempo, eram orientadoras na Escola de Aplicação; posteriormente, formou-se um corpo de professoras que exerciam exclusivamente a função de orientadoras

da Escola de Aplicação. Estas eram escolhidas entre as professoras do Curso Normal que passavam por um estágio e uma avaliação (ROCHA, 2005).

A docente Maria de Lourdes Rocha explicou que as professoras do Curso Normal faziam reuniões com as orientadoras da Escola de Aplicação para estabelecer vínculos entre os assuntos trabalhados com as normalistas:

Professores do Curso Normal pediam aulas em reunião com as orientadoras da Escola de Aplicação: “Professora, eu estou querendo...” Cinira era professora da Escola de Aplicação. “Cinira, eu estou querendo assistir a uma aula de excursão, planejamento de uma excursão”. Então a Cinira ia planejar, com as professoras, e eu ia dar aula sobre excursão com as... já tinha dado... quando eu pedia a aula é porque eu já estava dando aquele assunto. [...] Quem fazia essas reuniões era a diretora da Escola Normal, não eram sistemáticas, ela marcava, quando havia reunião de professores de didática, ela reunia os professores... os orientadores da Escola de Aplicação, porque eles faziam parte do quadro da Escola Normal. (ROCHA, 2005, p. 17).

Maria de Lourdes destacou ainda que as professoras do Curso Normal não costumavam interferir na orientação das professoras da Escola de Aplicação. Elas davam suas aulas, cujo conteúdo depois seria contraposto pelas próprias normalistas, com as observações das aulas demonstrativas e as orientações para regência das professoras orientadoras. Assim, quando uma professora levava uma turma de primeira ou segunda série do Curso Normal para observar ou participar de aula regida por aluna da terceira série, ela poderia ou não dar retorno sobre a regência realizada, já que essa era função das orientadoras:

Elas assistiam às aulas dos professores. Por exemplo, você levava a sua turma, aí terminava a aula... “tudo bem, obrigada professora”, “tchau, meninas!” Aí, ia para a sala de aula e a professora que levou ia fazer a avaliação da aula. Depois, ela comentava com a professora... ela comentava com as alunas

depois, se ela quisesse. Não era obrigatório falar: “Olha, a sua aula não foi boa, não sei o quê”. Mas de um modo geral, dava um laudo... Procurava a professora e dizia: “Olha, gostei da sua aula, só acho que você podia ter explorado mais o material que você usou”. Mas, não era obrigação. A obrigação era da professora orientadora da Escola de Aplicação mesmo. (ROCHA, 2005, p. 55).

As orientações eram dadas nas salas de orientação pedagógica, e as professoras orientavam as normalistas apenas nas áreas em que tinham formação. Por exemplo, a professora de Didática da Ciência dava orientação sobre matérias de Ciências e a parte didática, ou seja, conteúdo e orientação pedagógica não se separavam.

Sobre as formas de avaliação e o desenvolvimento das atividades das normalistas na Escola de Aplicação, Maria de Lourdes detalha:

Tinha uma ficha para avaliação. Ficha de observação, participação e regência. E a gente que estava na sala de aula é que dava o conceito delas ou da aula que elas davam. A gente dava o conceito e dava para a professora de Didática entregar para a orientadora de Didática. E ela fazia a avaliação das normalistas em cima da sua ficha e da dela. [...] Mesmo para ela reger, ela tinha... ela ia, assistia a aula, aí combinava lá com a professora orientadora. No dia da orientação, no dia dela trabalhar e no dia... Os professores da Escola de Aplicação estavam sempre à disposição da Escola Normal e do jardim também. Aí, combinava com ela e levava as normalistas, mas, antes de levar, elas preparavam a aula lá, preparavam a orientanda, o que ela ia observar, quais os passos que tinha que seguir, porque senão elas chegavam lá, começavam a bater papo, não tinham um roteiro e saíam de lá falando da aula que elas nem tinham observado. Então elas tinham uma ficha, um roteiro para preencher. Três etapas da prática de ensino. [...] Eram professores orientadores que davam o plano de aula da normalista. “Você vai dar o quê lá na Escola de Aplicação?” “Ah, professor, eu vou dar introdução ao ‘P’ e ao ‘B’, na primeira série vou dar isso”. “Então, você vai preparar, conversa um pouco e você prepara o seu plano de aula”. Aí, ela prepara o plano, leva para a professora orientadora dela. Eu fui orienta-

dora. “Professora, eu trouxe o meu plano”. Aí, a gente rabisca o plano, corrige o plano, comenta com ela tudo direitinho, ela passa a limpo e leva. Ao levar, ela entrega para a professora regente do jardim da Escola de Aplicação. Para ela ver o planejamento e dar “visto”. Aí, as normalistas, quando a aula termina, pegam o plano com a professora e a professora vai seguir os passos delas também. [...] Por exemplo, recebia dez alunas para orientar, então eu orientava e acompanhava, via o plano delas, o material que elas iriam usar, tudo... Todo professor orientador acompanhava. Aí, eu orientei a normalista, então eu ia assistir a aula dela e, também, fazia a avaliação. (ROCHA, 2005, p. 56-59).

A proposição da Escola de Aplicação é uma questão polêmica que gera debates que devem ser retomados ainda nos dias de hoje. No “Plano de construções escolares de Brasília”, ela foi inspirada nas ideias sobre a relação entre teoria e prática no processo educacional do pragmatismo de John Dewey, de quem Anísio Teixeira foi seguidor desde o período em que estudava na Universidade de Columbia, em Nova York. Em uma visão mais ampla, pode-se dizer que o Inep, sob a direção de Anísio Teixeira, constituiu-se em um difusor do ideário de Dewey, tanto por meio de inúmeras publicações, cursos e conferências que oferecia quanto pelas escolas experimentais que se propunham a desenvolver experiências pedagógicas fundamentadas na filosofia educacional pragmatista (MENDONÇA, 2008). Dewey defendia o aprender mediante a experiência, afirmando “íntima e necessária relação entre os processos de experiência real e a educação” (DEWEY, 1971, p. 302).

Professoras da Escola de Aplicação consideravam importante a valorização da prática que existia na instituição por acreditarem que ela era essencial para a vivência criadora dos alunos, como apontou a professora Elmira Wehke:

A vivência criadora é a parte mais importante da aprendizagem, do crescimento do ser humano. Porque se nós ficarmos baseados somente na experiência do outro, por mais bela que seja, por mais rica que seja, nós não saberemos quão bela e

quão significativa ela é. Por quê? Eu não passei por aquilo. Então, a vivência é fundamental e aí é que eu coloco a prática em primeiro lugar e a teoria em segundo. Talvez contrariando a maioria, que estuda a teoria e depois faz a parte prática. Eu não digo só em Artes, eu digo em tudo, em todas as matérias, em tudo que é curso, em tudo. Eu não sei se é assim hoje, porque eu estou meio afastada do ensino, mas, dentro dessa coisa que não vai mudar nunca dentro de mim, dentro dessa experiência que foi realizada em diferentes lugares – mas a eficiência foi sempre a mesma, a criatividade ali como linguagem básica de expressão – é que eu coloco isso: é preciso vivenciar para depois teorizar. (2004, p. 18).

Percebe-se que a educação integral estava aliada a essa relação entre teoria e prática que se estabelecia na Escola de Aplicação, na medida em que essa vivência criadora era vista como instrumento para a formação do ser humano social, cultural, intelectual e profissional, ou seja, do ser humano em sua integralidade.

As atividades da Escola de Aplicação, portanto, desenvolveram-se em tempo integral. Em um turno, funcionavam as atividades pedagógicas com aulas de disciplinas como Geografia e História, enquanto no turno contrário os alunos realizavam atividades recreativas e lúdicas, como Educação Física, Música e Artes. A biblioteca também funcionava nesse horário (ROCHA, 2005, p. 31-32). Mas, independentemente dos turnos, prezava um

ensino criativo, que fosse muito expressivo, em que fosse realmente respeitada aquela coisa de que cada um tem o seu potencial criador e de oferecer oportunidade para que cada um se desenvolvesse. (WEHKE, 2004, p. 12).

Assim, mesmo problemas como a falta de material didático eram enfrentados com criatividade, como lembra a professora Elmira Wehke:

A escola funcionava, realmente, como um todo. Os meninos estavam passando por um processo em educação, eles estavam realmente tendo os mais variados meios para esse desenvolvimento, essa construção. Então lá, naquele barracão, a gente dava as aulas e naquela época, também, a gente já tinha problemas com material. Tinha dias em que não havia papel, não havia tinta, não havia lápis. Então, isso não era ruim, pelo menos eu sentia que alguma coisa... naquele horário em que eles estavam comigo, a gente ia fazer algo criativo, algo que acrescentasse realmente alguma coisa, e aí a gente fazia. Por exemplo: “Vamos hoje dar uma volta pelo Cerrado aqui atrás, vamos lá conhecer o Cerrado de pertinho, olhar as árvores, olhar as folhas, olhar tudo lá”. E a gente ia para lá. (p. 13).

Maria Coeli de Almeida, que também exerceu atividades de regência na Escola de Aplicação, destaca a importância da criatividade, especialmente para as turmas que passavam pelo processo de alfabetização:

Eu alfabetizava assim: “Gente, vamos catar lagarta?” Aí nós íamos, catávamos as lagartas, colocávamos dentro da caixa de papel, de papelão, esperávamos a borboleta nascer, então, naquele dia, a gente aprendia a palavra borboleta, lagarta e ovo. E as crianças vibravam, todas as crianças vibravam. E nós saíamos daquela aula de alfabetização e passávamos para a aula de pintura e desenho. Então, era a mesma porta, era tão interessante isso, porque, de fato, na alfabetização tem que estar muito ligado com a criatividade, porque a criança não pode perder a criatividade. É a época em que a gente deve usar a criatividade da criança para fazer as associações com as palavras, com as sílabas e com os sons. (2003, p. 19).

Nesses últimos depoimentos, cabe notar também a forma como as professoras buscavam interagir com o ambiente em que a escola estava inserida e como o fato de estar em uma cidade em construção em meio ao Cerrado influenciou na educação em sala de aula. Isso reafirma a característica de uma escola que não está apenas enquistada no meio social.

Outra característica da Escola de Aplicação, em consonância com princípios escolanovistas, diz respeito à centralidade do aluno no processo de aprendizagem. O próprio processo de matrícula dos alunos expunha a necessidade de se conhecerem profundamente as crianças matriculadas. Dois modelos de fichas de matrícula foram utilizadas, de 1961 a 1964, na Escola de Aplicação. Nelas, eram informados dados referentes aos diversos âmbitos da vida dos matriculados: saúde, família, lazer, esportes. Assim, nas fichas de matrícula, eram solicitados os seguintes dados sobre as crianças: nacionalidade, profissão e religião de pais e avós; remuneração dos pais; hábitos nutricionais, como horários das refeições e preferências alimentares; horários de repouso; características dos brinquedos preferidos e das companhias para as brincadeiras; proximidade com familiares e amigos; medida disciplinar que recebe em casa; histórico de vacinas, distúrbios e doenças; e características do local em que residia (ESCOLA, 1961-1964). Além disso, havia também campo a ser preenchido preferencialmente pelos pais ou responsáveis sobre o que eles esperavam que as crianças aprendessem na escola naquele ano, o que pode significar também que havia preocupação da escola em estabelecer certa integração com a família dos alunos.

Essa tentativa de integração com a família dos alunos da Escola de Aplicação se confirma com a criação do Círculo de Pais e Mestres da Escola de Aplicação, em março de 1961. Em 1963, esse círculo deu origem à Associação de Pais e Mestres da Escola de Aplicação do Centro de Educação Média, constituída como associação civil sem fim lucrativo. Em seu estatuto, eram considerados sócios todos os pais de alunos e professores da Escola de Aplicação, bem como pessoas estranhas que se interessassem pela associação e desejassem dela fazer parte. O objetivo da associação era unir pais e mestres para colaboração em tudo quanto visasse ao bem-estar e à formação integral das crianças (ESCOLA, 1964, p. 1-3). Esse foi, então, mais um dos elementos que mantiveram o Curso Normal de Brasília envolto

pelos princípios renovadores da educação durante seus primeiros anos de funcionamento na nova capital.

### *Terceiro ato – a utopia entre frustrações e esperanças*

No início do ano de 1963, a educação nacional recebia nova injeção de ânimo. O então presidente do Brasil, João Goulart, anunciou o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social de 1963-1965. Tal anúncio foi adjetivado por Anísio Teixeira, à época ainda diretor do Inep, como histórico e de caráter inovador, o que o motivou a publicar, no dia seguinte ao pronunciamento do presidente, texto em que apostava no ano de 1963 como “o ano da educação”, “o início de uma nova era na vida escolar do país” (TEIXEIRA, 1963a).

A formação docente teve destaque no Plano Trienal. O Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1962, já estabelecia que o aperfeiçoamento do magistério e a criação e manutenção de centros de treinamento de professores deveriam ser prioridades na aplicação do percentual de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, que foi criado em 1942 e cuja administração era responsabilidade do Inep. Assim, consonante o PNE, no Plano Trienal de 1963 explicitou-se a expectativa de intensificação do treinamento de professores. Para isso, previa-se verba que possibilitaria a construção de 18 centros de formação e especialização do magistério e a formação, nas Escolas Normais do país, de 48 mil professoras e dez mil supervisoras, que, posteriormente, deveriam ministrar cursos intensivos de aperfeiçoamento a professoras leigas (MENDONÇA, 2008, p. 24). Os centros de treinamento previstos serviriam, conforme imaginava Anísio Teixeira, como experiências de demonstração do que seriam boas escolas, estabelecendo um padrão de qualidade que tenderia a ser generalizado, pois os professores educados nesse padrão educariam outros professores e assim sucessivamente. “As escolas serão o que forem os seus professores” (TEIXEIRA, 1963a). Essa era a expectativa desse educador, o que demonstra a importância que atribuía à formação de professores para a renovação da educação.

O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social de 1963-1965 contava com recursos, planejamento e sistematização, o que fez com que Anísio Teixeira acreditasse que não era “mais uma panaceia educacional, mas o esforço total da nação para implantar um sistema educacional que nos emancipe [...]. A escola brasileira terá de ser uma escola que em nada se envergonhe das escolas dos países desenvolvidos” (TEIXEIRA, 1963a, p. 2).

Porém, as transformações políticas que se seguiram levaram a crises internas no Inep, órgão-chave na organização educacional do período, e à desestruturação abrupta dessa política de formação de magistério que vinha sendo desenvolvida e visava a uma “refundação do lugar do professor” (MENDONÇA, 2008).

Desde quando assumiu o poder, com a renúncia do presidente Jânio Quadros em 1961, João Goulart enfrentava resistência ao seu governo. Acusado de aproximação com o comunismo, Jango tinha dificuldades para aprovação de seus programas de governo. As mobilizações contra o governo se fortaleceram e, na madrugada de 31 de março de 1964, as forças militares depuseram João Goulart. No dia 2 de abril daquele ano, as rádios anunciaram a partida de Jango para o Uruguai e a preparação dos militares para assumir o poder. Desmoronava-se então a experiência democrática que o país vivia desde 1945, ano em que fora encerrado o regime ditatorial do Estado Novo.

Em uma democracia, as instituições educacionais e políticas – como escolas, universidades, sindicatos e partidos políticos – tendem a ser espaços de debates e controvérsias políticas. Isso ajuda a constituir um público crítico e independente para a imprensa, o que se reflete, inclusive, na diversificação das orientações políticas das diferentes mídias. Com a chegada do período ditatorial e o consequente fechamento de espaços públicos de debate, reduziram-se as fontes de informação disponíveis, o que, associado ao cerceamento de liberdades no ensino, favoreceu o monopólio de órgãos de comunicação e educação que difundiam valores – morais, estéticos e políticos – que acabavam por limitar a criticidade da população (MELLO; NOVAIS, 2007, p. 639). Uma das mais nefastas causas e ao mesmo tempo

consequências dessas transformações foi a massificação do ensino. A aprendizagem passou a caminhar no sentido de se tornar “predominantemente um meio de profissionalização, para enfrentar a concorrência no mercado de trabalho, começando a se desvencilhar, assim, dos conteúdos éticos que continha até então” (p. 642).

Porém, é certo que houve aqueles que não se conformaram com a nova ordem que se estabelecia. A oposição ao regime militar se deu de diversas formas em diversos meios e com diferentes intensidades. É interessante destacar a participação de alunos e professores que se opuseram ao golpe. Das 4.124 pessoas processadas durante o regime militar, 3.698 tiveram sua ocupação conhecida. Destas, 906, quase 25%, eram estudantes, e 319, ou 8,6%, eram professores (ALMEIDA; WEIS, 2007, p. 326). Entre esses docentes e discentes que viviam suas realidades peculiares nos diferentes estados brasileiros, estão incluídos os de Brasília, que resistiam ao desmoroamento prematuro da utopia educativa em que acreditavam. Essa resistência é ainda mais *sui generis* em relação aos sujeitos envolvidos com o Curso Normal de Brasília, tendo em vista a importância da formação do magistério para a realização das expectativas que vinham sendo desenhadas no horizonte utópico da nova capital.

Desde o início do funcionamento do Curso Normal de Brasília, em 1960, professores e alunos tiveram de lidar com situações conflituosas. Mas, nesses primeiros anos, reagiram, na medida do possível, de forma otimista e bem-disposta, apostando na utopia educativa que se planejava. Porém, à medida que se aproximava a instalação do regime militar, a intensificação dos conflitos e o crescente esmorecimento dos sujeitos envolvidos tumularam as esperanças de fazer valer o plano de Anísio Teixeira de uma educação pública democrática de qualidade e de um ensino inovador.

Especificidades que faziam do sistema educacional de Brasília uma experiência inovadora foram aos poucos sendo eliminadas. Professores comentam em seus depoimentos que um dos primeiros elementos abolidos foi o ensino

em tempo integral. O professor Mário Coutinho – um dos 60 primeiros concursados – afirma que isso se deu em outubro de 1963, quando a Superintendência de Educação do DF optou por investir no funcionamento em três turnos das escolas de ensino médio. Com isso, os professores e alunos eram distribuídos nos três turnos e não necessitavam mais estar nas escolas em horário integral. A convivência, a princípio tão elogiada, foi diminuída e, como agravante da situação, o fato de os docentes terem a carga de trabalho diminuída sem redução de salário inibia a reação de parte deles à quebra desse elemento inovador da educação de Brasília (COUTINHO, 1990).

A importância do tempo integral para uma educação renovadora foi ressaltada em várias obras de Anísio Teixeira, mas um comentário feito por ele em 1957 chama especial atenção. Trata-se de resposta a uma questão proposta pela jornalista belga Yvonne Jean, que então atuava em jornais do Rio de Janeiro e tinha a educação como um dos principais temas de suas matérias, em sua coluna 1 tema em debate, no jornal Última Hora: “Que acha dos três turnos escolares?”. A maioria das escolas públicas do Rio de Janeiro, a fim de atender ao aumento de demanda por educação, estava alterando seu funcionamento de dois para três turnos, e a jornalista resolveu pedir opinião sobre essa mudança para uma mãe de aluno, para uma professora e para Anísio Teixeira – a quem ela intitula como “o educador”. A crítica negativa aos três turnos escolares foi unânime. A professora afirmou ser impossível realizar o ensino necessário com o horário reduzido e disse que se tratava de menosprezo à importância da escola na vida do aluno. A mãe também lamentou a mudança por acreditar que a escola deveria ser o centro da vida infantil e viu como negativo o fato de que a redução do horário de permanência na escola diminuiria o contato entre os alunos. A mãe destacou também a dificuldade que muitos pais teriam para suprir as insuficiências do ensino de seus filhos e ajudá-los em casa. Por fim, Anísio Teixeira classificou essa mudança como uma “violenta fraude contra

a educação” e reafirmou a importância de organizar o ensino nem mesmo em dois, mas em um único turno:

O problema da educação no Brasil necessita de espaço e de tempo. Limitando a escolaridade, limitamos os conhecimentos. Quando existem dois turnos, só obtemos metade da escolaridade; quando existem três, só a terça parte! É uma questão de lógica. [...] No Brasil, onde os dois turnos já se revelaram contraproducentes, os três turnos são comuns atualmente. Isso demonstra como se trata a população brasileira. (apud JEAN, 1958, p3).

Outro fato marcante, ainda em 1963, que intensificou a insatisfação com o sistema educacional em Brasília consistiu na contínua contratação de professores sem concurso, contrariando as conquistas obtidas pela Lei nº 4.242, de 17 de julho de 1963, que garantia benefícios aos servidores estatais concursados. Além desse, outros problemas agravavam a situação. A quantidade de professores aumentava a cada ano, dificultando a superação do problema das moradias, e a quantidade de alunos crescia exponencialmente, sobrecarregando a estrutura educacional. A própria infraestrutura urbana de transportes, por exemplo, não era adequada para a quantidade de pessoas que chegavam a Brasília. Todos esses problemas eram levados por professores e alunos para as orientadoras do Cemeb, porém a sala de orientação educacional ficava ao lado da secretaria e, segundo Renée Simas, funcionários escutavam tudo e passavam as reclamações para a direção da escola, criando um clima policalesco na instituição. Benigna Villas Boas também lembra o quão frustrante foi ver as inovações que vinham sendo estabelecidas serem minadas prematuramente, especialmente no que diz respeito à organização do currículo em unidades. Para ela, esse retrocesso da educação na nova capital foi consolidado justamente por esse clima de medo que se intensificava na medida em que se aproximava o ano de 1964, quando então “não havia mais possibilidade de inovação, havia muito medo de fazer coisas diferentes” (VILLAS BOAS, 2006, p. 16).

Assim, durante o ano de 1963, a educação em Brasília foi abalada a ponto de, ainda em outubro, se deflagrar o pedido de demissão coletiva. Em carta ao superintendente-geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, chefes, diretores e assessores da educação assinaram pedido de demissão, justificando tal atitude devido à má administração daquela superintendência (FUNDAÇÃO, 1963). Como consequência, houve

o desmantelamento do Centro de Educação Média em sua estrutura mais íntima: departamentos, atividades extras, oficinas, práticas de ensino, planejamentos ou aplicações de verbas, reais necessidades das escolas, participação crítica dos alunos e professores. (SIMAS; BALTAR, p. 7).

Em contrapartida, o clima policialesco e os mecanismos de controle dentro da escola aumentaram gradativamente, cerceando a liberdade que se prezava e a gestão democrática que se praticava. Na realidade educacional da nova capital, esse clima de vigilância e perseguição representava disputas de poder em torno do sistema inovador que se pretendia desenvolver e, inclusive, influenciou a primeira demissão dos professores ligados à Associação de Professores, no início da década de 1960:

À medida que a escola ia se firmando como um centro experimental – e era realmente um centro experimental – e sempre se batendo, dentro e fora. Dentro, com aqueles que não acompanhavam o ritmo, e fora... e, na realidade, uma briga interna pelo poder. A Associação ameaçava o poder; ameaçava porque ela aparecia, e as lideranças dela também. E nós vimos que, nesse evento triste da primeira demissão, o que mais nos chocou é que não houve só a participação da administração, houve também a participação dos professores, entende? Quer dizer, uma coisa meio deduragem [...] ninguém tinha uma prática revolucionária, ninguém tinha pego em armas, ninguém tinha nada. Foi um embate de ideias, nós fomos demitidos por pensar. (SIMAS, 2003, p. 26).

Nas justificativas que constavam em inquérito policial sobre a demissão da professora Renée Simas, estava até mesmo o planejamento do ensino de Artes no Curso Normal, que, segundo a docente, teria sido entregue por um professor:

E eu dava aula para o Normal também e introduzi as cadeiras de Cultura Brasileira e Arte Brasileira, para que os alunos entendessem. E essa foi uma das peças de acusação para a minha demissão. Se eu dava Arte Brasileira na Escola Normal, só podia ser comunista, porque quem não é comunista não dá Arte Brasileira, dá Arte Internacional. Então, você vê como é que era, como é que se passava. Ao mesmo tempo em que se dizia que o ensino era novo, como é que funcionavam as cabeças. E essa peça que foi para o inquérito era o nosso planejamento, que foi entregue pelo professor que nos delatou. Quer dizer, mesmo fazendo parte da equipe, ele achava que Arte Brasileira era coisa de comunista. (SIMAS, 2003, p. 22).

Mariana Alvim (1990) conta que, quando questionou o Caseb sobre os motivos de sua demissão, teve como resposta que a administração não precisaria dar satisfações, pois cumpria as exigências legais de oferecer aos demitidos as indenizações devidas e as passagens de volta ao estado de origem. Mas, quando teve acesso aos processos de sua demissão, viu que neles constava a argumentação de que ela não havia se adaptado a Brasília e, inclusive, continha críticas à sua personalidade, pois a consideravam uma pessoa “desajustada”. Esse tipo de argumentação denuncia outra característica desse clima de vigilância que se instaurava no Brasil, na década de 1960: o ataque a questões de âmbito privado dos indivíduos.

Nos “regimes de força”, de tendência autoritária e conservadora, os limites entre as dimensões pública e privada são mais fluidos e imprecisos, pois o autoritarismo arrasta a política para dentro da vida privada (ALMEIDA; WEIS, 2007). Na ditadura que se implantou naquele período no Brasil, isso se deu pela tentativa de restringir a participação política pública, restando, para quem se opunha, manifestar-se clandestinamente, em formas

de organização não voltadas diretamente para o sistema político, como a família, o círculo de amizade, o trabalho. Com isso, a repressão passava também ao âmbito privado, com ações como o ataque à vida profissional e o afastamento da família e de amigos.

Assim, o medo era sensação cotidiana de quem, de alguma forma, se opunha à instauração da ditadura militar. Isso se dava devido à insegurança gerada pela incerteza quanto às consequências das ações tomadas. As ações de oposição ao regime incluíam desde assinar manifestos, participar de assembleias, fazer denúncias à imprensa e participar de associações profissionais até se inserir em movimentos armados; “dadas as características do regime, qualquer desses atos envolvia riscos pessoais impossíveis de ser avaliados de antemão” (ALMEIDA; WEIS, 2007, p. 328). O que não servisse aos valores dos eixos conservadores da sociedade era visto como ameaça e denunciado por militares ou mesmo civis que apoiavam o fim do governo de João Goulart e a tomada do poder pelas forças militares. Assim, o conservadorismo que se instalava no país acabava por retraindo o ânimo dos professores que acreditavam em um ensino renovador.

Desestabilizava-se o que ainda restava do ensino inovador, e a crise, então, atingiu seu cume com a cassação de professores em abril de 1964:

A escola, que respirava liberdade, passou a ser uma escola policialesca como qualquer outra escola do sistema na época, não é? No final de 1963, início de 1964... E a escola, então, foi vivendo. [...] E era uma coisa policialesca mesmo. Se nós nos reuníamos: “Veja porque está reunindo, o que estão falando, o que está...”. Havia sempre um escutando, não é? E aí... isso foi aumentando, aumentando e, quando foi em abril de 1964, nós fomos os primeiros professores no Brasil inteiro a serem cassados. (SIMAS, 2003, p. 34).

Essa cassação a que se refere Renée Simas consumou-se mediante o Ato Institucional nº 1. Esse ato foi instituído em 9 de abril de 1964 e concentrava poderes no Executivo federal, impondo punições a civis, como

a suspensão de poderes políticos por dez anos, a cassação de mandatos de parlamentares, bem como suspensão por seis meses das garantias constitucionais de estabilidade dos servidores públicos (BRASIL, 1964).

Anísio Teixeira também sofreu consequências diretas dessas medidas centralizadoras e autoritárias do governo. À época, o educador era reitor da Universidade de Brasília. Assim que foi instituído o AI-1, forças militares invadiram a UnB, levaram professores a um pátio do *campus* e os prenderam. Darcy Ribeiro, um dos principais nomes da fundação da Universidade de Brasília, chamou esse dia de “dia da vergonha”. Quatro dias depois, em 13 de abril de 1964, o próprio Anísio Teixeira e todos os membros do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, do qual ele, como reitor, era presidente, foram exonerados de seus cargos (PORTO JÚNIOR, 2012).

Portanto, mesmo que tenha havido resistência, como a criação de movimentos de defesa da escola pública e a continuação de debates e de estudos relacionados a alternativas de ensino, pode-se considerar que um ciclo se encerrou em março de 1964 (SIMAS; BALTAR). Fato é que essa experiência histórica foi interrompida sem concretizar a utopia de uma educação pública e democrática de qualidade que fosse símbolo para o país. Mas a tentativa existiu tanto sistematizada em programas e planos quanto vivenciada no cotidiano dos que estiveram envolvidos, o que mostra que essa utopia se apresentou como algo possível. Espera-se que o registro de memórias dessa experiência sirva para alimentar novos horizontes de expectativas.

## Referências

ALMEIDA, Maria Coeli de. *Maria Coeli de Almeida*: entrevista [2003]. Entrevistadora: Eva Waisros Pereira. Transcrição: Marília Magalhães Teixeira. Brasília, 2003. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares; WEIS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: NOVAIS, Fernando (Coord.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 319-409.

ALVIM, Mariana Agostini de Villalba. *Mariana Agostini de Villalba Alvim: entrevista* [1990]. Entrevistadores: Jeanina Junia Daher e Jorge Figueiredo. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Memória da Educação do Distrito Federal”.

AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BRASIL. *Ato Institucional nº 1*, de 9 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e das Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm)>. Acesso em: 7 jan. 2014.

BRASIL. Estado-Maior das Forças Armadas/Escola Superior de Guerra. *Brasília: plano educacional e médico-hospitalar*. Brasília: ESG, 1959

BRASÍLIA: centro de cultura. *Correio Braziliense*. Brasília, 16 de dezembro de 1960, capa.

CASEB. *Estágio para professores do ensino médio*. Brasília e Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, abril de 1960a.

\_\_\_\_\_. *MEC – Educação em Brasília*. Boletim nº 01. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960b.

\_\_\_\_\_. Contrato de professores para o centro de educação média de Brasília. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960c.

CARROSSEL de Brasília: demissão de professores. *Correio Braziliense*. Brasília, 7 de fevereiro de 1961, p. 9.

CARVALHO, Pedro Mesquita de. *Utopia e educação na cidade capital: a “crise” do sistema de ensino público de Brasília nas páginas do Correio Braziliense (1960-1962)*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

CEMEB. Centro de Educação Média Elefante Branco. Curso de Formação de Professores para o Ensino Elementar. Brasília. *Atas das cerimônias de formatura do Curso Normal de Brasília*. 1960 a 1969. Livro 01, p. 1-11.

COLLET, Daisy; LIMA, Roberto de Araújo. 2003. *Entrevista* concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadores: SOUZA, Francisco Heitor; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: FERREIRA, Paulo Emílio. Local: Brasília, DF

COUTINHO, Mário Sebastião. 1990. *Entrevista* concedida ao projeto de pesquisa “Memória da Educação do Distrito Federal”. Entrevistadores: Jeanina Junia Daher e Jorge Figueiredo.

DEWEY, John. A educação tradicional frente à educação progressiva. In: *A história da educação através dos textos*. ROSA, Maria da Glória de. São Paulo: Cultrix, 1971, p. 296-306.

ESCOLA de Aplicação do Centro de Educação Média. *Fichas de matrícula e inventários de matrícula*. Brasília, 1961-1964.

ESCOLA de Aplicação do Centro de Educação Média. *Estatuto da Associação de Pais e Mestres da Escola de Aplicação do Centro de Educação Média*. Extrato dos Estatutos e Atas. Brasília: Cartório do 2º Ofício de Registro Civil e de Casamentos, Títulos e Documentos e Pessoas Jurídicas, 1964.

FUNDAÇÃO Educacional do Distrito Federal. *Pedido de demissão coletiva de chefes, diretores e assessores do Departamento de Ensino Médio à Superintendência de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal*. Brasília, 11 out. 1963.

JEAN, Yvonne. 1 tema em debate: o que acha dos 3 turnos escolares? *Última Hora*. Edição 02359. Rio de Janeiro, 12 mar. 1958.

KUBITSCHKEK, Juscelino. *Discurso como paraninfo da primeira turma de professoras formadas pela Caseb*. 15 dez. 1960. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1960/89.pdf/download>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando (Coord.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 559-658.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Prefácio. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 13-18.

A MULHER feita de história. *Correio Braziliense*. Brasília, 5 dez. 2009.

NUNCA o Brasil foi tão unido. *Correio Braziliense*. Brasília, 16 dez. 1960. p. 5.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 179-202.

PIMENTEL, Eldonor de Almeida. *Eldonor de Almeida Pimentel: entrevista [2003]*. Entrevistadores: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Paulo Emílio Ferreira. Brasília, 2003. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

PÔRTO JÚNIOR, Gilson. Anísio Teixeira e a universidade brasileira: a vida em um percurso. *Revista Participação*, Brasília, UnB, p. 44-56, 2012.

PROFESSORES demitidos pela Caseb recorrem ao presidente em carta. *Correio Braziliense*, Brasília, 25 fev. 1961a. p. 3.

PROFESSORES da Caseb garantidos. *Correio Braziliense*, Brasília, 5 fev. 1961b.

SEM êxito o ensino nas escolas oficiais no DF. *Correio Braziliense*, Brasília, 10 fev. 1961. p. 8.

SERÁ monumental Escola Média do DF. *Correio Braziliense*, Brasília, 28 jan. 1961. p. 9.

SIMAS, Renée Gunzburger; BALTAR, Alda. *Uma abordagem do ensino médio em Brasília de 1960 a 1964*. s/d. Texto avulso doado por Renée Simas ao projeto “Memória da Educação do DF”, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

RAMOS, Cosete Martins. *Cosete Martins Ramos: entrevista* [2003]. Entrevistadora: Eva Waisros Pereira. Transcrição: Paulo Emílio Ferreira. Brasília, 2003. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”.

ROCHA, Maria de Lourdes Moura Lima. *Maria de Lourdes Moura Lima Rocha: entrevista* [2005]. Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Karina Pires Silvério. Brasília, 2005. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”.

SIMAS, Renée Gunzburger. *Renée Gunzburger Simas: entrevista* [2003]. Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Layssa Feitosa Santos Dias. Brasília, 2003. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

TEIXEIRA, Anísio. *MEC – Educação em Brasília*. Boletim nº 1. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

\_\_\_\_\_. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 8-16, jan./mar. 1963a.

TEIXEIRA, Anísio. 1963: o ano da educação. *Boletim Informativo CAPES*, Rio de Janeiro, n. 122, p. 1-2, jan. 1963b.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Benigna Maria de Freitas Villas Boas*: entrevista [2006]. Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Gabriela Lafeté Borges. Brasília, 2006. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”.

WEHKE, Elmira Hermano. *Elmira Hermano Webke*: entrevista [2004]. Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Kelly Ramos Souza. Brasília, 2004. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

WILLADINO, Nélida. *Nélida Willadino*: entrevista [2007]. Entrevistadores: Francisco Heitor Souza e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Paulo Emílio Ferreira. Brasília, 2007. Entrevista concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

# Maestro Levino Ferreira de Alcântara e a gênese da educação musical no Distrito Federal

*Delmary Vasconcelos de Abreu*

*Vim aqui lhe contar algumas histórias. O seu campo é muito mais importante para mim do que os outros. Sabe por quê? Porque o seu campo é educação.*

(Levino Alcântara, 2013)

## **Origem e trajetória do maestro Levino**

A educação musical começou muito cedo na vida de Levino Alcântara.<sup>1</sup> “Aos seis, sete anos ouvia música em uma rádio alemã e queria aquele som da clarineta. Aprendi música ouvindo rádio. Comecei a ouvir e aquilo ficou dentro de mim”, afirmou Levino (ALCÂNTARA, 2013). Aos oito anos de idade, Levino já sabia qual viria a ser sua profissão:

---

<sup>1</sup> Entrevista sonora realizada pela autora é a principal fonte de pesquisa deste capítulo. Na ocasião, 2013, o maestro tinha 91 anos.

Nasci em Recife, em uma casa onde tinha todos os instrumentos musicais. Minha mãe fez uma sala no quintal para eu estrear a orquestra. Eu pagava um tostão a cada irmão pra tocar na minha orquestra. Eu tinha de oito para nove anos e já sabia o que queria.

O contexto familiar exerceu um papel determinante em sua carreira: “Meu pai era músico, ele tocava bombardino. Ele ensinou minha mãe e ela me ensinou. Ela tocava flauta. Eu tocava todos os instrumentos quando era pequeno... trompete, clarineta...”. Ao se reportar ao cenário de sua vida musical na infância, o maestro lembrou com entusiasmo a importância do pai em sua vida: “Eu admirava meu pai. Ele era muito rígido comigo. Era um músico do Exército. Largou e foi ensinar no Colégio Batista. Os americanos montaram colégios no Nordeste”. Levino, que parecia narrar a história com saudosismo, exalou um suspiro profundo ao falar: “Grandes colégios naquele tempo...”

Depois de uma pausa, mudou completamente a sua expressão e, de forma alegre e entusiástica, afirmou: “Estudei com Ariano Suassuna. Ele foi meu colega de escola. Sempre gostei de literatura e das aulas de música na escola. Eu escrevia música quando era menino. Aprendi a escrever facilmente. Não tem nada de mais, é simples”. Ao relatar as suas aprendizagens musicais na infância, Levino deixou claro que tais aprendizagens, ocorridas em família e nos primeiros anos escolares, geraram a percepção de que aprender música pode ser um processo fácil. Tal processo parece decorrer não somente do gosto por saber ouvir, saber tocar, saber escrever música, mas também das oportunidades de ensinar música, as quais foram delineando a sua história de vida como professor e maestro.

“Fugi de casa aos 14 anos. O meu pai era duro. Rude. Era um exemplo de pessoa. Aguentei as consequências. Sempre lutei”, narrou Levino de forma introspectiva. O fio condutor de sua narrativa é permeado pelas lutas travadas ao longo de sua vida. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, ousamos afirmar que o maestro Levino Alcântara foi um lutador

que soube lutar consigo mesmo. Escutar as razões inerentes aos seus pontos de vista é reconhecer, na experiência e formação de um sujeito, algo que nos passa, nos atravessa, nos transforma (LAROSSA, 2002).

O maestro Levino ensinou música por mais de 80 anos. Com aproximadamente 11 anos de idade deu início à sua carreira profissional, ensinando música em diversos contextos e para pessoas de diferentes faixas etárias.

Na época da Segunda Guerra, o coronel do Exército me viu tocando e chamou para reger os hinos do regimento. Na igreja eu dirigia os hinos. Encontrava meninos que gostavam de música e literatura e fazia um clube. Dei aulas particulares para as filhas e netas das condessas, baronesas, que não iam ao conservatório. Eu juntei todos e criei a orquestra sinfônica estudantil. Depois virou orquestra sinfônica universitária. Orquestra sinfônica de Recife, há mais de 80 anos. (ALCÂNTARA, 2013).

Aquele que escolheu a profissão de educar musicalmente contou que sempre teve “uma preocupação para que as crianças pobres aprendessem música”, já que “os meninos pobres estudavam na escola de rico sem pagar porque davam um ou dois concertos por ano nos colégios” (ALCÂNTARA, 2013). Esclareceu que concertos e festivais são espaços para obter oportunidades e narrou de maneira esfuziante como uma dessas oportunidades lhe abriu caminhos para a profissionalização na área de música:

No congresso eucarístico, fiquei em primeiro lugar no concurso de clarineta alta por causa da sonoridade, da qualidade do som. Aquele solo era uma riqueza para mim. Ganhei o concurso porque eu tinha sonoridade. Eu ouvia esse som de uma rádio alemã. (ALCÂNTARA, 2013).

Nesse concurso, um dos convidados foi o maestro Eleazar de Carvalho:

Eleazar estava lá. Ele me conheceu nesse concurso. Gostou do que ouviu e me convidou para estudar no Rio de Janeiro.

Meu conhecimento musical era de autodidata. Fiz exames e passei. Ganhei uma bolsa de estudos e fui estudar com Villa-Lobos. (ALCÂNTARA, 2013).

Com palavras impregnadas de alegria, Levino afirmou:

Guardo lembranças de grandes professores como Villa-Lobos. Ele participou da minha história, da minha vida. Ele tinha coral de mil vozes. Criei um coral que cantava em todo canto do Rio de Janeiro. Regi o Brasil todo, São Paulo, Belo Horizonte, Bahia... (ALCÂNTARA, 2013).

Regendo coros de mil vozes pelo Brasil, Levino passou também pelo estado de Goiás, sua última parada antes de se mudar para o Distrito Federal. “Viajava o Brasil de trem, levando o coro e juntando pessoas nos lugares que chegava para formar um coral de mil vozes. Imagine a cena de tantas pessoas viajando juntas sob minha responsabilidade?”, indagou Levino, expressando autoconfiança. O maestro Levino sabia como fazer para que a música se tornasse de fato um acontecimento pelos lugares por onde passava. Mas foi em Goiânia que sua vida tomou novos rumos:

Trabalhei em uma escola de enfermagem de um pessoal inglês. Tinha um método de música em inglês. Juntei pessoas para ensinar esse método. Abri escola para o povo em Goiânia. Criamos orquestra e cantores. Juntei o povo que tocava trompete e órgão em hospitais e fiz um coral. A igreja presbiteriana me nomeou regente de coral. Só que eu queria envolver mais pessoas, as crianças das escolas. Fiz concurso em Goiânia para poder ensinar coral nas escolas. Tornei-me professor de música do colégio estadual de Anápolis. Eu era regente de coral nessa escola. O povo vinha ver orquestra em Anápolis.

Uma vez conhecido no Brasil e, em especial, no estado de Goiás, foi inevitável surgirem convites para que o maestro Levino viesse atuar em Brasília. Na efervescência da criação e inauguração da capital federal em 1960, o movimento musical, que estava apenas começando, insere em seu rol de músicos e

educadores musicais de destaque o maestro Levino Ferreira de Alcântara como um dos protagonistas da história da educação musical de Brasília.

### **A atuação do maestro no sistema público de ensino do Distrito Federal**

Das narrativas que elucidam acontecimentos relacionados aos primórdios da educação musical escolar no Distrito Federal, Levino contou o seguinte:

Eu estava em Anápolis, concursado na escola como professor, mas aí o pai do Ataíde, que é atual diretor da Escola de Música de Brasília, me convidou e me mudei para Brasília. Vou lhe contar algumas histórias de como tudo começou. São muitas histórias. [...] Foi uma luta... Em 1962, me mudei para Brasília. Fui convidado pelo pai do Ataíde, o atual diretor da Escola de Música de Brasília. A Secretaria de Educação queria que eu ensinasse música na escola, que eu fizesse coral nas escolas. (ALCÂNTARA, 2013).

Embora conhecido como maestro, Levino lembrou que, para assumir o ensino de música nas escolas, foi nomeado como professor em uma escola da rede pública de ensino de Brasília. Destacou que “foi um amigo do Rio de Janeiro, da escola do Villa-Lobos, que fez o convite para ficar no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. Ele estava indo embora de Brasília e me chamou para trabalhar com a música nas escolas” (ALCÂNTARA, 2013).

O amigo ao qual Levino se refere é Reginaldo de Carvalho. De acordo com um depoimento de Neuza França (2003), Reginaldo de Carvalho, oriundo do estado da Paraíba, foi o primeiro professor de música a atuar no ensino médio, no Elefante Branco. A esse respeito, Levino esclareceu: “Veja bem, o Reginaldo, que dava aula no Elefante Branco, me convidou para ficar em Brasília. Ele foi meu colega na escola do Villa-Lobos”. Na época, em 1960, “havia apenas três professores de música na Fundação. Foram três que começaram, o Reginaldo, a Julimar, que era mulher do ministro-chefe da Casa Civil do Juscelino, e a Neuza França, que estavam na minha banca”.

No depoimento de Neuza França (2003) é possível confirmar o relato de Levino: “Uma coisa de que eu me orgulho muito: quando ele veio para cá, para prestar concurso, eu era presidente da banca, e fui eu quem fez o... quem escreveu o solfejo para ele se apresentar. E que ele ia ler de primeira vista”. Desse depoimento ainda é possível extrair o seguinte comentário:

O Elefante Branco precisava de mais professores, os alunos já eram em grande número. Ele veio depois de mim, e eu estava na banca examinadora. Fui eu quem redigiu o solfejo que ele realizou à primeira vista – ré maior, lembro-me até da tonalidade. Ele esteve aqui agora, há três semanas, quando o Madrigal completou 25 anos. E ele esteve aqui, foi homenageado, e disse: “Olha, eu me lembro de você, redigiu o meu solfejo”. Ele era muito meu amigo. (FRANÇA, 2003).

O relato de Neuza França mostra como se dava a inserção de professores na rede pública de ensino do Distrito Federal na década de 1960. Ela esclareceu que

havia gente de todo o Brasil. Então, foram selecionados os melhores, não é? Vieram de cada estado do Brasil para compor o corpo docente das escolas. Só havia, de início, o Caseb e o Elefante Branco. A Escola Normal, naquela época, funcionava no Elefante Branco.

A esse respeito, Levino contou como foi o processo de sua inserção como professor de música na rede pública de ensino do Distrito Federal:

Fui nomeado professor de música em uma escola pública de Brasília, na escola Elefante Branco, mas eu não quis o Plano Piloto. Eu quis Taguatinga, porque lá não tinha nada especial nas escolas. Comecei a fazer meu trabalho de base.

## **A concepção de ensino de música do maestro no sistema proposto por Anísio Teixeira**

Nos anos iniciais, destacou-se uma iniciativa da professora Maria de Lourdes Cruvinel Brandão, primeira professora de música em Brasília. Segundo Levino, a professora foi pioneira no ensino de música. Era pianista e atuou na primeira escola do Distrito Federal, na Candangolândia. Isso pode ser confirmado pelo relato da própria professora, em entrevista concedida no ano de 2003:

Chegamos aqui no dia 19 de setembro de 1957, e a inauguração da primeira escolinha foi no dia 15 de outubro, que hoje é a Escola Júlia Kubitschek e que antes era o Grupo GE-1. Fui uma das primeiras professoras de Brasília; e estávamos na inauguração dessa primeira escola. Era a Amábile Andrade Gomes, a Maria do Rosário Ávila de Bessa, a Maria Antonia Jacinto, a Maria Helena Parreira, hoje falecida... da Maria Antonia eu não tenho notícias, não sei... a Célia Sheyer e eu. Fomos as primeiras professoras que estavam aqui, na inauguração. Foi uma festa, e os funcionários, os operários que vieram para Brasília, não tinham onde educar os seus filhos, escola era difícil... e aí nós começamos essa luta. (BRANDÃO, 2003).

A professora Maria de Lourdes deixou registrado nesse depoimento que os alunos gostavam da aula de música, pois

todos queriam cantar, todos queriam brincar... iniciação musical... muito interessante para as crianças, que gostavam muito [...] Na música, a gente puxava muito. Eu tinha que andar, tinha que pular, tinha que correr, tinha que tudo, junto com as crianças.

Em se tratando da música como área de conhecimento nas escolas de educação básica, Levino contou que, na época da fundação de Brasília, a música era uma disciplina exclusiva, separada do ensino de arte. Nas palavras

de Carlos Galvão (2003), que foi aluno de Reginaldo de Carvalho, acontecia no curso ginásial do Caseb e no ensino médio do Elefante Branco, conforme relato a seguir:

A partir de maio de 1960, foi montado o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos pelo Reginaldo Carvalho. Esse era o clube de música. Depois ele foi para a França, e depois voltou para Brasília. Esse clube... o aluno podia ter acesso a várias práticas instrumentais e vocais – tinha o coral também. Eu comecei a estudar contrabaixo no clube. E era uma coisa assim, de fazer uma apresentação com o coral, numa embaixada, e pedir, em contrapartida, que fossem doados instrumentos para o clube. Então, a parte de coral adiantava o lado instrumental. [...] Assim como no Caseb. Os clubes intensificavam... traziam uma possibilidade prazerosa de você se relacionar com aquela área. Mas transcendia isso. Por quê? Porque fazia a integração entre áreas diferentes. (GALVÃO, 2003).

O maestro Levino afirmou que o programa de educação musical nas escolas de Brasília consistia no ensino e aprendizagem musical de canto coral e orquestras escolares. Ele disse: “Criei o coro madrigal com professores, alunos e serventes da escola de Taguatinga. Chamava-se Coral de Candangos. Esse trabalho nas escolas foi chamado de programa de educação musical nas escolas” (ALCÂNTARA, 2013).

De acordo com Carlos Galvão (2003), havia o

coral de Brasília, mas era vinculado ao Caseb, ao sistema público de ensino, que, na época, era praticamente Caseb e Elefante Branco. Tinha também o Centro de Ensino Médio Ave Branca, que fazia parte dessa mesma ação e também mantinha um coral lá, o Coral de Taguatinga.

Levino trouxe de suas lembranças o modo como ensinava música nas escolas:

Comecei a fazer uma orquestra e um coral. O colégio não tinha sala pra mim. Eu dava aula fora de sala de aula, eu dava aula de

instrumentos e cheguei a fazer um coral de 600 crianças. Eu fazia coral para eles aprenderem a ler música, porque facilita. O governo me dava muito apoio, porque eu botei em cada colégio um piano e dois professores, depois em cada cidade-satélite um instrumental completo e uma banda de música. Todo domingo tinha concerto. Quando os corais das escolas começaram a funcionar, eu levava os corais e as bandas de música para fazer encontro de corais e encontro de banda militar e banda de música dos colégios. (ALCÂNTARA, 2013).

O maestro afirmou que “formava coral nas escolas e juntava-os em apresentações na torre de TV. Eram mais de quatro mil crianças cantando, fora o madrigal” (ALCÂNTARA, 2013). Ao refletir sobre essa experiência, esclareceu: “Todo domingo tinha concerto. Eu apresentava toda semana que era para o povo ouvir. Se o povo não ouvir, como vão gostar de ajudar as escolas, me diga?” (ALCÂNTARA, 2013). O maestro disse também que esse programa “durou oito anos” e narrou episódios que lembravam a maneira como trabalhou para manter o programa de educação musical nas escolas nesse período. “Nesse tempo, em 1962, houve um mal-estar com o Reginaldo e ele foi embora e a Secretaria de Educação, a Fundação na época, me pediu para tomar conta de tudo. Passei a coordenar a música nas escolas” (ALCÂNTARA, 2013). E acrescentou:

Em cada colégio e em cada cidade-satélite, eu coloquei um piano e dois professores. Eu não deixava Brasília sem coral cantando em todo o canto. Os que cantavam em outros corais passaram para o meu coral, porque o coral dos candangos cantava tão bem que todos queriam entrar. Eu tinha de trabalhar um nível entre eles. Criou-se até um constrangimento, mas o meu era bom. Fiquei oito anos nesse programa. Esse grupo foi aperfeiçoando. Fiz com o coral madrigal toda a história da música e de Brasília. Passou por mim a Vanda Odicica, o Ermelindo Castelo Branco, tenor e pianista, o Nei Matogrosso. Recebi o papa há 30 anos com coral de 300 vozes cantando em uma missa. (ALCÂNTARA, 2013).

Na época da fundação de Brasília, coube a Anísio Teixeira definir o modelo de educação para a capital federal. Pereira e Rocha (2011) relatam em suas pesquisas que a Escola Parque 307/308 Sul foi inaugurada em 21 de abril de 1960, iniciando suas funções educativas em 16 de maio do mesmo ano. A estrutura da escola parque foi pensada para atender o projeto da escola integral. Os alunos frequentavam a escola parque no horário de contraturno. Desde sua implementação, as escolas parque ofereciam aulas de música para alunos dos anos iniciais e algumas também para os anos finais do ensino fundamental.

A respeito da época da inauguração da Escola Parque 307/308 Sul, a professora pioneira Maria de Lourdes Brandão (2003) contou, em seu depoimento, que foi

áí que começou a organização. Os alunos das escolas classe iam em horário diferente para a escola parque. Então, o ensino de música começou somente com a Escola Parque da 307/308 Sul, depois foram chegando as outras escolas parque.

Neuza França (2003) afirmou que, “para as séries iniciais, não existia praticamente nada. Nós até íamos à escola parque para ensinar hinos, tudo isso, mas havia poucos professores de música que iam para lá, poucas professoras, pouquíssimas”.

No depoimento de Neuza França encontramos um perfil de profissional preparado para atuar com o ensino de instrumentos:

Na minha área, eu fazia folclore brasileiro, organizava coral e ensinava piano aos alunos que quisessem aprender o instrumento [...] No Caseb, eu ensinava apreciação musical, o aluno ouvir música, audição de música, e conhecer gêneros e estilos musicais, educação musical mesmo.

Cabe salientar que o maestro Levino Alcântara não atuou nem participou diretamente da organização do ensino de música nas escolas parque, mas influenciou professores quanto ao formato das aulas de instrumentos musicais.

As narrativas produzidas por Levino Alcântara exprimem pontos de vista sobre a educação musical na qual acredita. Para ele, a natureza da educação musical escolar consiste na tradição herdada pelo modelo construído por Villa-Lobos, isto é, na promoção do ensino de música por meio de coros e orquestras escolares com o objetivo de levar música para o povo. O maestro acredita que essa retroalimentação poderá sensibilizar os ouvintes a defender o ensino de música na escola de forma mais consistente e permanente.

Como afirma Arendt (1997), o problema da educação contemporânea reside no caminhar em um mundo não estruturado, tampouco mantido coeso pela tradição; também para Levino, a falta de tradição parece ser “um problema [...] As universidades estão muito modernas [...] Ninguém estuda de verdade, é tudo mais ou menos” (ALCÂNTARA, 2013). O que Levino nos leva a pensar é que as escolas, as universidades em especial, muitas vezes deixam escapar o silêncio do estudo, necessário para poder escutar o que em nós se passa. Como lembra Larossa (2009, p. 15), “hoje, já ninguém estuda”, mas exige-se que as pessoas tenham opiniões próprias e pessoais, eximindo-se assim o sujeito da experiência. Para o maestro, o estudo da música deve ser estruturado de forma sistemática, primando pelo acúmulo do conhecimento, inclusive do conhecimento adquirido ao longo da vida, pela experiência vivida.

### **A causa da música: lutas e traições**

O maestro Levino acredita que formar pessoas “é estar ali junto, cara a cara, estudando de verdade, preparando para lutar por esse país” (ALCÂNTARA, 2013). Para aclarar essa ideia, Levino contou a seguinte história:

Quando Dom João chegou ao Brasil, encontrou José Mauricio, filho de escravo, criado no orfanato. Ele começou a estudar e escrever música. Estudou para padre para enfrentar os problemas da época porque era negro. Assim, tinha como se inserir socialmente e lutar. Ele tinha uma causa. (ALCÂNTARA, 2013).

O fio condutor da história de vida de Levino é tramado pelas suas lutas espelhadas nas de outras pessoas. Sua história expressa as tessituras que conferem legibilidade e visibilidade às suas causas. Para ele, a formação de pessoas deve estar embrenhada de causas. Disse ele: “Devemos lutar muito para salvar este país. Prefeitos entram para governar sem formação. É preciso aumentar o número de cursos com qualidade. É uma pena um país com tanta inteligência e capacidade, e ninguém estudando direito. É tudo mais ou menos” (ALCÂNTARA, 2013), finalizou, movimentando a cabeça e sinalizando certo descontentamento. Dessa manifestação brotaram as seguintes palavras: “Os jovens precisam acreditar em si mesmos para saber que vão influenciar outras pessoas”. A crença em formar pessoas “para pensar um mundo melhor deve-se iniciar pelas crianças” (ALCÂNTARA, 2013), afirmou de forma veemente.

Em tom de desabafo, o maestro trouxe lembranças relacionadas à política e ao seu trabalho com crianças: “A política da época era da ditadura militar. Eu não tinha nada com política. Eu trabalhava com as crianças. Ajudei, sugeri, lutei, mas fui traído” (ALCÂNTARA, 2013), pontuou de forma conclusiva. Ao que parece, para Levino, a “traição” foi um dos pontos altos da sua insatisfação com o sistema e com algumas pessoas que exerciam o poder.

O que parece ter magoado o maestro não o impediu de continuar construindo a sua história, o que nos remete à célebre frase da escritora dinamarquesa Karen Blixen, que escreveu sob o pseudônimo de Isak Dinesen: “Todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas uma história ou contamos uma história a seu respeito”. Segundo Arendt (2007, p. 188), os eventos da vida precisam ser arranjados em uma história para podermos lidar com eles. É esse rearranjo que permite que se conte algo. E, ao se

permitir, o narrador se refaz da dor. Ao organizar uma história, ele se organiza e, reunindo os cacos da dor, retoma o fio condutor da própria história.

Foram anos de trabalho árduo, pois, como ponderou Levino: “Trabalhei demais. Foi uma luta de crédito, mas também de algumas perdas. O tempo da ditadura botou abaixo o projeto. Se tivessem continuado aquele programa, teria menos assaltante hoje” (ALCÂNTARA, 2013). Em seguida, acrescentou com certa altivez: “Mas esse programa também me levou a pensar em criar uma escola de música para formar professores para ensinar nas escolas” (ALCÂNTARA, 2013).

No depoimento de Neuza França (2003), é possível perceber como se deu esse processo de mudança do ensino de música nas escolas públicas do Distrito Federal. A professora relata que, quando o maestro Levino iniciou a construção da Escola de Música de Brasília, ele comentou o seguinte:

Olha, Neuza, essa mudança já está aparecendo aqui e nós não vamos mais ter música, corais, nas escolas. Vamos ter os corais daqueles alunos mais vocacionais vocacionados?, que gostam de cantar, eles vão para os corais particulares, mas nas nossas escolas não vamos ter, na escola pública não mais... (apud FRANÇA, 2003).

Pelo relato de Neuza França, podemos observar que o ensino de música na escola pública foi se enfraquecendo, mas, por outro lado, foi se constituindo nas escolas parque e na rede privada. A professora relatou que

a educação musical foi, pouco a pouco, saindo das escolas para a Escola de Música. Aqueles vocacionados iam para a Escola de Música, [...] porque uma coisa é você ter música na escola, e outra coisa é um aluno vocacionado, que quer ser músico. (FRANÇA, 2003).

## A Escola de Música de Brasília

O melhor termo para definir Levino Ferreira de Alcântara poderia ser o que Franco Ferrarotti chama de “universal singular, tendo sido totalizado, e assim universalizado pela sua época (1991, p. 172)”. Ele foi um homem que, pela singularidade universalizante dos seus projetos, se tornou sinônimo da própria história da educação musical escolar do Distrito Federal. Levino esclareceu: “Eu passei dez anos criando um movimento musical. Eu sonhava com uma escola. Pesquisei o Brasil todo. A Europa também. Eu queria saber como era a relação do homem com a música para depois montar a escola” (ALCÂNTARA, 2013).

Na visão do maestro, não bastava a existência de uma escola resultante de uma iniciativa ousada: “Invadi um terreno do governo e coloquei uma placa com o nome da escola. Criei a Fundação Escola de Música de Brasília” (ALCÂNTARA, 2013). Era necessário também criar as bases epistemológicas que fundamentam, em suas palavras, “a relação do homem com a música” (ALCÂNTARA, 2013), para assim formar pessoas. O trabalho de Levino foi também o de arregimentar profissionais com interesses comuns. Nesse aspecto, lembra o seguinte episódio: “Consegui enquadrar todos os grupos do Distrito Federal e criei a Escola de Música de Brasília. E começamos com um núcleo instrumental” (ALCÂNTARA, 2013).

Apesar de o maestro relatar que o seu interesse era apenas ensinar música, é evidente o seu empreendedorismo, bem como a sua articulação política. Levino conta como conseguiu o apoio do governo para a construção da Escola de Música: “Eu nunca pensei em ganhar dinheiro, meu negócio era fazer. Eu sonhava em fazer uma escola e, para isso acontecer, eu precisava mostrar trabalho” (ALCÂNTARA, 2013). O maestro procurava chamar a atenção das autoridades para o seu trabalho

sempre tocando e cantando, até que o governador, vendo aquilo, aprovou a construção do teatro da escola. Da ferradura nasceu

um concreto, uma concha acústica, um teatro. Comprei livros e obras de artes. Fiz viagens internacionais para falar do meu trabalho. (ALCÂNTARA, 2013).

Para iniciar as atividades da escola, Levino contou que buscou trabalhar em parceria com as embaixadas dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Alemanha: “Iniciei com os professores com os quais a embaixada nos ajudava. Coloquei o primeiro grau e o curso profissionalizante. Todo ano eu mandava meninos para estudar lá fora”. Embora essa parceria com as embaixadas tenha trazido bons resultados, Levino contou, com certo pesar, que enfrentou alguns problemas com relação à contratação de músicos professores:

Dei emprego para músicos internacionais. Arrumei empregos para músicos que fugiam da guerra, mas havia muitos aproveitadores. Por que não trabalhar junto? Planejar junto? Esse foi o problema que enfrentei. (ALCÂNTARA, 2013).

E elucidou: “mesmo com todas as dificuldades, passei a orientar os professores em um programa de ensino. Isso acontecia toda quarta-feira” (ALCÂNTARA, 2013).

Pianista e ex-coordenadora pedagógica da Escola de Música, Marisa Botelho (2013) lembra que “ele queria que nesse dia de quarta-feira os professores das escolas viessem para planejar juntos as aulas de música”. Segundo Marisa (2013), “o maestro também ajudava a gente a sair para estudar. Eu mesma fiz Orff em São Paulo e no Rio”. Afirmou ainda que, “como coordenador de música da Secretaria de Educação, ele me mandou para Taguatinga para ensinar música no Curso Normal. Depois, como diretor da Escola de Música, me levou para trabalhar na coordenação pedagógica”.

A criação da Escola de Música de Brasília foi, para Levino,

uma maneira de formar professores para trabalhar em escolas [...] se os alunos tivessem aula de tempo integral na escola,

não precisariam se deslocar e poderiam fazer tudo ali mesmo e ter tempo para estudar mais música. (ALCÂNTARA, 2013).

O maestro ponderou ainda: “Se tivessem concordado... Eu queria criar o ensino de música de tempo integral... Se tivessem deixado... Nem vou falar...” (ALCÂNTARA, 2013).

Em seguida, abordou os motivos que o levaram a querer implementar um projeto de música para crianças em tempo integral. A esse respeito, narrou o seguinte:

Eu tinha um sistema para atender aos finais de semana. Eu queria uma orquestra para educar crianças. Orquestra sinfônica? Não! Meu foco era educação musical. Minha preocupação era a criança. Ou nos preocupamos com elas ou não salvaremos este país. (ALCÂNTARA, 2013).

Neuza França (2003) conta que, quando a Escola de Música foi inaugurada pelo maestro Levino Alcântara, ele a requisitou. “Eu dei graças a Deus, porque eu cantava demais na outra escola [...] Então, eu fui ficando mais no piano, lecionando piano”. A professora Maria de Lourdes Brandão também foi convidada pelo maestro Levino para atuar na Escola de Música de Brasília:

Fui para a Escola de Música primeiro como... eu era assistente de orquestra, organizava as partituras de música, arrumava em ordem, colocava nas estantes, assistia aos ensaios e escrevia as partituras que eles não tinham... em geral, partitura estragada. A gente extraía dessas partituras todos os instrumentos da orquestra. E eu fazia esse trabalho. Aí, parei de dar aula, mas o trabalho também era muito grande nesse sentido. Eu me aposentei fazendo escrita musical. (BRANDÃO, 2003).

Para Levino, a formação começa por “preparar professores para atender as crianças e suas necessidades. Eu tinha uma menina que nasceu com problema na mão, tinha problema de ritmo, mas tinha vontade. Isso é

fabuloso, extraordinário!” (ALCÂNTARA, 2013), exclamou com orgulho ao falar dos resultados alcançados no ensino e na aprendizagem da música de alunos que passaram por suas mãos. Disse ele:

Hoje tenho alunos concursados como músicos e professores. Isso é fabuloso! Eles são minhas medalhas. São eles que estão por aí, pelo mundo, tocando, cantando, ensinando. Outros são médicos e têm me ajudado no tratamento desse câncer. (ALCÂNTARA, 2013).

### **O maestro visto por seus amigos**

O médico Paulo Tavares (2013) contou que,

assim que Levino descobriu a doença, apareceu aqui em casa e nós ficamos muito próximos. O que senti dessa proximidade foi uma história da luta que ele sentia. Ele falava da criança, de voltar e montar a peça *Pedro e o lobo*.

Foi nesses encontros que pôde “conhecer a sua simplicidade”. Contou ainda que ele “não se abateu em nenhum momento, porque ele tinha um projeto de vida que era o de levar música para aquelas crianças. Ele achava que ele ia mudar aquele lugar. Eu acho isso muito bonito. Ele foi uma figura como poucas vezes aparece, mas, às vezes, aparece” (TAVARES, P., 2013).

Paulo Tavares (2013) disse que “a luta dele foi muito grande, porque não conseguiu implantar o modelo que estava na cabeça dele, que era o de implementar a escola de tempo integral na Escola de Música”. Nessa época, conta Paulo Tavares, “Brasília era um vazio cultural, e havia um movimento para criar uma orquestra sinfônica aqui. O Levino foi uma figura que teve uma importância enorme” (TAVARES, P., 2013). Esclareceu ainda que o maestro contava nas entrevistas que “invadiu um terreno, mas não é bem assim não, o governo construiu aquela escola que é um primor. O projeto é

lindo, e executar aquilo foi duro” (TAVARES, P., 2013). Concluiu o amigo e um dos médicos de Levino Alcântara:

Hoje a cidade tem oboísta, flautista, violinista, regente. Eu fui assistir ao musical *Os miseráveis*, em São Paulo, e o diretor era de Brasília. Tem gente de Brasília fazendo música por todo lugar. Brasília tá espirrando música para todo o país. Eu acho que aquela escola contribuiu muito para isso. (TAVARES, P., 2013).

A primeira impressão que Paulo Tavares teve de Levino foi que

ele queria fazer carreira como maestro, mas aqui não dava para fazer concertos. Então, ele começou com um coral. Depois que foi para a Escola [de Música], ele se transformou. Ele teve a oportunidade e se transformou em um grande educador. (TAVARES, P., 2013).

Paulo Tavares (2013) disse ainda que, quando o conheceu, “ele já estava aqui há dez anos, e para ter o apoio que teve é porque ele já vinha construindo as coisas. Ele passava esse gosto musical estimulando pequenos grupos. Foi um homem de coragem e determinação”.

Essa determinação de Levino pode ser percebida no relato de Marilene (TAVARES, M., 2013), esposa de Paulo Tavares. A experiência de vida de Levino levou-o a atuar em Conceição do Araguaia como um educador musical cujos princípios filosóficos e pedagógico-musicais estão calcados em uma educação musical como cultura. O conceito de cultura aqui pode ser definido, segundo Paulo Freire (2001, p. 261) como “a compreensão que caracteriza a leitura do mundo”. Para Marilene (TAVARES, M., 2013), está implícita na visão do maestro de que, “para se aprender algo com poder transformador, requer-se tempo, persistência e determinação”. A experiência educativo-musical de Levino constitui-se de um trabalho transformador da cultura local, de um educador que compreende o mundo que lê. Marilene contou que, ao ensinar música às crianças do interior do estado do Pará,

Ele percebeu que aquilo ali tinha mudado a cultura do lugar, os pais tinham visto a importância daquilo. Foram 20 anos pra ele ver, quer dizer, aqueles meninos que ele começou já eram adultos e tinha havido uma influência naquele meio, agora ele não precisava mais conquistar as crianças através do instrumento, através da música, agora os pais estavam conquistados e levavam os filhos porque viam a importância na vida deles, na casa, na família. Ele ia tendo uma percepção das mudanças no contexto social e cultural e acompanhava a mudança. Ele sentiu que a mudança aconteceu no momento em que os pais se mobilizaram. As famílias tinham mudado. Achei isso de suma importância porque para quem já trabalhou com a educação... Eu trabalhei muito tempo com crianças em favelas, e o que fazíamos no Rio era mudar a cabeça dos pais, mas a gente fazia isso como objetivo, porque quando se tem objetivo você sai em busca dos pais, conquistando adultos. Eu dizia para os pais que aquilo era bom, que ia mudar a vida das crianças. Ele não. Ele viu aquilo como resultado que ele obteve com o trabalho: “agora o contexto cultural mudou”. Ele não falou isso como sendo uma surpresa. (TAVARES, M., 2013).

Paulo Tavares complementou esse relato, dizendo que

é surpreendente essa visão do Levino pelo seguinte: os filhos ficaram melhores para as famílias. Os pais sentiram as mudanças nas crianças: “Isso é bom, deixa eu pôr meus filhos lá que teremos menos problemas”. E Levino acreditava que a salvação desse país está na criança. (TAVARES, P., 2013).

Como afirma Paulo Tavares,

acho que o Levino conseguiu ficar na sua história até morrer, e quando é que ficamos na própria história? Quando se está presente, e ele considerava que ia melhorar para continuar o trabalho. Ele tinha certeza que ia tocar *Pedro e o Lobo* com as crianças. (TAVARES, P., 2013).

Ao tentar encontrar palavras para definir Levino, Paulo Tavares afirmou:

Ele era um músico, não tenho dúvidas, e acabou sendo também um grande educador, mas acho que ele era mais que isso. Ele foi um transformador. Você não pode ensinar ninguém a ser um grande transformador. (TAVARES, P., 2013).

Paulo Tavares (2013) disse ainda que “os jovens precisam entender o que Levino queria e como ele foi fazendo isso”. E acrescentou: “Ele conseguiu transformar, em alguns aspectos, a cidade de Brasília. Ele deu ferramentas para a cidade. As ferramentas são humanas. Eu não acredito muito em ferramentas que não sejam humanas”. Os amigos e ex-alunos de Levino “fizeram-lhe uma homenagem cantando a música *Carinhoso*, do compositor Pixinguinha. Ele está no coração das pessoas. E essas pessoas vão cuidar? Sozinho não se faz” (TAVARES, P., 2013), concluiu.

Marisa Botelho (2013) reiterou que

Levino tinha o perfil de professor. Ele foi uma escola de formação de regentes. Era uma pessoa cativante e dava chance para a gente conversar. Mas, também, ou você gostava muito dele ou odiava. A Jerusa foi uma pessoa que gostava muito dele, cuidava dele.

De fato, isso pode ser percebido na conclusão da entrevista narrativa com Levino Alcântara (2013). Jerusa, sua secretária, apanhou o chapéu de feltro preto e entregou-o a Levino, que parecia querer começar um novo episódio. Ele disse: “Encontrei Jerusa há muitos anos atrás. Uma menina magra, trabalhando num cartório. Era uma menina religiosa. Estudou música comigo” (ALCÂNTARA, 2013). Jerusa respondeu docemente: “Não foi o senhor que me encontrou, fui que encontrei o maestro” (em ALCÂNTARA, 2013). Parafrazeando as palavras de Jerusa, dirigidas ao maestro Levino Alcântara, é possível afirmar que não foi Levino que encontrou uma educação musical no Distrito Federal, mas foi a educação musical do Distrito Federal que encontrou em Levino um modo de se constituir. A gênese da educação musical do Distrito Federal está, de certa forma, substancialmente imbricada na história de vida de Levino Ferreira de Alcântara.

## Educação musical como projeto de vida

A história de vida contada por ele mesmo mostra o quanto Levino tinha consciência de si, de sua formação e autoformação como pessoa e músico experiente. O projeto de si tem sido construído desde a mais tenra idade, mas foi em 1974, por ocasião da inauguração da Escola de Música de Brasília, que o maestro projetou o seu futuro, narrando o seguinte episódio:

Parei de dar aulas. Coisas ruins aconteceram. Aposentei como funcionário público. Aposentei e deveria ir embora. Em 1974 inaugurei a escola e comprei uma fazendinha, um lugar para ficar depois de aposentado. Fiz a fazenda para viver a vida lá. Plantei árvores, fiz um pomar para os passarinhos terem o que comer. Fiz um açude de peixes na fazenda. Na construção da Escola de Música de Brasília, eu construí tanques de peixes para os pais levarem seus filhos para ver os peixinhos e poder ouvir as músicas tocadas na escola. Os peixes continuam... Eles estão no açude não para pescar, mas para viver. (ALCÂNTARA, 2013).

Essa postura expressiva da autonomização levou Levino à conscientização de que os seus atos se tornaram, para ele, significativos na produção de ricas memórias, pois, conforme Bruner (2001, p. 140), “Vivemos em um mar de histórias”, e Levino parece não ter dificuldades para compreender “o que significa nadar em histórias”.

Como protagonista de sua própria história, o maestro Levino se coloca não como ator, mas autor de uma vida projetada. Ter um projeto de si mesmo consiste em tornar-se autor de uma vida vivida com consciência. Isso significa dizer que o mundo necessita de autores de si próprios para tornar-se um bom lugar para conviver. A ideia de construir um pomar para os passarinhos, um açude para os peixes e uma escola de música para crianças no sul do estado do Pará permite dizer que Levino construiu a sua história integrada à vida.

Como narrou Neuza França (2003),

Ele foi o diretor da Escola de Música durante muitos anos, não é? Depois ele se aposentou, estava cansado, meio adoentado. Ele tem uma fazenda lá no Pará. E ele foi para lá. Ele não para de se dedicar à música. Ele foi um grande maestro, incentivador. Deve-se muito a ele.

Depois de reger “o Brasil todo” e fazer história no Distrito Federal, Levino conclui: “Estou começando agora”. Como afirma Arendt (2007, p. 190), “Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ser o primeiro, e em alguns casos governar), imprimir movimento a alguma coisa”. Por ser um homem de espírito visionário, o maestro tomou a iniciativa de desenvolver um projeto no sul do Pará com a finalidade de atender a um grande número de crianças no fazer musical: “trabalho pelos 15 municípios porque o Pará vai ser o estado do futuro” (ALCÂNTARA, 2013), afirmou Levino.

O “estado do futuro”, supramencionado pelo maestro, pode ser comparado ao seu jeito de enxergar o mundo. Levino define o lugar em que está como um espaço de possibilidades, cujas ações são produzidas de acordo com o potencial que cada situação apresenta. Schaller (2008, p. 70) afirma que esses espaços se fecham, mas tornam possível que a inteligência individual e coletiva caminhe com a mobilidade que o próprio espaço permite. Sendo assim, é preciso assumir-se imbricado ao lugar para construir o seu vir-a-ser.

As narrativas de Levino mostram que os lugares por onde passou deixaram rastros. Esses rastros podem ser comparados ao que disse Lissovsky (2012), em sua pesquisa sobre Walter Benjamin, no artigo “Rastros na paisagem”:

Tal como nas pegadas sobre a areia, é ainda de um percurso no interior da imagem que se trata. Um movimento que não é apenas ótico, mas que desequilibra, surpreende, pois a profundidade nas estereoscópicas não é um contínuo, mas um conjunto de planos sucessivos onde o percurso do olhar se faz por pequenos saltos. (p. 229).

Os rastros de Levino deixam marcas de um sujeito da experiência. Nas palavras de Larossa Bondía (2002), “um sujeito alcançado, tombado [...] por aquilo de que faz a experiência dele se apodera”. O autor afirma ainda que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação [...] é um território de passagem” (BONDÍA, 2002, p. 24). O território de passagem é constituído para que nada nos escape, nas palavras de Walter Benjamin (1991), para que as experiências se tornem cada vez menos raras, mas indexadas em narrativas para que nada nos passe. E, como afirma Larossa (2004, p. 154), “a cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe”.

O maestro Levino Ferreira de Alcântara acredita que “temos de criar situações, condições para que a criança sinta prazer em aprender, recordar o que já aprendeu para fazer melhor outras coisas” (ALCÂNTARA, 2013). As palavras de Levino remetem à concepção de um sujeito que considera a educação musical como experiência. Seu relato denota a centralidade da criança como sujeito de direito. Isso requer dos educadores musicais uma compreensão da sua inteireza de pensamento, sentimento, movimento e ação, para que assim reconheçamos no aprendente suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos de ser e de viver em sociedade.

A reflexividade autobiográfica que a criança realiza no ato de recordar e narrar, seja no cotidiano escolar, seja no fazer musical, vai ampliando seu repertório de visões de mundo. Nesse sentido, o maestro entende que

a criança precisa estudar uma língua estrangeira, literatura, teatro, pintura. Assim, ela vai ouvir música e pintar um quadro. Não se pode fazer música sem *comparar*. Cada voz, cada instrumento é uma cor. E a soma disso tudo forma um quadro. (ALCÂNTARA, 2013, grifo nosso).

Para o maestro, “o som é tudo que vivemos, é resultado de vibração, e pela altura dos sons fazemos música, e tá acabada a história, o resto são cores” (ALCÂNTARA, 2013).

A palavra “comparar”, usada pelo maestro, remete à constatação das propriedades que envolvem objetos de estudos diferentes. Para ele, é importante que a criança aprenda diferentes linguagens para, assim, ver o mundo como um conjunto de cores dadas, mas também escolhidas, apropriadas.

A metáfora das cores, elucidada pelo maestro Levino, pode ser compreendida como um fazer musical que envolve a relação entre pessoas e música sob os aspectos da apropriação (KRAEMER, 2000). Ao se apropriar, o sujeito torna em si o sentido do outro, do diferente, traduzindo-o com sua própria linguagem, sem, no entanto, descaracterizá-lo. No sentido semântico, conserva-se o significado e transforma-se o significante. Ou seja, ao se apropriar, a pessoa torna próprio em si o sentido do outro. Ter o outro é diferente de se tornar o outro. Para Levino, “a criança precisa aprender a ser. Ter é consequência do ser” (ALCÂNTARA, 2013). Por isso, é possível compreender a visão do maestro sobre o que é educação musical. Ele disse: “Quero acordar as crianças com concertos de Haydn. Eu não acredito em uma educação em que não se prepara a criança para o amanhã. A criança que recebe uma boa educação, principalmente de Música e das Artes, será um cidadão completo no futuro” (ALCÂNTARA, 2013).

E, “no futuro”, disse Levino, “o sonho é continuar trabalhando com as crianças. Quero fazer arranjos e montar a história *Pedro e o lobo* para despertar o gosto pela orquestra. Estou fazendo cadernos didáticos para ensinar elas a gostarem de tocar um instrumento” (ALCÂNTARA, 2013). O maestro deixa claro nessa narrativa o interesse pela área de educação musical. Para a área de educação musical, não é, por exemplo, o arranjo musical, a compilação, a partitura que interessam, mas como o educador musical pensa para arranjar pedagogicamente determinado arranjo musical, quais decisões pedagógico-musicais podem ser tomadas para que haja

ensino e aprendizagem, nas palavras de Kraemer (2000, p. 51), “transmissão e apropriação”. Em síntese, o que fazer para que aquele arranjo chegue ao aluno de forma que ele aprenda a fazer música.

O maestro contou que tem certa preocupação com a formação musical desses alunos e, por isso, quer que esses jovens tenham a oportunidade de contato com diferentes professores de música, com seus jeitos distintos de ensinar e fazer música. A esse respeito, Levino disse: “Quero levar cursos de uma semana com professores convidados para ampliar o conhecimento dos alunos de Conceição. Para isso, vou recorrer aos antigos amigos para ajudar essas crianças. Vou fazer um concerto no dia das crianças, para essas crianças”. Por fim, disse, em tom conclusivo: “Eu não posso perder tempo” (ALCÂNTARA, 2013).

O maestro parecia perceber que o fio de sua existência era o que o tornava disponível para promover transformações. Ter um projeto de vida é descobrir o seu potencial de ação. Trata-se, nesse caso, de empoderar-se de uma história pessoal imbricada com a profissional, construída na ação. E, segundo Arendt (2007, p. 188), é “na ação e no discurso que os homens mostram quem são, revelando suas identidades pessoais e singularidades”. Para a autora, “a qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas estão *com* outras, isto é, no simples gozo da convivência humana” (ARENDRT, 2007, p. 192).

Muitos foram os fios que se tramaram na construção deste trabalho, porém a altivez de Levino mostra uma história de vida entrelaçada de lutas, determinação e uma concepção de educação musical integrada à vida. O maestro acredita que um país se torna melhor quando o seu projeto está calcado na educação de suas crianças. É por isso que Levino, ao fazer narrativas de si, produz uma história de luta. Um homem que desafia lugares, tempos e espaços, convocando pessoas a construir uma educação musical de qualidade e para todos.

A história de vida musical de Levino Alcântara caracteriza-se por uma narrativa pessoal, entretanto, os acontecimentos vividos, principalmente no Distrito Federal, deixam entrever a passagem de um sujeito singular para

um relato plural. É nessa pluralidade que se apresenta a experiência de uma coletividade, especificamente, a construção de uma educação musical escolar centrada no ensino de instrumento ou, pelo menos, na ideia de preparar a criança para tocar um instrumento musical.

No dia 20 de janeiro de 2014, o maestro Levino Ferreira de Alcântara faleceu em Brasília, capital do Brasil. A epifania confirma a singularidade de Levino Alcântara, sugerida “pelo seu aparecimento no mundo” (ARENDDT, 2007, p. 206). Essa manifestação aparece em sua história. Como ressalta Benjamim (1987), somos eternos contadores de histórias, quando registramos nossas memórias, preservando-as do esquecimento e da indiferença social. O maestro Levino de Alcântara deu um sentido a sua vida e atuou na área de educação musical em função desse sentido.

O texto narrado por Levino expressa uma força que, combinada a outras experiências de pessoas que construíram/constroem a educação musical no Distrito Federal, dá visibilidade a um projeto coletivo. Para tanto, é preciso continuar registrando memórias de educadores de destaque do Distrito Federal para, assim, entrelaçá-las e capturar, nas vozes narradas, o singular/plural de uma área que vem se constituindo no Distrito Federal desde a fundação de Brasília.

## Referências

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1. p. 197-221.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 9, 1991. p. 171-177.

FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-164. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LISSOVSKY, Mauricio. Rastros na paisagem: a fotografia e a proveniência dos lugares. In: SEDLMAYER, S.; GINZBURG, J. (Org.). *Walter Benjamin: rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 229-258.

SCHALLER, Jean-Jaques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, Elizeu C. (Org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio de Gastón Pineau. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 67-84.

## Entrevistas

ALCÂNTARA, Levino F. *Levino F. de Alcântara*: entrevista [7 ago. 2013]. Brasília: UnB/MUS, 2013. Entrevista concedida a Delmary Vasconcelos de Abreu no âmbito do projeto “A construção da educação musical escolar no Distrito Federal”.

BOTELHO, Marisa. *Marisa Botelho*: entrevista [17 nov. 2013]. Brasília: UnB/MUS, 2013. Entrevista concedida a Delmary Vasconcelos de Abreu no âmbito do projeto: “A construção da educação musical escolar no Distrito Federal”.

BRANDÃO, Maria de Lourdes C. *Maria de Lourdes C. Brandão*: entrevista [11 set. 2003]. Entrevista concedida a Francisco H. M. De Souza, Cinira M. Nóbrega e Eva W. Pereira. Brasília: UnB/FE, 2003. Projeto “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

FRANÇA, Neuza. *Neuza França*: entrevista [11 ago. 2003]. Entrevista concedida a Cinira M. N. Henriques, Vera M. L. Catalão e Francisco H. M. De Souza. Brasília: UnB/FE, 2003. Projeto “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

GALVÃO, Carlos A. F. *Carlos A. F. Galvão*: entrevista [30 maio 2003]. Entrevista concedida a Eva Wairos Pereira. Brasília: UnB/FE, 2003. Projeto “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

TAVARES, Marilene. *Marilene Tavares*: entrevista [14 dez. 2013]. Brasília: UnB/MUS, 2013. Entrevista concedida a Delmary Vasconcelos de Abreu no âmbito do projeto “A construção da educação musical escolar no Distrito Federal”.

TAVARES, Paulo. *Paulo Tavares*: entrevista [14 dez. 2013]. Brasília: UnB/MUS, 2013. Entrevista concedida a Delmary Vasconcelos de Abreu no âmbito do projeto “A construção da educação musical escolar no Distrito Federal”.

# Memórias da educação de Brasília: as primeiras escolas classe

*Ingrid Dittrich Wiggers*

*Mariana Menezes Piedade*

*Thaís Reis*

## **A nova capital e o plano educacional**

No final da década de 1950, Brasília estava prestes a ser inaugurada, e a nova cidade necessitava de um plano educacional. Anísio Teixeira foi convocado por Ernesto Silva, diretor da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), para propor um plano educacional para a nova capital com o intuito de formar um novo homem para a sociedade moderna, além de servir de exemplo para todo o país (PEREIRA et al., 2011; SILVA, 1999).

O plano formulado por Anísio Teixeira teve caráter inovador e foi implantado no mesmo ano da inauguração da capital, em 1960. O sistema foi constituído por: *i)* centros de educação elementar, formados por jardins de infância, escolas classe e escolas parque; *ii)* centros de educação média; e *iii)* Universidade de Brasília. A educação intelectual sistemática e tradicional de estudantes entre sete e 14 anos caberia às escolas classe. Visando completar a tarefa destas, seria construída, para cada grupo de quatro escolas classe, uma escola parque, com a finalidade de promover o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e ainda sua iniciação para o trabalho (TEIXEIRA, 1961). O plano

baseou-se na filosofia pragmatista de John Dewey e pretendia oferecer educação integral às crianças que chegavam a Brasília.

A vivência dos alunos no ambiente escolar democrático possibilitaria a formação de “pessoas democráticas para constituírem uma sociedade democrática” (PEREIRA et al., 2011, p. 56). A escola pública seria responsável por oferecer um sistema democrático, com oportunidades iguais aos indivíduos, fornecendo-lhes uma educação para a vida em sociedade, em que o aluno teria o preparo para o exercício de funções sociais de cidadão e de trabalhador (TEIXEIRA, 1963). Diferentemente da escola tradicional, onde o professor é autoritário e a criança não é ouvida, o novo sistema educacional visava a uma escola moderna, onde os alunos teriam liberdade e autonomia. A educação como processo de modelagem, destinada à preparação do futuro, seria substituída pela escola renovada, na qual se valorizaria a autoridade interna da criança, levando em conta suas capacidades e diferenças. “Em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de atividade e trabalho” (LESSA, 1960, p. 120).

A história da educação escolar em Brasília está relacionada ao planejamento urbanístico da cidade. Conforme o Plano Piloto de autoria de Lucio Costa, a nova capital foi organizada em superquadras, com espaços definidos para equipamentos de infraestrutura, para atender às necessidades básicas dos moradores. O conjunto de quatro superquadras, por sua vez, forma as chamadas unidades de vizinhança. Os principais equipamentos previstos para as unidades de vizinhança foram blocos residenciais, escolas, comércio, igreja e clube.

Esta pesquisa, de caráter histórico, aborda fontes históricas de escolas classe pioneiras de Brasília, da década de 1960. Objetivou-se produzir uma caracterização da infância, da cultura corporal infantil e de atividades educativas dos primeiros anos da história da nova capital brasileira, buscando estabelecer relação com o plano educacional proposto por Anísio Teixeira. A pesquisa foi realizada por meio da recuperação e interpretação de fontes iconográficas e documentos localizados nos arquivos das próprias escolas classe pioneiras. O presente estudo complementa outros anteriores, em que foram abordadas

fontes iconográficas e documentais referentes à Escola Parque 307/308 Sul de Brasília (WIGGERS; MARQUES; FRAZZI, 2011; WIGGERS, 2011). A Escola Parque 307/308 Sul formou, em conjunto com as escolas classe da 108 Sul, da 308 Sul, da 107 Sul e da 106 Sul, o primeiro centro de educação elementar em Brasília, o que confere relevância histórica ao trabalho.

### **Túnel do tempo: caminhos percorridos**

A recuperação de fontes históricas proporciona uma viagem do presente ao passado, o que permitiu, no âmbito desta obra, uma reconstrução da memória educativa de Brasília. Por meio da reconstrução da memória, o indivíduo pode descobrir e identificar as relações que cada um estabelece consigo mesmo e com o conhecimento. Segundo Almeida (2003), a proposta de trabalho com a memória educativa tem como objetivo possibilitar um espaço em que a subjetividade do indivíduo, que muitas vezes não tem lugar na escola, seja explorada e, o mais importante, valorizada.

Conforme mencionado, a recuperação de fontes foi realizada, ao longo de nove meses, nos arquivos das escolas classe da 108 Sul e da 308 Sul, ambas inauguradas em 1960; da 107 Sul, inaugurada em 1961; e da 106 Sul, inaugurada em 1962. Essas são pioneiras do sistema educacional de Brasília e se localizam na primeira unidade de vizinhança do Plano Piloto. Complementarmente, foram consultados o Arquivo Público do Distrito Federal, bem como o Instituto Histórico e Geográfico de Brasília. Foram encontradas tanto fontes iconográficas quanto documentais. As fontes foram digitalizadas e classificadas, considerando o seu conteúdo principal.

De acordo com Bacellar (2006), a análise de fontes requer conhecimento da história da peça documental, ou seja, é preciso saber sob quais condições o documento foi produzido, com que propósito e por quem. Portanto, foi necessário um conhecimento do momento histórico em que os documentos e fotografias recuperados se inserem. Igualmente, Kossoy (2001) ressalta que,

para compreender o conteúdo de uma fotografia, é necessária a análise dos aspectos históricos que contextualizam a representação da imagem.

Nessa direção, a fim de caracterizar a infância, a cultura corporal infantil e as atividades educativas de escolas pioneiras de Brasília evidenciadas em fontes históricas da década de 1960, fez-se referência à obra de Anísio Teixeira, bem como a livros e artigos que enfocam a história de Brasília.

### *Memórias de escolas pioneiras de Brasília*

Durante as visitas às escolas classe pioneiras de Brasília, foram encontradas 92 fotografias e 213 documentos diversos. A maioria das fotografias representa eventos escolares e a menor parte delas retrata o cotidiano pedagógico, conforme evidenciado na tabela 6.1. Ressalve-se, entretanto, que os eventos refletem o dia a dia escolar, cabendo estabelecer relação entre essas situações como critério de interpretação das imagens (WIGGERS, 2011).

No contexto de eventos escolares, destacam-se apresentações de dança, coral ou teatro em datas comemorativas, como Dia do Índio, Dia das Mães, Festa Junina, Natal, além de outros eventos religiosos, confraternizações entre alunos e professores, jogos esportivos, concursos de rainha da primavera, formaturas e visitas de autoridades à escola.

Por outro lado, em menor parte, as fotografias do cotidiano também representam acontecimentos variados, como cenas da construção da unidade de vizinhança, edificação das escolas, deslocamento a pé de grupos de crianças uniformizadas entre a escola e a residência e crianças brincando no parquinho infantil e no intervalo das aulas, por exemplo.

**Tabela 6.1:** Fotografias que representam a comunidade escolar da primeira unidade de vizinhança de Brasília, na década de 1960

Contexto	Nº de fotos	Percentual de fotos	Atividades	Nº de fotos	Percentual de fotos (em relação ao contexto)	Percentual de fotos (em relação ao total geral)
Eventos	76	80,85 %	Datas comemorativas/ festivas	49	69,01 %	52,13 %
			Confraternizações	8	11,27 %	8,51 %
			Apresentações de teatro e música	5	7,04 %	5,32 %
			Jogos escolares	4	5,63 %	4,26 %
			Formatura e lembrança escolar	5	7,04 %	5,32 %
			Visita de autoridades às escolas	5	7,04 %	5,32 %
			<b>Subtotal</b>	<b>76</b>	<b>107,04 %</b>	<b>80,85 %</b>
Cotidiano	16	17,02 %	Construção de unidade de vizinhança	7	30,43%	7,45 %
			Construção da escola	4	17,39 %	4,26 %
			Crianças reunidas/ brincadeiras	5	21,74 %	5,32 %
			<b>Subtotal</b>	<b>16</b>	<b>69,56 %</b>	<b>17,02 %</b>
<b>Total de fotos</b>	<b>92</b>	<b>97,87 %</b>		<b>92</b>	<b>–</b>	<b>100 %</b>

## **Infância e cidade: conhecendo a unidade de vizinhança de Brasília**

No período de planejamento da nova capital, Lucio Costa elaborou o projeto urbanístico “Plano Piloto de Brasília”, que obteve o primeiro lugar no edital do Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil (COSTA, 1957). Esse projeto foi delineado considerando quatro escalas básicas do espaço urbano da nova capital: a monumental, a gregária, a bucólica e a residencial.

A escala monumental abrange a área central da cidade, que congrega os edifícios que abrigam os órgãos dos três poderes do Estado brasileiro e do governo local. É a mais conhecida e pode ser considerada o “cartão de visitas” de Brasília, por simbolizar a expressão mais significativa da arquitetura moderna brasileira, cujos principais edifícios foram projetados por Oscar Niemeyer. A escala gregária se localiza na Plataforma Rodoviária e nos Setores de Diversões, Comercial, Bancário, Hoteleiro, Médico-hospitalar, de Autarquias e de Rádio e Televisão Norte e Sul. A escala bucólica é constituída pelas áreas livres destinadas ao paisagismo e ao lazer, configurando Brasília como uma cidade-jardim. O Parque da Cidade pode ser considerado a sua representação mais importante.

A escala residencial, por sua vez, foi estruturada tomando como referência o conceito de unidade de vizinhança, conforme destacado. Essa unidade visava proporcionar autonomia aos futuros moradores do Plano Piloto no âmbito da vida cotidiana. A unidade de vizinhança seria formada por uma área urbana, que contém os equipamentos básicos para suprir as necessidades da vida moderna, como escolas, igreja, comércio local, edifícios residenciais, além de espaço para lazer. As superquadras do Plano Piloto foram agrupadas de quatro em quatro, formando, cada um desses conjuntos, uma unidade de vizinhança, distribuídas igualmente nas Asas Sul e Norte do Plano Piloto. “É assim que, sendo monumental, é também cômoda, eficiente e íntima. É ao mesmo tempo derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional” (COSTA, 1957, p. 15).

**Figura 6.1:** Fotografia da construção das edificações e vias da primeira unidade de vizinhança de Brasília



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

O conceito de unidade de vizinhança foi formulado originalmente por Clarence Arthur Perry, em 1929, no contexto do planejamento urbano da cidade de Nova York (BARCELLO, 1995; FERRREIRA; GOROVITZ, 2008). A unidade de vizinhança foi por ele definida como área residencial que deve garantir habitação com autossuficiência para a população de uma cidade. Como uma extensão do lar, a unidade de vizinhança seria a área de abrangência da habitação que oferece instalações de interesse geral, bem como condições necessárias à família média para o seu conforto e desenvolvimento (PERRY apud BARCELLO, 1995, p. 7). É interessante ressaltar que o urbanista estabeleceu a escola primária como o equipamento central e delimitador espacial de uma unidade de vizinhança, ou seja, esta se estenderia até o limite de um grupo populacional que não ultrapassasse a capacidade de uma escola primária.

Assim também foi em Brasília. A configuração urbanística da cidade levou em conta as construções escolares da nova capital. Nessa perspectiva, considerando que uma superquadra do Plano Piloto abrigaria cerca de 2.500 a 3 mil habitantes, planejou-se para cada superquadra um jardim de infância com quatro salas de aula, para atender 160 crianças em dois turnos de funcionamento, e uma escola classe com oito salas de aula, para atender 480 crianças também em dois turnos. A partir do cálculo da população escolarizável, foi prevista a construção de uma escola parque para cada uma das unidades de vizinhança, visando atender, em turno contrário ao da escola classe, cerca de 2 mil alunos.

Quantas vezes fomos ao gabinete de Anísio Teixeira e de lá ao de Lucio Costa! Quanta troca de ideias, quanto idealismo, quanto entusiasmo! Do cérebro de Anísio e da pena de Lucio, íamos localizando no mapa de Brasília os jardins de infância, as escolas-classe, as escolas-parque, os Centros de Educação Média... Tratamos também com desvelo da localização das escolas particulares, dos colégios religiosos... (SILVA, 1999, p. 158).

Ressalve-se que foram reservadas áreas para edificação de um total de 28 escolas parque, embora tenham sido construídas apenas cinco ao longo dos mais de 50 anos de existência da cidade. Esse é apenas um dos aspectos que evidenciam a ruptura com o modelo educacional proposto originalmente para a cidade, além da suspensão da oferta do ensino integral e da fragmentação do currículo em disciplinas. Gradativamente, foi sendo alterada a concepção orientadora da escola parque, que deixou de funcionar como aquela comunidade de educação completa vislumbrada no início de Brasília (WIGGERS; MARQUES; FRAZZI, 2011).

Além dessa, outra característica significativa da unidade de vizinhança é a sua definição como uma área residencial delimitada por vias de trânsito de passagem. Em Brasília, o tráfego de veículos foi contido nas áreas internas de acesso aos blocos residenciais e de estacionamento. O restante das

superquadras, inclusive a periferia arborizada, tornou-se privativa dos pedestres. Na unidade de vizinhança, as crianças caminhariam o menor percurso possível entre a residência e a escola, sem interferência de tráfego intenso de automóveis, o que geraria segurança e, por conseguinte, conforto dos pais em relação ao dia a dia dos filhos, como ilustrado na figura 6.2. Logo, “as mães, distantes seis mil milhas de *Harlow*, poderão ver os filhos correr sem risco para a escola” (CENTRO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE ARQUITETURA, 1962, p. 306).

**Figura 6.2:** Crianças se deslocando para ir ou vir da escola para casa, nas vias de pedestres da superquadra



Fonte: Acervo da Escola Classe 308 Sul.

A população da nova capital se acostumou rapidamente com a superquadra. O grande espaço para correr e brincar nos gramados permitiu liberdade às crianças. Desde cedo, elas podiam brincar entre si, apesar de as famílias serem de diversos cantos do país, sem os riscos encontrados em outros grandes centros urbanos.

Não havia lugar para os preconceitos que normalmente existem na classe média nas cidades de origem, as pessoas não tinham sobrenome [...] e daí que surgiu uma geração nova, uma maneira de viver nova. A superquadra é a verdadeira raiz de Brasília, que fez a árvore crescer e dar frutos. (COSTA, 2009, p. 88-89).

Saliente-se que essa característica da cidade em relação à infância se notabiliza por evidenciar outro aspecto particular da unidade de vizinhança. Além de abranger os equipamentos básicos da vida urbana, situando a escola como centro e critério norteador de sua organização territorial, deveria a unidade de vizinhança recuperar “valores de uma vida social a nível local (relações de vizinhança), considerados enfraquecidos pelas transformações por que passaram as cidades sob o impacto do desenvolvimento industrial” (BARCELLO, 1995, p. 7).

Ao propor a noção urbanística de unidade de vizinhança, em 1929, Perry se apoiou no conceito sociológico de vizinhança. De acordo com Park apud BARCELLO (1995, p. 7), “proximidade e contato entre vizinhos são a base para a mais simples e elementar forma de associação com que lidamos na organização da vida cidadina. [...] Na organização social e política ela é a menor unidade local”. Nessa direção, além de localizar a escola no centro do território de uma unidade de vizinhança, seu idealizador pretendia que ela funcionasse como um centro comunitário, aglutinando e promovendo o contato e as trocas entre os moradores do seu entorno, fortalecendo assim interesses comuns.

Nas origens, o primeiro centro de educação elementar de Brasília foi um exemplo de projeto educacional articulado a um projeto de cidade. A Escola Parque 307/308 Sul, por exemplo, representou muito mais do que uma escola, representou um verdadeiro polo cultural, artístico e esportivo. Sua arquitetura e equipamentos, como o auditório, a biblioteca e a piscina, ofereciam as condições para a efetivação desse papel na cidade que nascia (WIGGERS; MARQUES; FRAZZI, 2011). Desse modo, evidenciou-se na pesquisa uma integração entre a cidade, a escola e a criança.

## Cultura corporal infantil

Tanto as fotografias de eventos quanto as de cotidiano evidenciam aspectos significativos do pragmatismo, a filosofia educacional que embasou originalmente o sistema educacional de Brasília. Dentre eles, salienta-se a valorização das atividades corporais no currículo escolar, como o esporte, a dança e o teatro (WIGGERS, 2011). Além disso, a vivência infantil no cotidiano da cidade foi representada por um rico repertório de atividades e brincadeiras. As fichas de referência para matrícula eram constituídas de três a quatro páginas e foram encontradas nos arquivos das escolas pioneiras. Continham, além de dados pessoais dos alunos, informações sobre as atividades corporais experimentadas pelas crianças no contexto da unidade de vizinhança (figura 6.3).

Tais fichas correspondem, hoje, a fontes históricas que evidenciam a memória educacional de Brasília, registrando particularidades dos alunos e formando, assim, uma imagem da infância. Por outro lado, na década de 1960, os registros escolares eram considerados de suma importância para o desenvolvimento das práticas educacionais como um todo. De acordo com o idealizador do sistema educacional de Brasília,

Os registros escolares de professores e administradores, as fichas de alunos, as histórias de casos educativos ou descrições de situações e de pessoas constituirão o estoque, sempre em crescimento, de *dados*, devidamente observados e anotados, que irão permitir o desenvolvimento das práticas educacionais e [...] suscitar os problemas para os cientistas, que aí escolherão aqueles suscetíveis de tratamento científico, para a elaboração das futuras teorias destinadas a dar à Educação o *status* de prática e arte científicas como já são hoje a Medicina e a Engenharia. (TEIXEIRA, 1957, p. 5-22).

**Figura 6.3:** Excerto de uma ficha de referência para matrícula

Pratica Esporte? _____	Outras Atividades _____
A criança tem local para brincar? <u>sim</u>	Onde? <u>embaixo do bloco</u>
Para Estudar? <u>sim</u>	Onde? _____
Tem companheiros de sua idade? <u>sim</u>	
Qual a sua recreação preferida? <u>fazer coleção, jogos de mesa</u>	

Fonte: Acervo da Escola Classe 106 Sul.

Em primeiro plano, o conteúdo das fichas de referência de matrícula sugere a importância do lazer e das atividades corporais para a vida infantil no início da capital. Entretanto, entre as 200 fichas encontradas, 87 registraram que as crianças não praticavam esporte e apenas 36 responderam afirmativamente à pergunta. Identificamos 77 fichas sem resposta a essa questão.

Para a pergunta “tem local para brincar?”, 155 responderam “sim”, 26 disseram “não” e 19 não responderam. Os locais que apareceram mais vezes foram: superquadra, com 39 respostas; embaixo do bloco de edifício, com 32 respostas; e parque infantil da superquadra, com 34 respostas. Outros espaços citados foram jardins, clube, quarto, quintal, pátio e casa. Em 45 fichas não houve respostas.

Nas fichas de referência para matrícula, para a pergunta sobre recreação preferida das crianças, “boneca” esteve presente em 38 respostas; “bola”, em 33 respostas; “bicicleta”, em 21 respostas; “natação”, em 16 respostas; “televisão”, em 14 respostas; “carrinho”, em 13 respostas; e “futebol”, em 13 respostas. Outras atividades citadas nas fichas foram: brinquedos, jogos de mesa, dona de casa, pipa, corda, avião, música, correr, leitura, desenho, brincadeiras de roda, cinema, jogos infantis, pintura, pingue-pongue, recortar revistas, “descer” com as colegas, bambolê, historinhas, tiro, pique, fazer coleção e mímica de filmes. As atividades eram vivenciadas pelas crianças no próprio ambiente da unidade de vizinhança, com autonomia para circular entre as quadras e os

blocos residenciais. Nos espaços destinados ao lazer, as crianças brincavam livremente, sem depender da presença dos pais (figura 6.4).

**Figura 6.4** – Fotografia de meninos trajando a farda escolar, brincando no parquinho da superquadra



Fonte: Acervo da Escola Classe 308 Sul.

Essas evidências se assemelham às memórias da época de criança de Sinoti (2005, p. 18):

Embaixo do bloco eu fiz muita coisa: brinquei de pique-bandeirinha, pique- pega, carniça, subi nos postes de luz e nas árvores, esfolei meus dedos com bola de gude, treinei quadrilha para as festas juninas, rezei novena para Nossa Senhora, com vela e procissão de quadra. Também namorei, joguei vôlei, curti muita chuva dos meses de dezembro, janeiro e fevereiro [...]. A quadra de esportes era para tudo e todos: festa junina, futebol de salão, vôlei, basquete, crianças, adolescentes, senhoras e senhores.

Nesta análise constatou-se a importância cultural das atividades corporais infantis vivenciadas por crianças da primeira unidade de vizinhança de Brasília, na década de 1960, o que revela a identidade da população, ou seja, o cotidiano e a cultura corporal infantil daquela época. As fontes marcam a história e proporcionam uma viagem ao passado, quando as crianças, conforme os registros, tinham tempo e espaço para brincar no ambiente da própria cidade.

### **Atividades escolares**

Dentre as atividades escolares, destacamos eventos que se evidenciaram nas fotografias recuperadas nos arquivos das escolas pesquisadas. A maior parte das fotografias ilustra apresentações das crianças em datas comemorativas e festivas, sobretudo as festas juninas (figura 6.5). Tratava-se de um evento de que toda a escola participava, aparentemente, e no qual cada turma encenava uma dança. Os trajes usados pelos pares sugeriam a reprodução da forma tradicional de representação do caipira, sem muitas variações. Considerando a presença dos familiares nessas datas, as atividades escolares eventuais realizavam o sentido de comunidade pretendido para a escola em Brasília, tal como salientado.

**Figura 6.5:** Fotografia de apresentação de quadrilha em festa junina



Também comuns no cotidiano escolar eram as apresentações de coral e de teatro. O grupo do coral infantil fazia apresentações em datas comemorativas, como Dia das Mães, e em eventos religiosos, como Natal. A música era parte do currículo da escola parque, cuja integração com a escola classe foi sugerida por esse tipo de atividade.

**Figura 6.6:** Apresentação do coral infantil na Escola Classe 106 Sul



Fonte: Acervo da Escola Classe 106 Sul.

Além da música, jogos esportivos evidenciam a relação entre escola parque e escola classe no primeiro centro de educação elementar de Brasília. A fotografia de um jogo de futebol realizado no espaço da Escola Parque 307/308 Sul foi encontrada nos arquivos da escola classe, conforme ilustrado na figura 6.7.

**Figura 6.7:** Jogos escolares na Escola Parque 307/308 Sul



Fonte: Fonte: Acervo da Escola classe 106 Sul.

Há fotografias de recordação escolar com o fundo da imagem do Congresso Nacional, na Esplanada dos Ministérios (Figura 6.8). Esse cenário era muito comum nas recordações, normalmente fixadas no final do ano letivo. Sobretudo, sugerem a relação entre a criança e a cidade, no imaginário da família e da própria criança.

**Figura 6.8:** Fotografia de recordação escolar com a imagem do Congresso Nacional ao fundo



Fonte: Acervo da Escola Classe 106 Sul.

## Referências

ALMEIDA, Inês Maria. *Os docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a psicanálise*. Disponível em: <[http://www.estadosgerais.org/mundial\\_rj/download/3e\\_piresA\\_130161003\\_post.pdf](http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/3e_piresA_130161003_post.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2014.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Basanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

CENTRO DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE ARQUITETURA. Lúcio Costa: sobre arquitetura. UFRGS: Porto Alegre, 1962.

COSTA, Lucio. Relatório do plano-piloto de Brasília. *Revista Módulo*, Rio de Janeiro, n. 8, encarte, 1957.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê, 2001.

LACERDA, Aline Lopes de. A fotografia nos arquivos: produção e sentido de documentos visuais. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 283-302, jan./mar. 2012.

LESSA, Gustavo. O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira. In: *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 116-130.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Eva Waisros et al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade*. Brasília: Linha Gráfica, 1999.

SINOTI, Marta Litwinczik. *Quem me quer, não me quer*. Brasília, metrópole-matrimônio. São Paulo: Annablume, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

\_\_\_\_\_. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 89, p. 8-16, jan./mar. 1963.

WIGGERS, Ingrid Ditrich. Educação física escolar em Brasília na década de 1960. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 137-157, jan./mar. 2011.

# **Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Morrone**

*Maria Alexandra Militão Rodrigues*

*Se o passado chega deformado, o presente desagua em nossas vidas de forma incompleta.*

(Mia Couto, 2005, p. 14)

Dotados de curiosidade investigativa, precisamos compreender as vozes e ações de nossos ancestrais e, com renovada esperança, recriar a vida no presente. Referimo-nos à necessidade de conhecer a educação nos primórdios de Brasília, em particular a liberdade de experimentar que permeou a implantação do ousado plano educacional concebido por Anísio Teixeira. A democratização da escola primária, com a proposta de educação integral, em tempo integral, identificada com a vida da comunidade, seu trabalho, cultura e tradições (PEREIRA et al., 2011), parece às vezes, do horizonte do presente, uma utopia que sucessivos governos e secretarias de educação desacreditaram; e que outros tentam reinventar, por vezes com suspeitos discursos inaugurais. Daí a necessidade de aprimorar o olhar e a escuta em direção à vida escolar da capital no seu início, a partir das narrativas dos seus

protagonistas, para que o passado não seja, como sabiamente nos adverte Mía Couto, “um retrato feito por empréstimo” (2005, p. 11).

É nesse sentido que as pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR – GT Brasília-DF, realizadas na Universidade de Brasília, pretendem contribuir para a reconstituição da história da educação do Distrito Federal. As entrevistas com professoras pioneiras – fontes históricas da experiência vivida e da memória como reconstrução e ressignificação do passado – abriram novas possibilidades de entendimento acerca das concepções e práticas escolares iniciais na capital. No contexto dessas entrevistas, várias professoras pioneiras se referiram a uma colega – a professora Ivonilde Morrone – como a “papisa da alfabetização” nos primórdios de Brasília.

Uma professora que, tantos anos depois, é ainda lembrada com tal deferência por suas antigas companheiras de trabalho tornou-se alvo de nossa curiosidade investigativa e motivo para realizarmos uma entrevista (MORRONE, 2012), aprofundando informações da entrevista anterior (MORRONE, 1990).

Deparamo-nos com uma mulher vigorosa, sorridente, que rememora com vivacidade o seu trabalho como professora. Em vários momentos nos emocionamos com a sua disposição jovial, com um discurso tão límpido que nem parece toldado pelo tempo. E nos sentimos reinaugurando a cidade com a ousadia e entusiasmo dessa educadora, formadora e pesquisadora, que nasceu em Urutaí, no estado de Goiás, e se iniciou na profissão como normalista aos 17 anos, em Anápolis-GO.

Ivonilde Morrone chegou a Brasília em 1960, contratada por concurso, atraída pelo sonho de trabalhar na capital da República e pelo salário diferenciado. Foi inicialmente professora na escola Julia Kubitschek (durante três meses) e logo em seguida convidada a assumir a vice-direção da Escola Classe 308 Sul, tornando-se posteriormente diretora dessa escola. Foi ainda professora da Escola Normal de Brasília, diretora da Escola de Aplicação,

supervisora de ensino da Fundação Educacional, pesquisadora, criadora e implementadora de métodos de alfabetização.

Deixando-nos conduzir pelas reminiscências da professora Ivonilde, logo somos tocadas por uma declaração fundante: “Elas (as crianças) eram a minha escola. Eu criava a partir delas” (MORRONE, 1990). A educadora, que optou por aprender com as crianças para poder ensiná-las, remete-nos à práxis de uma pedagogia emancipadora, o que aguça de imediato a vontade de conhecer as suas memórias e experiências no âmbito da alfabetização dos filhos dos pioneiros de Brasília.

A cidade, recém-inaugurada, era ainda um vasto canteiro de obras a céu aberto. Nos acampamentos que circundavam o Plano Piloto, instalavam-se os construtores da capital, chegados de todo o Brasil para pisar um chão empoeirado de esperança. Milhares de candangos semianalfabetos, com sua força de trabalho, erguiam os palácios, os monumentos, os prédios públicos, enfim, a cidade atribuída ao mito fundante JK. Eram precárias as condições de vida da multidão de peões que chegavam sem as famílias, que haviam ficado por esses interiores sofridos, esperando um sinal de melhores condições para se juntar a eles. As mulheres e as crianças viriam posteriormente. As crianças, trazendo na sua bagagem cultural e lúdica as brincadeiras de suas regiões de origem; e, na boca, as palavras do seu mundo, a rodopiar ao vento. Como iriam ler a vida que delas tomaria conta na nova capital e escrever o cotidiano que então começava a tomar forma?

O ano é 1962, o local, a vila do Iapi, uma invasão próxima à Candangolândia, atualmente uma das regiões administrativas do Distrito Federal. Na escola de madeira com dois pisos, em uma das salas de aula da primeira série, “uma sala escura com uma janelinha, a professora sentada atrás da mesa e uma vara de bambu encostada ao quadro” entra a professora Ivonilde, supervisora de ensino da então Fundação Educacional, que corria Brasília inteira em seu Fiat amarelo para “ficar nas salas de aula” (MORRONE, 1990). O que essa educadora observa não é muito diferente do que então

ocorria na maior parte das escolas de Brasília, onde no começo as professoras davam “aulas de acordo com o que sabiam, ou com o que achavam que sabiam” (MORRONE, 2012), conforme nos revela. “Ninguém questionava isso, era o método pelo método” (MORRONE, 2012).

Na década de 1960 creditava-se o sucesso da alfabetização ao método utilizado, seguindo-se seus passos sem questionar o fundamento e “sem entender quase nada de Linguística” como esclarece nossa entrevistada, que se formaria posteriormente em Letras, na Universidade de Brasília. Na cidade não existia um método de alfabetização único, imposto ou recomendado pelo sistema educacional, mas se oscilava entre os métodos globais e os sintéticos, com questionamentos e até disputa acerca de qual seria o melhor – a famosa *querela dos métodos* (CARVALHO, 2005). E as cartilhas asseguravam um caminho pronto que implicava, não raro, uma visão mecanicista da alfabetização, na qual a criança, como protagonista do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, era praticamente desconsiderada.

Afirma nossa entrevistada que, no momento em que os professores “já começavam a ter uma visão menos global [...], foi lançado o pré-livro *O presente*, e foi *O presente* que nós trouxemos para Brasília em 1961 (MORRONE, 2012). Ficaram um ano com essa metodologia de alfabetização, “no fim do ano... alguns sucessos, muitos fracassos, como era de se esperar (risos)”. Assinale-se, entretanto, o grande empenho das professoras: “Nós pegávamos Brasília inteira, nós pegamos o Cruzeiro, as cidades-satélites que estavam começando [...] E as professoras eram verdadeiras batalhadoras, aquele grupo se empenhou [...] criança alguma ficava sem aula” (MORRONE, 2012).

Ivonilde Morrone ressalta que, a despeito das limitações desse método ensaiado em Brasília, “houve uma mudança no comportamento psicológico em sala de aula” (MORRONE, 2012), devido à formação que ela e muitas outras professoras receberam no Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (Pabae), em Belo Horizonte, e posteriormente nos Estados Unidos. Apesar das críticas usualmente feitas à concepção tecnicista

desse programa, a professora Ivonilde reconhece nele importante contribuição: “Então, a comunicação oral não existia em sala de aula, e nós trouxemos isso para Brasília via Pabae” (MORRONE, 1990). As crianças, em vez de ficarem sentadas em carteiras enfileiradas, “começaram a usar o chão para conversar, em redor da professora” (MORRONE, 2012), modificando-se assim a organização física da sala e, sobretudo, o processo de comunicação pedagógica.

Mas voltemos à sala de aula do Iapi, onde a supervisora Ivonilde se depara com um texto escrito no quadro, acerca de uma menina que tecia com uma roca. A professora, com uma vara apontada para as crianças lerem as frases já decoradas. Porém, quando perguntadas acerca de cada palavra, “ninguém identificava nem uma palavra, nem uma sílaba, nem um fonema, nada!” (MORRONE, 2012). É diante da realidade dessa educação bancária, totalmente descontextualizada, que a professora Ivonilde desenvolve o método ATALIBA, um método eclético, publicado na década 1960, em um livro que chegou a 37 edições (além das primeiras edições, que foram da própria Secretaria de Educação). A professora Ivonilde estima que mais de 200 mil crianças foram alfabetizadas por meio ele.

O ATALIBA era, conforme a professora, um método “mais concreto”, no qual a frase constituía “um pretexto para aproximação dos reais personagens da educação: as crianças”. Iniciava-se com a apresentação das crianças, a partir da frase “Eu me chamo Ataliba”. Essa frase era dramatizada por cada aluno, estando todos sentados no chão, em roda, se comunicando. Como afirma nossa entrevistada, “eles ficavam os donos daquela frase” (MORRONE, 2012). Mas também de inúmeras possibilidades de criação e recriação a partir dela e de muitas outras frases, que eram recortadas, recebendo as crianças as fichas das palavras e das sílabas. Trabalhavam-se, posteriormente, as relações grafe-ma-fonema. Nesse método eram também utilizados fichários. Acreditamos que o processo de decomposição-recomposição criava inúmeras possibilidades gerativas de lidar com a escrita de forma lúdica e dinâmica.

O mais interessante é que saía-se da sala com as crianças, inventava-se um mundo sem paredes, ao ar livre, onde elas podiam até mesmo ver “poesia

em poças de lama” (MORRONE, 1990). Praticava-se uma pedagogia que conseguia “tirar da criança tudo em matéria de criatividade” (MORRONE, 2012). Ela era percebida, de fato, como o centro do processo de aprendizagem, ideia defendida por Anísio Teixeira, mas pouco praticada. Os alunos ditavam textos dos quais faziam parte, e a escola chegou a editar livros de histórias criados por eles. Enfatizava-se, assim, a autoria das crianças e a relação vida-escrita, propagada à época por Freinet (1979) na proposta do método natural, por meio de dispositivos pedagógicos como a livre expressão e o texto livre. Segundo essa extraordinária professora, mesmo nos contextos mais desfavorecidos reconhecia-se nas crianças “aquela pobreza rica”. Postura que, a nosso ver, os educadores de todas as épocas e lugares precisam assumir no seu cotidiano pedagógico, desmistificando a ideia de que o contexto social é responsável pelo fracasso escolar. Este necessita ser reconhecido como o fracasso da escola, e não das crianças.

As marcas do trabalho pedagógico possibilitado pelo ATALIBA ecoam até hoje nas mentes e corações de muitos ex-alunos das escolas do Distrito Federal. Prova disso é que encontramos recentemente, em um blog,<sup>1</sup> referências carinhosas à cartilha da professora Ivonilde, por parte de pessoas de diversas profissões. Vale mencionar uma delas:

Até hoje recordo com saudades e emocionada da Cartilha do Ataliba. Quanta magia e alegria em suas páginas coloridas. Tenho procurado a cartilha para comprar em algum sebo, mas ainda não encontrei. Gostaria muito que meu filho e meus sobrinhos a conhecessem. Inclusive, voltei à biblioteca da escola classe onde estudei em 1974 para procurar pelo ATALIBA, porém não existe nenhum exemplar. É uma pena! Então decidi procurar na net e para surpresa encontrei outros saudosistas daquela época feliz. (Soneide Nunes, em 26 de outubro de 2012).

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://casadeautores.blogspot.com.br/2010/02/cartilhas-e-livros-antigos-antigos.html>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

A professora Ivonilde desenvolveria, em décadas posteriores, propostas de alfabetização diferenciadas para crianças com dificuldades de aprendizagem, e outras para crianças com mais facilidade nas aprendizagens escolares. Tais propostas envolviam música, dança, histórias, poesia, artes plásticas e também o contexto de vida, as possibilidades expressivas das crianças, a liberdade de errar, a participação democrática dos alunos, das famílias, da comunidade, uma ação pedagógica que nos parece em perfeita consonância com o pensamento e a proposta educacional de Anísio Teixeira e que era repassada às professoras da época por meio de animadas aulas de demonstração experimental. Esse é um processo que em muito difere do utilizado atualmente na formação de professores, no qual a prática é muitas vezes subestimada e a teoria assume com frequência o protagonismo, desvinculada do diálogo com a realidade dos sujeitos da aprendizagem.

Um balanço do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Ivonilde nos remete ao seu corajoso protagonismo como alfabetizadora na década de 1960. Podemos afirmar que ela foi uma professora à frente do seu tempo, pioneira na compreensão de que as crianças não tinham que primeiro dominar o sistema de escrita para, então, ler ou produzir diferentes gêneros textuais.

[...] pode-se dizer que até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc. (SOARES, 2004, p. 10).

Quer consideremos o conceito de letramento que Magda Soares exaustivamente explorou na sua obra, valorizando as práticas sociais de leitura e escrita e sua importância no processo de alfabetização, assim como as relações entre alfabetização e letramento – processos indissociáveis e interdependentes –, quer nos situemos na perspectiva freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e nesta se prolonga, somos convocados a perceber que a prática pedagógica sensível e ousada da professora Ivonilde rompeu com pressupostos vigentes à época.

Reconhecemos que a explosão de criatividade e competência pedagógica dessa professora pioneira não cabe nas linhas deste texto. Sentimo-nos devedores de outro texto que aborde o trabalho desenvolvido nas décadas seguintes até a sua aposentadoria, pois muito há ainda a narrar e refletir acerca do seu papel como formadora de gerações de crianças e professores no Distrito Federal.

“A palavra escrita descerra os olhos e permite que eles encontrem o infinito, enunciando coreografias do pensamento e da imaginação.” (SOARES, 2014, p. 53). Por isso acreditamos que Ivonilde Morrone representa uma contribuição notável para a criação de uma pedagogia da alfabetização inovadora na escola pública de Brasília, com rara dignidade e comprometimento para que as crianças aprendessem a ler e escrever encontrando o infinito de suas possibilidades criadoras. Numa época efervescente em que “Era permitido começar sem copiar” (FONSECA, 2013, p. 62), a educadora que homenageamos é um exemplo vivo de respeito pela criança, ousadia, determinação e criatividade pedagógica, referência para os professores do século XXI. Acima de tudo, reconhecemos que a professora Ivonilde Morrone soube dirigir, às crianças de Brasília, filhas dos candangos, um olhar de encantamento pleno de escuta, gerador de respostas educacionais adequadas às suas necessidades e ao seu contexto de vida.

## Referências

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

COUTO, Mia. *Pensatemos*. Textos de opinião. Portugal: Caminho, 2005.

\_\_\_\_\_. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Portugal: Caminho, 2009.

FONSECA, Mônica Padilha. *Por que desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente*. Dissertação de Mestrado em Educação, –Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet*. Tradução de Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

MORRONE, Ivonilde de Faria. *Ivonilde de Faria Morrone: entrevista [1990]*. Brasília: SEEDF, 29 ago. 1990. Entrevista concedida às professoras Vera Margarida Lessa Catalão e Wanda Cozetti Marinho no âmbito da pesquisa “Memória da Educação”.

\_\_\_\_\_. *Ivonilde de Faria Morrone: entrevista [2012]*. Brasília: 22 maio 2012. Entrevista concedida às professora Eva Waisros Pereira, Maria Alexandra Militão Rodrigues e Daylane Soares Diniz no âmbito da pesquisa “Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”.

SOARES, Carmen Lucia. Do amor pela palavra... à descoberta da imagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; RIGOTTI, Gabriela Fiorin; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de (Org.). *Imagens e palavras*. Homenagem a Milton José de Almeida. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pedagógica*, Artmed, p. 1 a 5, 29 fev. 2004.

# A Matemática Moderna na década de 1960: relatos de professores pioneiros<sup>1</sup>

*Carmyra Oliveira Batista*

*Edilene Simões Costa*

*Mônica Menezes de Souza*

*Rosália Policarpo F. de Carvalho*

## **Introdução**

O Movimento da Matemática Moderna teve seu nascedouro no período do pós-Segunda Guerra e se tornou mundial a partir de duas dimensões: o planejamento da educação do ponto de vista do desenvolvimento econômico, nos países imperialistas, e a ideia de que a tecnologia e a ciência poderiam melhorar, indubitavelmente, a qualidade de vida e o bem-estar social (BÚRIGO, 1989). Conforme Búrigo (1989),

A combinação desses dois elementos de uma mesma realidade – que, no fundamental, é a realidade do crescimento da economia capitalista desde a Segunda Guerra Mundial – é um dos aspectos fundamentais da explicação de por que a “Matemática

---

<sup>1</sup> Este capítulo é parte da pesquisa longitudinal que trata da história do ensino e aprendizagem da Matemática em Brasília/Distrito Federal (DF), capital do Brasil, conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (CompassoDF).

Moderna” não foi uma proposta de “gabinetes”, uma reforma imposta pelos órgãos oficiais, mas um movimento pedagógico, e ao mesmo tempo teve o apoio de muitos governos, tanto em países imperialistas como em países dependentes. (p. 50).

O Movimento da Matemática Moderna surgiu da busca de iniciativas para a melhoria da educação básica. Tinha como pressupostos os conteúdos em detrimento da Matemática do cotidiano, buscando aproximar o ensino da universidade à educação básica; e uma Matemática sustentada pela teoria de conjuntos e por temas unificadores, como as estruturas abstratas, a precisão da linguagem e a aprendizagem pela descoberta (DIAS, 2008). Segundo Gomes (2007), esse movimento mudou a abordagem dos números como resultado da medição de grandezas para uma organização dos números em conjuntos e estruturas algébricas.

No Brasil, o movimento obteve força a ponto de reformular currículos, métodos de ensino e potencializar a indústria de livros didáticos, tornando-os visualmente mais atrativos. Nesse contexto mundial, preocupou-nos conhecer como o movimento chegou e influenciou o ensino de Matemática no DF.

Objetiva-se, neste capítulo, relatar e analisar como professores pioneiros da educação de Brasília compreenderam e implementaram a Matemática moderna na educação média, no decênio de 1960. O capítulo apresenta um breve panorama do Movimento da Matemática Moderna no Brasil, o contexto favorável para a sua chegada a Brasília, a metodologia utilizada e as percepções de dois professores pioneiros a respeito do movimento no DF.

### **Movimento da Matemática Moderna: breve panorama no Brasil**

No Brasil, o Movimento da Matemática Moderna surgiu com ideias modernizadoras advindas da Europa e dos Estados Unidos. De acordo com Berti (2005), essas ideias surgiram em congressos organizados na Bahia, em 1955, no Rio Grande do Sul, em 1957, no Rio de Janeiro, em 1959, e no Pará, em 1962.

Esse movimento pretendia aproximar a Matemática trabalhada na escola básica à produzida pelos pesquisadores da área. Para tanto, trouxe novos olhares para o currículo de Matemática do então ensino primário e secundário, inserindo conteúdos que até aquela época não faziam parte do programa escolar, tais como: a teoria dos conjuntos, a axiomatização, as estruturas algébricas e a lógica, conforme nos mostra Búrigo (1989, p. 140):

É possível identificar, então, elementos de continuidade entre os primeiros debates dos anos 1950 e o movimento da Matemática Moderna. O núcleo da proposta, no que se referia à ênfase nas estruturas, ao uso da linguagem da teoria dos conjuntos, à ideia de dar um tratamento *bourbakista* à Matemática do secundário, era algo novo, que veio com a Matemática Moderna.

Para contextualizar uma história do Movimento da Matemática Moderna no Brasil, vamos nos reportar aos estudos de Wielewski (década de 1980), que evidencia a importância da formação de grupos de estudos para o crescimento e fortalecimento desse movimento. O autor apresenta os seguintes grupos: o Grupo de Estudos do Ensino de Matemática (Geem), o Núcleo de Difusão do Ensino de Matemática (Nedem), o Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre (Geempa), o Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (Gepemat), o Centro de Estudos de Ciências da Bahia (Ceciba) e o Instituto de Matemática do Rio Grande do Norte (Imurn).

O Grupo de Estudos do Ensino de Matemática (Geem), criado em São Paulo em 1961, sob a coordenação do professor Oswaldo Sangiorgi, tinha como objetivo divulgar o movimento em São Paulo e em outras regiões do Brasil, realizando palestras e divulgando sua coleção de livros didáticos.

O Núcleo de Difusão do Ensino de Matemática (Nedem), fundado em 1962, no Paraná, sob a coordenação do professor Osny Antonio Dacol, também divulgou o Movimento da Matemática Moderna, preparou professores, elaborou propostas de ensino de Matemática para o curso ginásial e para o curso primário e publicou livros didáticos.

Em Salvador (BA), o Centro de Estudos de Ciências da Bahia (Ceciba), coordenado por Omar Catunda, implantou o Movimento da Matemática Moderna no ensino secundário da Bahia por meio de textos e do projeto “Desenvolvimento de um currículo para o ensino atualizado na Matemática”, elaborado em parceria com a professora Martha Dantas.

Em Natal (RN), o Instituto de Matemática do Rio Grande do Norte (Imurn) foi criado em 1966 para discutir e oficializar os conteúdos da Matemática Moderna na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para tanto, foi firmado um convênio entre a UFRN e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) para a realização de cursos para seus docentes.

Já no Rio Grande do Sul, o Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre (Geempa), fundado em 1970, tinha como presidente a professora Ester Grossi, que contou com a colaboração de personalidades internacionais ligadas ao Movimento da Matemática Moderna, tais como Lucienne Felix, George Pappy e Zoltan Dienes, a fim de difundir o movimento na região sul do Brasil, embora, na época da criação desse grupo, o Movimento da Matemática Moderna já estivesse perdendo forças.

O Geempa aproveitou a experiência do Geem, que priorizou o conteúdo em detrimento da metodologia, e implementou a Matemática Moderna em Porto Alegre-RS por meio da formação de professores, enfatizando os aspectos metodológicos do ensino-aprendizagem de Matemática. Nesse sentido, viabilizou cursos, encontros, seminários, palestras, reuniões de estudo e experiências do Movimento da Matemática Moderna envolvendo as oito séries do 1º grau. A experiência com as classes-piloto teve como referência o estudo sobre aprendizagens desenvolvido por Dienes.

O Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (Gepemat), criado em 1985 por professores da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), teve como coordenadora a professora Olga Sartori Farnelli. Esse grupo implantou a Matemática Moderna em Cuiabá e Várzea Grande-MT por meio de projetos financiados por órgãos governamentais educacionais.

Percebemos, portanto, que as primeiras divulgações, discussões e indagações sobre a Matemática Moderna no Brasil aconteceram nos congressos, mas o seu desencadeamento deve-se especialmente aos cursos e palestras desenvolvidos pelos grupos de estudos e pelos livros didáticos publicados, conforme nos mostra Berti (2005):

Ainda em 1961, no Recife, foi publicado o primeiro livro sobre Matemática moderna sob o título *Matemática dinâmica com números em cores*, publicado pelo professor Waldecyr C. Araújo Pereira, e as primeiras publicações para o ensino secundário são do professor Oswaldo Sangiorgi, do grupo de estudos de Matemática de São Paulo (p.11).

Podemos constatar, tanto pela pesquisa de Wielewski (década de 1980) quanto pela de Búrigo (1989) e de Berti (2005), que o Movimento da Matemática Moderna se difundiu por todas as regiões do país num período extenso, entre 1960 e 1980, e que os grupos de estudos tinham interesse de mudar e modernizar o ensino da Matemática.

### **Os primórdios do Movimento da Matemática Moderna no sistema educacional de Brasília: um contexto favorável**

Antes de iniciarmos o relato e a análise acerca dos primórdios do Movimento da Matemática Moderna na capital do país, consideramos importante a compreensão do conjunto de circunstâncias de Brasília em mais de meio século de existência como indicativos da história pregressa brasileira.

A localização de Brasília no Planalto Central tinha em vista o desenvolvimento político e econômico do interior do país. A transferência da capital foi viabilizada quando o presidente Juscelino Kubitschek encaminhou ao Congresso a *Mensagem de Anápolis*, em setembro de 1956, propondo a criação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap). Nesse período, 60% da população brasileira vivia na zona rural (SOCHACZEWSKI, 1993).

Com o Plano de metas de Juscelino Kubitschek, cujo lema era “50 anos de progresso em cinco de realizações”, o país se abriu para o desenvolvimento da indústria de base – siderurgia, metalurgia, petroquímica e cimento – com o intuito de construir rodovias e hidroelétricas. A construção de Brasília oportunizou a vinda ao Planalto Central de muitos brasileiros que sonhavam em concretizar as ideias desenvolvimentistas de Juscelino Kubitschek. E foi por meio desse sonho que surgiu Brasília, como um marco de modernidade para o Brasil: uma cidade planejada, ruas pensadas pelo urbanista Lucio Costa com traçados geométricos, arquitetura futurista pensada por Oscar Niemeyer e calculada pelo poeta e matemático Joaquim Cardozo.

O Brasil continuou a buscar o ideário escolanovista com o lançamento de um novo manifesto educacional, datado de 1959, denominado *Manifesto dos educadores – mais uma vez convocados*, redigido por educadores brasileiros que faziam uma avaliação da educação proclamada pelo *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932, reafirmando seus princípios:

[...] a educação pública é a grande conquista da democracia liberal do século XIX e isso não está sob questão; o Estado moderno chamou a si a iniciativa de criar e manter escolas, em especial a escola primária, destinada a formar o cidadão das comunidades nacionais; a história do ensino nos tempos modernos é a da sua inversão em serviço público; a escola pública (estatal) é a única que está em condições de se subtrair à imposição de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. Defende-se uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial. Ao Estado, visando à solidariedade entre as diversas partes da comunidade nacional, compete promover a educação pública universal, obrigatória e gratuita em todos os graus e integral, para assegurar o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas de cada criança, adolescente ou jovem. Uma educação fundada na liberdade, no respeito da pessoa, com uma disciplina consciente que fortaleça o amor à pátria, o sentimento democrático, a responsabilidade profissional e cívica, a amizade

e a união entre os povos. Deseja-se a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, do seu país e do seu tempo, capazes e empreendedores.

É nesse contexto de modernidade, da passagem do Brasil de uma sociedade rural para a urbana, da abertura do país para o capital estrangeiro, via industrialização, da ousadia do povo brasileiro que se mobilizou para a construção da nova capital, da intenção política de colocar a educação a serviço do desenvolvimento do país, que começou a ser organizada e implementada a educação formal em Brasília.

Ernesto Silva, diretor da Novacap, em seu livro *História de Brasília* (1970), referiu-se à grande preocupação com a educação e como, por isso, o sistema educacional pensado para a nova capital precisava ser inovador.

Além da tentativa que fazíamos para prover de escolas toda a área do Distrito Federal e oferecer ensino a todas as crianças, estruturamos o “Plano educacional de Brasília”, que seria posto em prática após a inauguração da capital. Como já afirmamos, mesmo nos idos de 1958, quando mais febricitante era a azáfama no Planalto, não nos foi fácil vencer a barreira dos rotineiros e convencê-los de que *Brasília representava uma cunha revolucionária no interior do país e que tinha de inovar em todos os setores, reformulando os arcaicos sistemas que tanto têm entravado o progresso de nossa pátria* (SILVA, 1970, p. 236, grifo nosso).

A Anísio Teixeira, educador brasileiro que participou dos dois manifestos da educação, seguidor de John Dewey e defensor das escolas públicas e de tempo integral em todas as etapas da educação, coube a organização do sistema educacional do novo Distrito Federal.

No documento “Plano educacional e médico-hospitalar”, datado de 1959, elaborado pelo médico Ernesto Silva, consta toda a organização do sistema escolar público de Brasília. Nesse documento, a educação média proposta aos jovens de até 18 anos seria ofertada nos centros de educação média, sendo seu primeiro ciclo o ginásial, com as duas primeiras séries

comuns a todos os estudantes e as duas últimas diversificadas. O segundo ciclo compreendia diversos cursos: o clássico, o científico, os técnicos comerciais, os técnicos industriais e o Curso Normal. A educação formal era, portanto, de tempo integral para estudantes e professores.

O professor Anísio Teixeira já havia escrito uma lista extensa de obras sobre suas ideias educacionais e aproveitou o chamado para a elaboração do sistema escolar da nova capital expresso no “Plano de construções escolares de Brasília” para concretizar seu ideário a partir da construção de prédios específicos para cada etapa da escolarização dos jovens. Esse educador entendia a escola como espaço de transformação para toda a sociedade.

A sociedade moderna, no atual período da civilização, é uma sociedade institucionalizada, em que toda a cultura se fez efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para esse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade – apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea –, para recuperar a sua capacidade educativa, perdida em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, “a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem” (TEIXEIRA, 1956).

É importante demarcar o período educacional vigente à época: entre o nascedouro da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) e o golpe militar de 1964, que, 11 anos depois, lançou a Lei nº 5.692/1971, reformulando as diretrizes anteriores. Foi nesse contexto político-histórico-cultural do Brasil e da nova capital, nessa excitação revolucionária educacional, que o Movimento da Matemática Moderna encontrou a efervescência necessária para se instalar na educação média de Brasília.

## Metodologia

Fizemos uma opção metodológica pela história oral porque oportuniza conhecimento de histórias passadas, partindo de entrevistas e tomando-as como fontes de pesquisa. Assim, “a história oral nos remete à compreensão do significado dos depoimentos, onde a subjetividade do expositor a ser trabalhada pelo historiador comprova a ampliação dos envolvidos na reconstrução do passado” (JUCÁ, 2001, p. 154).

Essa metodologia de pesquisa possibilita a escrita da história contemporânea a partir da realização de entrevistas. Inicialmente, tinha como finalidade dar voz e vez aos grupos excluídos e marginalizados (no sentido de não serem os grandes nomes, as grandes personalidades, os heróis), que pouco ou quase nunca eram ouvidos. A escuta dessas pessoas permite legitimar as verdades dos sujeitos que vivenciaram e relataram a história como participantes dela (GARNICA, 2008).

Nesse contexto, a memória é muito valorizada, pois “é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 1990, p. 496). Nas narrativas, os entrevistados trouxeram à tona fatos de sua vida profissional e suas lutas individuais e coletivas na busca de um ensino de qualidade na capital federal.

Dessa maneira, partimos das memórias dos professores pioneiros que se dedicaram ao ensino de Matemática no ginásio, primeiro ciclo da educação média, na recém-criada capital federal, e narramos uma história da implantação e utilização da Matemática Moderna em Brasília, pois, “pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” essas últimas, ocupando o espaço todo da consciência” (BOSI, 2006, p. 47).

## **Dois professores pioneiros e suas narrativas: como compreenderam e implementaram a Matemática Moderna no primeiro ciclo da educação média**

Consideramos, como Demartini (2008), que são as experiências, os conhecimentos e as formas de pensar dos educadores e educandos que efetivamente constituem a história da educação de cada lugar e que dão concretude às determinações do Estado (leis, normas, decretos, etc.). Nesse sentido, as informações obtidas a partir das narrativas – algumas imediatamente expressas, outras estabelecidas nas teias de relações que se evidenciaram nos discursos dos dois pioneiros – alicerçaram a construção do nosso conhecimento sobre a Matemática Moderna no Distrito Federal.

Os dois professores trabalharam no sistema educacional de Brasília desde seus primórdios. São eles: Kleber Farias Pinto, formado em Engenharia, e Roberto de Araújo Lima, formado em Matemática, ambos selecionados em concurso em nível nacional para exercer a função de professor na nova capital.

Segundo o professor Roberto, em 1960, o Distrito Federal seguia o currículo do Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro, que, na visão dele, era “um currículo nacional”. Os livros didáticos adotados também eram os mesmos do Colégio Dom Pedro II, considerados padrão. Entre eles estavam o de Oswaldo Sangiorgi e o de Ari Quintela.

De acordo com os professores Kleber e Roberto, os primeiros professores que chegaram a Brasília, em 1960, foram convocados a fazer do ensino da nova capital o modelo para o Brasil:

E aí, a ideia da mancha de óleo, eu acho, não é? Uma vez eu ouvi o Anísio falar, mas não sei se ele adotava essa tese. Se eu crio uma mancha de óleo ela vai se espalhando pelo papel. Tem gente que quer fazer ao contrário, quer botar o óleo todo ao mesmo tempo. Não tem óleo que chegue, entendeu? [...] (LIMA, 2012).

[...] a gente teve que montar o curso, não é? A ideia do governo, a ideia de Juscelino é que tudo em Brasília tem que ser o mais completo possível, o mais puro possível e o mais moderno possível, entendeu? Então, a gente teve que montar. (PINTO, 2012).

A narrativa dos dois professores corrobora o discurso do doutor Ernesto Silva a respeito da educação da capital. No entanto, as condições materiais não eram propícias, pois havia falta até mesmo de quadro-negro. Como no resto do país, poucos professores de Matemática tinham formação específica: alguns eram engenheiros e arquitetos. Mesmo assim, os professores tinham o desejo de promover uma nova educação no Distrito Federal. Segundo os pioneiros, a equipe era muito qualificada, estudiosa, organizada e empenhada na busca de uma unidade de trabalho docente. Como a cidade estava em construção, muitos moravam em alojamentos ou próximos uns dos outros, o que favorecia a imersão do grupo no trabalho para além das oito horas diárias. Quando não estavam em sala, estavam reunidos, discutindo e refletindo acerca do trabalho pedagógico que realizavam, preparando material didático ou ajudando alunos com mais dificuldades na aprendizagem.

Em 1961, [19]62, a gente já estava orientando os novos professores que chegavam, entendeu? Porque a primeira aula foi em 21 de abril de 1960, no ginásio da Caseb (Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília) [...] Somos todos, todos autodidatas. A gente comprava os livros, quando saíam e tal, nos juntávamos e criávamos. Nós inventamos um currículo especial só para Brasília pela oportunidade que a gente tinha. Inclusive, foi uma oportunidade incrível, como eu já falei. Brasília criou o ginásio moderno. O nome era ginásio moderno. Onde todas as coisas que existiam de mais modernas na educação, coisas mais avançadas eram tratadas lá, inclusive a MM [Matemática Moderna]. O nome ginásio moderno surgiu da Matemática moderna, entendeu? A inspiração para botar o nome, ginásio moderno. (PINTO, 2012).

Entusiasmados com a cidade em construção e com a chegada da Matemática Moderna, os dois pioneiros, juntamente com outros professores, sentiram a necessidade de elaborar o volume de Matemática da enciclopédia *Grande biblioteca básica colegial*. Nesse volume, os autores se preocuparam em organizar, em ordem alfabética, as definições de termos da Aritmética, Trigonometria, Geometria e “Matemática Moderna”, referindo-se à teoria dos conjuntos. Um exemplo dado pelo professor a respeito da organização do livro foi que, se um aluno tivesse que estudar secante, que era uma parte da Matemática integrada à Geometria na enciclopédia, ele acharia na letra “s” sua definição. Tal organização foi justificada:

[...] a Matemática chegava com 500 novos títulos. Então, o professor dava aula e falava sobre as novas teorias de Matemática. A teoria de conjuntos. O aluno poderia dizer: “mas o que diabos é teoria de conjuntos?”. Não tinha um livro completo que tivesse esse assunto ‘teoria’”. Então, ele tinha que ter uma enciclopédia para ele consultar o que era, pelo título. Era tudo, tudo, coisa nova. A enciclopédia entrou para isso, porque, nos livros, tratavam do assunto, mas como se vocês já estivessem integrados. Não, não entendiam! Era uma enciclopédia para a pessoa entender o que se escrevia sobre Matemática moderna. Era uma tradução, como se o livro tem no francês, você está lendo e tem palavra que você não sabe, procura no dicionário para ver. Você pegava o livro de Matemática, falava de coisa que você não sabia o que era. (PINTO, 2012).

Essa fala revela a dificuldade com a nomenclatura dos novos conceitos trazidos pela Matemática moderna e, ao mesmo tempo, a preocupação dos professores em produzir um material de apoio para os estudantes.

O professor Roberto, entre 1940 a 1958, havia tido contato com a Matemática moderna na Faculdade Nacional de Filosofia, na disciplina Introdução à Álgebra moderna, ministrada pelo professor Leopoldo Nachibin. Em 1960, na chegada à nova capital, declarou a seus colegas o desejo de promover o ensino da Matemática Moderna não nos moldes que havia aprendido, Matemática avançada e fundamentada no rigor de sua demonstração, axiomática, mas pautada

na simplicidade. Ou seja, o intuito não era trazer o ensino da universidade para o ensino ginásial ou secundário, mas fazer uso da linguagem e da estrutura empregada, propondo, assim, uma reforma no ensino para as crianças e jovens:

Na verdade, eu não tinha uma proposta ainda. Eu queria propor que a gente estudasse uma modernização do ensino da Matemática. Não a chamada Matemática Moderna, entendida: teoria de conjuntos, essa coisa toda. Porque eu achava que a Matemática, na verdade, era dada de uma maneira muito fragmentária. A Matemática não era vista como uma unidade. Como um todo. Estudava-se Aritmética, Álgebra, Geometria. Tudo separado, como se não tivesse ligação. E o que eu via na teoria de conjunto, que eu vou chamar de linguagem de conjunto, não era mais do que isso, era uma tentativa de unificar, de unificação não, de dar um sentido unitário à Matemática. (LIMA, 2012).

Porém, algumas situações dificultaram a realização dessa vontade: seus colegas não tinham o mesmo conhecimento sobre a Matemática Moderna, por isso sentiam-se inseguros; e a cada dia chegavam novos alunos advindos de toda parte do país com formação diferenciada dentro do mesmo nível de escolaridade e que desconheciam os conteúdos para elaborar um programa moderno para o ensino.

Acontece que os colegas estavam todos atrapalhados também, não tinham tido a formação que eu tive nessa matéria. Certamente, não tinham e não conheciam o que eu tinha tido notícia. Acharam que não era hora. Aí, quando chegou em 1964, apareceu esse Movimento da Matemática Moderna no Brasil com Osvaldo Sangiorgi à frente. (LIMA, 2012).

Ainda de acordo com o professor Roberto, a instituição do Movimento da Matemática Moderna no Distrito Federal teve início em 1964, repercussão de um congresso realizado em Belém do Pará, no qual foi divulgada a ideia de lançar livros de Matemática Moderna. Não houve participação de professores do Distrito Federal em tal congresso, no entanto, Osvaldo Sangiorgi veio a

Brasília fazer propaganda dos seus livros. O grupo de professores que trabalhava com Matemática começou a estudar e aplicar o material de Sangiorgi:

Você tinha um livro de apoio. Antes você não tinha nada. Tinha uma ideia na cabeça e teria que fazer o material e não dava para fazer. Passamos a trabalhar com ele aqui. Só que aconteceu uma coisa interessante: veio para ser trabalhado o 1º ano. Aí aplicamos, em [19]64, o 1º ano. Em [19]64, o 2º, o 3º e o 4º ano continuaram com a Matemática antiga. (LIMA, 2012).

Nós éramos da linha do Sangiorgi por uma razão muito simples. Nós não éramos, na época, pesquisadores de Matemática. Éramos professores de Matemática daquela escola, para ensinar Matemática àquele menino, entendeu? Então, não podia ter dúvida ou tentar colocar duas ou três hipóteses. Eu tinha que ter uma coisa. Então, nós pensamos o seguinte: “Vamos adotar o livro do Sangiorgi, ponto”. Então, o livro do Sangiorgi era a bíblia. (PINTO, 2012).

O IV Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, referido pelo professor Roberto, segundo Valente (2008), ocorreu no período de 22 a 28 de julho de 1962. Nele, o Geem, coordenado por Osvaldo Sangiorgi, apresentou 24 itens de conteúdos de ensino para as quatro primeiras séries do ensino secundário (ginásio) e 18 para as três séries finais (colegial). Para cada conteúdo foram apresentadas sugestões didático-metodológicas para abordagem dos temas.

A Matemática Moderna foi sendo introduzida paulatinamente no ensino ginásial de Brasília. Em 1965, ocorreu sua inserção no 2º ano. Em 1966, devido à falta do livro didático para o 3º ano, o professor Roberto, responsável pelo curso de Matemática no ginásio, nível de ensino correspondente ao atual ensino fundamental, decidiu por trabalhar com a Geometria sob uma “nova” apresentação tirada da tradução de um livro americano cujo nome ele não recorda. De acordo com o professor, a Geometria era apresentada de maneira diferente, era uma Geometria modernizada para a época. No ano seguinte,

chegaram os livros didáticos para o 3º e 4º anos, prevalecendo as orientações dos livros didáticos de Sangiorgi no ensino ginásial do Distrito Federal.

Assim como em outros estados brasileiros, no Distrito Federal, a Matemática escolar, no primeiro ciclo da educação média, foi implementada a partir dos livros de Sangiorgi, que lançou, em meados de 1963, a coleção *Matemática – curso moderno*, para uso no ano letivo de 1964. Essa coleção é composta por quatro livros, acompanhados, respectivamente, de um guia para uso do professor com orientações didáticas da Matemática Moderna. Quando questionado sobre a Matemática Moderna no Distrito Federal, o professor Roberto afirmou que ela fora implantada “quando surgiu o apoio didático do livro de Sangiorgi. Foi o currículo. Virou o currículo” (LIMA, 2012).

“O Sangiorgi entrou exatamente nessa hora. Quer dizer, já no primeiro dia de aula sobre Matemática Moderna, no ginásio, já tinha os livros de Sangiorgi. Era o livro curricular e sequencial. Tudo direitinho, os capítulos eram quatro, tudo bonitinho” (PINTO, 2012). Então, resumindo:

a Matemática Moderna começou em [19]64, graças ao apoio, quando surgiram os livros de Sangiorgi, quando surgiu isso aqui eu disse: “É agora que nós vamos fazer”, e eu tinha uma certa liderança no grupo. “Vamos fazer isso daqui”. Quando você vai analisar o livro do Sangiorgi, o que tem de novo? Tem a linguagem e esse sentimento de unidade do corpo da Matemática. Só isso. Ninguém vai aqui ficar ensinando anel de integridade e outras coisas, não é verdade? Já no 2º grau, talvez, já coubesse como uma preparação para a universidade. (LIMA, 2012).

Segundo esses professores, a partir da Matemática Moderna, os alunos passaram a gostar mais da aula da Matemática.

Olha, a impressão que eu tinha era que os meninos gostavam mais. A Matemática era uma coisa que espantava todo mundo. Nós começamos a mudar não só o aspecto de conteúdo, mas a maneira de tratar com o aluno também. Nós estávamos vendendo uma ideia nova, entendeu? E, com isso, acho que os

alunos passaram a gostar. A Matemática hoje em dia é muito mais agradável de ver. (PINTO, 2012).

Para esses dois pioneiros, a Matemática Moderna, no Distrito Federal, foi incorporada à prática docente com um formato definido, isto é, os conteúdos deveriam ser trabalhados conforme sua organização nos livros de Sangiorgi, que eram adotados nas salas de aula. Dessa forma, esses professores acreditavam que o Movimento da Matemática Moderna seria padronizado em todo o Brasil.

Nesse sentido, segundo os dois professores, o Movimento da Matemática Moderna no DF representou uma possibilidade de inovação e de promoção de um ensino de Matemática diferenciado, ampliando as ideias gerais e unificadoras da Matemática até o ensino primário com a adoção da linguagem dos conjuntos. O professor Kleber explicou que não se ensinava mais separadamente a Álgebra, a Geometria e a Aritmética; elas passaram a ser uma só disciplina, a Matemática:

Porque na Matemática Moderna você tratava de tudo com uma coisa chamada teoria dos conjuntos, onde você tinha diversas oportunidades de ampliar o nível da Matemática que, na época, já não era nem Matemática, era Aritmética, ou seja, uma coisa, Matemática rude, de principiante. Então, de Aritmética se passa para Matemática. Isso aí da Matemática é a Matemática Moderna. Aritmética é curso primário, alfabetização. É somar, subtrair, multiplicar, dividir. Isso é Aritmética. A famosa Aritmética brasileira. Aritmética do Antônio Trajano. Aí, quando você chegava no ginásio, você já começava a tratar de equações. Matemática. E aí, quando veio a revolução do setor, virou a Matemática Moderna. São três estágios diferentes. A Matemática Moderna chegou junto com Brasília. (PINTO, 2012).

Segundo os professores Roberto e Kleber, a Matemática Moderna, em Brasília, foi a tentativa de unificação do ensino da Matemática, isto é, um

conjunto de conhecimentos no qual um assunto teria relação com o outro, além da inserção da teoria de conjuntos no currículo do ginásio.

### **Da garimpagem às evidências de sonhos, possibilidades e realizações**

Nosso objetivo, neste capítulo, foi relatar e analisar como professores pioneiros da educação de Brasília compreenderam e implementaram a Matemática Moderna na educação média, no decênio de 1960. Para nós, a busca de como aconteceu o Movimento da Matemática Moderna no Distrito Federal foi como uma garimpagem, isto é, a busca minuciosa e incessante de algo raro que estava escondido e que ainda não havia sido relevado. A história da Matemática escolar de nosso lugar tem sido preservada, para a nossa felicidade, na memória de professores que atuaram em nosso sistema público de ensino e que falam com entusiasmo de seus sonhos, de seus feitos, mesmo quando se lembram das condições de trabalho precárias vivenciadas. Garimpar a fala de um e a fala de outro nos levou a considerar que, nesse período, o Brasil estava em um momento desenvolvimentista, e a nova capital em construção recebia pessoas que se imbuíam desse sentimento de renovação nacional, em circunstâncias que foram propícias para pensar uma educação diferenciada a partir das ideias de Anísio Teixeira, ressignificadas pelos professores pioneiros por meio da Matemática moderna.

As narrativas dos dois professores pioneiros trazem como primeira evidência que a Matemática moderna no Distrito Federal adentrou a educação média a partir dos livros didáticos de Sangiorgi, sendo, portanto, incorporada diretamente à prática que, por sua vez, transmutou o teor do programa curricular de Matemática em conteúdos de livros didáticos.

Outra evidência importante trazida pelas narrativas é que, diferentemente de outros estados brasileiros onde a Matemática moderna foi sendo discutida em congressos e encontros estaduais de formação para professores, especialmente a partir do surgimento de grupos de estudos, na nova capital, contraditoriamente,

tendo em vista o interesse anunciado de propagar para todo o Brasil uma educação inovadora, não houve formação de grupos de pesquisa e de estudos, ficando, assim, no âmbito de ações não institucionais, isto é, pessoais. Possivelmente, a chegada diária de pessoas de todos os lugares e a falta de condições pedagógicas necessárias e suficientes levaram ao arrefecimento da utopia educacional, dando lugar à necessidade de compreensão e leitura da complexidade do lugar transpassado por múltiplas culturas, sentimentos contraditórios, desejos, esperanças e expectativas por intermédio da busca de uma formação que pudesse começar a estabelecer uma identidade para o sistema escolar em construção.

A terceira evidência é que os pioneiros da educação de Brasília compreenderam a Matemática moderna como uma linguagem e como um elemento unificador do corpo da Matemática, e foi essa novidade que deu força à sua implementação.

Essas evidências confirmam a existência de “realidades históricas” (LE GOFF, 1924, p. 11) educacionais. No caso específico, os professores pioneiros vivenciaram o trabalho pedagógico coletivo no início da capital e adotaram a Matemática moderna, provavelmente, mais pelo sentimento de inovação do que pelo debate e pela aceitação de seus fundamentos e propósitos.

## Referências

BERTI, Nívia M. *O ensino de Matemática no Brasil: buscando uma compreensão histórica*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/617/617.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/617/617.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BOSI, Éclea. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRASIL. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2014.

BÚRIGO, Elizabete Zardo. *Movimento Matemática Moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60*. Dissertação de Mestrado, FE/UFRS, Porto Alegre, RS, 1989. Disponível em < <http://hdl.handle.net/10183/5237> > Acesso em: 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. *Matemática moderna: progresso e democracia na visão de educadores brasileiros nos anos 60. Teoria & prática*, Porto Alegre, v. 2, p. 255-265, 1990.

\_\_\_\_\_. *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60*. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008.

DIAS, André Luís Matedi. O Movimento da Matemática Moderna: uma rede internacional científica-pedagógica no período da Guerra Fria. In: ESOCITE, 7., Rio de Janeiro, 2008. *Anais...* Rio de Janeiro, 2008. 1 CD-ROM.

GOMES, Maria Laura M. Em favor de um diálogo entre a história da Educação Matemática e as práticas educativas em Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., Belo Horizonte, 2007.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. *A dimensão metodológica da história oral*. Disponível em: <<http://www.jurandirsantos.com.br/outrosartigos/hoadimensaometodologicadahistoriaoral.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

LIMA, Roberto de Araújo. *Roberto de Araújo Lima* [entrevista]: 11 dez. 2012. Entrevistador: Grupo CompassoDF. Pesquisa “A história do ensino-aprendizagem de Matemática e de Educação Matemática no Distrito Federal”.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1990.

MIORIM, Maria Ângela. A. *Introdução à história da Matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

PINTO, Kleber Farias. *Kleber Farias Pinto* [entrevista]: 17 dez. 2012. Entrevistador: Grupo CompassoDF. Pesquisa “A história do ensino-aprendizagem de Matemática e de Educação Matemática no Distrito Federal”.

PINTO, N. B. Marcas históricas da Matemática Moderna no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, PUC-PR, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 113-122, 2005.

SOCHACZEWSKI, A. C. *Desenvolvimento econômico e financeiro do Brasil: 1952-1968*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1993.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*. 4. ed. Brasília: Câmara dos Diretores Lojistas do DF; Linha Gráfica, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 355 p. Disponível em: <[http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro8/chama\\_primeira.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro8/chama_primeira.html)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

VALENTE, W. R. A Matemática Moderna nas escolas do Brasil: Um tema para estudos históricos comparativos. *Revista Diálogo Educacional*, PUC-PR, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 19-34, 2006.

VALENTE, W. R. Osvaldo Sangiorgi: um best-seller para o ginásio, um fracasso editorial no colégio. In: FLORES, Cláudia; ARRUDA, Joseane Pinto. (Org.). *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: contribuição para a história da Educação Matemática*. São Paulo: Annablume, 2010. p. 25-40.

WIELEWSKI, Gladys Denise; WIELEWSKI, Sergio A. Cuiabá na década de 80: vestígios da Matemática Moderna nas quatro primeiras séries do 1º grau. *Revista Diálogo Educacional*, PUC-PR, Curitiba, v. 8, p. 675-688, 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2440&dd99=view>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

**Parte III**

**O ideário de Anísio Teixeira e suas  
marcas na educação do Distrito Federal**

# A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de educação de Anísio Teixeira e dos ideários de Lucio Costa

*Cláudia da Conceição Garcia*

*Maria Cecília Filgueiras Lima Gabrieli*

## **Introdução**

Ao propor o desenho de Brasília, Lucio Costa, em seu ideário, tinha como propósito a concepção de uma cidade que, além de centro administrativo e de governo, se tornasse um foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do Brasil. Era uma nova proposta de viver, com vistas a uma melhor qualidade de vida para seus moradores.

Assim nasceu Brasília, uma cidade planejada a partir de quatro escalas urbanas –monumental, residencial, gregária e de lazer –, cujos atributos a tornam uma cidade ímpar e original e que, nas palavras de Lucio Costa, é:

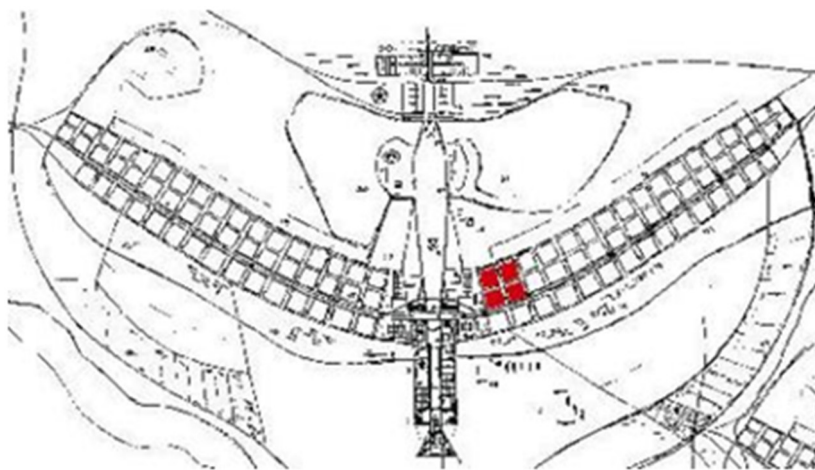
[...] cidade de fácil apreensão, caracterizada pela simplicidade e clareza do risco original, o que não exclui a variedade no tratamento das partes, cada qual concebida segundo a natureza peculiar da respectiva função, resultando daí a harmonia de exigências de aparência contraditória. É assim que, sendo monumental, é também cômoda, eficiente, acolhedora

e íntima. É ao mesmo tempo derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional. (COSTA, 1995).

Nessa harmonia de aparência contraditória se insere a vida cotidiana dos moradores da cidade, no ir e vir de cada dia, na convivência nas superquadras, na unidade de vizinhança que significou um novo modelo de vida.

Pelo desenho, a superquadra se constitui de um módulo quadrado (280 m x 280 m) que, em cada quadra, é emoldurado por uma cinta intensamente arborizada, com chão gramado e uma cortina suplementar intermitente de arbustos e folhagens. Em seu interior, estão os blocos residenciais dispostos de maneira mais variada, obedecendo, porém, a dois princípios gerais: gabarito máximo uniforme, de seis pavimentos e pilotis, e separação do tráfego de veículos do trânsito de pedestres, mormente o acesso à escola primária e às comodidades existentes no interior de cada quadra (COSTA, 1995).

**Figura 9.1:** Plano Piloto



Fonte: Adaptação de Costa (1995).

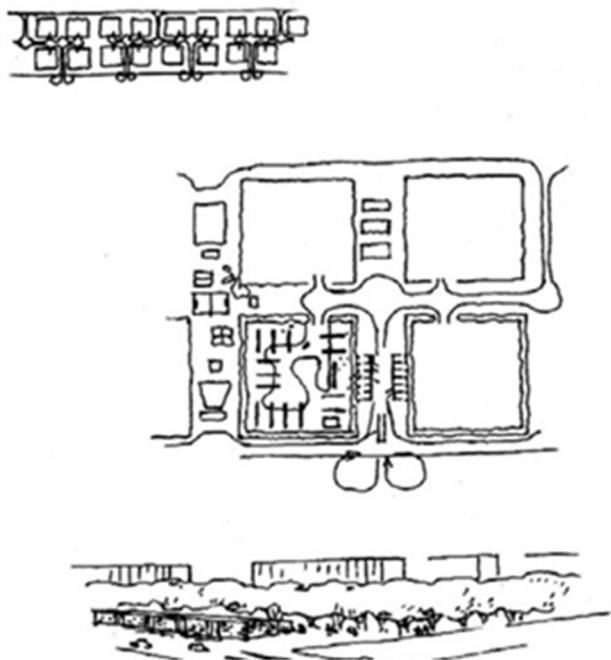
Pela composição de quatro quadras configura-se a unidade de vizinhança, formada por quadras residenciais, comércio locais, templo religioso,

posto de saúde, biblioteca, delegacia, Correios e escolas; como conjunto, se apresenta como módulo agenciador da trama urbana.

Pelo princípio do ideário moderno, a unidade de vizinhança reitera a doutrina da Carta de Atenas de 1943, ou seja, o núcleo inicial do urbanismo é uma célula habitacional – uma moradia – e sua inserção num grupo formando uma unidade habitacional de proporções adequadas (LE CORBUSIER, 1993).

Nesse contexto, nas unidades de vizinhança, as funções corriqueiras da vida cotidiana são acessíveis a uma distância a pé, protegidas da influência do tráfego. Dessa maneira, o comércio, a igreja, o posto de saúde e a escola são potencialmente pontos de encontro que viabilizam e promovem a socialização entre os moradores das superquadras.

**Figura 9.2:** Unidade de vizinhança



Fonte: Costa (1995).

Cada superquadra foi dimensionada para agrupar de 2.500 a 3 mil habitantes e deveria abrigar, necessariamente, uma escola primária e um jardim da infância, levando em conta as condições de acessibilidade relativas à faixa etária das crianças, além de atender ao ideal de população escolar. Além disso, propunha-se que, para cada unidade de vizinhança, fosse construída uma escola parque.

Nesse contexto, aliado ao pensamento de Lucio Costa de que Brasília representava uma promessa de vida socialmente mais digna e democrática, Anísio Teixeira, que ocupava o cargo de direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), apresentou o plano educacional da nova capital. Propôs, então, o “Plano de construções escolares de Brasília”, cujo propósito era promover a oportunidade para a capital federal de oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir um exemplo para o sistema educacional do país (TEIXEIRA, 1961).

O projeto educacional de Anísio Teixeira foi concebido de maneira a ampliar as funções da escola, à luz de uma perspectiva social e que buscava integrar várias atividades ao ensino, revelando-se como proposta inovadora e promessa futura que promoveria oportunidades de crescimento e melhorias sociais para a população brasileira. Representa um modelo de ensino integral, a exemplo da experiência aplicada no Centro Carneiro Ribeiro (Escola Parque da Bahia), criado por Anísio Teixeira em 1952, na cidade de Salvador.

Considerando que há uma integração indissociável entre a proposta de Anísio Teixeira e os ideários contidos no desenho de cidade proposto por Lucio Costa, para compreender a integração do plano educacional ao modelo de vida proposto para a capital federal, devemos, necessariamente, compreender como se dá a inserção das escolas no desenho da unidade de vizinhança. Dessa forma, será possível, em desenvolvimentos futuros, resgatar esses ideários, que ainda permanecem como referências fundamentais para o desenvolvimento social do Brasil. Além disso, há ainda em Brasília algumas lacunas a serem preenchidas, tanto do ponto de vista das construções escolares quanto de novas propostas pedagógicas para a formação das crianças e dos jovens brasilienses.

Embora o modelo de vida pensado por Lucio Costa não reflita integralmente a realidade atual sob vários aspectos, inclusive no que concerne à destinação das escolas às crianças moradoras das superquadras circundantes, é imperativo reconhecer como, no desenho da cidade, a inserção da atividade escolar na vida cotidiana, além de privilegiar a qualidade de vida dos moradores das superquadras, implica a construção de um ideário do ponto de vista social, coletivo e democrático.

### **A unidade de vizinhança**

A composição das quatro superquadras é marcada por dois eixos viários, um na horizontal, que dá acesso às superquadras, e outro na vertical, onde se definem comércios locais, cujas atividades são compostas por mercadinhos, açougues, vendas, quitandas, barbearias, cabeleireiros, lojas de roupas, padarias, etc. Na confluência das quatro quadras, localiza-se a igreja do bairro e, nos fundos, as escolas secundárias, ao passo que, na parte da faixa de serviço próxima à rodovia, se previu o cinema, a fim de torná-lo acessível a quem procedesse de outros bairros, ficando a extensa área livre intermediária destinada ao clube da juventude, com campo de jogos e recreio (COSTA, 1995) (figura 9.3).

Sob o aspecto da qualidade de vida, é interessante lembrar que Lucio Costa destaca, dentre os ingredientes que deram origem ao desenho de Brasília, a pureza da pacata Diamantina, cidade histórica colonial em Minas Gerais. Ora, o que está implícito nessa abordagem? Há que se questionar como uma cidade colonial pôde inspirar o modo de vida de uma cidade moderna, cujo desenho foi inspirado nos preceitos do urbanismo modernista.

Na sutileza dessa declaração, podemos reconhecer que, no modo de vida proposto para as unidades de vizinhança, cujas funções básicas da vida diária estão contidas em um raio de aproximadamente 300 metros, está intrínseco o espírito do modelo de vida nas pequenas cidades do interior, a exemplo da pacata Diamantina.

A essência da unidade de vizinhança, originalmente proposta por Clarence Perry nos anos 1920, era resgatar o conceito de bairro das cidades tradicionais, onde era intrínseca ao cotidiano a socialização a partir das relações de vizinhança que, nas palavras de Levy, representam “um local onde os residentes se conhecem pessoalmente e têm o hábito de se visitar, trocar objetos ou favores em geral, ter atividades conjuntas” (HURVY apud GOROVITZ, 2009, p. 9). Nesse caso, dentre vários aspectos, pode-se considerar a configuração espacial do lugar e como se dá a relação entre o conjunto dos edifícios, para verificar a permeabilidade dos espaços e identificar como, nesse jogo de volumes, é viabilizada a livre circulação dos pedestres, moradores das superquadras, de modo seguro e distanciado dos fluxos dos veículos.

**Figura 9.3:** Unidade de vizinhança, Superquadras 107/108 Sul e 307/308 Sul



Fonte: Adaptado de Gorovitz (1991).

Alguns fatores são determinantes para prover altos índices de permeabilidade aos pedestres, ou seja, a presença de escolas, a existência de espaços de uso misto em um raio de 400 metros, o bom acesso à natureza e aos espaços abertos e a presença de parques e locais com automóveis em baixa velocidade contribuem

para qualificar o ambiente em termos de conforto para caminhar no espaço urbano. A permeabilidade de um lugar é determinada pelas características físicas tangíveis às vias públicas e por sua relação com os espaços privados (FARR, 2013).

Considerando que a delimitação das superquadras que compõem uma unidade de vizinhança está inserida em um raio de aproximadamente 300 metros e que os espaços das superquadras privilegiam os pedestres, com a liberação do solo por parte dos edifícios residenciais que são construídos sobre pilotis; que os veículos percorrem as vias em baixa velocidade; e que as quadras são intensamente arborizadas, pode-se afirmar que o conjunto de uma unidade de vizinhança apresenta alto nível de permeabilidade e contribui sobremaneira para a qualidade de vida de seus moradores, principalmente quanto à acessibilidade e à circulação das crianças.

Dentre as funções relativas à escala residencial, destaca-se a educação básica, representada pelo jardim de infância e pela escola classe, além da inserção da escola parque, que representa o modelo de educação proposto por Anísio Teixeira no plano educacional da nova capital (TEIXEIRA, 1961).

Nesse contexto, está inserido o complexo educacional local, configurado da seguinte maneira: no interior da quadra, o jardim de infância e a escola classe; na entrequadra, a escola parque, para as atividades culturais, esportivas, artísticas, etc., totalmente integrada ao parque interior de cada superquadra e à unidade de vizinhança (figura 9.3).

O complexo educacional local buscava atender a todas as crianças moradoras da superquadra. Dessa maneira, o “Plano de construções escolares de Brasília” incluía um conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de formas e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação, bem como ao convívio social e a outras necessidades de vida (TEIXEIRA, 1961).

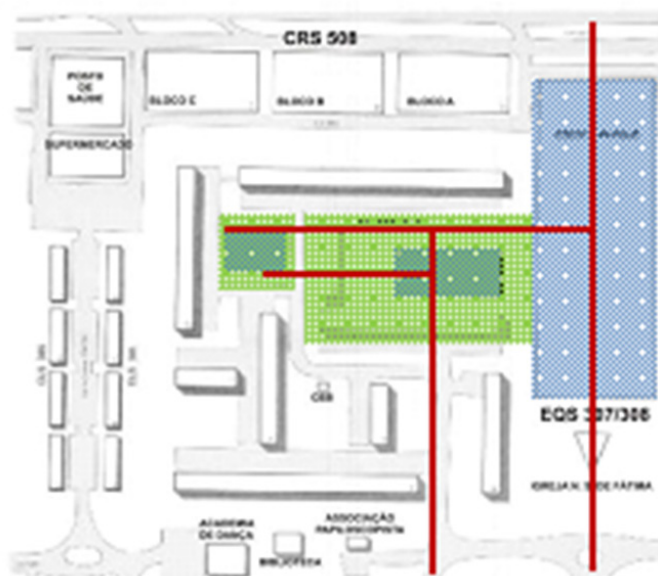
Dessa maneira, o projeto educacional de Anísio Teixeira esteve intimamente vinculado ao espaço arquitetônico, uma vez que se tratava de uma proposta que transcendia o modelo tradicional de ensino. A arquitetura

escolar deveria assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes e de recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1958).

### O modelo educacional de Anísio Teixeira e a Superquadra 308 Sul

A Superquadra 308 Sul representa o modelo mais significativo dos ideários contidos na proposta de unidade de vizinhança do desenho do Plano Piloto de Lucio Costa. Inúmeros aspectos podem ser considerados, entretanto, nosso olhar se dedica à análise da implantação dos edifícios escolares em relação aos edifícios residenciais e seus respectivos espaços públicos. A proposta de Anísio Teixeira considerou que cada superquadra deveria abrigar uma população variável de 2.500 a 3 mil habitantes e, assim, propôs para cada quadra a construção de um jardim de infância e de uma escola classe, conforme figura 9.4.

**Figura 9.4:** Superquadra 308 Sul e Entrequadra 308/307 Sul



Fonte: Adaptado de Gorovitz (1991).

O jardim da infância foi projetado em um bloco único, cuja planta baixa é composta por quatro salas de aula integradas à administração da escola para que, em dois turnos de funcionamento, pudesse atender 160 crianças (oito turmas de 20 crianças) (TEIXEIRA, 1961). A implantação, como se pode observar na figura 9.4, se dá em uma pequena praça de base quadrada cercada por árvores e quatro edifícios residenciais. Além disso, se localiza no interior da quadra, onde o trânsito de veículos é reduzido. O acesso ao espaço interno da escola se dá a partir de uma rampa suave de acesso único, emoldurada por um painel cerâmico desenhado por Burle Marx, que também fez o projeto paisagístico da quadra.

À direita, na figura 9.4, está a escola classe, projetada em dois blocos, um administrativo e outro destinado às atividades acadêmicas, composto por oito salas, para, em dois turnos, atender 480 crianças (16 turmas de 30 alunos) (TEIXEIRA, 1961). Sua implantação é emoldurada por um conjunto de três edifícios residenciais, tendo a escola parque à sua direita, conforme figura 9.4.

**Figura 9.5:** Jardim de Infância 308 Sul



Fonte: Google Earth. Acesso em: 9 out. 2014.

**Figura 9.6:** Jardim de Infância 308 Sul

Fonte: Google Earth. Acesso em: 9 out. 2014.

O acesso à escola se dá a partir de uma via mais interna da superquadra, por meio de um extenso passeio arborizado (figuras 9.10 e 9.11) que se abre para um pátio descoberto, cuja função é integrar os dois blocos – o administrativo e o acadêmico. Além disso, o bloco residencial comparece como pano de fundo para o enquadramento da escola classe no conjunto da superquadra, como podemos visualizar na figura 9.9.

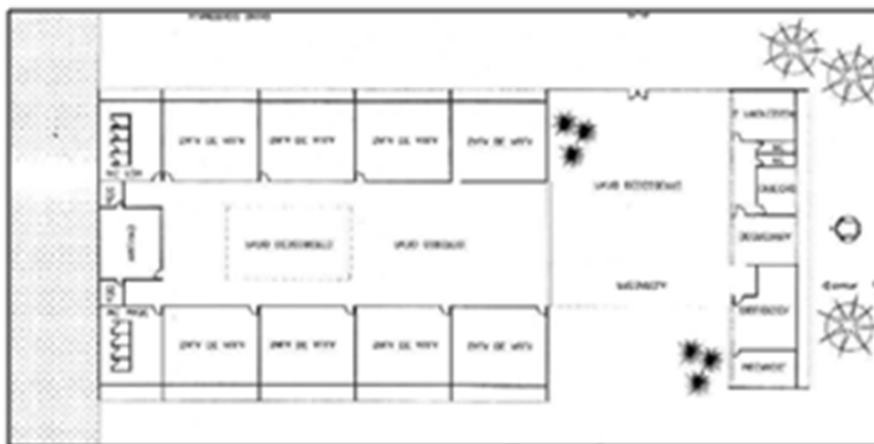
Vale destacar que, no caso da escola classe, a implantação teve outro tratamento e se diferenciou do proposto para o jardim de infância. Nesse caso, o edifício, também implantado no interior da superquadra, está distanciado da via de circulação dos veículos, além de se posicionar em uma grande área verde, a exemplo de uma praça pública, nos moldes de uma cidade tradicional (figuras 9.4 e 9.7). Observando-se a figura 9.3, percebe-se que a proposta de implantar tanto o jardim de infância quanto a escola classe no interior da superquadra, distanciado da circulação de veículos, se repete nas Superquadras 108 e 107 Sul, embora cada uma delas apresente um desenho urbano (projeções dos edifícios, malha viária e paisagismo) diferenciado. Pode-se inferir uma lógica que busca sistematização para a implantação desses equipamentos urbanos, sem abrir mão da liberdade compositiva de cada uma das superquadras.

**Figura 9.7:** Escola Classe 308 Sul



Fonte: Prefeitura 308 Sul, arquivo de Stello Seabra (década de 1960).

**Figura 9.8:** Planta do térreo da Escola Classe 308 Sul



Fonte: Secretaria de Educação do DF.

**Figura 9.9:** Pátio descoberto da Escola Classe 308 Sul



Fonte: Leonardo Finotti, disponível em Arcowebe-Projeto Design ed. 334. <https://www.arcoweb.com.br/projetodesign/especiais/oscar-niemeyer-superquadras-brasilia-01-12-2007>

**Figura 9.10:** Escola Classe 308 Sul



Fonte: Google Earth. Acesso em: 9 out. 2014.

**Figura 9.11:** Escola Classe 308 Sul



Fonte: Google Earth. Acesso em: 9 out. 2014.

**Figura 9.12** Escola Classe 308 Sul



Fonte: Google Earth. Acesso em: 9 out. 2014.

**Figura 9.13** Escola Classe 308 Sul

Fonte: Google Earth. Acesso em: 9 out. 2014.

Voltando aos ingredientes que definiram a composição da unidade de vizinhança, foi proposto que, para cada grupo de quatro superquadras, fosse destinada uma escola parque a fim de atender, em dois turnos, cerca de dois mil alunos das escolas classe das quatro superquadras, em atividades de iniciação ao trabalho (para crianças de 7 a 14 anos) nas pequenas “oficinas de Artes Industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios e educação física) (TEIXEIRA,1961).

### **A escola parque e sua integração ao desenho das superquadras**

Lucio Costa materializou em desenho esse ideário, ao propor, para a entrequadra das Superquadras 307/308 Sul, uma escola parque (figuras 9.14 e 9.15), implantada no eixo vertical em alinhamento com o comércio local das Superquadras 107 e 108 Sul e a Igrejinha Nossa Senhora de Fátima.



**Figura 9.15:** Entrequadra 308/307 Sul – Escola parque

Fonte: Google Earth. Acesso em: 9 out. 2014.

A proposta arquitetônica da escola parque assumiu um caráter diferenciado do modelo de espaço da escola classe e do jardim de infância, pois sua identidade espacial assemelha-se à superquadra, marcada pela grande permeabilidade dos espaços e liberação do nível do terreno para a livre circulação das pessoas. Do ponto de vista da análise de cada uma das escolas, fica evidente a mudança gradativa nos espaços de cada um dos três modelos educacionais apresentados. Além disso, Lucio Costa destinou ao conjunto de cada unidade de vizinhança uma área considerável para a educação e inseriu, em outras áreas adjacentes às unidades de vizinhança, os centros de educação média, destinados aos alunos de 11 a 18 anos, conforme a proposta de Anísio Teixeira.

A preocupação com o sistema educacional no Brasil por parte de Lucio Costa acompanhou sua trajetória profissional. Em 1930, o urbanista teve uma participação importante no Ministério da Educação e Cultura, quando foi nomeado para dirigir a Escola Nacional de Belas Artes, com a missão de renovar o ensino das Artes Plásticas e implantar um curso de Arquitetura moderna. Em 1940, por solicitação do ministro Gustavo Capanema, Lucio Costa foi convidado para elaborar o programa para a reformulação do ensino de desenho no curso secundário. Dessa maneira, sua experiência profissional

transcende o universo da arquitetura, e sua preocupação com o sistema educacional no Brasil se manifesta claramente no desenho da nova capital do país.

### **Os sonhos entrelaçados de Anísio Teixeira e Lucio Costa**

Anísio Teixeira entendia que o investimento na educação pública poderia minimizar, de certo modo, os problemas das diferenças sociais e dos desníveis econômicos da sociedade brasileira, pois acreditava que, por meio da igualdade de oportunidades, se exerceria de fato o verdadeiro espírito democrático:

Quando, na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade, em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar, pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade uma instituição independente da família, da classe e da religião, destinada a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser, na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem. Desse modo, a educação escolar passou a visar não a especialização de alguns indivíduos, mas a formação comum do homem e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática. Há, antes de tudo, uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criação de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Essa escola formava a inteligência, mas não formava o intelectual. O intelectual seria das especialidades de que a educação posterior iria cuidar, mas não constitui objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional e ainda existente teria de se transformar, para atender à multiplicidade de vocações, ofícios em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se. (TEIXEIRA, 1994, p. 40-41).

O sonho de Anísio Teixeira se materializou em um modelo de educação básica que promoveria aos pequenos brasileiros uma formação que os habilitaria no futuro aos trabalhos comuns. Defendia uma formação em tempo integral, enriquecida com atividades práticas, que promoveria oportunidades de formação de hábitos de vida real, com a organização da escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, recreação e arte. Seria uma escola prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1994).

Lucio Costa, no documento “Brasília revisitada (1985-1987)”, defendeu que a preservação e valorização da cidade como patrimônio deveria partir da compreensão do desenho proposto para Brasília, pois este não era uma decorrência do planejamento regional, mas a causa dele, e o que de fato vale e significa é a concepção urbanística da cidade propriamente dita, expressa no “Relatório do Plano Piloto”, em 1957.

Trata-se de um ato deliberado de posse, de um gesto de sentido ainda desbravador, nos moldes da tradição colonial. [...] Ela deve ser concebida não como simples organismo capaz de preencher satisfatoriamente e sem esforço as funções vitais próprias de uma cidade moderna qualquer, não apenas como *urbs*, mas como *civitas*, possuidora dos atributos inerentes a uma capital. [...] Monumental não no sentido de ostentação, mas no sentido da expressão palpável, por assim dizer, consciente daquilo que vale e significa. Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, um foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do país. (CODEPLAN, 1991, p. 20).

O sonho de Lucio Costa se materializou na construção da capital por meio de um desenho que ensejava que a cidade poderia ser concebida segundo a natureza peculiar de cada uma das respectivas funções inerentes

a sua condição de *urbs*, sem excluir a variedade no tratamento das partes em sua condição de *civitas*. “E assim, sendo monumental, é também cômoda, eficiente, acolhedora e íntima. É ao mesmo tempo derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional” (COSTA, 1995, p. 295).

A proposta de Anísio Teixeira se alinhava dignamente aos ideários contidos na concepção de Brasília proposta por Lucio Costa, principalmente aqueles ligados à escala residencial, pois representava uma proposta inovadora com a criação da superquadra, cuja serenidade urbana seria assegurada pelo gabarito uniforme de seis pavimentos, o chão livre e acessível a todos pelo uso generalizado dos pilotis e o franco predomínio do verde, representando consigo o embrião de uma nova maneira de viver, própria de Brasília e inteiramente diversa das demais cidades brasileiras. As escolas inseridas nesse contexto respeitavam essa serenidade, na medida em que, a cada faixa etária, os espaços ganham novos significados e dimensões.

Ambos os sonhos se entrelaçam na medida em que, Anísio Teixeira e Lucio Costa, cada um ao seu modo, desejavam o surgimento de uma nova sociedade brasileira, que pudesse se distanciar do subdesenvolvimento e da imensa estratificação social que o Brasil vivia na época.

André Malraux, ministro dos Assuntos Culturais da França, proferiu em Brasília, em 24 de agosto de 1959, um discurso que traduz essa ideia:

Sabeis – como o sabem todos os artistas, mas como os governos não o sabem tão bem – que as formas de arte destinadas a perpetuar-se na memória dos homens são formas “inventadas”. Nesta cidade que tem sua origem na vontade de um homem e na esperança de uma Nação. [...] Haveis pronunciado aqui, sr. presidente da República, palavras conhecidas de muitos dentre nós: “Deste Planalto Central, desta solidão que será em breve o cérebro de onde partirão as altas decisões nacionais, lanço um olhar, uma vez mais, sobre o futuro de meu país e entrevejo essa alvorada com fé inquebrantável e confiança sem limites na grandeza de seu destino”. Quando, por minha vez, contemplo este lugar que já não é uma solidão, acodem-me ao espírito as bandeiras que o general

De Gaulle entregou, em 14 de julho, aos chefes dos Estados da comunidade franco-africana, e o solene cortejo de sombras dos mortos ilustres da França, que amais, porque seus nomes pertencem à generosidade do mundo. E em sua grande noite fúnebre, um murmúrio de glória acompanha o bater das forças que saúdam vossa audácia, vossa confiança e o destino do Brasil, enquanto se vai erguendo a capital da esperança. (MALRAUX, 1959, p.8).

Brasília é ainda uma cidade jovem. De fato, ao longo desses anos, nos distanciamos da condição de subdesenvolvimento e demos grandes passos para o desenvolvimento educacional do país. Porém, estamos nos distanciando, em certa medida, como nação, dos ideários que provocaram essas grandes transformações sociais.

As propostas de Lucio Costa e Anísio Teixeira representavam a ideia de igualdade de oportunidades na educação que possibilitasse uma verdadeira mudança social. Atualmente, a sociedade brasileira tem dificuldades para reconhecer um ideário de desenvolvimento com base na educação de qualidade. Vivemos um momento de grande diversidade. Lucio Costa costumava dizer que a melhor forma de prever o futuro é olhar para trás. Retomar a essência implícita em cada uma das propostas, a de Lucio Costa e a de Anísio Teixeira, é manter vivo o conceito genuíno que permeia esses pensamentos, que se traduzem em um caminho de esperança para a construção de uma sociedade mais justa, digna e feliz.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Relatório do Plano Piloto de Brasília*. Brasília: EDF; ArPDF; DEPHA, 1991.

COSTA, Lúcio. *Lucio Costa: Registro de uma vivência*. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

FARR, D. *Urbanismo sustentável: desenho urbano com a natureza*. Bookman, Porto Alegre, 2013.

GOROVITZ, Matheus; FERREIRA, Marcílio. *A invenção da Superquadra*. Brasília: Iphan, 2009.

LE CORBUSIER. *A carta de Atenas*. São Paulo: Edusp, 1993.

MALRAUX, André. Brasília, 24 ago. 1959. Disponível em: <<http://brasilipoetica.blog.br>>. Acesso em: 12 out. 2014.

MARTINS, A. F. O ensino das artes nas Escolas Parque. In: PEREIRA, E. W. et al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 375.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, E. W. et al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. et al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PROCESSO criativo. Direção: Raul Taborda. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TeNjbaFTzaE>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

REIS, J. Construções escolares em Brasília. *Módulo*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 20, p. 4-15.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Orientação pedagógica escolas parque*. 2002.

SILVA, E. *Brasília: plano educacional e médico-hospitalar*. Subsídio para a 3ª viagem de estudos. Brasília: Presidência da República, Estado Maior das Forças Armadas, Escola Superior de Guerra, Departamento de estudos, 1959.

TEIXEIRA, A. *Confiança no futuro* – compromisso com a mudança, sempre... Biblioteca virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.bvanisio-teixeira.ufba.br/visita.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação – problema da formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 21-32, abr./jun. 1958.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

\_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961.

# Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas

*Luciana de Maya Ricardo*

## **Introdução**

A concepção de educação, de acordo com os preceitos do movimento escolanovista, refutava a “velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”, conforme o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, de 1932 (BRASIL, 2010). A educação vigente não servia mais ao país, ao seu povo e às mudanças que a industrialização e a urbanização imprimiam em meio às novas ideias e transformações que sacudiam o Brasil. O país necessitava de uma educação que priorizasse o raciocínio, o fazer, a autonomia de pensar e agir, a experimentação. A teoria e a prática deveriam andar juntas, e a democracia se colocava como meio para desenvolvimento. Era preciso compartilhar experiências, analisá-las e chegar a conclusões sem um vasto derrame de respostas prontas a tudo, como era praticado pela educação tradicional vigente.

A nova escola transformada e transformadora deveria acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas da civilização humana que industrializavam o mundo em constante transformação e permanente revisão. Nesse sentido, Anísio Teixeira (1975) ressalta duas premissas básicas da nova escola que a

distinguiam da tradicional: *i*) a necessidade de o homem indagar e resolver por si os seus problemas; *ii*) a necessidade de a nova escola ser construída para um futuro imprevisível:

Com efeito, todo o presente modo de pensar do homem é modo de pensar em termos de mudança. A essência do método científico está em sua posição de juízo suspenso. Tudo que fazemos se funda em hipóteses, sujeitas obviamente a mudanças. Tais mudanças decorrem de novos conhecimentos, os novos conhecimentos decorrem de novas experiências e tais novas experiências, do fluxo ininterrupto de mudanças... (TEIXEIRA, 1975, p. 30).

A escola que Anísio Teixeira almejava deveria preparar indivíduos pensantes e autônomos, “em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (p. 36). Assim sendo, o aprendizado aconteceria a partir da própria vida, organizado por “centros de interesse ou projetos”. Educar seria impulsionar o estudante na busca de resolução de problemas e execução de projetos, balizados por suas experiências de vida.

No seu entendimento, devido às diferentes personalidades dos alunos, bem como de suas trajetórias de vida, os seus interesses e liberdade de escolha e recusa deveriam ser respeitados dentro do processo educacional; a autoeducação “é [...] o resultado de se assumir direta e integralmente a responsabilidade dos próprios atos e experiências, [...] porque só a própria pessoa se educa” (TEIXEIRA, 1975, p. 20). A escola deveria oportunizar atividades que promovessem a integralidade do desenvolvimento do aluno.

Anísio Teixeira tinha compromisso com a transformação social e com uma educação em mudança permanente, em constante reconstrução, buscando reajustar-se ao meio dinâmico da vida moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças, bem como pela tendência de acompanhar a vida em todas as suas manifestações.

## O “Plano de construções escolares de Brasília” e a escola parque

Com a construção de Brasília, promessa de campanha do então presidente Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira, à época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), elaborou o “Plano de construções escolares de Brasília”,<sup>1</sup> inspirado no trabalho desenvolvido na Bahia, especificamente a criação de uma escola parque em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Em função do planejamento das unidades de vizinhança,<sup>2</sup> as escolas primárias foram localizadas no interior das quadras residenciais de forma que o aluno pudesse percorrer o menor trajeto possível para chegar a elas. Em conformidade com o plano de Anísio Teixeira, foi elaborado o “Plano educacional e médico-hospitalar de Brasília” (SILVA, 1959), no qual o ensino primário, denominado educação elementar, compunha-se de jardim de infância (4 a 6 anos), escola classe (7 a 12 anos) – destinada ao desenvolvimento da educação intelectual sistemática –, e escola parque, para as atividades artísticas, físicas, recreativas e de iniciação ao trabalho. A escola parque e as escolas classe formavam uma rede de instituições ligadas entre si, dentro de uma mesma área denominada unidade de vizinhança.<sup>3</sup> A escola parque dispunha de biblioteca infantil, museu, pavilhão para atividades de Artes Industriais, equipamentos para atividades de recreação, sociais e de lazer, com música, dança, teatro, clubes, exposições, além de refeitório e dependências para administração.

---

<sup>1</sup> O ideário pedagógico de Anísio para Brasília está registrado como patrimônio imaterial do Distrito Federal desde 4 de julho 2007 (Decreto nº 28.093). O registro foi solicitado pela Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal (AsaeDF).

<sup>2</sup> Unidade de vizinhança é um termo urbanístico que delimita uma área residencial com determinada autonomia, por conter em si uma série de bens e serviços, além de equipamentos de uso coletivo, para o dia a dia de seus moradores. Em Brasília esse termo foi aprimorado por seu criador, Lucio Costa, e cada quatro superquadras residenciais e seu comércio formam uma unidade de vizinhança, que conta com cinema, clube, igreja, escolas, bibliotecas, parques, entre outros.

<sup>3</sup> A distribuição das unidades escolares de educação elementar, na unidade de vizinhança, previa um jardim de infância e uma escola classe para cada quadra e uma escola parque para cada quatro quadras.

**Figura 10.1:** Unidade de vizinhança, Brasília/DF

Fonte: Disponível em: <https://www.pinterest.se/pin/173388654381671399/> ; acesso em 25 de abril de 2018.

A educação média (11 a 18 anos), constituída de ginásio e cursos científico, clássico e técnico, dispunha de centro de educação física, com quadras para voleibol, basquete, piscina e campo de futebol; centro cultural, com teatro, exposições, clubes, biblioteca, museu, além de restaurante e espaço para a administração.

Como a formação dos profissionais de educação era uma das prioridades de Anísio Teixeira, o primeiro grupo de professores primários de Brasília fez estágio na escola parque de Salvador, onde a proposta educacional vinha sendo desenvolvida. Posteriormente, outros grupos foram enviados à Bahia e realizaram estágios no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul.

Diferentemente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na escola parque de Brasília as atividades de Artes Industriais não fomentavam uma iniciação para o trabalho com o mesmo enfoque que em sua precursora e “não tinham em vista a possibilidade de apontar alternativas de formação profissional, mas eram

incorporadas à formação global das crianças, com maior ênfase nas atividades artístico-socializantes” (MARTINS, 2011, p. 246).

As atividades desenvolvidas na escola parque e nas escolas classe dialogavam entre si, assim como as diversas linguagens e as práticas oferecidas, levando em consideração o aluno em sua integralidade.

A movimentação era intensa; os alunos ora se dirigiam à escola classe, ora à escola parque, às vezes em direção às oficinas de artes industriais e de lá para a biblioteca ou para a sala de Artes Plásticas, da sala de música para a piscina ou para o judô. Enfim, estavam em permanente atividade. (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 173).

As atividades curriculares eram programadas conjuntamente pelas duas instituições, levando em consideração todas as possibilidades interdisciplinares das práticas oferecidas. Assim, uma pesquisa solicitada na escola classe era executada na biblioteca da escola parque, que contava com quadro de profissionais para incentivar leitura, dramatização, interpretação, discussão, diálogos, ilustrações e recriação dos textos e temas levantados, dando vida à leitura.

### **As escolas parque em Brasília: continuidades e rupturas**

Da escola parque inaugurada em 1960 até os dias de hoje, já se vão mais de 50 anos. Nesse ínterim, ocorreram muitas alterações políticas, administrativas e pedagógicas no sistema educacional, o que levou à desconfiguração da proposta original de educação integral em Brasília. Já em 1961, com a mudança do governo de Juscelino Kubitschek para o de Jânio Quadros e a “oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 175), houve a quase total paralisação das obras na cidade, estagnando a proposição de construção de mais escolas parque. É importante salientar que, das 28 escolas parque previstas, apenas cinco foram construídas até o início de 2014.

Em 1962, e nos anos subsequentes, descaracterizando a proposta inicial, ocorreram: *i*) redução do período de permanência dos alunos na escola parque para duas horas; *ii*) diminuição da jornada de trabalho dos professores para seis horas, incorporando, assim, mais uma escola classe sem aumento do número de professores; *iii*) ampliação do número de matrículas, com atendimento em dias alternados. Assim, instituiu-se a escola de tempo parcial e semiparcial, prevalecendo o critério quantidade de alunos sobre a qualidade do desenvolvimento das atividades educacionais (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 175).<sup>4</sup>

Mudança significativa decorrente das *Orientações pedagógicas das escolas parque*,<sup>5</sup> nas décadas de 1980 a 1990, foi a retirada do currículo das disciplinas Artes e ofícios e Artes Industriais, que, além da iniciação ou do despertar para o trabalho, propiciavam a reflexão e a criatividade como parte do desenvolvimento do aluno. Todos os quatro documentos de orientação pedagógica das escolas parque dessa época respaldam-se no trabalho idealizado por Anísio Teixeira, mas já não apresentam sua proposta básica na integralidade. Foi retirado o trabalho realizado com madeira, couro, pirógrafo, tecelagem, entre outros, e passou-se a trabalhar apenas com Artes e Educação Física em somente um turno por semana.

Em 2002, foi produzido um novo material de orientação pedagógica para as escolas parque (SEEDF, 2002), que, apesar de seguir o modelo dos anteriores, já caracteriza melhor as suas atividades, fundamentando mais profundamente a abordagem metodológica empregada. Desde essa época, nenhuma outra orientação foi publicada pela Secretaria de Educação, e essa orientação de 2002 é utilizada, atualmente, para o desenvolvimento de um novo documento

---

<sup>4</sup> Dados ratificados pelos depoimentos das professoras Maria Andreza Costa Barbosa, gerente da Genesp, e Renata Valls, chefe do Núcleo de Escolas de Natureza Especial, concedidos à autora em 11 de fevereiro de 2014.

<sup>5</sup> *Orientação pedagógica escola parque – versão preliminar* (1987-1990); *Orientação pedagógica escola parque* (1991); *Orientação pedagógica nº 19, escola parque*; *Diretriz operacional* (1996).

pela Gerência de Escolas de Natureza Especial (Genesp),<sup>6</sup> no qual a escola parque figura juntamente com os Centros Interescolares de Línguas, a Escola de Meninos e Meninas do Parque e a Escola do Parque da Cidade (Proem).

Em 2014, foi lançado um currículo novo para a educação básica da rede pública, mas não existe um currículo exclusivo para as escolas parque, apesar de seu desenvolvimento estar nos planos da Genesp. Atualmente, uma matriz curricular das escolas parque está em fase final de desenvolvimento. Sua principal finalidade é contribuir para a formação integral dos estudantes ao oportunizar o experimento e a produção artística, cultural e esportiva. Além disso, procura meios para tornar a escola parque um centro irradiador e produtor de esporte e cultura com maior oferta de serviços públicos e gratuitos para a comunidade nos seus espaços e equipamentos, como as quadras esportivas, galerias, bibliotecas, teatros e cineclubes.

Na tentativa de entender melhor a dinâmica atual da escola parque em Brasília e o caminho percorrido desde o pensamento que a estruturou, foi colhido o depoimento de um grupo de sete professoras<sup>7</sup> de uma das escolas parque do Distrito Federal. O grupo, formado por professoras de Artes já próximas da aposentadoria e com muitos anos de escola parque, deixou claras a paixão por ensinar, por trabalhar diretamente com os alunos, e a dedicação à escola, que valoriza o trabalho desenvolvido. Fica explícita, porém, sua angústia ao ver sucessivas políticas serem impostas para que o governo alcance metas de atendimento de alunos conforme seus planos, independentemente das condições físicas dos espaços e do aproveitamento pedagógico que possam ter.

---

<sup>6</sup> A Genesp está vinculada à Coordenação de Educação Integral, que por sua vez é subordinada à Subsecretaria de Educação Básica. A Genesp é formada por dois núcleos: Núcleo do Centro de Línguas e Núcleo das Escolas de Natureza Especial, que engloba escolas parque, Proem (Escola do Parque da Cidade), Escola de Meninas e Meninos do Parque e Escola da Natureza.

<sup>7</sup> As professoras pediram para não ser identificadas, pois, apesar de trabalharem há anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professoras concursadas, ainda temem sofrer retaliações.

Todas as professoras concordam que a descaracterização do trabalho pedagógico da escola parque decorre de vários fatores, dentre eles: *i)* mudança de público – as escolas parque recebiam crianças e adolescentes do atual 1º ano ao 9º ano e, atualmente, recebem estudantes apenas do 1º ao 5º ano; *ii)* falta de professores no quadro de docentes concursados e com conhecimento e competência para ministrar conteúdos específicos; *iii)* atendimento a alunos com necessidades especiais sem levar em consideração o grau de comprometimento de cada um e o número destes em sala de aula; *iv)* multiplicidade de programas paralelos que devem ser realizados sem levar em consideração, muitas vezes, projetos que já vêm sendo desenvolvidos com êxito, sobre os mesmos temas ou sobre outros assuntos; *v)* atendimento a escolas classe muito distantes das escolas parque, o que prejudica o desenvolvimento das atividades pedagógicas – alunos que chegam atrasados e saem antes do final das aulas; *vi)* diminuição do período de atendimento dos alunos – que passaram a ser atendidos em um só período, uma vez por semana, e não mais no turno contrário, como antes; *vii)* falta de interesse dos professores mais novos em trabalhar de forma multi ou transdisciplinar; *viii)* diminuição do quadro de coordenadores específicos de cada área; *ix)* desgosto dos professores, que são obrigados a seguir diretrizes elaboradas em gabinetes distantes da realidade pedagógica de seus alunos; *x)* temas transversais tratados por coordenações diversas e que não dialogam entre si; e *xi)* falta de conhecimento dos próprios servidores da Secretaria de Educação acerca das escolas parque, sua abrangência e suas possibilidades.

As professoras Maria Andreza Costa Barbosa, gerente da Genesp, e Renata Valls, chefe do Núcleo de Escolas de Natureza Especial, nos informaram que a gerência tem consciência da falta de conhecimento do projeto original por parte do público docente, principalmente por aquele que não frequentou como aluno ou professor uma escola parque, ou mesmo por aquele que

leciona e mora fora do Plano Piloto,<sup>8</sup> nas diversas cidades que compõem o Distrito Federal. A escola parque, em realidade, é vista por grande parte dos servidores da Secretaria de Educação como um espaço de elite – mesmo não sendo frequentada pelos filhos da “elite” –, pois nunca havia saído, até então,<sup>9</sup> do Plano Piloto de Brasília. Sua proposta pedagógica e a história de luta por uma educação que prima pela formação crítica de um ser integral, baseada no desenvolvimento humano, não são de conhecimento de muitos dos dirigentes da Secretaria de Educação, o que pode ser constatado pela existência de múltiplas coordenações do órgão empenhadas em criar políticas envolvendo diversos temas – educação integral, educação em direitos humanos, educação em diversidade, educação inclusiva, educação de ensino fundamental etc. –, os quais, dentro da visão da escola parque, deveriam formar um todo integrante de uma mesma ação. O que se vê atualmente, no entanto, são derivações, coordenações isoladas e compartimentadas.

A escola parque é um espaço viável de aprendizagem para o desenvolvimento humano e necessita de políticas públicas, normatizações e currículo específico que fortaleçam suas ações e as diversas metodologias que são criadas, desenvolvidas e implementadas nesse espaço, apoiando suas atividades e resguardando suas práticas. É necessário entender como todos esses aspectos podem ser trabalhados e garantidos nas práticas escolares sem que a proposta pedagógica e a sua implantação no dia a dia da escola os transformem em monstros inadministráveis que terminem engessando o professor e o processo pedagógico.

No sentido de organizar, regulamentar e normatizar as ações das escolas parque, a Genesp, instituída em 2011, vem trabalhando para que essas escolas sejam vistas e não fiquem mais à margem dos processos de discussões

---

<sup>8</sup> O projeto de Lucio Costa para a nova capital do país, Brasília, é chamado, principalmente nos primeiros anos da cidade, de Plano Piloto, ou seja, o projeto inicial composto das Asas Sul e Norte e áreas centrais da cidade. Ficam fora Lagos Sul e Norte, Sudoeste, Noroeste, Park Way, entre outros.

<sup>9</sup> Foi inaugurada, em Ceilândia, a Escola Parque Anísio Teixeira, e em Brazlândia, a Escola Parque da Natureza, compondo as escolas parque contemporâneas.

pedagógicas e de currículo da Secretaria de Educação, como ficaram durante anos, inclusive não sendo pensadas como integrantes da educação básica, junto com a escola classe. A figura do coordenador intermediário foi de suma importância nesse processo para ajudar a escola a pensar seu papel e suas atuais necessidades, estabelecendo fóruns de debates e grupos de trabalho dentro da Secretaria de Educação, compostos por diversas instâncias, como Subsecretaria de Educação Básica, Subsecretaria de Planejamento e Avaliação, Subsecretaria de Gestão de Pessoas, Coordenação de Normatização de Inspeção de Ensino e Regional de Ensino.

Pode-se tentar entender todo o processo de desvirtuação e as dificuldades pelas quais a escola parque passou e ainda vem passando – mesmo com a recente intervenção a partir da criação da Genesp – partindo do fato de que ela só existia no Plano Piloto de Brasília e de que a educação, dentro da Secretaria do DF, necessitava, como necessita ainda, ser pensada para o Distrito Federal como um todo. Foram concebidos, então, outros formatos de atendimento<sup>10</sup> para as diversas escolas do DF, também buscando melhorias no desenvolvimento pedagógico. Porém, no momento em que se tenta incorporar essas mudanças à dinâmica escola classe/escola parque, desestruturam-se suas ações e cria-se um movimento de resistência, desconforto e adaptações que termina por afetar negativamente a atuação pedagógica do professor.

Diversas mudanças no atendimento das escolas parque hoje se dão em função das muitas práticas escolares propostas, como já afirmamos. Atualmente, todas as turmas do 1º ao 5º ano das escolas classe da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro,<sup>11</sup> que engloba Asas Sul e Norte, Lagos Sul e Norte, Cruzeiro, Varjão, Granja do Torto, Aspalha e Setor

---

<sup>10</sup> Escola candanga, Escola de tempo integral, Escola integral, Cidade Escola Candanga de tempo integral, educação inclusiva, etc.

<sup>11</sup> A atuação da Secretaria de Educação do Distrito Federal é dividida em Coordenações Regionais de Ensino que podem englobar mais de uma Região Administrativa do Governo do Distrito Federal.

Militar, estão sendo atendidas nas escolas parque do Plano Piloto, uma vez por semana, em um turno de cinco horas por dia. Algumas turmas de escolas que compõem o projeto de educação integral chegam em ônibus escolar do governo e, por virem de localidades distantes, fora do Plano Piloto, como é o caso de Granja do Torto, Varjão e Cruzeiro, fazem um turno de quatro horas, em função do tempo de deslocamento.

As professoras entrevistadas citam como uma das dificuldades a falta de professores concursados com conhecimento e competência para ministrar conteúdos específicos. Nos certames promovidos pela Secretaria de Educação, a única diferenciação entre profissionais de Artes se refere a exigência de três modalidades: Artes Cênicas, Música e Artes Visuais (antigas Artes Plásticas). Não há uma divisão de professores por linguagens, de modo que se supra a demanda e se dê continuidade a projetos dentro das escolas parque, com a presença de professores ceramistas, tecelões, gravadores, pintores; ou professores de fanfarra, flauta, piano, canto, entre outros, como existe na Escola de Música,<sup>12</sup> por exemplo. Quando um professor se afasta, por aposentadoria ou por qualquer outro motivo, há uma descontinuidade dos projetos e, conseqüentemente, das atividades nas escolas. Assim, espaços de linguagens específicas – as oficinas – acabam fechados, o que desmotiva alunos e os próprios professores. Além disso, existe a obrigatoriedade de o profissional que atende do 1º ao 5º ano ser pedagogo; mas como achar pedagogos com algum tipo de formação específica em Artes? Ainda contribui para as dificuldades por que passam as escolas parque o formato do atendimento atual, no qual o aluno deve circular pelas três modalidades, mesmo sem o professor transitar bem, profissionalmente, entre elas.

Tendo em vista a mudança da faixa etária dos alunos e a falta de professores para o atendimento nas oficinas, que poderiam ser consideradas

---

<sup>12</sup> Na Escola de Música de Brasília, integrante da Secretaria de Educação do DF, existe concurso para tuba, flauta, violão, acordeão, bandolim, canto popular, e assim por diante.

como um primeiro despertar para atividades profissionais – cerâmica, gravura, marcenaria, tecelagem, cinema, entre outras –, é necessário que haja professores que trabalhem de forma mais ampla, abarcando outras áreas ou linguagens. As escolas também não foram planejadas fisicamente para o aluno mais velho. Algumas começaram a ser desinteressantes e o vandalismo passou a ocorrer, com portas, cadeiras e banheiros depredados.

Nota-se desinteresse por parte de alguns novos profissionais, agravado pela falta de conhecimento das práticas pedagógicas empregadas nas escolas parque e pela prática individual e muitas vezes solitária nas escolas classe ou nos centros de ensino, o que, somado à falta de coordenadores de área, acaba por deixar o profissional sem um suporte inicial na sua prática que o aproxime do trabalho coletivo da escola parque. Importa lembrar que a figura do coordenador existe, mas, na maioria das vezes, ele executa diversas tarefas concomitantemente, na intenção de manter o funcionamento da escola.

A escola parque continua exequível em seus espaços de origem, mas requer atualizações que a ressignifiquem diante das necessidades da vida urbana atual e da falta de planejamento urbanístico das outras cidades do Distrito Federal, que não foram pensadas para receber equipamentos públicos para a educação, incluindo as necessidades espaciais de uma escola parque, o que se tornou uma barreira para sua expansão.

### **Escolas parque contemporâneas**

Pensar a escola parque para todo o Distrito Federal tem sido desejo de muitos profissionais, mas como concretizá-lo se mesmo no Plano Piloto sua permanência, por vezes, foi questionada e esteve ameaçada? Como expandir um projeto, uma ideia que não é de conhecimento e desejo de todos? Pensar e fazer educação ainda são atividades árduas para os que defendem uma formação integral, criativa e prazerosa.

Diante de tantas batalhas, resistências e adaptações em prol da manutenção das escolas parque do Plano Piloto e do ideário de Anísio Teixeira, algumas oportunidades têm que ser abraçadas rapidamente, além de apreciadas com olhos, ouvidos, mentes e corações bem abertos, para que o trabalho de mais de 50 anos possa ser ressignificado no tempo e no espaço atual e não se transforme, apenas, em uma recordação de tempos felizes.

Alega-se que uma das dificuldades para a implantação das escolas parque nas outras cidades do DF é a falta de espaço físico específico. Muitas cidades se desenvolveram sem local planejado para os equipamentos urbanos e foi imprescindível contar com a solicitação da comunidade e a ação rápida dos dirigentes para a concretização dessas escolas.

Nesse contexto, a partir de 2013, duas novas escolas parque, denominadas escolas parque contemporâneas, foram criadas e vêm reescrevendo possibilidades a partir do ideário pedagógico de Anísio Teixeira.

### *Escola Parque Anísio Teixeira – Ceilândia*

Em 2011, o Serviço Social da Indústria (Sesi) de Ceilândia foi desativado, deixando de atender a comunidade local com atividades de educação, lazer e saúde, como fez por anos. A Secretaria de Educação, conhecendo o espaço, que conta com área para esporte – quadras poliesportivas, piscinas e ginásio –, além de salas e oficinas para as práticas artísticas, negociou com o Sesi a utilização do local para a implantação da primeira escola parque fora do Plano Piloto. Assim surgiu a Escola Parque Anísio Teixeira (Epat), que foi aberta ao público em 4 de agosto de 2014 com um novo formato de atendimento, mas mantendo o ideário de Anísio Teixeira.

**Figura 10.2:** Planta de locação – Escola Parque Anísio Teixeira, Ceilândia, DF

Fonte: Genesp/ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

Para desenvolver o projeto, foi definido um grupo de trabalho incumbido de pensar o que seria interessante para a escola parque, qual seria seu público, o que o motivaria e como os alunos seriam atendidos, explicitando como essa nova proposição poderia resgatar o princípio formativo do trabalho e como a escola poderia manter-se como espaço de expressão, construção, criação e movimento. Nesse sentido, além de o aluno poder escolher as oficinas de que gostaria de participar, várias atividades foram incluídas, como cinema, tecnologias, literatura, dança, educação ambiental e educação patrimonial. Nesse movimento de atualização da escola parque, outras linguagens e tecnologias, como a robótica, podem ser incluídas.

Após análise dos arquitetos da Secretaria de Educação, constatou-se que o prédio não era apropriado para receber estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, o que acabou por definir o público que frequentaria essa escola parque: os alunos das séries finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, diferentemente da ideia original de oferta para as séries iniciais.

A matrícula na Escola Parque Anísio Teixeira foi definida como voluntária, solicitada pelo aluno e efetivada em horário contrário ao de sua frequência em um dos 32 centros de ensino fundamental de Ceilândia. A oferta de atividades

está agrupada nas segundas e quartas-feiras ou nas terças e quintas-feiras. As sextas-feiras ficaram reservadas para a participação em coletivos de arte e cultura que atuam no local, em parceria com a escola. O aluno ainda tem a opção de ir direto do centro de ensino à escola parque, que oferece almoço.

Na elaboração desse trabalho, as coordenações da Subsecretaria de Ensino Básico da Secretaria de Educação tiveram acesso ao projeto para conhecimento e como forma de possibilitar a expansão da proposta por meio de ações interdisciplinares.

O corpo docente foi composto inicialmente por professores recém-formados e concursados da Secretaria de Educação, tendo sido modificado após o concurso de remoção, quando um grupo de professores com mais tempo de casa se juntou à equipe inicial.<sup>13</sup> A diretora Neide Rodrigues de Sousa relata que as práticas têm rendido trabalhos bastante interessantes e de resultados positivos, de acordo com o que informam pais, coordenadores pedagógicos dos centros de ensino e os próprios alunos, que não admitem faltar às aulas e têm apresentado mudanças benéficas de comportamento em casa e na escola, inclusive com aumento do rendimento escolar.

A diretora, que foi indicada para o cargo e reconduzida após os 180 dias legais para a eleição de nova direção, informa que a escola ainda não é de conhecimento pleno da comunidade, que vem aderindo aos poucos ao trabalho, mas observa que tem tido boa aceitação. No momento, oferece 3.200 vagas, divididas nos turnos matutino e vespertino, dentro das 27 atividades oferecidas – dez de Educação Física e 17 distribuídas entre dança, teatro, artes plásticas, música, xadrez e jogos recreativos. Os alunos podem escolher três modalidades de 80 minutos cada e realizar ainda uma nova matrícula para os trabalhos diversos das sextas-feiras. O espaço, que esteve fechado por alguns anos até a ocupação pela Epat, ainda precisa de manutenção e reformas para

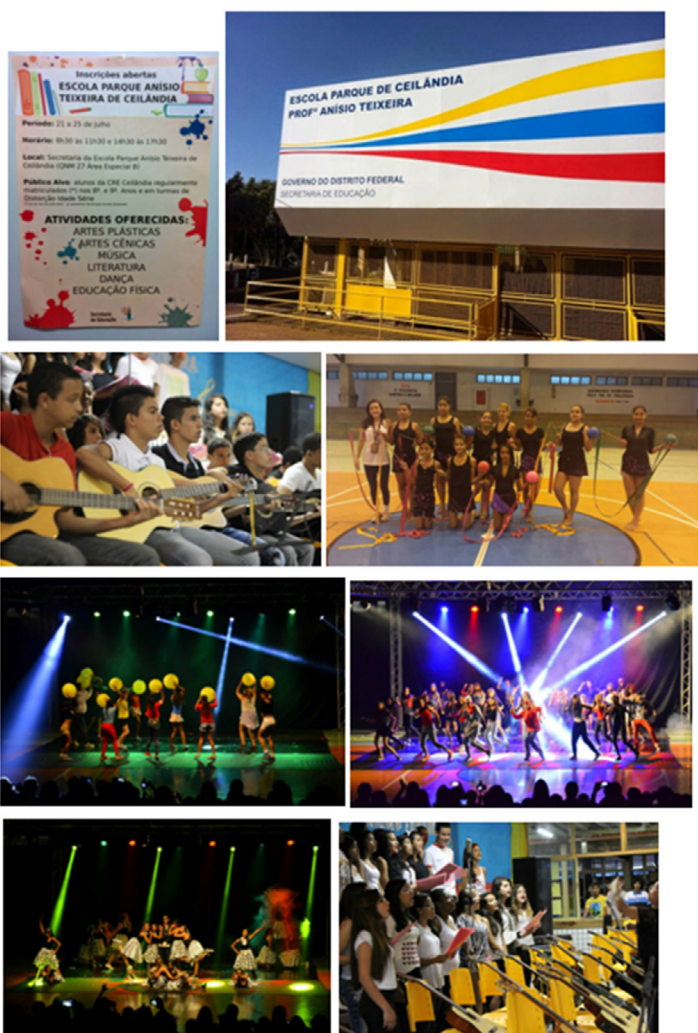
---

<sup>13</sup> Os professores mais novos têm seis meses de trabalho na Secretaria de Educação e os mais antigos, 24 anos.

que as duas piscinas, o campo de futebol e as quadras de esporte possam ser utilizadas em mais atividades pela comunidade escolar da região.

No final do primeiro semestre de atividades, a escola realizou uma série de apresentações, momento em que os alunos e a equipe da Epat puderam compartilhar com os familiares e amigos um pouco do que vivenciaram nas aulas.

**Figura 10.3:** Fotos do cartaz, da fachada e das atividades de dança, teatro, música, literatura e educação



Fonte: Epat. Disponível em: <<https://www.facebook.com/escolaparqueanisio Teixeiraceilandia>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

*Escola Parque da Natureza – Brazlândia*

A Escola Parque da Natureza (EPN) abriu suas portas ao público escolar em novembro de 2014, tendo sido idealizada pela Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia<sup>14</sup> em parceria com a comunidade, com formato de atendimento mais flexível e condições de suprir carências das escolas de ensino integral da região, que necessitavam de espaço físico e equipamentos para suas atividades. Funciona provisoriamente em uma chácara, onde existia um importante projeto de fitoterapia, sob a responsabilidade de seu Beija,<sup>15</sup> seu criador e mantenedor. A ligação da cidade com o espaço e seu Beija é, provavelmente, responsável pela pactuação da comunidade com o projeto.

**Figura 10.4:** Fachada da Escola Parque da Natureza de Brazlândia



Fonte: Fotografado pela autora.

<sup>14</sup> Brazlândia é a cidade do Distrito Federal mais distante de Brasília. Localiza-se a 60 quilômetros do centro da capital federal, é conhecida por abastecer o DF com hortifrutigranjeiros e pelo turismo rural e ecológico.

<sup>15</sup> Seu Beija aprendeu com sua mãe, que aprendeu com os índios remanescentes na região, a utilizar as ervas do cerrado local. Na época em que sua mãe se mudou de Araguari/MG para o Planalto Central Brasileiro, Brazlândia não tinha estrutura médica, hospitalar ou farmacêutica para atender a população. Esse atendimento por muitos e muitos anos foi feito por seu Beija, que servia a comunidade e recebia grupos vindos de todo o Brasil e do exterior para aprender com ele.

Devido ao pouco tempo de funcionamento – nem um semestre inteiro – e à mudança de governo entre 2014 e 2015, o plano pedagógico da escola ainda está em construção, com ajustes sendo feitos junto à Secretaria de Educação. Nele, novas propostas de atividades sugeridas pela equipe da EPN foram aprovadas pelo núcleo pedagógico da instituição, com a inclusão de professores de História, Biologia e Atividades. Contudo, o núcleo administrativo não permitiu tal alteração, alegando que somente professores de Artes e Educação Física poderiam ministrar aulas em tais escolas, engessando novas proposições e uma possível reconfiguração e atualização dos trabalhos pedagógicos. Torna-se necessária a imediata aprovação da nova matriz curricular específica para as escolas parque, que vinha sendo trabalhada pela Genesp, para dar novo fôlego às práticas desenvolvidas nesses espaços, atualizando-as e ressignificando-as junto à sociedade e ao fazer pedagógico.

A EPN inovou e é a primeira escola a atender a educação infantil em dia específico, além dos anos iniciais da educação básica, e a ter, nas palavras de sua diretora, Claudia Simone Fernandes Caixeta Gomes, um atendimento híbrido, pois une a ideia de escola parque aos princípios da Escola da Natureza de Brasília, integrando o projeto da Cidade Escola Candanga, de tempo integral,<sup>16</sup> de sete horas, da Secretaria de Educação.

Todas as escolas urbanas e rurais da Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia que aderiram à educação integral têm participação de, no mínimo, duas horas semanais nessa escola parque – na educação infantil, de duas horas por dia, uma vez por semana; e, nas demais séries, de quatro horas semanais ou de duas horas por dia, duas vezes por semana. As crianças que frequentam o turno matutino chegam às 10h30, desenvolvem suas atividades em três estações educativas distintas (40 minutos cada), almoçam e depois retornam para sua escola. As crianças que frequentam a escola

---

<sup>16</sup> A adesão ao projeto de tempo integral é facultativa aos alunos.

parque no turno vespertino chegam na hora do almoço, frequentam as três estações educativas e retornam para a sua escola às 15h. Nos horários iniciais da manhã e finais do turno vespertino, a EPN oferece atividades a alunos da rede pública de ensino cujas escolas não aderiram à educação integral. Assim, o aluno, em turno contrário ao turno em que frequenta a escola, pode participar das atividades da EPN, trazido por seus responsáveis. No caso das escolas de tempo integral, as crianças se deslocam de sua escola para a EPN em transporte escolar do governo.

**Figura 10.5:** Fotos da área verde da EPN e sinalização de piso para deficientes visuais



Fonte: Fotografado pela autora.

A EPN funciona em uma chácara, alugada pela Secretaria de Educação, cuja estrutura física, após pequenas adaptações, pode oferecer 12 estações educativas com as seguintes atividades: *skate*, observatório de pássaros, Artes Visuais, *slackline*, instrumentos alternativos, brasilidades, ludicidades, reciclagem (criação de jogos e instrumentos musicais), teatro, arena circense, cultura corporal (*jumping*, ioga, dança, ginástica), horta mandala e musicalidade. Ainda estão previstas no projeto da escola atividades como animação de vídeos, caminhada orientada, horta medicinal, cozinha experimental, contação de histórias, mídias e “pé de poesia”, podendo ser somadas às já existentes ou substituir algumas delas.

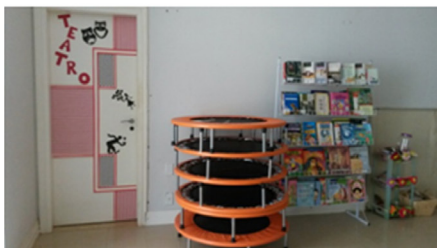
Mesmo com pouco tempo de funcionamento, a EPN já colhe depoimentos de pais e alunos que, como na Epat, em Ceilândia, relatam a diferença que a escola parque está fazendo ao trazer mais concentração, foco e participação nas aulas regulares e em atividades do cotidiano dos estudantes.

**Figura 10.6:** Fotos das estações de cultura corporal e *slackline*



Fonte: Fotografado pela autora.

**Figura 10.7:** Fotos da estação de teatro, equipamento de *jump* e cozinha experimental



Fonte: Fotografado pela autora.

**Figura 10.8:** Fotos da arena circense e turma reunida em início de trabalho



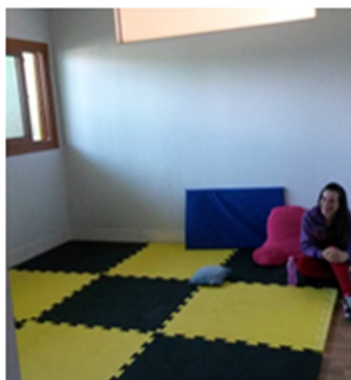
Fonte: Fotografado pela autora.

**Figura 10.9:** Fotos da tirolesa em construção e cozinha com equipe do almoço



Fonte: Fotografado pela autora.

**Figura 10.10:** Fotos da estação de teatro, equipe docente e estação de reciclagem



Fonte: Fotografado pela autora.

**Figura 10.11:** Fotos da observação de pássaros e estação do *skate*

Fonte: Fotografado pela autora.

Anísio Teixeira idealizou uma educação para Brasília que deveria ser modelo para o país, focando o indivíduo como ser integral e atuante na sociedade. Pensou na qualidade de vida e no crescimento da pessoa como meio de desenvolvimento social, acreditando que o caminho para tal fim é a educação.

O trabalho desenvolvido nas escolas parque de Brasília perdeu parte de sua essência no transcorrer do tempo por vários motivos, dentre os quais a falta de valorização e conhecimento da história pedagógica do país e do próprio ideário de Anísio Teixeira. Contudo, ainda é a insistência de alguns professores, coordenadores, técnicos, auxiliares, monitores, estagiários e diretores, os quais se dividem entre a administração da educação e a burocracia dos gabinetes, que até agora tem mantido o funcionamento das escolas parque existentes, apesar das mudanças no projeto original.

A criação das escolas parque contemporâneas busca novas formas de pensar e viabilizar a integralidade do indivíduo no processo educacional, nas cidades que compõem o Distrito Federal, e acaba por abrir espaço para que as escolas parque do Plano Piloto possam ser repensadas junto aos diversos projetos de escolas que configuram a Secretaria de Educação hoje.

Nesse contexto, é preciso que novas possibilidades administrativas para contratação de profissionais e gerenciamento interno das escolas parque e de seus aspectos tributários sejam formuladas de forma a agregar as ações educativas, visando à formação integral do aluno. Os professores necessitam de formação, de tranquilidade e de espaços físicos adequados para atualizarem e desenvolverem

propostas pedagógicas plausíveis de ser implementadas pelo sistema educacional. Porém, a descontinuidade nos projetos educacionais, que são modificados a cada mandato, diante da falta de vontade política dos governantes e de gestores que pensam sempre ter “descoberto a roda”, prejudica o desenvolvimento educacional e cultural efetivo da população, que continua sendo uma utopia.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundação Joaquim Nabuco. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e manifesto dos educadores – mais uma vez convocados (1959)*. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MARTINS, Alice Fátima. O ensino das Artes nas escolas parque. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros.; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, Eva Waisros. et al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011. p. 375.

PEREIRA, Eva Waisros.; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília, In: PEREIRA, Eva Waisros et al. *Nas asas de Brasília – memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PROCESSO criativo. Direção: Raul Taborda. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TeNjbaFTzaE>; acesso em 25 de abril de 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Orientação pedagógica escolas parque*. 2002.

SILVA, Ernesto. *Brasília: plano educacional e médico-hospitalar*. Subsídio para a 3ª viagem de estudos. Brasília: Presidência da República, Estado Maior das Forças Armadas, Escola Superior de Guerra, Departamento de Estudos, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

\_\_\_\_\_. *Confiança no futuro – compromisso com a mudança, sempre...*  
Biblioteca virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.bvanisio-teixeira.ufba.br/visita.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

## **Um projeto de educação integrada para o ensino médio: o Ciem na Universidade de Brasília**

*Alice Fátima Martins*

A década de 60 do século XX pode ser considerada efervescente em vários aspectos, em múltiplos pontos do mapa ocidental: das mobilizações juvenis e estudantis em defesa da liberdade à instalação de governos totalitários e suas medidas repressoras; de guerras assustadoras a projetos de vida comunitária em favor da paz; do projeto-piloto que resultou na rede mundial de computadores às viradas que mudaram as formas de interpretar e narrar as configurações que o mundo conhecido acabou tomando. Tal efervescência traduziu-se, desde os eventos de repercussão global aos eventos quotidianos, em projetos que, se não ganharam maior visibilidade nos meios de comunicação, não deixaram de exercer influência nos percursos da história ou das histórias mais recentes.

Brasília, a nova capital brasileira, ícone da modernidade, foi inaugurada em 1960, em meio a essa efervescência. A terra vermelha revolta da construção mostrou-se terreno aberto a experimentações diversas, incluindo projetos educacionais que pretendiam encampar ideários transformadores, articulados a inovações na produção cultural e artística. Particularmente, o período compreendido entre o final da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960 foi fértil em ideias e realizações no campo da educação. Nesse contexto, a Universidade de Brasília, que teve Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira como

mentores, foi concebida a partir de uma estrutura articulada que buscava colocar em relação dialogal os seus diferentes eixos. Esse traço a diferenciaria das demais universidades brasileiras até então, as quais resultavam da reunião de escolas, faculdades e institutos preexistentes, como unidades autônomas e isoladas, incomunicantes entre si. Mais que isso, propunha-se que a nova universidade estendesse sua atenção à educação básica, buscando integrar, simultaneamente, duas frentes: a formação de estudantes no ensino médio e a oferta de espaço laboratorial para a formação de professores. Assentando-se nessas duas orientações, foi criado o Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Darcy Ribeiro pronunciava-se com entusiasmo sobre o Ciem, argumentando que um dos maiores problemas do Brasil estava na má formação de seus professores:

O Ciem foi a melhor experiência de educação secundária feita no Brasil. Não havia aqui um sistema regular de professores secundários. Foi criada na USP a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas ela estava funcionando para a formação de cientistas e não ligava para a formação de professores. Houve um movimento liderado por Anísio Teixeira e por mim para obrigar a criar a Faculdade de Educação, para formar bons professores secundários, e que começou com a Universidade de Brasília. O termo “Faculdade de Educação” foi usado pela primeira vez aqui. A faculdade estava articulada com o ensino primário da capital para o estágio e tratava a educação como prática: ensinar como ensinar. (RIBEIRO, 1993, p. 748).

Para compreender a criação do Ciem, é necessário notar que, quando da fundação da nova capital, tratou-se de esboçar seu plano educacional. Este envolvia dois grandes projetos que destoavam, na forma e concepção, dos sistemas vigentes no país à época: a Universidade de Brasília, voltada para o ensino superior; e o Sistema de Educação do Distrito Federal, voltado para a educação básica, que integrava algumas iniciativas inovadoras. Pretendia-se desenvolver

mecanismos de articulação entre os dois projetos: a universidade não deveria permanecer circunscrita aos seus ambientes convencionais de produção de conhecimento, mas estaria aberta a dialogar com a educação básica, estendendo a ela seus campos de atuação; ao mesmo tempo, a escola básica teria melhores condições para promover formação consistente aos estudantes que pretendessem prosseguir sua formação em nível superior. Exatamente nessa ponte de ligação e trânsito foi lançada a pedra fundamental do Ciem.

Os primeiros registros documentais do Ciem informam discussões coordenadas por Darcy Ribeiro, com a participação de Anísio Teixeira, reitor da Universidade de Brasília, e de Lauro de Oliveira Lima, então à frente do setor responsável pelo ensino médio no Ministério da Educação, entre outros intelectuais importantes na cena cultural da nova capital (CRUZ, 2001).

Criado oficialmente em 1963, o Ciem começou a funcionar efetivamente em 1964, sob a direção do professor José Aloísio Aragão, e já sofrendo repercussões do governo militar instalado no país nesse ano. O corpo docente manteve esforços no sentido de preservar seus objetivos norteadores, citados pela professora Teresinha Rosa Cruz, com base no documento intitulado “Planejamento do trabalho anual”, elaborado pelo primeiro diretor do Ciem em 1965, com vistas a orientar o trabalho docente:

- Criar e divulgar novos modelos de ensino médio, multiplicáveis em qualquer ponto do país onde haja razoáveis condições de funcionamento de uma escola desse nível;
- Ministrando aos seus alunos uma educação de excelente qualidade, dentro dos mais avançados padrões nacionais e internacionais;
- Funcionar como centro de experimentação e demonstração da Faculdade de Educação da UnB;
- Contribuir para o aperfeiçoamento do ensino médio, na capital da República, na região e em todo o país, através da divulgação das experiências pedagógicas que realizar. (CRUZ, 2001, p. 71-72).

Sendo uma escola pública de tempo integral, o Ciem inicialmente funcionou em regime anual, passando, em 1966, ao regime semestral, com sistema de créditos e matrícula por disciplina, à semelhança de como estava organizada a Universidade.

O currículo compreendia três semestres letivos de disciplinas básicas recomendadas pelo Conselho Federal de Educação (obrigatórias e complementares), e os outros três semestres com disciplinas optativas, tendo ainda Português como [disciplina] obrigatória, mas podendo os alunos optar por três ou mais cursos entre uma variedade muito grande [...] (CRUZ, 2001, p. 72).

Anualmente, realizavam-se dois seminários para os professores. No início do ano, o seminário tinha duração de duas semanas, quando eram desenvolvidos estudos e discutidas as linhas de planejamento das atividades. No meio do ano, durante uma semana, os professores encontravam-se para avaliar as atividades desenvolvidas até então e encaminhar os ajustes necessários ao prosseguimento dos trabalhos no segundo semestre.

As bases teóricas e conceituais orientadoras das ações ali desenvolvidas apoiaram-se, sobretudo, nos referenciais escolanovistas, de um lado, e no pensamento piagetiano, de outro, conectados a outras fontes, em maior ou menor grau. Vale ressaltar que Piaget não integrou o movimento escolanovista, sobretudo pelo fato de não ter atuado diretamente como educador, mas como pesquisador na intersecção da Biologia com a Psicologia, numa abordagem interdisciplinar de investigação epistemológica. Ainda assim, a partir de seu campo de atuação, foi defensor dos processos ativos de aprendizagem. Por essa razão, seu trabalho despertou grande interesse nos educadores que advogavam o protagonismo por parte dos estudantes para construir suas próprias maneiras de responder aos desafios propostos pelos professores. Daí esse encontro ter produzido resultados profícuos no projeto do Ciem, dentre outras experiências educacionais.

Anísio Teixeira foi signatário do manifesto dos educadores pela escola renovada nos anos 1930 (TEIXEIRA, 1984). É dele a afirmação de que “só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar aqui a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”. Defendia, então, que a educação básica deveria ser organizada em três eixos: *i*) o jogo, que envolvia a recreação e a Educação Física; *ii*) o trabalho, que incluía aulas de marcenaria, corte e costura, dentre outras atividades práticas; e *iii*) o estudo dos conteúdos curriculares convencionais. Esse tripé tirava o estudante da condição de mero receptor das informações transmitidas pelo professor, levando-o à posição de protagonista de sua própria aprendizagem.

Interlocutor privilegiado de John Dewey e mentor do projeto das escolas parque em Salvador e em Brasília, Anísio Teixeira propugnava um projeto educacional organizado em torno do pensamento pragmatista. Essa convicção pode ser observada no depoimento da professora Terezinha Rosa Cruz (2014) em relação às estratégias adotadas para a introdução ao ensino dos conteúdos de Geometria descritiva, por exemplo. Ela relata que entregava a cada um dos alunos um paralelepípedo de madeira e uma cartolina e solicitava que calculassem as projeções do objeto sobre dois planos. Os estudantes tinham o desafio de descobrir as regras projetivas. Na busca pela solução, dispunham de algumas pistas iniciais e lançavam mão do raciocínio lógico.

Nessa abordagem dos processos de ensinar e aprender, as artes cumpriram importante papel, entendidas numa relação estreita com os processos de formação educacional dos quais toma parte o sujeito que aprende, em suas dimensões socioculturais, biológicas e psíquicas. Herbert Read foi um dos pensadores que defenderam essa concepção. Para ele, educação e arte são indissociáveis por envolverem as pessoas como agentes de cidadania e cultura, do mundo e no mundo. Nesses termos, quando Read (2001) refere-se à arte, ao tratar da educação pela arte, pensa no processo educacional e, quando discute educação, também designa um processo artístico, de autocriação.

Para o autor, a arte englobaria dois princípios fundantes, um relativo à forma, outro à criatividade. O princípio da forma refere-se à percepção e resulta da atitude das pessoas em relação ao contexto no qual estão inseridas. O da criatividade refere-se à imaginação e dá conta da produção de símbolos, significados, mitos, fantasias. Os dois princípios aproximam-se, jogam e se reveem, articulando, na experiência estética, os aspectos psíquicos, biológicos e sociais (READ, 2001).

Nesses termos, a Arte não comparece apenas como uma disciplina a integrar o currículo escolar, ou uma meta da educação, mas como parte integrante do processo, este considerado também em sua dimensão criadora. A Arte, assim pensada, ocupa o lugar de um dos eixos norteadores das ações educativas que tomam o conhecimento artístico como base possível para os processos de compreensão e interpretação do mundo. Essa concepção encontra ressonância no modo como as Artes integraram as atividades pedagógicas no Ciem, cuja atuação se dava em estreita relação com as demais áreas do conhecimento.

A pedagogia da Bauhaus,<sup>1</sup> que exerceu influência no ensino de Arte no Brasil, também se fez presente no projeto do Centro, por intermédio da Faculdade de Arquitetura, conforme reporta Sheila Maria Campello, em pesquisa realizada em 2001, referindo-se ao depoimento da professora Teresinha Rosa Cruz<sup>2</sup> durante o evento Jornadas de Educação Artística:

---

<sup>1</sup> A Bauhaus foi fundada na Alemanha, em 1919, por Walter Gropius. A escola reuniu artistas e pensadores que atuavam nas áreas de Artes, do artesanato, do *design* e da arquitetura. Seu projeto ganhou as proporções de um movimento cultural e artístico de abrangência internacional. Dentre as contribuições mais relevantes, as concepções pedagógicas ali desenvolvidas exercem influência ainda quase um século depois, nos centros voltados para as artes e o *design*, sobretudo, em reverberações da chamada *pedagogia da ação*. Na Bauhaus, o ideário orientador da Escola Nova foi levado para territórios localizados além da escolarização básica, envolvendo formação profissional em bases que consideravam o trabalho manual e a atividade criadora os meios mais apropriados para a promoção da formação integral (WICK, 1989).

<sup>2</sup> A professora Teresinha Rosa Cruz, com formação na área de Artes Plásticas, integrou o grupo de professores do Ciem desde a sua criação até o fechamento, tendo assumido a direção da escola no final dos anos 1960 (CRUZ, 2001).

identidades e rumos da licenciatura, realizado em 1994 pelo Instituto de Artes da UnB (CAMPELLO, 2001). Muitos desses princípios pedagógicos podiam ser notados, sobretudo, na área de Artes gráficas e *Design*.

Apesar de ter tido seu funcionamento iniciado em plena vigência do regime militar, o Ciem assegurou um ambiente aberto, pautado pela liberdade, para a produção de conhecimento, apoiado numa construção “à brasileira” de uma metodologia inspirada, dentre os ideários já referidos, nas teorias piagetianas. Isso explica o fato de a escola também ser referida como tendo sido um dos centros, no cenário educacional brasileiro, onde se desenvolveram estudos sobre Piaget. Vasconcelos afirma que “logo após a criação da cidade de Brasília, em 1960, as ideias de Piaget já estavam presentes no ensino público do Distrito Federal” (1996, p. 238), em decorrência da ação de educadores que pretendiam estabelecer bases científicas para as atividades educacionais que começavam a ser organizadas na capital. O autor lembra, também, que esses educadores estavam motivados com a possibilidade de fomento de uma nova identidade nacional “que diminuísse as diferenças sociais e integrasse todos os brasileiros” (VASCONCELOS, 1996, p. 238), em sintonia também com o ideário escolanovista, encontrado na sua formação de origem.

A professora Teresinha Rosa Cruz alinha-se a essa análise, afirmando que a década de 1960 não teria representado “um retorno à Escola Nova” (CRUZ, 2001, p. 109). Além dessa influência, vigoraram outras, dentre as quais, as teorias *piagetianas*. Tanto ela quanto Vasconcelos (1996) destacam, nesse processo, o papel exercido pelo grupo de professores cearenses identificados como Capita Plana, que, desde fins dos anos 1950, vinham estudando Piaget e esboçando metodologias de ensino com base em suas teorias. Vários educadores que integravam esse grupo assumiram funções diversas no Ministério da Educação à época. Dentre eles, encontrava-se um dos principais defensores, no Brasil, dos referenciais psicogenéticos formulados por Jean Piaget: o professor Lauro de Oliveira Lima, que também integrou a equipe responsável pela criação e instalação do Ciem. Por essa razão, Cruz não hesita em apontar que as bases

pedagógicas daquela escola “derivaram do pensamento trabalhado pelo Grupo Capita Plana” (2001, p. 115).

Em depoimento dado a Vasconcelos (1996), a professora Maria do Jordão Emerenciano refere-se à extensão da influência exercida pelo ideário piagetiano no ambiente educacional em Brasília. Sobretudo em relação ao Ciem, ela explica que o corpo docente era conhecedor de Piaget, e sua influência ultrapassou os limites da universidade, visto que eram oferecidos, regularmente, cursos de formação continuada aos professores das escolas da rede pública de Brasília.

Ao descrever algumas experiências pedagógicas desenvolvidas em várias áreas do conhecimento, em bases piagetianas, a professora Teresinha Rosa Cruz refere-se aos professores que formavam esse corpo docente. Dentre eles, a professora Laís Aderne Faria Neves, contratada a seu convite, é referida com especial apreço, pelas afinidades de atuação no campo das Artes. A ela uniram-se os professores Carlos Roberto Troncoso e José Carlos de Lima Bueno, formando a equipe de Desenho e Artes. O professor Antônio Lemos Maya Vianna liderava a equipe de Latim, que desenvolveu método inédito para o seu ensino, dentro das orientações gerais do Centro. A equipe docente de Matemática era orientada pelo professor Linaldo Malveira Alves. A área de Biologia foi organizada pela primeira equipe de professores, na instalação do Centro, tendo à frente a professora Maria Luíza Bandeira de Mello, que dominava o BSCS (Biological Science Curriculum Study). O professor Paulo Alves Lima, especialista no PSSC (Physical Science Curriculum Study), organizou a equipe de Física. Esses dois sistemas visavam estabelecer padrões científicos de bases internacionais para a formação dos estudantes. Houve dificuldades para que essa mesma orientação fosse implementada na área de Química. Os professores e coordenadores das diversas áreas de conhecimento foram contratados a convite, a partir de seus perfis de atuação e de suas afinidades com as orientações gerais do Centro (CRUZ, 2001).

Alguns dos professores do Ciem também integravam o Conselho Federal de Educação, dentre os quais destacam-se o padre José Vasconcelos e

o professor Valnir Chagas. Segundo relato da professora Maria do Jordão Emerenciano, o Parecer nº 853 do Conselho Federal de Educação, sobre a doutrina da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/1971), foi formulado em bases piagetianas, e alguma fundamentação foi buscada também em Claparède (VASCONCELOS, 1996, p. 239). Desse modo, a despeito da transitoriedade da ação desse grupo, bem como do pouco tempo de existência do Ciem, as ideias ali cultivadas teriam repercutido ainda por muito tempo, estendendo-se além dos perímetros da Universidade de Brasília e mesmo da rede pública de ensino do Distrito Federal.

No tocante às orientações pedagógicas, o professor José Aloísio Aragão defendia a necessidade de o professor ensinar, prioritariamente, o pensamento, em lugar de restringir seu trabalho à transmissão de informação. Assim, o diretor do Ciem partilhava com o corpo docente alguns princípios organizadores do trabalho pedagógico. O primeiro deles lembrava que o conteúdo informa, enquanto o método forma:

Forma no sentido de propiciar ao aluno métodos de trabalho que o conduzam a uma atitude científica diante do conhecimento, a uma natural curiosidade face ao desconhecido [...]. Método que, por outro lado, lhe abra a percepção para o imaginário, para o sensível, para a fantasia que alimenta o espírito, o sonho, as perspectivas estéticas futurísticas e artísticas. O conteúdo por si só não propicia ao educando essa formação. (CRUZ, 2001, p. 119).

Assim pensado, o método antecede o conteúdo em relevância. Por isso, é necessário ensinar o educando a estudar, a continuar aprendendo mesmo quando não conta com a interlocução do professor. Tal intento deve ser buscado por meio do desenvolvimento de hábitos de pensamento e trabalho, de disciplina mental. Sobretudo, o estudante deve ser desafiado a aprender. Os instrumentos de trabalho para aula (ITAs) eram ferramenta fundamental nesse processo. Elaborados pelos professores, deveriam ter em vista desencadear ações de investigação, reflexão, criação; deveriam ter potencial motivador

e desafiador, conduzindo as aprendizagens numa certa direção, de acordo com a capacidade de cada estudante, em busca de resultados que pudessem ser carregados de sentido e surpreender. A professora Teresinha Rosa Cruz lembra que nem sempre era possível desenvolver bons instrumentos de trabalho para aula. Daí a necessidade de estudo, pesquisa, avaliação e revisão, até chegar a formatos satisfatórios (CRUZ, 2001).

O princípio organizador do trabalho pedagógico enfatizava o desenvolvimento da capacidade de julgamento e crítica por parte dos estudantes, bem como da liberdade para a manifestação de suas opiniões, tendo em conta o respeito ao coletivo e à instituição.

Seguia-se, a esse, o princípio segundo o qual as disciplinas integrantes do currículo eram concebidas como instrumentos a serviço da formação do educando. Ou seja, cada disciplina ganhava força como parte integrante do processo de formação global do estudante. Tal fato requeria um sentido de unidade do corpo docente, como condição para evitar que seu trabalho resultasse num aglomerado de ações fragmentadas, deflagradas separadamente pelos professores. Para buscar esse sentido de unidade, era necessário que cada um se abrisse à possibilidade de compartilhamento de aprendizagens e exercício de autocrítica.

Finalmente, o princípio da avaliação visava à verificação dos efeitos da atividade pedagógica, buscando todos os envolvidos. Para tanto, envidaram-se esforços continuados na busca de caminhos de verificação do alcance dos trabalhos desenvolvidos pela escola, bem como do processo por meio do qual eram elaborados os planejamentos. Diagnosticar para planejar: esses objetivos ocupavam espaço central nos seminários realizados com professores e corpo administrativo do Ciem no início e no meio do ano letivo.

A percepção do ponto de vista do estudante a respeito dos processos avaliativos pode ser verificada no relato de Ana Miranda, escritora e jornalista que estudou no Ciem:

Não havia prova mensal, e todos os aspectos de comportamento eram levados em conta para a avaliação do aluno. Também não havia nota, mas conceito. E o conceito do período anulava os anteriores. (MIRANDA, 2014).

Além dos princípios gerais orientadores do trabalho pedagógico, um conjunto de pressupostos formava as bases do planejamento, da elaboração dos instrumentos de trabalho para aula e da avaliação dos processos de construção de conhecimento. Tais pressupostos propugnavam que cabe ao professor ajudar o estudante a aprender, em lugar de ensinar, ao mesmo tempo em que com ele também aprende. Para tanto, o professor precisa fornecer um conjunto de elementos ao estudante, para que elabore o conhecimento a partir da resolução de situações-problema. Nesse processo, a pessoa que aprende lança mão dos esquemas de assimilação anteriormente ativados. Finalmente, o trabalho do estudante é materializado na escrita sobre o que foi produzido em cada aula (CRUZ, 2001).

Esses princípios orientadores e os pressupostos para a organização do trabalho pedagógico baseiam-se em alguns conceitos caros ao pensamento de Jean Piaget. Inicialmente, os instrumentos de trabalho para aula eram elaborados tendo em conta a noção de assimilação. Lauro de Oliveira Lima esclarece que toda assimilação é “uma assimilação a um esquema prévio”, ou seja, as aprendizagens se dão a partir de estruturas cognitivas anteriores. O novo, a ser aprendido, precisa ter elementos reconhecíveis. “Diante de nova realidade, de nova situação, de novo problema, de novo objeto”, que deflagra um desequilíbrio entre o sujeito e o meio, “o psiquismo ativa os esquemas de que dispõe, tentando assimilar a eles a novidade” (LIMA, 1980, p. 90-91). Ao professor, cabe provocar, em graus progressivos de complexidade, por meio de situações-problema, desequilíbrios nas estruturas cognitivas preexistentes, levando o educando a buscar o reequilíbrio.

As três funções do conhecimento, com base nas categorias conceituais de Piaget, seriam: “a) *equilibração interna*: repetição – função organizadora;

b) *explicação*: generalização – função explicadora – indução; c) *compreensão*: reconhecimento – função implicadora – dedução” (LIMA, 1980, p. 239, grifos no original). Lima acrescenta, ainda, que a assimilação seria o “fato fundamental”, pois sem ela “não se poderia compreender a acomodação”, sem a qual a “organização permaneceria um sistema fechado”. Para ele, “*a assimilação é o próprio funcionamento de um sistema aberto, do qual a organização é o aspecto estrutural*” (p. 239, grifos no original).

As relações com as regras do viver em grupo também ocupavam espaço relevante entre as preocupações de Piaget. Para ele, se o educando for levado à posição de protagonista dos seus processos de aprendizagem, seu desenvolvimento se dará a partir de uma condição predominantemente heterônoma em direção a uma condição predominantemente autônoma. Em outras palavras, a heteronomia refere-se à condição na qual o sujeito atribui a outrem o poder das tomadas de decisão que lhe dizem respeito, bem como a responsabilidade pelas suas consequências. Na condição de autonomia, ao contrário, o sujeito toma decisões com base nas regras das relações no grupo, assumindo as responsabilidades e consequências.

Exemplificando, pode-se pensar numa situação heterônoma em que o estudante se defende, explicando que não aprende em razão da incapacidade do professor para lhe transmitir as informações que ele precisa memorizar; o professor, por sua vez, não tem dúvidas: ele faz tudo conforme a instituição determina, de modo que, se o estudante não aprende, é por sua própria falta de interesse. Professor e estudante atribuem a outrem a responsabilidade pelos resultados frustrados nos processos de aprendizagem. A heteronomia esboçada nesse exemplo hipotético pode dar lugar a uma situação de autonomia, desde que todos os integrantes do trabalho pedagógico se disponham a colaborar, negociar, fazer escolhas, tomando decisões, assumindo responsabilidades, verificando, avaliando, refazendo percursos. Num ambiente de participação com autonomia, cada qual reconhece sua parcela de responsabilidade, sem delegar a outrem aquilo que for de sua própria competência.

Relatos diversos de professores e estudantes egressos do Ciem destacam essas características como pontos fortes das aprendizagens ali construídas. Ana Miranda, por exemplo, refere-se ao orgulho de ter pertencido “a essa instituição que prezava a inteligência e a liberdade, [...] com o ensino voltado para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento.” E prossegue: “Nossos professores tentavam não apenas nos ensinar as matérias, mas ajudar-nos a aprender sozinhos. Para mim, funcionou perfeitamente” (MIRANDA, 2014). A escritora ressalta, ainda, ter sido estimulada a buscar conhecimentos de seu interesse, escolhendo os cursos de acordo com suas afinidades e experimentando formas diversas para articular o conhecimento construído: “Lembro-me de ter sido aceita uma monografia histórica em forma de poesia. E um teorema em forma de redação explicando o misterioso absurdo dos números” (MIRANDA, 2014).

Nessa mesma direção, Rosângela Vieira Rocha relata que tinha alguma dificuldade de compreensão dos conteúdos de Física. Para ajudar estudantes com perfil como o dela, “foi criada uma disciplina especial, chamada ‘Física para a vida’” (ROCHA, 2014). Em seu relato, a estudante estabelece o contraste entre o oásis que a escola representava para a sua comunidade, a despeito do prédio modesto com infraestrutura sem grandes recursos, “e o lado de fora, terrível” (ROCHA, 2014): tempos de poemas, música, arte e Física para a vida, de um lado, e polícia com seus cassetetes em ações de repressão, de outro. A equipe responsável pela gestão da escola era levada a operar num equilíbrio delicado e difícil, sempre em vias de se romper, entre o espírito libertário aberto à experimentação, à criação, dentro da instituição, e o ambiente opressor da ditadura militar, aprofundado a partir de 1968.

Além das turbulências políticas do período, a comunidade escolar do Ciem enfrentou outras dificuldades, como os fatores que colaboraram para que não se efetivassem alguns aspectos previstos em seu projeto original. Por exemplo, a estreita relação que deveria manter com a Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. Quando esta foi criada, o Centro já

estava em pleno funcionamento, com feições próprias e inserção no contexto local. As atividades da Faculdade foram iniciadas sem que correspondessem à expectativa de parceria. Os trânsitos se mostraram mais viáveis entre a escola e os professores ligados à rede pública de educação básica e outras instituições, por meio da oferta de cursos de curta duração, palestras e programações diversas.

O Ciem ressentiu-se, portanto, da falta de apoio interno (CRUZ, 2001). A despeito de seu projeto ter sido fundado em princípios democráticos para a educação e na defesa da qualidade para a escola pública, alegava-se, na própria Universidade de Brasília, que se tratava de uma escola elitista. Essa qualificação tinha como argumentação principal o perfil predominante dos estudantes do Ciem.

Quanto ao corpo discente, a quase totalidade era constituída de filhos de funcionários recém-transferidos para Brasília, de comerciantes, empresários, políticos, militares, deputados, professores, a maioria deles de classe média para alta no início. Poucos alunos de classe média baixa. O sistema de classificação adotado para ingresso na escola foi necessário, em virtude da grande procura. Tal artifício muito prejudicou o conceito do Ciem, como veremos mais adiante. Foi chamado por muitos de “uma escola pública para a elite da nova capital”. (CRUZ, 2001, p. 83).

Rocha (2014) lembra seus colegas de escola: filhos de parlamentares, profissionais liberais e altos funcionários, além de alunos mais pobres, em menor número, entre os quais se incluía. Para ela, esse perfil correspondia às características de uma população ainda pequena na nova capital, nos anos 1960, quando as diferenças entre as classes sociais não tinham cores tão fortes, podendo, eventualmente, passar despercebidas. E os estudantes carentes que frequentavam a escola contavam com apoio que visava assegurar sua permanência, por meio de subsídios para o transporte e as refeições.

O grau de dificuldade para ingressar no Ciem é relatado por Miranda (2014) ao se referir à bateria de provas e à avaliação por uma banca examinadora. Os critérios de avaliação adotados resultavam na formação de um

corpo discente heterogêneo de jovens ao mesmo tempo inquietos e orgulhosos por integrar uma “instituição que prezava a inteligência e a liberdade”.

A professora Teresinha Rosa Cruz dedica um capítulo de seu livro ao fechamento do Ciem, em 1971. O texto é marcado pela comoção de quem testemunhou o fim de um projeto ao qual se dedicara por quase uma década e cuja direção assumira na última etapa. Ela relata que, por ser considerada remanescente dessa experiência histórica, por muito tempo foi destinatária preferencial da indagação sobre as razões que teriam levado ao fechamento do Centro. A esse respeito, ela formula algumas hipóteses, submetendo-as à avaliação de estudantes egressos e ex-professores. Com ênfases ligeiramente diferenciadas, todos concordam que essa resposta não estaria numa única motivação, mas na confluência de um conjunto de fatores com origens internas e externas. A natureza do ensino ali promovido gerava ruídos no contexto universitário, além de ter sido considerada uma experiência cara aos cofres da UnB. A alegação de que os alunos atendidos eram oriundos da elite acabou por gerar certa animosidade por parte da comunidade universitária, o que foi reforçado por uma campanha, à época, para acabar com as escolas de aplicação e colégios dentro das universidades. Além disso, o Ciem, ao promover uma educação crítica, posicionava-se na contramão do regime político então vigente. Isso reforçava a constatação de que sua experiência não era passível de ser multiplicada em outros contextos escolares. Esses fatores, aliados a uma crise interna, deflagrada em 1967, parecem ter fragilizado o próprio corpo docente, enfraquecendo suas possibilidades de defesa do projeto.

Após o fechamento do Ciem, muitos de seus egressos conquistaram espaços significativos na cena cultural, artística, educacional, científica e política brasileira. Em sua maioria, dentre as memórias mais caras, reportam-se aos anos vividos nessa escola que soube mobilizá-los para a construção de aprendizagens, instigando a sua curiosidade e capacidade de criação. O projeto de educação ali desenvolvido demonstrou ter bastante potência para exercer influências efetivas nas demais escolas públicas da rede de ensino do Distrito

Federal, ou mesmo além dela, com reverberações na formação de outros segmentos socioculturais e econômicos.

Com o fechamento do Ciem, foram interrompidas muitas potências e virtualidades. Desde então, a Universidade de Brasília não voltou a organizar outra escola de aplicação, ou um centro experimental voltado para a educação básica, por meio do qual a formação para o campo da educação pudesse estabelecer espaços de interlocução com o cenário educacional fora do ambiente universitário.

Quase três décadas depois, a professora Teresinha Rosa Cruz concluiu o livro *Uma experiência de educação interrompida* (CRUZ, 2001), que se constitui numa espécie de inventário, com base num vasto levantamento de documentos, depoimentos e memórias registradas por ela, que viveu intensamente todo o processo, desde a instalação do Ciem até seu fechamento.

Todos os esforços em defesa do projeto utópico, a despeito de suas contradições, não terão sido em vão. Como não serão vãos os esforços para a reorganização de suas memórias, para reavivar as aprendizagens construídas pelo caminho: que sejam retomadas e compartilhadas. Que a elucidação de suas contradições contribua para a compreensão das tantas outras contradições inevitáveis aos projetos coletivos, desejosos de transformações. E que se alimentem novos sonhos, atualizados na esperança e na força realizadora.

## Referências

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha. *Educação em arte: uma proposta de formação continuada dos professores de Artes Visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação*. Dissertação (Mestrado em Artes)–Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

CRUZ, Teresinha Rosa. *Uma experiência de educação interrompida*. Brasília: Plano, 2001.

CRUZ, Teresinha Rosa. *Teresinha Rosa*. Entrevista concedida a Alice Fátima Martins. Transcrição: Alice Fátima Martins. Brasília, 2014. Arquivo digital em formato MP3.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

MIRANDA, Ana. *O Ciem*. Disponível em: <<http://social.stoa.usp.br/eli-zerms/blog/uma-outra-ea-e-possivel-o-Ciem-no-campus-da-unb-por-ana-miranda-901>>. Acesso em: 28 out. 2014.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, n. 178, p. 743-750, set./dez. 1993.

ROCHA, Rosângela Vieira. Muito mais que um prédio branco. *Germina Revista de Literatura & Arte*. Junho – v. 9, n. 3, sem paginação. (2013). Disponível em: <[http://www.germinaliteratura.com.br/2013/com\\_luvas\\_de\\_pelica\\_jun13.htm](http://www.germinaliteratura.com.br/2013/com_luvas_de_pelica_jun13.htm)>. Acesso em 1º nov. 2014

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# Anísio Teixeira: educação, cultura e tecnologias da sociedade industrial para a sociedade da informação

*Ariane Abrunhosa*

## **Introdução**

O educador Anísio Teixeira não viveu o suficiente para ver o advento da internet e todas as transformações sucedidas com a chegada da rede mundial aos vários cantos do planeta, mas vivenciou e refletiu sobre as mudanças ocasionadas pela industrialização e pelos consequentes desdobramentos tecnológicos. Sintonizado com os acontecimentos de sua época, escreveu intensamente sobre a importância de a escola preparar indivíduos para os desafios da sociedade em que se inserem. Propôs um modelo de educação que levasse em conta a teoria educacional associada ao saber prático, ou seja, ao exercício de mentes e mãos. Lutou por uma educação pública em todos os níveis e para todos e por uma escola integral e de qualidade. Em seu pensamento, entendia que a educação é fundamental para consolidar uma sociedade democrática, na qual a escola é uma ferramenta que prepara para a democracia.

Incansável na sua missão educacional, Anísio Teixeira teve a capacidade de pensar para além de seu tempo, de defender o papel de uma educação conectada com a cultura e articulada com a transmissão dessa cultura para as novas gerações, conforme ele próprio conceitua em seu texto *Cultura e tecnologia*:

[...] como o “corpo geral das artes” de um povo e, por fim, como seu “modo de vida, material, intelectual e espiritual”, fazendo-se, assim, uma das ideias de maior complexidade de nosso tempo e intrinsecamente ligada a todos os meios e recursos de registro, documentação e comunicação humana. A ideia da cultura passou assim a incorporar todo o processo do continuado esforço do homem, apenas em parte consciente, de crescimento e adaptação às condições sempre renovadas de vida, envolvendo as ações e reações em pensamento e sentimento as mudanças ocorrentes. Tal crescimento constitui, no sentido mais geral, a cultura humana, concebida como o processo do aperfeiçoamento do homem, dentro de certos valores universais, desenvolvidos ao longo do tempo, caracterizando o que costumamos chamar a condição humana. (TEIXEIRA, 1971, p. 27).

Retorna-se, neste capítulo, à vida e aos ensinamentos do educador Anísio Teixeira, por considerar sua obra atual diante dos desafios que estão postos aos gestores educacionais e aos professores com relação ao ensino e à aprendizagem, em tempos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A crise na educação básica brasileira passa por saber conciliar uma quantidade jamais imaginada de informação, disponibilizada a cada segundo pelas novas mídias, e a rotina tradicional da sala de aula.

Para tanto, pretende-se rememorar tecnologias com as quais o educador teve contato na metade do século passado e verificar se as ideias educacionais propostas por ele para as escolas brasileiras ainda podem ser aproveitadas nos dias de hoje, levando-se em consideração os devidos ajustes exigidos pelas transformações ocorridas nas últimas décadas, principalmente no campo das TIC. Assim sendo, almeja-se balizar as ideias desse mestre com as concepções criadas por estudiosos da chamada sociedade da informação, com a finalidade de identificar pontos de aproximação entre Anísio Teixeira e esses pensadores a propósito de cultura e educação.

## **Algumas tecnologias da comunicação do século XX**

Nascido no ano de 1900, na cidade de Caetité, no interior da Bahia, o menino Anísio foi tomando contato aos poucos com as inovações tecnológicas que iam chegando ao seu alcance. Para melhor compreender esse período, elencam-se algumas das tecnologias que integraram o tempo cronológico de Anísio Teixeira e que, de alguma forma, tiveram influência no modo de vida daquela e desta época.

No Brasil do início do século XX, o telégrafo já era bastante utilizado. Em 1844, a invenção de Samuel Morse ligou as cidades americanas de Baltimore e Washington. No Brasil, os esforços para implantar a telegrafia elétrica datam de 1851. Um ano depois, aconteceram as primeiras transmissões entre a Quinta de São Cristóvão e o Quartel General do Campo da Aclamação. Apenas em 1857 conseguiu-se fazer a primeira ligação entre Petrópolis e a praia da Saúde, na cidade do Rio de Janeiro (SILVA, 2007, p. 54). Porém, do Rio de Janeiro para o interior baiano, as novidades chegavam lentamente, como se pode inferir pelo texto do *site* da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Em 1914, o jovem Anísio partiria de Caetité para Salvador, em companhia dos irmãos Jaime e Nelson, para ingressar no Colégio Antônio Vieira. Após uma longa viagem a cavalo, os três alcançaram a estrada de ferro. Segundo o depoimento de um de seus irmãos, a locomotiva o impressionou vivamente: era a revelação do poder da tecnologia!<sup>1</sup>

O jovem Anísio Teixeira teve também a oportunidade de completar seus estudos no Rio de Janeiro, capital do país, na época. Lá, o telefone desenvolvido pelo italiano Antonio Meucci e popularizado pelo americano Alexander Graham Bell chegou precocemente. Em 1876, o aparelho foi apresentado ao imperador Dom Pedro II pelo próprio Bell, na Exposição

---

<sup>1</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/visita.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

Universal da Filadélfia. No ano seguinte, o imperador ordenou a instalação de uma linha de telefone ligando o Palácio da Quinta da Boa Vista com a casa dos seus ministros de Estado. Dessa maneira, o Rio de Janeiro tornou-se a primeira cidade do mundo, fora dos Estados Unidos, a dispor de linha telefônica. Portanto, quando o jovem Anísio Teixeira diplomou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, o telefone, havia muito tempo, era uma realidade para a elite econômica e cultural da época. Ainda no mesmo ano, começaram as transmissões radiofônicas para a sociedade carioca. De volta à Bahia, em 1924, o homem público Anísio Teixeira promoveu a primeira tentativa de reforma educacional ao assumir o cargo de inspetor-geral de ensino de seu estado.

Contudo, a expansão da telefonia no restante do Brasil foi lenta, e o século XX chegou sem que muitas cidades brasileiras tivessem um serviço telefônico. Segundo informações divulgadas no *site* do Ministério das Comunicações,<sup>2</sup> em 1962, o país contava com pouco mais de 1 milhão de linhas para uma população com mais de 70 milhões de habitantes.

A criação do rádio demandou muitas pesquisas e muitos foram os cientistas que contribuíram, de alguma forma, para chegar ao que hoje se entende como rádio, entre eles o padre brasileiro Landell de Moura (1861-1928). No entanto, o pesquisador que ficou conhecido como inventor do aparelho foi o italiano Guglielmo Marconi, que realizou a transmissão sem fios de uma distância de 400 metros e, posteriormente, a uma distância de dois quilômetros, em 1895. No Brasil, o rádio chegou efetivamente para as comemorações dos cem anos de Independência, em 1922, quando ocorreu a primeira transmissão no Rio de Janeiro. Nessa ocasião, foram adquiridos 80 aparelhos de recepção. No ano seguinte, foi fundada a primeira emissora brasileira, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Rádio

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes, consultar o *site*: <<http://www.mc.gov.br/component/content/article/44-historia-das-comunicacoes/22463-historia-da-telefonica>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MEC. A partir de então, o rádio se popularizou rapidamente pelas cidades brasileiras, entrando nas residências com notícias, radionovelas e canções das famosas vozes do rádio, que irradiavam seu sucesso para locais distantes dos grandes centros urbanos que surgiam nesse período.

Segundo o *Relatório do Ministério da Educação dos Quinquênios: 1956-1960* (MEC, 1960, p. 241), o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) foi criado em 1937 e teve seu regimento aprovado pelo Decreto nº 11.941, de 4 de fevereiro de 1943, com a finalidade de irradiar permanentemente programas científicos, literários e artísticos, de caráter educativo.

O rádio marcou a cena política e cultural do Brasil a partir dos anos 1930. Somente com a consolidação da televisão, sua importância passou a ser menos significativa. Foi nesse período que Anísio Teixeira ocupou um dos cargos mais respeitáveis no cenário nacional, a diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), quando desenvolveu um ambicioso plano de construções escolares e edificou 26 novos prédios. Em 1932, tornou-se signatário do importante *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, ou Escola Nova, que divulgava à população e ao governo as principais diretrizes de um programa de reconstrução educacional. O manifesto foi assinado por um grupo de 26 notáveis intelectuais e defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Outra obra importante do educador Teixeira nesse período foi a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, com o objetivo de promover a pesquisa científica, literária e artística. Desejava-se formar profissionais liberais, quadros para o Estado e professores para as escolas públicas.

Na Era do Rádio, o Brasil viveu também a ditadura Vargas (1937 a 1945), período difícil para um defensor ferrenho da democracia como Anísio Teixeira, que foi perseguido e teve de se retirar da cena pública, exilando-se no interior da Bahia, onde se viu obrigado a dedicar-se a outras atividades profissionais.

Talvez o rádio tenha sido o meio que mais chamou a atenção do educador, diante da possibilidade de sua utilização em escolas da zona rural.

A realidade é que estamos a cultivar padrões escolares primários perfeitamente superados para os tempos em que estamos vivendo. Seja na zona rural, onde se deveria tentar, menos talvez que a escola tradicional de crianças, algo como um centro de educação de adultos, sob a direção de um modesto líder social e servido pelo rádio, seja na zona urbana – a escola tem de ser, hoje, não pode deixar de ser, *alguma coisa mais que uma casa de ler, escrever e contar*. O nosso conhecimento do processo de aprendizagem e conhecimento da marcha do processo social de modernização, que está em curso em todo o mundo, levam-nos a compreender que a escola tem de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que serve, constituindo-se centro de reintegração cultural – o centro de integração das mudanças de qualquer modo em curso, em todos os setores da vida do país. (TEIXEIRA, 1969, p. 67, grifo nosso).

No campo da imagem, a fotografia – desenvolvida na França com as pesquisas de Joseph Niépce, em 1826, e aprimorada pela parceria com outro francês, Louis Jacques Mandé Daguerre – foi importante para várias áreas do conhecimento. O Brasil foi pioneiro no desenvolvimento da fotografia, que teve entre seus apoiadores o imperador Dom Pedro II, grande aficionado da nova arte, mas a popularização no Rio de Janeiro e em São Paulo aconteceu somente no século XX, durante os anos 1930 e 1940, quando surgiram os fotoclubes e a fotografia teve seu auge com uma animada produção e o desenvolvimento de técnicas pelos seus associados.

Na proposta educacional de Anísio Teixeira para as escolas secundárias de Brasília, estava presente a ideia de clubes de aprendizagem: os estudantes poderiam frequentar, em período alternado das disciplinas tradicionais, os clubes de cinema e de línguas estrangeiras, entre outras modalidades artísticas e culturais.

Outra invenção transformadora de hábitos e ideias surgiu na França, em 1895, com a criação dos irmãos Louis e Auguste Lumière: o cinema. No Brasil, um ano mais tarde, acontecia a primeira projeção cinematográfica realizada em uma sala do *Jornal do Commercio*, no Rio de Janeiro. Aos poucos, foram surgindo salas de cinema e uma tímida produção que foi

se firmando no cenário nacional. A partir dos anos 1930, o cinema nacional enfrentou o desafio de sonorizar os filmes produzidos no país, fato que não foi nada fácil, devido à precariedade das condições de produção da época. Com isso, o cinema nacional perdeu espaço para o cinema norte-americano. Entre altos e baixos, o cinema nacional sobreviveu e chegou aos anos 1960, com destaque internacional para o chamado Cinema Novo. Avanços e retrocessos continuaram ocorrendo até nossos dias, e o cinema nacional permanece resistindo e lançando novos títulos.

O “Plano educacional de Brasília”, concebido pelo educador Anísio Teixeira, previa para a educação fundamental oficinas de Artes e de Artes Industriais. No início da década de 1960, o cinema era umas das modalidades artísticas oferecidas pela Escola Parque 308 Sul da época.<sup>3</sup>

Ainda nos anos 1950, quando Anísio Teixeira colocava em prática seu projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido popularmente como Escola Parque, em Salvador, na Bahia, a televisão chegava ao Brasil pelas mãos do empresário Assis Chateaubriand, fundador dos Diários Associados, um dos maiores conglomerados de mídia do Brasil. A primeira transmissão aberta aconteceu na noite do dia 18 de setembro de 1950, em grande estilo. Para tal ocasião, foram importados 200 aparelhos de TV, espalhados em pontos estratégicos da cidade de São Paulo, com a finalidade de receber as imagens da inauguração da TV Tupi.<sup>4</sup>

A televisão, como outros meios de comunicação, foi sendo desenvolvida aos poucos e por vários pesquisadores que trabalharam muito e conquistaram resultados a partir dos anos 1920. As primeiras transmissões abertas começaram na Alemanha, em 1935. Em seguida, outros países europeus iniciaram o fazer televisivo. Essa nova mídia passou rapidamente a ocupar

---

<sup>3</sup> Relatório da Escola Parque 308 Sul (1960-1972). Brasília, DF.

<sup>4</sup> Informações disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Televis%C3%A3o\\_no\\_Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Televis%C3%A3o_no_Brasil)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

lugar de destaque entre os meios de comunicação no mundo todo. No Brasil não foi diferente. Em alguns anos, surgiram outras emissoras de televisão e muitas das atrações do rádio passaram a ser exibidas nos aparelhos de TV, em números sempre crescentes, nas casas das famílias brasileiras. Desde então, a telinha lança moda, influencia comportamentos, posturas políticas e culturais. Nos Estados Unidos, deu-se o desenvolvimento da TV em cores, que chegou ao Brasil em 1962, mas sua popularização por aqui só ocorreu a partir da Copa do Mundo de 1970. De lá para cá, a televisão não parou de se reinventar. Passou do sistema analógico para o digital e ampliou a quantidade de canais e a convergência com outros meios de comunicação.

Considera-se que essas foram algumas das principais mídias que acompanharam a vida de Anísio Teixeira. Vale ressaltar que as novidades tecnológicas, por vezes, não chegavam rapidamente, custavam a se difundir para cidades fora do eixo Rio-São Paulo e, principalmente, demoravam a ter um preço acessível para a maioria da população consumidora da época. Nos países considerados desenvolvidos, o ritmo das transformações era diferente, e Anísio Teixeira teve o privilégio de, ainda jovem, presenciar essas alterações nos Estados Unidos e na Europa. Especialmente nos Estados Unidos, onde esteve a trabalho (1927) e fez pós-graduação – na Columbia University, em Nova York (1928-1929) –, presenciou as mudanças ocasionadas pelo surgimento dos grandes parques industriais, por exemplo, da indústria automobilística. Também vivenciou o nascimento de novas mídias, que criaram os produtos lançados em série, gerando a chamada indústria cultural. Na década de 1960, estava atento aos estudos do importante educador e teórico da comunicação, o canadense Marshall McLuhan,<sup>5</sup> autor do conceito de aldeia global, que sintetizava a noção de um mundo interconectado e cada vez mais unificado culturalmente. McLuhan vislumbrou as consequências do uso das

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Marshall\\_McLuhan](http://pt.wikipedia.org/wiki/Marshall_McLuhan)>. Acesso em: 18 jan. 2015.

tecnologias, considerando-as como sistemas de extensão dos sentidos e das faculdades humanas. Foi também responsável pela máxima de que “o meio é a mensagem”, ou seja, a compreensão de que um meio, em si, por suas características, afeta culturalmente uma sociedade, independentemente dos conteúdos transmitidos. Anísio Teixeira ressaltou, em suas últimas palestras, a importância de levar em consideração o pensamento de McLuhan sobre as possíveis transformações culturais advindas dos novos meios.

Foram muitas as idas e vindas entre a América do Norte e o Brasil ao longo da sua vida profissional, que com certeza atualizavam o pensamento do educador brasileiro em relação às novidades do mundo capitalista e às ideias do educador americano John Dewey, de quem foi discípulo e tradutor. Por outro lado, o professor baiano soube entender as diferenças econômicas e culturais do seu país e pensou a educação brasileira sintonizada com os novos acontecimentos do mundo, adequando-os à realidade nacional.

Assim foi a escola de nossa civilização até, em rigor, os começos do século XIX, quando as duas revoluções – a industrial e a democrática – já iniciadas desde o século XVIII entraram a acelerar e diferenciar as mudanças sociais, tornando mais difícil e precário o processo de transmissão direta e natural da cultura e impondo tremenda expansão, em quantidade e em qualidade, à escola, sobre cujos ombros institucionais passaram a repousar a estabilidade e a continuidade de uma sociedade em processo acelerado de mudança econômica e social. Dos princípios do século XIX em diante, com efeito, uma nova revolução, a tecnológica, decorrente da aplicação cada vez mais crescente dos resultados da ciência à produção e à vida social, veio acrescentar às outras duas revoluções, a política-democrática e a industrial, para acelerar ainda mais o processo de mudança social. Estes últimos cento e cinquenta anos corresponderam, assim, a um período de profundas transformações, em que a transmissão da cultura se viu altamente perturbada e em grande parte impedida, não somente por se achar a própria cultura em mudança cada vez mais rápida e assim se tornar extremamente difícil a sua transmissão, como

também por haverem as próprias instituições transmissoras da cultura, a família, a classe e a religião, entrado elas próprias em mudanças e até em desagregação, deixando de cumprir ou não podendo mais cumprir a sua função normal de órgãos da continuidade e estabilidade social. (TEIXEIRA, 1969, p. 132).

Para Anísio Teixeira, educação e sociedade precisam estar associadas, vinculadas de tal forma que a escola não apenas prepare para a vida, mas espelhe a sociedade. Advogava sobre a importância da pesquisa científica para o desenvolvimento educacional. Assim, quando em 1952 foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), hoje denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, afirmou que a revolução tecnológica que então se iniciava – trazendo consigo uma série de consequências práticas no modo de viver, na divisão social do trabalho, no surgimento da produção em massa e na crescente urbanização – reclamava um sistema universal de educação até aquela época inexistente (apud PEREIRA, 2011, p. 31).

### **As novas mídias, a educação e a cultura**

Atualmente, vivemos um momento semelhante ao apontado por Anísio Teixeira há mais de meio século. A sociedade brasileira defronta-se mais uma vez com a ineficiência de suas escolas para responder aos desafios da sociedade contemporânea; uma escola que está desatualizada em relação a seu tempo sofre todo tipo de mazelas estruturais, além da falta de professores e da pouca qualificação de muitos desses mestres para acompanhar as transformações constantes do mundo digital. Persiste a necessidade da universalização das oportunidades, mas agora o desafio não mais está em colocar o aluno na escola, e sim em mantê-lo, presente e interessado, ao mesmo tempo em que as escolas precisam se atualizar, tanto em tecnologias quanto em avanços didáticos e pedagógicos. Novamente, precisa-se de uma escola que responda aos anseios sociais de formação e, ao mesmo tempo,

seja atraente para aqueles que a frequentam. Trata-se de um duplo desafio: educar para a sociedade da informação e, ao mesmo tempo, para as potencialidades oferecidas pela própria sociedade da informação, nesse aspecto, sempre às voltas com incessantes transformações.

No entanto, é necessário dimensionar o que, de fato, mudou em relação às soluções propostas por Anísio Teixeira para a educação brasileira. Continuam válidas as suas proposições, a despeito das inovações tecnológicas? Ou, visto de outra maneira, se Anísio Teixeira considerava a tecnologia tão preponderante, ela, de fato, foi aproveitada em seus potenciais, entre eles, o de facilitar a difusão mais ampla de oportunidades e conteúdos? O cenário tecnológico, em matéria de avanços técnicos, está absurdamente à frente das condições que se apresentavam a Anísio Teixeira, que vivenciou os poderes do rádio, do cinema e da TV, mas não conheceu a internet, nem mesmo a internet discada. Não viu, na realidade, o quanto o mundo se transformou, de fato, na aldeia global antevista por McLuhan, no sentido de interconexão em tempo real, em termos tanto de infraestrutura física quanto de simultaneidade da circulação das informações.

É inquietante procurar saber se, de fato, houve, no plano da educação, progressos condizentes tanto em relação ao pensamento de Anísio Teixeira, que era avançado, quanto em relação à envergadura dos recursos tecnológicos simplesmente impensáveis no tempo em que Anísio Teixeira viveu. Quem diria, àquela altura, que *gigabytes* de informação seriam armazenáveis em um simples *pen drive*? Ou, em outros termos, o que mudou nos últimos 60 anos? Com certeza muita coisa mudou, mas são ainda mais notáveis as transformações ocasionadas pelo surgimento da internet e pela criação das novas mídias, que fizeram uma revolução nas formas de comunicação, no acesso à informação e ao conhecimento. Esse processo, no Brasil, ganhou força a partir da década de 1990 e não parou mais.

Segundo a reportagem do jornal *Correio Braziliense*, de 11 de janeiro de 2015, que apresentava alguns dados da União Internacional de Comunicação (agência da Organização das Nações Unidas especializada em Tecnologias de

Informação e Comunicação), o Brasil, em breve, será o quarto país do mundo com maior número de acesso à rede mundial de computadores, superando o Japão. São 135,3 telefones móveis por 100 habitantes, ou seja, temos mais de um aparelho celular por pessoa; 48,8% dos lares têm computadores e 42,4% das residências têm acesso à internet. Outro dado importante é que 50% das escolas brasileiras estão conectadas de alguma forma à rede mundial.

Sem dúvida, rumamos da sociedade da informação para a chamada sociedade conectada, como vêm sendo definidas as sociedades em que todos estão conectados à internet. Nessa nova sociedade, algumas tecnologias, como o telégrafo, não são conhecidas pelos jovens, apesar de continuarem existindo e sendo utilizadas, agora, com fins bem específicos e com a ajuda dos computadores. Já o telefone nunca foi tão utilizado. O telefone fixo continua atuante nas comunicações, contudo os aparelhos que fazem sucesso são os telefones móveis, com acesso à internet e possibilidade de acessar *sites*, vídeos, músicas, conectar-se às redes sociais e falar com quem se deseja. Com capacidade de fotografar e filmar, dispõem também de: agenda, calculadora, relógio e outros utensílios que teoricamente podem facilitar a vida dos usuários.

Esses telefones celulares são um exemplo bem-acabado do que os teóricos da comunicação estão chamando de convergência tecnológica e midiática; ou seja, em um mesmo aparelho, o usuário dispõe de diferentes meios, interconectados, podendo passar conteúdos de uma mídia para outra e acessá-los de diversas fontes. O conceito, porém, é ainda mais abrangente:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais dependendo de quem está falando e do que imagina estar falando. (JENKINS, 2009, p. 29).

Mídias tradicionais e novíssimas tecnologias de comunicação dialogam constantemente entre si a serviço do consumidor e do cidadão. Assim vem sendo com o rádio, que continua emitindo sua mensagem, com destaque para a música, a grande mensagem que todos parecem desejar ouvir de suas ondas sonoras. A internet está no rádio, o rádio está na rede e o aparelho pode estar disponível nos automóveis, nos celulares e nos canais de TV por cabo ou via satélite. O rádio perdeu alguns de seus poderes (os cantores do rádio, por exemplo, passaram a cantar na televisão), mas persiste como o meio de maior alcance, em se tratando de regiões remotas, especialmente em países com grandes dimensões e muita diversidade, como o Brasil.

A fotografia agora é digital, e pode-se fotografar com telefones, *tablets* e outros aparelhos que se acoplam a uma câmera, que, geralmente, também filma. Nunca se fotografou tanto, e as imagens estão espalhadas em todos os cantos dos espaços e do ciberespaço. Até dos satélites se fotografa, com muita precisão, foco e profusão.

O cinema continua tendo a magia de sempre, mas agora são comuns os filmes em 3D e uma quantidade de efeitos especiais inimagináveis para Charles Chaplin, que, com certeza, se acharia em outro planeta – seu filme *Tempos modernos* seria o registro de outra civilização. A sétima arte passou a estar disponível nas telas das residências e chega pelos canais de TV por cabo, pelos DVDs e via internet. A televisão não é mais somente “a televisão” e transforma-se constantemente. Na atualidade, perde-se a conta de quantos canais televisivos podem ser acessados com um provedor de TV a cabo, além de rádios e uma infinidade de vídeos e de músicas selecionadas por estilo, época, etc. Pode-se também acessar pela internet os conteúdos veiculados pela TV e vice-versa. A produção audiovisual independente só aumenta: com um celular nas mãos e uma ideia na cabeça, produzem-se conteúdos de vários gêneros, incluindo reportagens. Toda essa gama de tecnologias revolucionou o modo de vida no Planeta Azul, mas também

gerou crises em alguns setores que não acompanharam as demandas por transformações, como ocorreu na área educacional.

Para entendermos melhor a cultura desse tempo presente, é importante lembrar as definições do pensador Pierre Lévy:

O “ciberespaço” (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17).

Esse momento de mudanças velozes que ocasionam uma avalanche de informações exige esforços dos educadores de todos os níveis do sistema educacional para enfrentar a crise da ausência de reflexão, a partir de novos projetos e de novas práticas que ajudem a adequar as escolas e suas propostas educativas a essa nova realidade cultural. Nesse novo cenário, crianças e jovens afeitos ao mundo tecnológico dominam as formas de acessar as tecnologias desde tenra idade. Interação nas redes sociais, têm acesso a uma gama ilimitada de produtos digitais, jogos eletrônicos, enciclopédias, dicionários e *sites* que disponibilizam conteúdos de todos os gêneros. Já os professores nem sempre têm facilidade para circular com desenvoltura por esse novo universo da comunicação e informação. Em geral, não oferecem o uso dessas tecnologias como material didático na rotina escolar e não têm, portanto, facilidade para estar à frente dos jovens na produção de conhecimento e conteúdos, nesses e para esses novos ambientes. As escolas, na sua maioria, não dispõem de espaços preparados para que essas novas formas de aprender, de interagir e de criar sejam desenvolvidas com naturalidade, como ocorre em outros ambientes fora da escola.

A juventude vive conectada pelos celulares e parece transitar em um mundo à parte da realidade escolar. Haveria, portanto, duas culturas – de um lado, a escola e os professores; de outro, os estudantes e os seus celulares – interligadas por um diálogo difícil entre essas duas esferas. O mundo educacional funciona ainda como se estivesse inserido na cultura eletrônica de massa, em que um meio transmite sua mensagem para muitos espectadores. Esses mestres costumam valer-se da tecnologia do vídeo em sala de aula para complementar os conteúdos dos livros didáticos, mas pouco interesse despertam nas novas gerações, que parecem desprezar a linguagem linear na apresentação de conteúdos.

Nesse contexto escolar, é comum verificar a angústia dos professores por não saberem como mergulhar nessa nova cultura da informação de forma produtiva em termos educacionais. Contrariamente, a fala “tô nem aí” dos estudantes, com relação ao desempenho escolar e à própria escola, revela o descaso estudantil que parece indicar a pouca utilidade do que é ensinado. O resultado tem sido o pior possível: altos índices de abandono e de repetência, além das baixíssimas notas nas avaliações de desempenho propostas pelo governo e por órgãos internacionais. O ensino médio, antigo secundário, parece ser o mais abalado pelos resultados negativos, como demonstrou reportagem do jornal *Correio Braziliense* (D’ANGELO, A. e CASTRO, G, 2012) ao citar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)<sup>6</sup> de 2011: a diminuição de alunos entre 15 e 17 anos de idade na escola, desde 2009, foi de 85,2% para 83,7%. Isso significa que menos estudantes estão completando o ensino médio. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não mostrou melhorias no ensino médio brasileiro nos últimos anos, mas, no caso do Distrito Federal, a realidade piorou, como ilustram os números disponibilizados

---

<sup>6</sup> Educação ainda preocupa. *Correio Braziliense*, 22 set. 2012.

pelo *site* do Ministério da Educação (MEC):<sup>7</sup> em 2009, o índice foi 4.0. Já nas avaliações de 2009 e 2011, houve um retrocesso para 3.8. Com certeza, as causas desse baixo rendimento são variadas, mas focamos aqui no descompasso cultural potencializado pelas TIC. Note-se, porém, que, já nos anos 1960, Anísio Teixeira advertia sobre a necessidade e a importância de construirmos uma nova escola e novas metodologias para diminuir esse hiato entre a escola e as transformações sociais em curso, mas muito pouco se avançou.

### **A crise de outrora e o descompasso educacional da atualidade**

Na crise de outrora, era possível verificar a influência que as novas mídias exerciam nos jovens, e muito lucidamente Anísio Teixeira alertou para a necessidade de se estudarem os meios com finalidade de aplicação educacional:

Acrescente-se que já não recebemos o aluno como uma página em branco que pedagogos antigos imaginavam, mas como um ser humano vitalizado e alerta, com uma massa informe de experiência em sua cabeça, que não recebeu tanto da família e da vizinhança mais ou menos eclipsada, mas de seus pares, do transístor, do rádio e da televisão. (Caminha-se para tornar o estudo crítico desses meios de comunicação um dos pontos fundamentais da educação escolar.) Esse novo aluno, vivo e ativo pela sua participação fora da escola na difusão oral e visual da cultura-ambiente, é um desafio ao mestre, que lhe parece distante e estranho. (TEIXEIRA, 1969, p. 384).

Para essa nova cultura, era preciso colocar todos os jovens na escola. Anísio Teixeira foi incansável ao defender a necessidade de educar todos para essa nova

---

<sup>7</sup> O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3386579>>. Acesso em: 18. jan. 2015 .

sociedade que surgia e, para tanto, era essencial uma educação pública de qualidade, integral e em consonância com essas novas formas de vida e de trabalho.

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o progresso, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila. (TEIXEIRA, 1969, p. 133).

O educador baiano não ocultava que concebeu sua proposta educacional levando em consideração a filosofia pragmatista de Dewey:

[...] se educação é desenvolvimento ela deve progressivamente realizar as potencialidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro. O desenvolvimento não é coisa que se torne completo em determinada ocasião, é um contínuo conduzir para o futuro. (DEWEY, 1936, p. 82).

Daí sua constante preocupação em construir uma “escola nova” ou uma “escola progressiva”, como costumava chamar, que estivesse em diálogo com as inovações nas formas de produção, nas ciências, na arte e na cultura e que preparasse o homem para a vida em uma sociedade democrática. Propôs uma visão mais ampla do processo educacional, quiçá com um entendimento de um mundo que caminhava para uma interconexão planetária em tempo real, na área da informação e do conhecimento.

Nessa perspectiva, Anísio Teixeira idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque de Salvador, e, posteriormente, no final da década de 1950, o “Plano educacional de Brasília”. O documento que traçava as linhas gerais do plano delineava um sistema educacional que não seria meramente intelectual, mas de atividade e de trabalho, com uma educação iniciando no jardim de infância e extensiva até o ensino superior.

Pode-se verificar o seguinte no “Plano de construções escolares de Brasília” (TEIXEIRA, 1961), proposto à época para as edificações dos principais espaços educacionais:

O centro de educação elementar compreenderia jardim de infância, escola classe (para educação intelectual de 7 a 14 anos) e escola parque (destinada a completar a tarefa das escolas classes, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho). Os alunos frequentariam diariamente a escola parque e a escola classe, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e mais quatro horas nas atividades da escola parque, com intervalo para almoço.

O centro de educação média ou secundária compreenderia um conjunto de edifícios destinados a: escola secundária compreensiva e parque de educação média (quadras de esportes, piscina, núcleo cultural com teatro, clubes, exposições; biblioteca e museu, administração e restaurante).

A Universidade de Brasília compreenderia institutos, faculdades, administração, biblioteca, campo de recreação e desporto e restaurante (TEIXEIRA, 1961, p. 196).

Esse projeto teve início com a inauguração da nova capital e realizou-se em parte, pois foi sendo interrompido aos poucos a partir do golpe militar de 1964. Pretendia-se irradiar para o restante do país um modelo de educação integral em consonância com o Brasil desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek, além de ser um esforço para sintonizar a escola com a sociedade da época. Para essa experiência, o educador Anísio Teixeira estava atento ao que acontecia nos chamados anos dourados brasileiros. Assim, o plano educacional transferia para dentro das escolas as atividades da moderna sociedade brasileira.

O aluno aprendia fazendo, aprendia para o trabalho, para o mundo da vida. No documento, não há nenhum ponto específico sobre o uso de tecnologias, mas fica claro que essa proposta inovadora pretendia estar em diálogo com

a sociedade, pois nela os estudantes são também agentes produtores de cultura quando aprendem e criam alguns produtos nas oficinas de Artes Industriais e desenvolvem vários tipos de linguagens artísticas e corporais, utilizando, inclusive, algumas tecnologias da época, tais como o cinema e a fotografia.

Na visão de Anísio Teixeira, uma escola para todos era pré-requisito para a democracia. Por isso, ele clamava pela importância social de massificar o ensino médio. Justificava que a sociedade industrializada exigia escolaridade para que o cidadão pudesse exercer suas atribuições e compreender o mundo. Entretanto, prezava a singularidade de cada estudante. Daí a proposta de uma nova pedagogia para a escola secundária:

O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões. Sempre, entretanto, se poderá dizer que a educação se fará ou predominantemente literária, ou predominantemente científica, ou predominantemente técnica, conforme os interesses dos alunos, os seus talentos e a sua capacidade. Em cada um desses aspectos, haverá ainda variedade, pois, em rigor, toda educação atende ao individual e cada aluno se educará de um modo especial ou com um cunho pessoal. O importante é saber que, nas condições atuais do conhecimento humano, a escola pode dar uma educação integral mediante o ensino adequado de qualquer programa. A regra de ouro é ensinar pouco e bem, pois, se for bem, o pouco permitirá que, depois, o aluno se autoeduque. *A particularidade do homem é ser autodidata*. Os animais podem ser “ensinados”, ou melhor, “adestrados”, o homem não é “ensinado, mas aprende por si. E a finalidade da escola é torná-lo capaz de fazê-lo ampla e abundantemente, poupando-lhe desperdícios de descaminhos evitáveis. (TEIXEIRA, 1969, p. 150, grifo nosso).

Já a desejável nova escola “conectada” precisaria flexibilizar seus currículos para ser possível ao estudante ir traçando percursos de descoberta do conhecimento, impulsionado pelo seu desejo de saber mais, desejo necessário para o empenho, a disciplina e a rotina educacional, em que seja admissível incluir a possibilidade de uma Educação a Distância (EAD) para conteúdos

de mais fácil adaptação às plataformas de aprendizagem. Tais plataformas precisam, igualmente, ser flexíveis e levar em conta as particularidades de cada integrante, proporcionando um ambiente com diferentes caminhos de aprendizagem. Hoje, caminha-se para uma troca generalizada e constante de conhecimentos e saberes, com mobilidade espacial e necessidade de atualização constante; daí o valor das plataformas educativas a distância e de outros espaços virtuais de educação que possam ser acessados na escola e fora da escola. Mas, para tanto, os mestres e as escolas precisam ser preparados. Mais uma vez, observa-se que, no passado, essa preocupação já existia, juntamente com o desejo de transformação.

Tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. Com efeito, não podemos olhar para a escola, hoje, como se fosse ela apenas aquela pacífica e quieta instituição, que crescia, paralelamente à civilização, no mais das vezes com um retardamento nem sempre prejudicial sobre as suas mudanças, mas sempre cheia de vigor e rigor moral e até, não raro, excessiva em sua preocupação de formar e disciplinar o futuro do homem. Hoje, no atropelado crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão. (TEIXEIRA, 1969, p. 24).

O distanciamento entre os mestres e os alunos, constatado no passado, parece ter se aprofundado na mesma proporção em que se aumentou a exposição aos novos meios de informação e de comunicação. A nova cultura tecnológica, mais uma vez, mexeu com a ampliação das capacidades intelectuais e cognitivas dos humanos.

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hipertextos, fichários digitais (numéricos) de todas as ordens), a imaginação (simulações), a percepção (sensores digitais, telepresença, realidades

virtuais) e os raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 1999).

Nos anos 1960, Marshall McLuhan (1972) entendeu esse fenômeno. E Anísio Teixeira, como o homem atento que era, não só tomou conhecimento do seu pensamento como ajudou a divulgar suas ideias no Brasil, prefaciando um de seus livros. Ora, essas alterações ocasionadas a partir do uso das tecnologias intelectuais na sociedade requerem novas metodologias educacionais, com base em planejamento e experiências que abarquem professores, estudantes e centros de estudos e pesquisas. No entanto, deve-se ter conhecimento de que, em educação, o ato da aprendizagem é algo muito complexo e, pode-se dizer, subjetivo. Anísio Teixeira tinha plena consciência das especificidades de se fazer pesquisas em educação, pois sempre alicerçou seu trabalho na pesquisa. No texto “Ciência e arte de educar”, de 1957, explicou:

A ciência, assim, como já afirmamos, não oferece senão um dado básico e jamais a regra final de operação. Esta há que ser descoberta no complexo da situação de prática educativa, em que se encontrem professor e aluno, levando-se em conta todos os conhecimentos científicos existentes, mas agindo-se autonomamente à luz dos resultados *educativos* propriamente ditos, isto é, de formação e progresso humano do indivíduo, a que visam tanto aqueles conhecimentos quanto estes resultados (ROCHA, 1992, p. 263)

Observando-se as escolas de ensino fundamental e médio dos dias atuais, constata-se que ainda faltam instituições educacionais que conjuguem atualização e abertura para as transformações que ocorrem permanentemente e alteram a cultura. Modernizar e inovar as atribuições da escola exige que se cortem caminhos e se invista em realizar, em pouco tempo, mudanças que os sistemas educacionais dos países mais desenvolvidos vêm fazendo aos poucos. No Brasil, não se exploraram adequadamente os equipamentos da cultura de massa, da sociedade industrial, para seu aproveitamento

educacional. Essas mídias poderiam ter auxiliado na melhoria da qualidade da educação, mas não houve absorção pelo sistema educacional com sucesso.

É inegável que as hipermídias abrem um oceano de possibilidades de aplicação educacional, como a “simulação” por meio de ferramentas digitais que facilitam o trabalho do professor e proporcionam ao aluno uma ideia bem próxima do real, permitindo que lugares e patrimônios, os quais, muitas vezes, os estudantes não têm oportunidade de conhecer, possam ser vistos de inúmeros ângulos. Assim, é possível visitar a Torre Eiffel, em Paris, sem sair da frente do computador ou, ainda, verificar o funcionamento de um equipamento, entre tantas outras possibilidades. A aprendizagem colaborativa, nos ambientes virtuais de aprendizagem ou mesmo nas redes sociais, é uma das práticas crescentes, tamanha é a facilidade com que internautas acessam conteúdos, auxiliam-se mutuamente, compartilham informações e conhecimentos e geram novos conhecimentos. Essas tecnologias ainda não encontram terreno fértil nas salas de aula e, muitas vezes, são consideradas pelos mestres como fator dispersivo da atenção dos estudantes aos conteúdos postos.

Assim sendo, nesse universo de inovações, é fundamental estimular no estudante sua capacidade de produção de conteúdos, ou seja, uma produção formatada a partir das novas tecnologias e para essas novas mídias, fazendo-os sujeitos ativos nesse mar de informação. Uma produção que pode ser direcionada ao campo artístico, de experimentação, documental, ou como forma de aprendizagem para o mundo do trabalho, mas que os torne participantes ativos dessa cibercultura, e não meros consumidores.

Cultura é um conceito novo de nosso tempo, significando o esforço humano por controlar a tomada de consciência, a conscientização do seu processo em nossa vida, o desenvolvimento em que nos lançam as extensões tecnológicas dos nossos sentidos e poderes. É pela cultura, assim concebida, que o homem ganha o controle da situação extremamente complexa em que está a viver. Mas, como a cultura é algo dinâmico, em constante mudança, o homem somente pode tomar consciência dela pelo esforço extraordinário da

educação. E a educação não pode fazer dele o inseto especializado da espécie, mas aquele capaz de controlar todo o processo de sua vida. E jamais isso será possível se a educação apenas o especializar para a produção e suas ocupações pessoais. É preciso habilitá-lo para muito mais do que isso. Habilitá-lo a compreender e dirigir a cultura em que está mergulhado e em que vive a fim de poder aceitá-la e adaptar-se a ela, ao mesmo tempo em que contribui para sua constante revisão e reforma. Para esse tipo de educação, teremos de voltar ao tempo em que a educação era a busca da sabedoria – “da arte da vida”, ainda na expressão de Whitehead –, e não apenas do saber especializado necessário para o seu trabalho produtivo (TEIXEIRA, 1971, p. 16-17).

Ironicamente, o setor que deveria ter acompanhado o desenvolvimento da sociedade, seguindo a passagem do modelo industrial para o de uma sociedade informatizada, foi o setor que ficou estagnado nas últimas décadas. No Brasil, as atualizações de cunho estrutural e de finalidades metodológicas e tecnológicas não chegaram à educação.

A nova cultura constituiu-se a partir do surgimento da internet, ocasionando o aumento gigantesco de informação e conhecimento. No entanto, não ocorreram as trocas e as assimilações necessárias para que tivéssemos uma escola em sintonia com a sociedade, como bem elucidava o grande educador Anísio Teixeira a respeito da importância do vínculo entre educação e cultura para o desenvolvimento humano e para a manutenção de uma sociedade democrática. O fato é que não foram assimiladas as tecnologias da indústria cultural, caracterizada pelo paradigma de “um meio falar para muitos”, talvez pela morosidade com que se disseminaram esses meios em um país de dimensões continentais, pelo atraso tecnológico brasileiro, pela dificuldade de as instituições educacionais adquirirem esses equipamentos devido ao seu alto custo, pela falta de acesso a cursos de formação para os professores e pela insegurança dos gestores em relação ao novo. A consequência é que nem tínhamos compreendido as possibilidades dos meios da sociedade industrial e fomos

atropelados pelas tecnologias da informação que se impuseram, alterando comportamentos e forçando mudanças em todos os âmbitos da sociedade.

Anísio Teixeira não viveu o auge da chamada cultura de massa, característica da indústria cultural, mas soube como ninguém refletir e apontar caminhos para a construção de uma nova escola inserida socialmente e em consonância com seu tempo. Nesse sentido, suas ideias continuam atuais, pois ainda não conquistamos o patamar educacional sonhado por ele.

Uma das maiores lutas de Anísio Teixeira, ao longo de sua vida de pensador, homem público e gestor educacional, foi a defesa de uma escola pública de qualidade para todos. Sabedor da importância dessas mídias para ampliar o acesso à educação, vislumbrou essa possibilidade se materializar com o rádio, meio de comunicação de que Anísio Teixeira mais esteve próximo e cujo funcionamento ele vivenciou. Portanto, não por acaso, entendeu rapidamente seu poder de comunicação e alcance para levar educação a locais longínquos. Hoje, com certeza, entenderia da mesma forma os novos meios e enxergaria as potencialidades de proporcionar uma educação mais direcionada a cada indivíduo, e não mais como um meio para muitos indivíduos – comunicação de massa -, mas de muitos para muitos, como ocorre nas redes sociais.

Sabia ele também sobre a capacidade de os meios alterarem a nossa capacidade cognitiva, a imaginação, a memória e tantas outras funções do nosso corpo. Sabia que, com a ajuda dos novos meios, era possível uma revolução cognitiva e educacional. A revolução do conhecimento está acontecendo, mas a revolução educacional não aconteceu no passado e não acontece no presente, daí a importância de se voltar para os ensinamentos desse mestre e tentar sintonizar a escola com a cultura em que está inserida. É necessário ser ágil, porque a velocidade de transformação aumentou e corremos o risco de, mais uma vez, ser atropelados pela chegada de novas tecnologias e, conseqüentemente, de uma nova cultura. Não é por acaso que os teóricos da informação estão chamando o futuro próximo de sociedade conectada, agora conectada não somente pela internet tradicional, mas por uma série de outras

ferramentas que estão chegando ao mercado e podem deixar qualquer cidadão *on-line* o tempo todo e por meio de diversos equipamentos e acessórios.

Uma sociedade democrática se faz com educação, tão bem ensinou Anísio Teixeira. Portanto, é passada a hora de trazer a escola para junto dos acontecimentos, colocá-la não no centro do processo, como faríamos no século passado, mas como um ponto de interconexão dessa cibercultura, sujeita a todos os fluxos e influxos de informação e com capacidade de atualização constante.

Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, como um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem. (TEIXEIRA, 1969, p. 61).

Assim, seria garantido que a escola não apenas estivesse sintonizada com a cultura, mas que fosse parte da construção dessa cultura. Lembrando Anísio Teixeira, a escola deve ser um espaço para viver e não de, simplesmente, preparar para a vida.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Relatório da Escola Parque 308 Sul* – Período: 1960 -1972. Brasília: Acervo do Projeto Museu da Educação do Distrito Federal.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório quinquenal (1956-1960)*. Brasília: Acervo do Projeto Museu da Educação do Distrito Federal, 1960.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: breve tratado de filosofia de educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

EDUCAÇÃO ainda preocupa. *Correio Braziliense*, Caderno de Economia, p. 15. Brasília, 22 set. 2012.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. *A Galáxia de Gutemberg*. 1972.

PEREIRA, Eva Waisros et al. *Nas asas de Brasília: memória de uma utopia educativa (1956-1960)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

ROCHA, João Augusto de Lima et al. *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil*. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

SILVA, Mauro Costa da; MOREIRA, Ildeu de Castro. A introdução da telegrafia elétrica no Brasil (1852-1870). *Revista da SBHC*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 47-62, jan./jul. 2007. Disponível em: <[http://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=21](http://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=21)>. Acesso em: 11 jan. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, v. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/ciencia.html>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. *Cultura e tecnologias*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Documentação, 1971.

\_\_\_\_\_. Discurso pronunciado durante a 6ª sessão plenária da Escola Parque. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., abr. 1967, Salvador, Bahia, Acervo do Projeto Museu da Educação do Distrito Federal.

\_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

**Parte IV**  
**Origens e contexto da formação**  
**integral do brasiliense**

# Educação e nacional-desenvolvimentismo na criação de Brasília

*José Luiz Villar*

## **O nacional-desenvolvimentismo como cenário**

O nacional-desenvolvimentismo se consolidou no período do pós-Segunda Guerra como uma manifestação atualizada de ideias “modernizadoras” defendidas pelas elites urbano-industriais, em parte oriundas de segmentos da aristocracia rural, sendo acompanhadas por um vertiginoso aumento do endividamento externo. O serviço da dívida dos países latino-americanos, que correspondia, no período de 1951-1956, a 5% dos seus ingressos, passou a 11% em 1956-1960 e foi de 16% no período 1961-1963, constituindo-se num processo de transferência crescente de recursos.<sup>1</sup>

Nos decênios 1940 e 1950, observam-se, sobretudo, a intensificação da crise do modelo de industrialização por substituição de importações e a progressiva deterioração dos termos de troca que se expressou com maior clareza de 1950 a 1962, quando as importações da América Latina cresceram

---

<sup>1</sup> Mais de 90% dos investimentos diretos na América Latina foram realizados em 1950 por 300 corporações norte-americanas. (FRANK, A. G. *Capitalismo e subdesarrollo en America Latina*. 3. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974. p. 288).

10%. Ao mesmo tempo, o preço dos produtos exportados, em grande parte primários, caiu 12% (FRANK, 1974). Isso ocorreu devido ao processo de monopolização oligopsonica e de substituição dos insumos naturais pelos sintéticos, com importante impacto sobre o perfil ocupacional e educacional dos trabalhadores na América Latina e, em particular, no Brasil.

As ideias desenvolvimentistas também ganharam impulso a partir da atuação, em 1947, do Conselho Interamericano de Comércio e Produção, que, na figura de um de seus membros mais representativos, o então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Roberto Simonsen, propôs a adoção de um Plano Marshall para a América Latina, com o objetivo de superar os entraves ao crescimento como forma de compensar o Brasil e os outros países latino-americanos pelas alterações econômicas causadas pelo esforço de guerra. Mas o tão esperado plano de reequilíbrio para a economia latino-americana não foi realizado, o que potencializou, para o empresariado das Américas, os riscos de instabilidade social e o surgimento de revoltas populares como o Bogotazo e, posteriormente, o Cordobazo.<sup>2</sup> Tais ameaças só foram minimizadas com a formação e a consolidação de governos populistas e a adoção do ideário desenvolvimentista com seus reflexos na educação.

No que se refere às consequências políticas da situação ocupacional da classe trabalhadora e ao desenvolvimento econômico do continente no pós-Segunda Guerra, outras significativas manifestações da preocupação das classes dominantes latino-americanas estão expressas na documentação do Conselho Interamericano

---

<sup>2</sup> Bogotazo foi uma revolta popular ocorrida a partir de 9 de abril de 1948 na cidade de Bogotá, que desencadeou um período da história da Colômbia conhecido como “La violencia”, entre 1948 e 1958. O Bogotazo tem sua principal motivação no assassinato do médico Jorge Eliécer Gaitan, candidato favorito à presidência da Colômbia. Fidel Castro participou da revolta, quando estudante, aos 21 anos de idade. Os fatos que causaram a revolta formaram em Fidel uma opinião sobre as dificuldades de promover grandes transformações sociais pela via eleitoral. Cordobazo foi uma revolta ocorrida em 29 de maio de 1969 na cidade de Córdoba, que era o 2º centro industrial da Argentina e que culminou com a deposição do então presidente Juan Carlos Onganía. Quatro anos após esse movimento se inicia um período democrático na Argentina.

de Comércio e Produção. Essa instituição, fundada em 1941, caracterizava-se por ser uma organização não governamental que congregava 123 entidades, incluindo associações agrárias, de mineração, industriais e comerciais de 22 países das Américas, com grande participação de entidades de classe brasileiras como a Fiesp.

O Conselho Interamericano de Comércio e Produção tinha como objetivos imediatos e emergenciais a adaptação da América Latina à nova ordem econômica mundial em gestação e a elaboração de projetos capazes de contribuir com a transição da economia de guerra à economia de paz. Para que tais objetivos fossem alcançados, entretanto, o Conselho Interamericano de Comércio e Produção julgava ser indispensável uma crescente participação dos empresários na solução dos problemas de interesse geral, o que inspirou o aumento da participação da iniciativa privada na educação profissional a partir da criação, no Brasil, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, na educação brasileira, com o pensamento empresarial expresso por Euvaldo Lodi e pelos membros da Confederação Nacional da Indústria (CNI).<sup>3</sup>

O Senai e o Sesc estavam inseridos no contexto de reformas empreendidas em 1942 pelo ministro Gustavo Capanema. As reformas conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino foram realizadas durante o Estado Novo, por meio de decretos-lei. Em 22 de janeiro de 1942, foi criado o Senai pelo Decreto-Lei nº 4.048. A regulamentação do ensino industrial ocorreu em 30 de janeiro do mesmo ano pelo Decreto-Lei nº 4.073. Em 7 de novembro de 1942, foi ampliada a área de atuação do Senai, que, pelo Decreto-Lei nº 4.436, passava a incluir os setores de comunicações, pesca e transportes.

---

<sup>3</sup> “Lodi apoia suas concepções sobre educação nas proposições de Émile Durkheim que, por sua vez, entende o fenômeno educativo como composto por dois momentos complementares: a educação homogeneizadora e a educação diferenciadora. [...] Euvaldo Lodi lançou-se na tarefa de propor uma formação humana funcional aos novos tempos da economia brasileira. Incumbiu-se de examinar o ‘tríplice aspecto do fenômeno educacional’, ou seja, a filosofia, a didática, e a administração, em seu íntimo relacionamento com a economia” In: RODRIGUES, José. *Formar homens que o Brasil necessita, eis a tarefa da educação: o pensamento pedagógico empresarial na era Vargas*. p. 176-177. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_26.pdf). Data de acesso: 15 de maio de 2016.

A proposta de aumento da presença do empresariado na educação profissional, ainda no período de guerra, foi estimulada pelo Decreto-Lei nº 4.984, de 21 de novembro de 1942. Segundo esse decreto, as empresas com mais de cem empregados deveriam criar e manter, com recursos próprios, escolas de aprendizagem capazes de garantir a formação profissional de aprendizes e funcionários.

A regulamentação do ensino comercial se deu por meio do Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Mas o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) só foi criado após o período do Estado Novo, no ano de 1946, mesmo ano em que o ensino agrícola foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto.

A classe empresarial brasileira e latino-americana propunha, nas reuniões e na documentação do Conselho Interamericano de Comércio e Produção, significativas reformas que, se não foram integralmente adotadas, ao menos serviram como uma declaração de intenções que refletiam a plena consciência da importância política dos problemas sociais e dos efeitos da ação dos grandes grupos estrangeiros no continente.

Os empresários membros do Conselho Interamericano de Comércio e Produção destacavam que, além da existência de grandes estoques de produtos primários, outro problema que causava grande preocupação era a concorrência dos produtos sintéticos desenvolvidos pela indústria química e petroquímica da Europa e dos EUA. A invenção das fibras sintéticas possibilitaria a redução do consumo das fibras naturais, como a lã e o algodão, contribuindo, assim, para uma queda do preço dessas últimas no mercado internacional. O que ocorria com as fibras naturais estava sendo verificado também com relação à borracha e aos corantes, o que levava a uma intensificação global do processo de deterioração dos termos de troca e à necessidade de requalificação profissional para atender às mudanças do perfil ocupacional.

As tendências do capitalismo internacional indicadas pelas mudanças econômicas e tecnológicas, bem como o aumento dos problemas sociais, criaram um suposto clima de insegurança para as elites empresariais. A classe

trabalhadora mobilizava-se devido à industrialização, à urbanização e ao clima de democratização após o fim do Estado Novo. Para conter esse movimento, antes mesmo da intensificação da ideologia da Guerra Fria no continente, várias iniciativas foram consideradas pelo empresariado.

O Conselho Interamericano de Comércio e Produção, representando o pensamento empresarial, estabeleceu um repertório geral de propostas para neutralizar a expansão das reivindicações da classe trabalhadora. Dentre elas, cabe destacar: *i*) a adoção do princípio de responsabilidade social das empresas e dos empresários; *ii*) a organização de institutos de educação profissional; *iii*) o melhoramento das condições de vida do trabalhador do campo e da indústria; *iv*) a promoção de serviços de assistência e de seguro social; *v*) o aumento da produtividade do trabalho; *vi*) o estabelecimento de refeitórios populares dentro e fora das empresas; *vii*) o incentivo à indústria doméstica; *viii*) a defesa do consumidor; e *ix*) a superação dos problemas de infraconsumo pela redução dos custos de produção e pelo aumento do nível salarial.

Num cenário econômico marcado externamente pela deterioração dos termos de troca e internamente pela crise do modelo de industrialização por substituição de importações, o nacional-desenvolvimentismo, com seu incentivo à industrialização, à urbanização e à educação profissional, se apresentava como uma opção ou abordagem viável para as elites, sobretudo a urbano-industrial.

O nacional-desenvolvimentismo, que pode ser considerado também como uma estratégia das elites para enfrentar o potencial avanço do movimento sindical,<sup>4</sup> se manifestava ainda pela aceleração do processo de urbanização e de

---

<sup>4</sup> A relação entre o nacional-desenvolvimentismo e o movimento sindical pode ser observada nas obras: NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. *Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n1/30015.pdf>>; NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Fernando Teixeira da. Trabalhadores, sindicatos e política (1945-1964). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). *O Brasil republicano. O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3. p. 155-194; NEGRO, Antonio Luigi. *Linhas de montagem: o industrialismo nacional-desenvolvimentista e a sindicalização dos trabalhadores*. São Paulo: Boitempo, 2004.

êxodo rural com importantes consequências tanto sobre o perfil da força de trabalho quanto na definição de iniciativas educacionais que permitissem a preparação e a adaptação de profissionais para a indústria e para a prestação de serviços.

O processo de crescimento da população urbana que se manifestou como um abrangente movimento de incorporação de uma força de trabalho de origem rural refletiu a transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade industrial (tabela 13.1), o que contribuiu para limitar em grande parte o pensamento e as iniciativas educacionais a uma preocupação com a qualificação e requalificação profissional, bem como com a adequação da educação profissional ao novo cenário econômico, favorecendo a atuação da iniciativa privada.

**Tabela 13.1:** Proporção de pessoas de 10 anos ou mais na PEA por setor econômico (Brasil: 1940-1970)

Ano	População economicamente ativa por setor de atividade econômica (%)			
	Primário	Secundário	Terciário	Total
1940	67	13	20	100
1950	61	17	22	100
1960	55	18	27	100
1970	46	22	32	100

Fonte: Censo 1980, PNAD 1981 (IBGE)

**Tabela 13. 2:** Distribuição de população urbana e rural (Brasil: 1940-1970)

Ano	População urbana	População rural	Total
1940	12.880.182 (31,4%)	28.356.133 (68,6%)	41.236.315 (100%)
1950	17.782.891 (36,1%)	33.161.506 (63,9%)	51.944.397 (100%)
1960	31.303.034 (44,7%)	38.767.423 (55,3%)	70.170.457 (100%)
1970	52.084.984 (56%)	41.054.053 (44%)	93.139.037 (100%)

Fonte: IBGE. *Anais*. Seminário Educação – doze anos depois. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 1984. p. 320.

### **A educação no cenário nacional-desenvolvimentista**

Influenciada pelas ideias do nacional-desenvolvimentismo, a educação atuou num cenário em que predominava uma forte relação entre o processo migratório, a urbanização (tabela 13.2) e a industrialização no Brasil. Portanto, devemos considerar, segundo Faletto (1968), que os poucos dados empíricos ao menos indicam que o operário de origem rural, num primeiro momento, almejava ser mais um morador da cidade do que um profissional da indústria. A experiência urbana era considerada mais importante do que o trabalho nas fábricas, associado a uma ocupação transitória. O trabalho industrial era considerado apenas como mais uma das formas possíveis de incorporação à vida urbana. “[...] o migrante não se dirigiria à cidade para trabalhar na indústria. O contrário parece ser mais válido: o primordial é viver na cidade e o meio de que para isso se utiliza é secundário” (FALETTTO, 1968, p. 295).

O nacional-desenvolvimentismo na América Latina e, em particular, no Brasil<sup>5</sup> tinha, na acelerada intensificação do processo de urbanização – em que se inseria a criação de Brasília como um novo paradigma –, uma das formas de materialização ou de manifestação de modernização de toda a sociedade. O acesso a infraestrutura e aparelhos urbanos, para uma sociedade que estaria procurando superar seu passado rural, e a uma economia tradicional era aparentemente uma forma mais tangível, mais imediata de vivenciar uma participação no processo de desenvolvimento, em que se incluía com forte apelo o acesso à educação pública.

Apesar das mudanças econômicas verificadas com o crescimento da população urbana, o aumento das matrículas nas escolas (tabelas 13.3 e 13.4) e a intensificação do processo de industrialização, a educação brasileira enfrentava séria crise destacada pelo *Manifesto dos educadores*, de 1959, por um lado, e pela estatística educacional, por outro.

Quanto ao número de matrículas, o período influenciado pelas ideias nacional-desenvolvimentistas testemunhou um vertiginoso aumento. Em nove anos, o número de matrículas no 1º grau quase dobrou, crescendo 179,4%; e o número de matrículas no 2º grau cresceu 340,7%. É importante destacar que a tendência de crescimento da oferta de oportunidades educacionais já se verificava antes da ditadura militar.

---

<sup>5</sup> “Na pauta do Governo brasileiro, com Juscelino Kubitschek no comando, sobressaía a (re)construção da política e da sociedade, sob a ideologia nacional-desenvolvimentista, que articulava riquezas naturais e potencialidades nacionais com desenvolvimento econômico, sem contudo deixar de lado as relações de dependência internacional que o Brasil possuía.” In: SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. *Escolas Públicas Pioneiras de Brasília: Construindo uma utopia de educação*. In: *Revisa de Estudos Sobre a Educação Pública*, Brasília. 1, n.1, ago., 2013. P: 61.

**Tabela 13.3:** Ampliação da oferta de oportunidades educacionais – matrículas do ensino de 1º e 2º graus (Brasil: 1960-1969)

Ano	1º grau		2º grau	
	Alunos	%	Alunos	%
1960	8.368.285	100	267.144	100
1961	8.805.639	105,2	301.137	112,7
1962	9.664.423	115,5	335.761	125,7
1963	10.622.434	126,9	396.696	148,5
1964	11.670.995	139,5	439.040	164,3
1965	11.568.503	138,2	509.110	190,6
1966	12.585.190	150,4	593.413	222,1
1967	13.384.193	159,9	688.302	257,6
1968	14.348.120	171,4	801.078	299,9
1969	15.013.508	179,4	910.210	340,7

Fonte: IBGE. Anais do Seminário: Educação – Doze anos depois. Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1984. p. 154.

**Tabela 13.4:** Relação população/matrícula (Brasil: 1940-1970)

Ano	População	Matricula	%
1940	41.236.315	3.732.878	9,05
1950	51.944.397	6.118.842	11,77
1960	70.070.457	8.733.429	12,46
1970	93.139.037	17.354.236	18,63

Fonte: IBGE/SEEC/MEC. Anais do Seminário : Educação – Doze anos depois- Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1984, p. 94.

Apesar desse aumento, a taxa de escolarização, sobretudo do 1º grau, merecia atenção, pois 1/3 das crianças entre 7 e 14 anos estava fora da escola, sendo a maioria delas das regiões Norte e Nordeste. Tal situação evidenciava

também um preocupante desequilíbrio regional, mais uma manifestação das estreitas relações entre problemas econômicos e educacionais. O grande número de crianças fora da escola se explica, em grande parte, pelo fato de a população economicamente ativa (PEA) incluir crianças a partir de dez anos como trabalhadores (Tabela 13.1).

O aumento do número de matrículas deve ser visto com reservas, uma vez que as taxas de evasão também são grandes, como demonstra o afunilamento de matrículas entre as séries (Tabela 13.5). Além disso, o crescimento de matrículas por habitantes foi maior na zona urbana, enquanto na zona rural, devido ao processo de industrialização, ficou estagnada.

**Tabela 13.5:** Pirâmide escolar (Brasil: 1954-1969)

Discriminação (Grau e Série) 1º Grau (1)	Ano			
	1954	1959	1964	1969
1ª	1000	1000	1000	1000
2ª	375	412	412	453
3ª	251	292	301	347
4ª	145	182	193	257
5ª	72	84	111	177
6ª	53	63	74	129
7ª	39	46	55	95
8ª	29	34	43	74

Fonte: Anais do Seminário : Educação – Doze anos depois- Brasília: Câmara dos Deputados. Coordenação de Publicações, 1984, p. 154.

(1) 1ª Série igual a 1.000

A crise educacional que faz parte das preocupações dos educadores de 1959 ocorreu num período caracterizado pelas definições e pela consolidação de uma política nacional-desenvolvimentista, na qual estão inseridas a

construção de Brasília e a criação da Universidade de Brasília (UnB). Assim, devemos destacar um trecho do *Manifesto dos Educadores de 1959*, que deixa claro o diagnóstico da situação educacional:

O rápido crescimento demográfico, nestes últimos 30 anos; o processo de industrialização e urbanização que se desenvolve num ritmo e com intensidade variáveis de uma para outra região; as mudanças econômicas e socioculturais que se produziram, em consequência, são alguns dos fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura demográfica e industrial do país. Processou-se o crescimento espontâneo da educação, pela própria forma das cousas, e tanto mais desordenadamente quanto, em vez de se ampliar, se reduziu a ação coordenadora do poder público, federal e estadual, que não se depuseram também a dominar e a canalizar as forças sociais e políticas libertadas pelas mudanças que se operaram na estrutura econômica e industrial. A extraordinária expansão quantitativa, provocando um rebaixamento de nível ou qualidade do ensino de todos os graus; a extrema deficiência de recursos aplicados à educação (e, como já escreveu um de nós, “não há educação barata como não há guerra barata”); o excesso de centralização; o desinteresse ou, conforme os casos, a intervenção tantas vezes perturbadora da política; a falta de espírito público, o diletantismo e a improvisação conjugaram-se, nesse complexo de fatores, para criarem a situação a que resvalou a educação pública no país. [...] Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. (p. 73-74).

O desenvolvimento econômico e a democracia, como era do conhecimento de formuladores e defensores do nacional-desenvolvimentismo, estão fortemente relacionados com a educação pública, que, embora tenha sido defendida desde o *Manifesto dos pioneiros da educação* (1932), sofria com a crise

da evasão e ainda enfrentava sérios problemas em sua administração, como fica claro no *Manifesto dos educadores – mais uma vez convocados*, de 1959:

Toda a história do ensino nos tempos modernos é a história de sua inversão em serviço público. É que a educação pública é a única que se compadece com o espírito e as instituições democráticas, cujos progressos acompanha e reflete, e que ela concorre, por sua vez, para fortalecer e alargar com seu próprio desenvolvimento. Não há outro meio de subtrair a educação aos antagonismos e conflitos de grupos de pressão que tendem a arrastá-la dessa para aquela ideologia, desses para aqueles interesses, que eles representam. A escola pública, cujas portas por ser escola gratuita, se franqueiam a todos sem distinção de classes, de situações, de raças e de crenças, é, por definição, contrária e a única que está em condições de se subtrair a imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso. A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino –, mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização. (p. 89).

Existia, portanto uma forte associação entre desenvolvimento econômico e educação, porque a maioria dos estudiosos e formuladores da política educacional naquele período partia do princípio de que o desenvolvimento da indústria, ao exigir maior especialização do trabalho, exigia maior participação da educação na formação e na adaptação do trabalhador às novas realidades e às exigências do mercado. Segundo o *Manifesto dos educadores – mais uma vez convocados*, de 1959, os chamados “educadores progressistas” defenderiam três teses consideradas fundamentais:

A ideia da educação pública – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma educação liberal e democrática, e a de educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico e, portanto, para o progresso das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. (p. 89-90).

Apesar de a relação entre educação pública e desenvolvimento econômico estar associada aos objetivos do país como uma estratégia que poderia garantir os interesses da sociedade, autores como Saviani (2005) chamam atenção para outro resultado, quando foi enfatizada a preparação da mão de obra em detrimento de uma formação humanista do cidadão, de tal forma que a apologia do desenvolvimentismo e o otimismo tecnológico podem ter contribuído para o estabelecimento dos fundamentos de uma educação tecnicista.

A ênfase no desenvolvimento econômico do país, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade, produziu uma inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob os desígnios do mercado de trabalho, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2005, p. 89-90).

A construção de Brasília – devido tanto a seu caráter pedagógico de esclarecimento da (ir)realidade do Brasil quanto às dimensões nacionais e de potencialidades de desenvolvimento pouco a pouco vislumbradas – conferiu justa e didática imagem ao variado conjunto de pressupostos teórico-ideológicos lentamente elaborados pelos intelectuais ligados ao instituto. (OLIVEIRA, 2006, p. 497).

As ideias nacional-desenvolvimentistas se expressariam, ou se manifestariam, em parte, na criação de Brasília e sua respectiva arquitetura escolar. Suas escolas seriam a materialização, como monumentos-documentos, de diagnósticos e prognósticos sobre a situação brasileira que deveria ser resolvida pela educação; suas inovações, aplicadas desde os primeiros momentos da construção de Brasília, e suas escolas pioneiras seriam consideradas o

primeiro passo para a refundação do país, sendo igualmente um modelo, ou um novo paradigma a ser seguido, garantindo o desenvolvimento econômico e a democratização da sociedade brasileira num só movimento.

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1961, p. 195-199).

Nesse processo, Anísio Teixeira tinha clareza sobre a importância da educação para o desenvolvimento<sup>6</sup> e sobre como a complexidade da missão da escola se refletiria na sua localização e arquitetura. Assim, formulação/trabalho intelectual e construção/trabalho braçal se fundiam não só nas ideias deweynianas que teoricamente defendia, mas, sobretudo, na sua prática como formulador, executor e administrador de projetos. Assim, segundo pensamento de Anísio Teixeira:

---

<sup>6</sup> A atuação de Anísio Teixeira na Educação, e em particular na educação baiana, foi influenciada pelo Projeto Columbia, criado em 1949. Esse projeto teria contribuído para a visibilidade que a Bahia obteve no cenário nacional e até internacional com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que serviu de modelo para a criação das escolas parque em Brasília. “O Projeto Columbia University constituiu-se num convênio celebrado entre a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência no Estado da Bahia (através do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia) e a Universidade de Columbia (EUA), envolvendo cientistas sociais brasileiros e estadunidenses.” (CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Livia Diana R.; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Projeto Columbia. Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional*. Campinas, SP: Alinea, 2013. p. 12).

A escola, com efeito, compreende inversão econômica do mais alto vulto... Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou seja, as salas de aula e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de arquitetura. É a escola, em verdade, um lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e deste modo todas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa. (ROCHA, 1962).

A complexidade dessa nova escola, necessária para executar a tarefa de contribuir na construção do desenvolvimento nacional e da democracia, só poderia ser alcançada pela superação das escolas convencionais por centros educacionais, tal qual foi a experiência de Anísio Teixeira na Bahia, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e a difusão dessa experiência em Brasília como eixo vertebralizador ou estruturador da educação na nova capital.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola classe”, de “Artes Industriais”, de “Educação Física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviços gerais”. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior. (TEIXEIRA, 1961, p. 195-199).

A criação de Brasília transcendia a construção de uma cidade, sua materialidade urbana e arquitetônica iria além de uma questão estética e/ou funcional. Tratava-se de uma cidade-manifesto com monumentos-documentos que se expressariam como um discurso nacional-desenvolvimentista, proferido num cenário de Guerra Fria e endividamento externo. O grande mérito das pesquisas sobre a educação em Brasília se deve ainda ao fato de

abordarem uma experiência que tinha como intenção servir como um novo paradigma que permitiria a realização do crescimento econômico por meio de nossos recursos naturais e humanos.

## Referências

ALMEIDA, Jaime (Org.). *Caminhos da história da América no Brasil*. Brasília: ANPHLAC, 1998.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Hector Pérez. *História econômica da América Latina*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Livia Diana R.; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Projeto Columbia*. Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional. Campinas-SP: Alinea, 2013.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

\_\_\_\_\_. Cultura e indústria na educação. In: BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 23-32.

FALETTO, Enzo. Industrialização e classe operária na América Latina. In: RODRIGUES, L. M. (Org.). *Sindicalismo e sociedade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

FRANK, André Gunder. La inversion extranjera en el subdesarrollo latino americano. In: *Capitalismo e subdesarrollo en America Latina*. 3. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974. p. 295. Disponível em: <[http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/gunderfa/gunderfa0006.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/gunderfa/gunderfa0006.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

GANDINI, Raquel C. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

IANNI, O. *A formação do estado populista na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma sociedade em transformação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÉON, Antoine. *Histoire de L'éducation Technique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Aurores Associados, 2002.

OLIVEIRA, Márcio de. O Iseb e a construção de Brasília: correspondências míticas. *Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 2*, p. 487-512, *maio/ago. 2006*.

PEREIRA; Eva Waisros. et al. (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

ROCHA, João A. *As inovações de Anísio Teixeira na arquitetura e construção escolar: os casos da Bahia e do Rio de Janeiro*. Disponível em: <[http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes\\_at.html](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html)>. Acesso em: 24 fev. 2011.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Os pioneiros da educação e a nova matriz de modernidade. In: ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana*. Cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 133-183.

ROCHA, Ricardo. José de Souza Reis e o Sphan: da inconfidência à glória. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO, 7., 22-24 out. 2007, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.docomomo.org.br/seminario%207%20pdfs/045.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Escolas públicas pioneiras de Brasília: construindo uma utopia de educação. *Revista de Estudos sobre a Educação Pública*, Brasília, v. 1, n. 1, ago. p.: 59-77. 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *A educação e o mundo moderno*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

VILLAR, José Luís. A classe operária na América Latina do IIº pós-guerra. *Revista Estudos*, n. 18, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1990, p. 24-28.

VILLAR, José Luís; CASTIONI, Remi. (Org.). *Diálogos entre Anísio e Darcy*. O projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena, 2012.

## A formação humana integral: o processo de construção de Brasília e a educação

*Rosylane Doris de Vasconcelos*

*Brasília bebeu no barroco de pedra e cal, herança ibérica nas edificações e nas almas, o impulso criador de uma gente que se descobria capaz de realizar; de materializar sonhos. Em meados do século XX, devorou as formas antigas das cidades mães: Salvador e Rio, para traduzi-las antropofagicamente em novas sínteses urbanísticas e arquitetônicas. Para se produzir como uma cidade única, que se pode amar ou rejeitar. Mas dela não se pode dizer que se tenha visto outra igual.*

(PEREIRA, 2012, p. 6).

O presente capítulo versa sobre a proposta de escola pública da capital federal em seus primórdios. Essa proposição consubstanciava-se em um atendimento escolar diferenciado para a futura capital do país. As suas bases foram lançadas antes de sua inauguração, promovendo um diálogo entre passado e presente. Esse processo de escolarização proposto e interrompido em 1964 comporia o panorama do movimento de recuperação da escola de “dia inteiro” iniciado no Brasil, particularmente a partir do movimento pela renovação educacional ocorrido nas décadas de 1920 e 1930.

Compreender o contexto educacional do início do século passado à luz dos pensadores e educadores humanistas que inspiraram tal movimento possibilita desvelar o contexto da proposta de educação da cidade considerando sua criação, avanços e recuos históricos. Pode ainda oferecer subsídios para reflexões sobre a escola na atualidade, explicando parte das múltiplas determinações e vicissitudes como instituição promotora de uma formação humana integral. O diálogo proposto na reflexão que ora se segue busca historicamente, no início do século passado, alguns elementos que comporiam as circunstâncias sócio-históricas que desenhariam a cena da educação candanga, a partir de 1957.

### **A formação humana na perspectiva da educação integral**

A busca de uma análise crítica sobre a educação em Brasília exige a necessária reflexão acerca da relação entre a construção de processos educacionais e a formação humana, em sua perspectiva ontológica, considerando múltiplas dimensões. Isso implica afirmar que o ser humano, mediado pelo processo educativo, forma-se pelas mais diversas dinâmicas sociais e históricas que a condição humana lhe permite, em interação com o mundo, transformando-o e transformando-se a partir dele. Assim, tal reflexão desvela o processo educativo como forma de intervenção no mundo, trazendo em si uma postura direcionada à transformação social que pode estabelecer aproximações à superação das desigualdades presentes na escola e na sociedade.

As opções político-pedagógicas dos educadores refletem sua percepção de mundo, de ser humano, de ciência, enfim, são concepções que, no conjunto, orientam e estabelecem sua práxis profissional como sujeitos participativos da construção coletiva de processos educacionais. Toda prática pedagógica é intencional, orientada por um Projeto Político-Pedagógico da escola, ao mesmo tempo em que revela uma ontologia e, conseqüentemente, as convicções que a norteiam. Portanto, há uma relação intrínseca entre a concepção de escola e prática pedagógica e os entendimentos de sociedade e o papel do Estado na

formação do ser humano. A ontologia, a cosmovisão e o projeto de sociedade determinam a proposta programática de educação de um governo ou de um sistema de ensino e o Projeto Político-Pedagógico de uma escola. É uma questão filosófica que se apresenta, uma vez que, mesmo sem assumir claramente suas premissas, os discursos, os escritos e as práticas pedagógicas emergem como reflexo de tais questões condutoras. Segundo Manacorda:

[...] se o fato educativo é um *politikum* e um social, consequentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada das batalhas política e social. (MANACORDA, 1989, p. 360).

Para além de um liame entre concepção de ser humano e concepção de educação, pode-se afirmar que há uma relação dialética entre tais dimensões, na qual uma institui a outra, em um processo complexo permeado por sujeitos históricos, que se sabem no mundo, que interagem, que educam e educam-se. Ao se saber no mundo, o ser humano intervém no real, pode superar sua própria alienação e, consciente de seu inacabamento, fazer-se como homem e mulher, envolvendo-se em um processo cuja feitura é a própria história, ou, nas palavras de Paulo Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2009, p. 54).

A educação integral e suas aproximações com a escola unitária representam a tentativa de constituição de seres humanos onilaterais, formados em suas múltiplas dimensões. A onilateralidade humana está, assim, contemplada pelos aspectos sociais, cognitivos, psicológicos, culturais, artísticos, estéticos e físicos, enfim, as várias dimensões da formação humana. Essa escola, inspirada nos pressupostos do pensamento de Gramsci (1968), busca superar

dicotomias sociais pela via da unitariedade, colocando-se como instrumento de construção de uma sociedade de vida plena, com novas relações de trabalho, no campo cultural e político. Tais pressupostos compõem o escopo de uma nova organização escolar e seu trabalho pedagógico visa a atender à demanda histórica pela construção de uma sociedade mais fraterna e justa.

O advento da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e imprimindo-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Na perspectiva gramsciana a escola é compreendida de forma a superar a concepção meramente empírica e linear de acesso aos saberes, ideia importante para o debate em torno da relação estabelecida entre o professor como intelectual e a sociedade. Nesse sentido:

[...] todo Homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um Homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Gramsci parte das reflexões de Marx, a partir de *Crítica ao Programa de Gotha*, para propor uma escola unitária. Tal perspectiva corrobora a obra gramsciana. Nesse sentido,

[...] a atividade de educação das massas é realizada sobretudo através da mediação dos “intelectuais”, isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. (SOARES, 2000, p. 191).

A representação primeira do que seja uma proposta pedagógica, uma política pública ou um Projeto Político-Pedagógico escolar que assim se tra-

duz, primordialmente, estabelece o tempo escolar ampliado como elemento qualificador em termos quantitativos em relação à escola convencional.

A identidade atual da “educação integral” é expressa, em diversos contextos, pela jornada ampliada ou escola de tempo integral, compreendida como ampliação da educação convencional, na qual a carga horária diária escolar é de quatro horas em média. Assim, a escola integral permanece até hoje em construção, buscando alcançar o tempo completo, integral em sua jornada. A problematização em torno do tema revela uma possível crise identitária e sua inconstância nas políticas públicas e nos discursos de especialistas e educadores. Nesse sentido, há que discutir as aproximações e implicações da adjetivação “integral”.

Em sua totalidade, o cenário da escola de tempo integral na educação brasileira reflete a descontinuidade das experiências de sua implantação. A educação integral, compreendida como recuperação da escola de dia inteiro, representa uma contradição da escola de turnos, analisada em sua dimensão histórica. Porém, em que medida tal recuperação histórica pode se dar?

A dinâmica econômica e social que fundamentou as mudanças da política educacional, já a partir da década de 1930, por conta da alta demanda social por escola básica, ao expandir o atendimento escolar e reduzir o tempo de permanência na escola, revelou uma contradição ao ampliar a oferta escolar sem o devido acompanhamento de infraestrutura pedagógica. Essa constatação impulsionou um movimento de recuperação da escola pública integral voltada também para os menos abastados e de superação da dualidade, até hoje não alcançada. Tal esforço de resgate da educação integral se faz presente, como referência original, na defesa da escola pública integral para todos, consubstanciando o movimento da Escola Nova. Em Anísio Teixeira, é possível encontrar tal ideia:

A escola pública era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa

e um currículo para “privilegiados”. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. Ora, a ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da *école unique* francesa, não era nada disto. Não se cogitava dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho. (TEIXEIRA, 1994, p. 57).

A expressão “educação integral” alude a um movimento de recuperação da jornada escolar completa depois de sua quebra em turnos, o que fragmentou a cultura escolar, compondo um quadro de desagregação do processo educacional e da identidade da escola.

A escola, na perspectiva da jornada reduzida, reorganizou o trabalho pedagógico, reduzindo possibilidades de trabalho no sentido curricular, pedagógico e educativo e imprimindo um padrão que se tornou hegemônico. A escola, assim, tende a acelerar o processo de reprodução das desigualdades e dos preconceitos impressos na vida social, ainda que se considere contraditoriamente a real possibilidade de que, em seu papel educativo, seja simultaneamente o espaço criador para a superação desse contexto.

No Distrito Federal, o processo foi diferente desde o início, já que a proposta original contemplava um movimento de superação da jornada fragmentada em seu tempo e qualidade. Iniciou-se junto com a criação da cidade, porém encontrou dificuldades devido às circunstâncias sócio-históricas que alteraram os rumos do país, a partir de 1964, ocorrendo tentativas de recomposição décadas mais tarde.

## **A gênese do movimento de recuperação da educação de tempo integral no Brasil e em Brasília**

A relação entre tempos e espaços escolares na capital federal forjou-se pela herança que a nova cidade recebeu das históricas tentativas encenadas no Brasil por Anísio Teixeira, sobretudo em Salvador, na mesma linha adotada por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, opondo-se os dois educadores às estratégias reformistas de redução “provisória” de jornada escolar. O ideário de educação integral surgido na década de 1930 inspirou a proposta da escola parque baiana no final dos anos 1950, assim como influenciou, já na década de 1980, o projeto dos Cieps, no Rio de Janeiro, buscando ofertar uma escola integral de qualidade que se aproximasse de uma formação humana unitária.

Na educação, o impacto estrutural da quebra de turnos foi também a gênese do movimento de restauração do tempo escolar na dimensão do *chrónos*<sup>1</sup> (tempo contado) e do *kairós* (tempo vivido) (ARCO-VERDE, 2003). O tempo vivido e o tempo contado guardam contradições entre si, sendo sua articulação possível na escola, desde que pactuada coletivamente no projeto escolar. Na perspectiva da formação humana integral, a escola pode qualificar em sua proposta pedagógica o tempo que é contado, transformando-o em tempo vivido, o tempo planejado pedagogicamente para que aproxime todos os envolvidos em sua proposta, em uma experiência integrada e verdadeiramente educativa. Na proposta original de Brasília, as

---

<sup>1</sup> “O deus do tempo na mitologia grega é *Chrónos*. A história desse deus, criada para explicar a suposta evolução cultural da humanidade em relação ao tempo, tão claramente distinta e distante, é considerada de caráter mítico. Isso indica que o mito constitui uma realidade antropológica fundamental, pois ele não só representa uma explicação sobre as origens do Homem e do mundo em que vive, como traduz, por símbolos ricos de significado, o modo como um povo ou civilização entende e interpreta a existência. *Chrónos*, como ‘o senhor do tempo’, por ser seu representante, forneceu aos deuses a imortalidade, dominando os homens com sua superioridade e distinguindo-se daqueles pelas características finitas.” (ARCO-VERDE, 2003, p. 29).

duas concepções de tempo estão contempladas. Percebe-se um equilíbrio entre o tempo pedagógico e a qualidade do trabalho pedagógico.

A contradição desse quadro teve sua gênese na efervescência cultural, política e intelectual que cultivou o fértil solo para muitas iniciativas educacionais, como o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que foi um marco histórico importante para a construção da escola contemporânea. Junto a ele se apresentaram outras iniciativas:

[...] campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária foram organizadas. Eram lideradas por políticos que, como tais, reconheciam a necessidade da difusão especialmente da escola primária como base da nacionalidade, o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, através do ensino cívico. (RIBEIRO, 1987, p. 75).

Os posicionamentos oriundos do Movimento da Escola Nova, que culminaram no *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, tiveram amparo no trabalho e nos escritos de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Pachcoal Lemme e Sampaio Dória, além de outros educadores e de outros manifestos, como o de 1959, a conhecida carta-manifesto ao povo e ao governo *Mais uma vez convocados*.

Com sua gênese registrada nos primeiros anos do século, esse conjunto de discussões provocou a pauta de vários espaços educacionais. A educação integral foi tema de teses para a I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, na cidade de Curitiba. A tese 105, proposta por Fernando Magalhães, defendia como “inadiável” a implantação da “instrução secundária integral”. Já a tese 100, “A Escola Nova”, apresentada por Deodato de Moraes, do Rio de Janeiro, trazia elementos do que seria a proposta de educação influenciada por tal vertente, defendendo que:

A escola nova, adaptando-se às necessidades decorrentes da época, tornou-se a escola do trabalho, da iniciativa e da virilidade moral. Ela não só adentra a mão do futuro operário como lhe educa o cérebro e fortalece o corpo [...]. O trabalho na Escola Nova constitui um verdadeiro sistema pedagógico, de cultura geral e “integral”, exercitando a atenção, a percepção, o raciocínio, o juízo, provocando o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades. (COSTA, 1997, p. 617).

Defensores da escola pública e de formação integral, os pioneiros propuseram, em um cenário de incipiente industrialização, uma contradição insolúvel ao buscar a harmônica construção de uma escola pública que viesse concomitantemente a atender às necessidades populares e aos interesses das novas classes dirigentes.

O movimento evidenciava uma marcante tendência em “popularizar” o ensino, que estava atado a uma escola escassa e supostamente caminhante rumo à universalização. Conforme Teixeira (1996),

Em 1924 o Governo de São Paulo solicita e obtém do Legislativo uma lei reduzindo o período da escola primária a três e quatro anos, conforme a escola fosse rural ou urbana, a fim de poder estendê-la a maior número de alunos. Pode-se datar daí o novo caráter popular da escola primária e, como veremos, a sua deterioração progressiva e progressiva perda de prestígio. A modesta classe média do império e do começo da república educa-se, com efeito, na escola pública primária e nas escolas normais e técnico-profissionais, e a elite ou a alta classe média, nos ginásios e nas escolas superiores profissionais. (p. 91).

Esse enfoque expressa preocupação não apenas com o “aligeiramento” da formação, como também com a redução da jornada escolar promovida para operacionalizar a proposta de ampliação do atendimento.

O Movimento da Escola Nova defendeu uma visão de formação integral e uma escola de jornada integral, identificadas com as novas necessidades de desenvolvimento econômico e social do período e que formassem para

as humanidades a partir das experiências práticas, enfim, que atendessem à crescente industrialização brasileira.

Em 1958, quando publicou o livro *Educação é um direito*, Anísio Teixeira denunciava a expansão educacional sem qualidade. Uma educação que pretendia atender crianças em estruturas escolares que funcionariam em período integral teve o turno reduzido em nome da inclusão de mais brasileiros na escola. Estaria posto um novo quadro para a educação com:

Um ensino primário encurtado para quatro anos e reduzido à metade, ao terço e até ao quarto tempo diário de estudos, com os turnos sucessivos de alunos: escolas secundárias em expansão desmedida, com professores improvisados e instalações emprestadas (muitas vezes das próprias escolas primárias) e oficialmente autorizadas, reconhecidas e equiparadas; e por fim, expansão do ensino superior de tipo verbalístico e pseudoprofissional, pelo mesmo processo de autorização e do reconhecimento oficial. (TEIXEIRA, 1996, p. 94).

Cabe destaque para outro marco legal que alinhavou institucionalmente a operacionalização da educação no período. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961. Embora encaminhado em 1948, o projeto de lei conheceu sua primeira discussão oficial na Câmara Federal apenas em 27 de maio de 1957. O período oficial de debates da LDB no Congresso Nacional até sua aprovação acompanhou o início da educação em Brasília até sua inauguração.

A LDB de 1961, em seu título primeiro, já demarca propositura enfocando a formação humana integral. O texto legal que fixa as diretrizes e bases da educação nacional prevê que a educação tem por fim “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (BRASIL, 2013).

Em Brasília, a proposição da escola pública encontrou concretude nos primeiros traçados escolares, em consonância com a conjuntura política e social que legitimou essa possibilidade. O nascedouro de uma nova escola no Brasil, a partir de Brasília, emergiu em 1957. Antes da inauguração, foram

criadas as bases para que a educação na capital federal se tornasse referência para todo o país, e seus elementos de formação humana seriam adotados por outras experiências escolares e por políticas públicas. Mais tarde, no Distrito Federal, assim como em nível federal, surgiram os Centros Integrados de Atendimento às Crianças (Ciacs), os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics) e, contemporaneamente, o Programa Federal Mais Educação.

### **A construção da educação em Brasília e as vicissitudes da formação humana integral**

O governo de Kubitschek levou adiante um plano de metas conhecido pelo *slogan* “50 anos em cinco”, simbolizado pela construção da nova capital no interior do Brasil, procurando desenvolver nacionalmente as condições necessárias ao crescimento por meio da industrialização e do desenvolvimento nacional.

A cidade recém-nascida representaria uma ruptura com o passado e o nascimento de um novo país, crente em suas potencialidades, buscando equiparar-se aos países desenvolvidos. À guisa de análise comparada, no momento em que os EUA experimentavam aceleração econômica sem precedentes, caberia ao Brasil disputar espaço nesse cenário de desenvolvimento.

No campo econômico, a política de substituição de importações, marca do nacional-desenvolvimentismo, deu lugar a uma política de desenvolvimento da indústria de base e à forte aproximação comercial com os EUA. Os debates e reflexões acumulados desde o início do último século até a década de 1950 foram sintetizados e expressos no projeto de Juscelino Kubitschek para Brasília.

A metassíntese do desenvolvimentismo brasileiro buscou concretizar-se em seu aspecto educacional por uma proposta protagonizada pelo conjunto escolar escola classe-escola parque, consubstanciada no “Plano de construções escolares de Brasília”. As escolas classe e escolas parque, na recém-inaugurada capital do país, em certa medida, materializaram essa proposta de educação candanga na década de 1960. Inspiradas pela experiência anisiana

do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de 1950, as primeiras priorizavam as atividades curriculares e as segundas, no contraturno, as atividades esportivas e artísticas, buscando o pleno desenvolvimento das crianças.

Tal proposta sinalizou, em Brasília, uma aproximação a uma educação humanística, em direção ao rompimento com uma escola tradicionalista e linear. No nascedouro da nova capital federal, a proposição para a educação configurava-se de modo que

Todos teriam acesso desde a primeira infância, passando pelos ensinos elementar, secundário e médio, até o ensino superior. Não seria a condição de classe social a barreira que impediria qualquer cidadão de ter acesso à universidade. (WAISROS, 2007, p. 95).

O projeto de Anísio Teixeira procurava formar os cérebros criativos e autônomos que governariam o país do futuro. Da mesma forma que o Plano de metas e a nova capital, as escolas anisianas propunham o rompimento com o passado tradicional e a constituição de um novo pensamento pedagógico, inspirado nas ideias de John Dewey.

Esse pensamento orientou a formulação do plano de construções escolares de Anísio Teixeira, que propunha que as estruturas arquitetônicas atendessem à condição pedagógica e que os prédios de educação elementar e de educação secundária contemplassem amplos espaços de integração organizados em pavilhões: salas de aula, atividades variadas, Educação Física, biblioteca. O plano previa, no caso da educação elementar, a oferta de educação em cada superquadra, da seguinte forma:

a) um jardim da infância, com quatro salas, para, em dois turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (oito turmas de 20 crianças); b) uma escola classe, com oito salas, para, em dois turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos). (TEIXEIRA, 1961).

Ainda segundo o “Plano de construções escolares de Brasília”, é possível compreender a conexão entre arquitetura e processo educativo.

Pode-se bem compreender que modificações deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão” e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. As notas que se seguem mostram como foram abordadas por um arquiteto as novas necessidades e funções da ambiciosa escola moderna. (TEIXEIRA, 1961).

Para Anísio Teixeira, a integralidade da educação completava-se com mais um elemento: a escola parque. Para compreendê-la em sua completude, é preciso sempre resgatar a essência de sua proposição no contexto da cidade. Pensada para atender a um conjunto de quatro escolas classe, a escola parque contemplou, em sua oferta, a integralidade proposta no conjunto que compunha, somando-se à escola classe. No plano original, todas as crianças frequentariam a escola classe e a parque diariamente, em turnos diferentes, e sua jornada escolar seria composta de quatro horas por dia em cada uma das duas escolas. Segundo o plano, cada conjunto de quatro quadras receberia uma escola parque, concebida da seguinte forma:

a) uma “escola-parque” – destinada a atender, em dois turnos, a cerca de 2 mil alunos de “quatro escolas-classe”, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas “oficinas de Artes Industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal etc.), além da participação

dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, Educação Física). (TEIXEIRA, 1961).

Sua matriz filosófica e a marca histórica deixada no debate pedagógico pautado à sua época inspiram projetos e propostas educacionais no campo das políticas públicas na defesa da educação democrática e integral até os dias de hoje, sendo retomados na última década com maior fôlego.

Hoje as escolas parque compõem o cenário das políticas distritais de educação e buscam resgatar, em sua organização pedagógica, os ideais da educação integral. A escola pública em Brasília antecede a construção das escolas parque. Registra-se que, ainda no período de construção da capital, em 1957, foi inaugurada a primeira escola pública,<sup>2</sup> localizada na Cidade Livre, “um acampamento pioneiro que se formou em torno das instituições administrativas encarregadas da execução das obras da nova capital” (WAISROS, 2011, p. 145).

Porém, aproximadamente sete anos depois da primeira experiência escolar na cidade em construção, Brasília, em meio a resistências e consentimentos, viu sua educação sofrer o impacto das duras medidas políticas e legais em sua organização escolar, desde a escola básica até o ensino superior. O contexto imposto a partir de 1964 alterou substancialmente o projeto original de Anísio Teixeira.

Nesse dinâmico movimento, os ideais da formação humanista foram desconsiderados pelo imediatismo de escolas de inspiração tecnicista, promovidas em função da demanda pragmática de crescimento brasileiro durante o governo

---

<sup>2</sup> “Inicialmente chamada de Grupo Escolar 1, denominação depois alterada para Escola Júlia Kubitschek, essa instituição pioneira inovou na organização escolar e nas práticas educacionais, sob a influência do ideário escolanovista e orientação técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (MEC), durante a gestão de Anísio Teixeira. [...] A escola, edificada em caráter emergencial e concluída num prazo de 20 dias, em meio à precariedade das condições de vida no acampamento, destacava-se pelo seu projeto arquitetônico, elaborado por Oscar Niemeyer, bem como pelo pioneirismo e dedicação de seus professores, envolvidos na implantação de um projeto inovador.” (WAISROS, 2011, p. 146).

ditatorial. Brasília foi especialmente penalizada pela violência e repressão à livre expressão e sua educação foi alterada, sob os efeitos da legislação tecnicista.

A escola da ditadura, instituída com base em parâmetros de autoritarismo, moralismo cívico, tecnicismo e pragmatismo, deixou como herança, na história da política educacional brasileira, um panorama de fragmentação e despolitização. Nos grandes centros urbanos, a crise de qualidade do ensino agravou-se e

[...] ao invés de enfrentá-la pela diminuição do número de alunos por sala; do aumento de número de horas de aula por dia e do número de dias de aula por ano; da qualificação dos professores; da melhoria do material didático e de sua distribuição gratuita; da adaptação dos meios didático-pedagógicos às características socioculturais das crianças, os pedagogos [em verdade, tecnocratas] da ditadura lançaram mão de mecanismo paternalista. (CUNHA; GÓES, 1999, p. 57).

As décadas de 1960 e de 1970 protagonizaram, de maneira articulada, as reformas na educação básica e superior, consolidando uma concepção técnico-burocrática de educação, cuja herança ainda se observa na forma atual de pensar e organizar a escola.

Com a abertura democrática, na década de 1980, intelectuais, educadores e trabalhadores reorganizaram-se em instituições e movimentos, mas, no campo da educação, as mudanças tardaram e a defesa da educação integral constituiu-se como excepcionalidade. A escola de tempo integral, comum em países europeus e em muitos da América Latina, ainda não é hegemônica no Brasil.

Compreender o percurso histórico dessa proposta no Distrito Federal e as circunstâncias a que foi submetida nos primeiros anos da formação de Brasília é imprescindível para o fortalecimento e a legitimidade do debate acerca das proposições presentes e vindouras na área de educação integral. A gênese da proposta de educação integral em Brasília guarda suas raízes que permaneceram vivas, que suportaram pressões, descaracterizações e a dificultosa inclusão na agenda pública.

A recuperação da escola pública, pela ampliação da jornada escolar e pelo tempo maior de permanência na escola, também em número de anos, reflete um movimento atual da política educacional brasileira. A ampliação do tempo de permanência na escola, ao longo do dia e ao longo dos anos, é um salto de qualidade no processo educacional brasileiro, que é também presenciado em outros países com história, perfil social e regime político semelhantes aos do Brasil.

A construção da escola integral é um desafio para as políticas públicas, o que exige sua urgência e imprescindibilidade como estratégia de valorização da educação e possibilidade de formação de seres humanos em suas múltiplas dimensões, de forma integral e integrada, em aproximações sucessivas na direção de sua onilateralidade. Ressalve-se, porém, que a emancipação humana não pode ser alcançada somente pela escola. A relação dialética entre educação e comunidade, no caminho de uma sociedade justa e humana, pressupõe transformações mais profundas na sociedade, como também a perseverante luta pela melhoria da qualidade da educação. No Distrito Federal, educadores e educadoras empreendem esforços para a construção de uma educação de qualidade no contexto das políticas educacionais, considerando sua herança histórica, seus princípios, referências e experiências escolares exitosas, no sentido de ofertar a educação integral.

## Referências

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *A arquitetura do tempo na cultura escolar* – um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba. 2003. 409 f. Tese (Doutorado em Educação)–PUCSP, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 12 set. 2013.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denílson Roberto; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Inep, 1997.

CUNHA, Luis Antonio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, Karl. *Crítica ao Programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.

PEREIRA; Eva Waisros et al. (Org.). *Nas asas de Brasília*. Memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Hamilton. In: BRASÍLIA. Câmara Legislativa do Distrito Federal. Brasília, 2012.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1987.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: Ijuí, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral*. 2012. 281 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

## **Diálogos com intelectuais da educação: Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro**

*Edilson de Souza*

*Invoco, agora, o nome preclaro do meu querido mestre Anísio Teixeira, a consciência mais lúcida que conheci. Trabalhei muitos anos sob as vistas e sob as luzes de Anísio. Gosto de dizer que sou seu discípulo, com reconhecido orgulho de que ele também me tinha como tal. Juntos, dedicamos inumeráveis horas a tentar entender como o Brasil consegue a façanha de criar e manter uma escola pública tão desonesta que, repelindo a maioria do seu alunado, oriundo das camadas mais pobres, se incapacita para generalizar a alfabetização. Compele deste modo a maioria dos brasileiros à triste condição de marginalizados culturais de nossa civilização letrada.*

(RIBEIRO, 2008, p. 77-78).

### **Caminhos cruzados de Anísio e Darcy**

A proximidade e a cumplicidade entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro constituem elos vitais da sua relação, evidenciados não só pelo trabalho que desenvolveram, mas também por meio dos escritos que deixaram, como

atesta a correspondência datada de 28 de março de 1966, em que demonstram seus compromissos com a escola pública e com o povo:

[...] respondo a isto e a perplexidade e poderia cair com a crença de que nos cabe a nós, a intelectualidade dos povos morenos e pobres, a função de nos fazermos um novo sal da terra. Tendo tarefas específicas de luta contra o atraso e a miséria que nos aqueceram o peito por décadas, nós, os deserdados e discriminados que não possuímos bombas, temos uma autoridade moral de importância decisiva neste mundo em crise de valores. [...] Por que o senhor não escreve uma carta de pito geral ecumênica? Fale em nome de W. James, de Dewey aos yanques. [...] E fale como caboclo do sertão sanfranciscano, último reduto de romanidade. (RIBEIRO, 1966).

Tomado pela indignação e pela incerteza dos rumos que o país estava tomando, pautado pelas organizações mundiais nos planos econômico, político, social, cultural e, principalmente, educacional, Darcy Ribeiro recorre Anísio Teixeira e o chama para discutir as questões educacionais, um debate franco, necessariamente republicano. Nesse âmbito, percebe-se que Darcy Ribeiro assume de fato Anísio Teixeira como mentor:

[...] se me perguntassem pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro. O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que pôr meu dinamômetro de agitação, zumbindo em torno de suas ideias. (RIBEIRO, 1964).

A história revela que Darcy Ribeiro seguiu à risca suas convicções, fazendo com que sua vida como intelectual consistisse na busca utópica de uma sociedade mais justa, tendo os processos educacionais como centralidade. Darcy Ribeiro dialoga com o pensamento anísiano por meio da prática ao desenvolver os projetos e programas que o “pioneiro” mantinha em pauta desde a década de 1920, fazendo com que, nesse encontro, a paixão reformadora fosse animada pela defesa da escola pública.

Havia uma diferença básica entre mim e o Anísio: ele confiava muito na educação comunitária; eu dizia: Anísio, isso é loucura, nos Estados Unidos é comunitária porque a educação é luterana. O luterano decidiu que a melhor forma de rezar era ler a Bíblia. Então a educação era comunitária por haver uma comunidade religiosa que queria manter a sua escola e aqui não há isso. Essa canalha que não quer educar ninguém. Eu era federalista e o Anísio era municipalista e comunitarista como educador. (RIBEIRO apud ROCHA, 2002, p. 65).

No entanto, os dois se diferenciavam em relação ao conceito de sociedade. Anísio Teixeira, liberal, pressupunha como visão de mundo o posicionamento consciente do homem, que, na sociedade urbana, precisava ser preparado intelectualmente para compreender a realidade social.

Darcy Ribeiro, como um radical socialista, usava sua inquietude como impulso para entender os dilemas de uma sociedade excludente, onde conviviam contradições agudas que evidenciavam o fracasso da democracia, a violência autoritária, o atraso não apenas econômico-tecnológico e, principalmente, a educação terceiro-mundista.

Darcy Ribeiro foi um intelectual dos anos 1950. Ao menos as questões que o mobilizaram são mais bem compreendidas no marco daquela geração. A geração de 50 foi uma geração que teve a crença na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos, engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país – uma geração intelectual profundamente marcada pela Sociologia, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento. A própria disciplina se apresentava em seu sentido de missão transformadora, racionalista e universalizante. Mas, sobretudo, pelo cruzamento sugerido de pensamento e ação combinados sob o manto do conhecimento científico e da proposição política. (BOMENY, 2009, p. 111).

Anísio Teixeira tinha a compreensão de que a escola deveria ser o espaço destinado à formação universal do indivíduo vinculado à própria vida, e

não a preparação para a vida. Nesse sentido, o projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, a mesma dignidade da vida, um direito a ser assegurado a todos pela democracia. Democracia que ele definia a partir da exigência de que a educação fosse garantida como o primeiro de todos os direitos, em nome da igualdade de oportunidades.

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. (TEIXEIRA, 1956. p. 6).

Nesse sentido, o educador contribuiu com um lastro inovador, materializado desde o tempo em que foi diretor da Instrução, de 1924 a 1929, na Bahia. Seu legado aponta para uma sociedade efetivamente democrática, o que só se torna possível com uma escola pública, laica, gratuita e republicana. Tanto Darcy Ribeiro quanto Anísio Teixeira claramente personificam ideais e posições que defendem e implementam. Configura-se, então, um novo tipo de intelectualidade.

Portanto, a compreensão do intelectual como o indivíduo caracterizado por uma atitude crítica permanente, refletida na produção e divulgação de seus ideais, não se afasta substancialmente daquela apresentada por Sirinelli (1996), que concebe a noção de intelectual a partir de uma “geometria variável”, mas baseada em invariantes, noção que poderia desembocar em duas acepções do termo intelectual: uma ampla e sociocultural, na qual

estariam compreendidos os criadores e os “mediadores” culturais; e outra, mais estreita, baseada na ideia de engajamento.

No contexto da escrita historiográfica,

Entre o coro dos intelectuais e a peça cheia de “clamor de fúria” que é representada na rente do palco, urdiram-se relações complexas, cuja observação toca o âmago do político e faz, portanto, dessa história dos intelectuais uma história a seguir, em todos os sentidos do termo. (SIRINELLI, 1996, p. 262).

Tanto na trajetória de Darcy Ribeiro quanto na de Anísio Teixeira, o compromisso com a produção de conhecimento estabeleceu relações com a transformação da sociedade, sendo esses traços constantes em suas obras. A participação orgânica em ações sociais foi sempre o norte de ambos, fazendo com que a vida intelectual fosse uma missão, orientada pela constante responsabilidade de transformação social que eles assumiram, uma função crítica da ordem, considerando os traços de coerência entre sua obra e vida – coerência política entre teoria e práxis, orientadas por um projeto deliberado.

### **Educação integral – uma discussão em aberto**

Em tempos atuais, a temática da educação integral é colocada como possibilidade de mudanças estruturais no cenário educacional, sendo considerada uma experiência teórico-metodológica para a educação brasileira.

As escolas de tempo integral têm suas raízes históricas no ideário pedagógico proposto por Anísio Teixeira, ainda que em outro espaço e tempo histórico. Assim, nos deparamos com os debates sobre educação integral que não são consensuais, pois esta pode ser pensada tanto em termos de integralização dos conteúdos quanto na dimensão temporal (permanência dos estudantes na escola).

Quando analisamos a educação integral, nos referimos aos projetos que tiveram Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira como protagonistas, buscando a necessidade da educação e o tempo para o envolvimento do ser humano

com seus pares, com a natureza e com o contexto que é a sua realidade. Portanto, trata-se de ampliar a jornada dos estudantes nas escolas com vistas ao seu acompanhamento educativo e pedagógico.

A compreensão da ideia de educação integral que se desenvolveu no Brasil passa, necessariamente, pela recuperação histórica do pensamento educacional do início do século XX, bem como pela retomada das experiências que marcaram as décadas de 1960 e de 1980, com a implantação de uma nova concepção de escola em regime de tempo integral.

Essa orientação pode fazer com que a escola que se reivindica integral tenha, em sua essência, fundamentos compensatórios nos discursos das políticas públicas, trazendo consigo uma história de fracassos na “ressocialização” das crianças. Mesmo apontando para perspectivas de homogeneização e enxergando o atendimento aos estudantes como garantia de direitos fundamentais, essa concepção ainda reproduz um discurso ideológico, na aparente defesa da diversidade, que legitima o aprofundamento das diferenças sociais.

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes para a garantia de direitos educacionais a todos, podendo-se estabelecer uma ligação entre a educação e a escolaridade como forma de garantia de direitos.

O tema da educação integral renasce sob inspiração da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art. 34 e 87, § 5º), além de reconhecer e valorizar as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiras da escola, experiências extraescolares (art. 3º, X). A previsão disposta no art. 34 – de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar – gera para

os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas. Segundo o art. 34, § 2º, da referida lei,

[...] a jornada escolar no ensino fundamental que incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Muitos municípios conclamam investimento em educação integral, sem que seus dirigentes percebam que estão apenas ampliando o tempo escolar. A maioria das escolas não criou, ainda, mecanismos para avaliar os resultados efetivos, mantendo uma confusão pedagógica entre educação integral e educação apenas em tempo integral. Nessa ótica, a educação integral se constituiria pela jornada escolar ampliada, sendo compreendida como ampliação de tempo da educação convencional.

Historicamente, a jornada ampliada se consolidou como elemento qualificador de propostas educacionais. Nesse sentido, escolarizar era sinônimo de ampliar o tempo de permanência na instituição educacional, ideia que ganhou novo impulso após as reformas educacionais, a partir da década de 1920, em especial no estado de São Paulo, com Sampaio Dória, que, no intuito de democratizar o acesso, reduziu o tempo de permanência dos alunos na escola. Na tentativa de atender mais pessoas sem alterar a estrutura educacional, o Brasil inaugurou um novo período de organização escolar, qual seja, a compactação da escola em seu tempo e organização, institucionalizando a escola de turnos nas décadas posteriores para atender às demandas de uma sociedade em expansão, que exigia a escolaridade básica para todos.

A possibilidade de mudança educacional veio com a materialização do pensamento de Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, no período em que foi secretário da Educação e Saúde da capital baiana e, anos depois, quando diretor do Inep, na elaboração do “Plano de construções escolares de Brasília” (1961).

Para o educador baiano, a democracia está associada a um sistema educativo forte e eficaz, em que a cultura intelectual, social, artística e vocacional constitui um aspecto fundamental. Dessa forma, a escola parque de Brasília seria a culminância da proposta de Anísio Teixeira desde a década de 1920, sendo desenvolvidos os ideais da educação nova, na forma de um novo currículo, de um novo programa e também de um novo professor.

Baseado no modelo deste centro de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano traçamos, com o propósito de abrir oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro. (TEIXEIRA, 1962, p. 27).

O trabalho de Anísio Teixeira desvela algumas contradições no entendimento atual sobre educação integral e escola de tempo integral. Embora a escola de tempo integral ofereça, em princípio, melhores condições para o desenvolvimento da educação integral, não se podem confundir essas duas noções. A educação integral trata-se de uma decisão política, que deve estar definida claramente no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Na sociedade atual, reconhece-se que, apesar de a educação ocorrer, também, por outros meios e em múltiplos espaços sociais, são solicitados à escola fundamental responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que os realizados pela tradição da escola pública brasileira. Na concepção de Cavaliere (2002), enquanto a escola se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população e tendo como principal função a instrução escolar, sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. A partir do momento em que o processo de escolarização atingiu as grandes massas da população brasileira, fato que se deu na segunda metade do século XX, o panorama educacional se modificou.

Diante desse cenário, sistemas educacionais no Brasil investem em projetos no setor público de educação fundamental que se caracterizam pela ampliação da jornada escolar do estudante, com o intuito de atender integralmente às suas necessidades formativas. Calefi (2003), por outro lado, constata que a ampliação do tempo passa a ser peça fundamental e estruturadora das necessidades de cada momento.

### **A experiência de educação integral em Salvador, Bahia**

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado no dia 21 de outubro de 1950, na Bahia, surgiu como um projeto inovador que contemplava, em sua organização, o horário integral e, na proposta pedagógica, o respeito à cultura do aluno e às práticas sociais. A organização das turmas era realizada pela idade cronológica das crianças.

Promotora de uma educação primária integral e tributária de uma concepção de educação escolar pela experiência e pelas vivências culturais, essa escola, construída no bairro da Liberdade, em Salvador, concentrava uma população em situação de extrema pobreza. No discurso de inauguração, Anísio Teixeira explicitou o que chamou de deterioração da escola primária:

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos 25 anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavar, como ideia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A ideia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiam à ideia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de

alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos de Washington Luis, mas aos três anos de meios dias, ou seja, ano e meio e até, no grande São Paulo, aos três anos de terços de dias, o que equivale realmente a um ano de vida escolar... Estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara da confusão e da demagogia. [...] É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. (SMOLKA; MENEZES, 2000, p. 142-143).

Anísio concebia a escola parque como “um ensaio de solução para a educação primária” (TEIXEIRA 1962, p. 25). Ao propor um modelo para a educação nacional que não pretendia ser um mero “remédio circunstancial”, compreendia que o acelerado desenvolvimento econômico gerava uma nova sociedade que precisava ser atendida. Logo, a educação primária no país demandava mudanças estruturais, na condição de instituição fundamental para a sociedade em fase de transformação (TEIXEIRA, 1959).

A estrutura de funcionamento do centro educacional consistia em quatro escolas classe para uma escola parque, atendendo cerca de 4 mil alunos, com idade entre sete e 15 anos, que ali permaneciam das 7h30 às 16h30.

As escolas classe contavam com 12 salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médicos e dentários, salas administrativas, jardins, hortas e áreas recreativas. Os alunos permaneciam quatro horas na escola, desenvolvendo estudos escolares por meio das disciplinas Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após os alunos passarem a manhã na escola classe, encaminhavam-se para a escola parque, onde ficavam mais quatro horas, completando o tempo integral com atividades em diversos setores.

O ensino era estruturado em grupos e por centros de interesses ou unidades de trabalho, nas classes experimentais. Os espaços escolares eram organizados nos moldes de uma comunidade com suas diversas instituições, tais como: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio, escola, etc. Os alunos se envolviam em diversas atividades em cada uma delas. Pesquisas e excursões

incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Outras ações chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado e a Associação de Pais e Mestres (ÉBOLI, 1969).

Nas escolas classe, era desenvolvido o ensino de Letras e Ciências e, nas escolas parque, estavam distribuídas as atividades sociais e artísticas, as de iniciação ao trabalho e Educação Física. As atividades desenvolvidas na escola parque, que contava com uma área de 42.292 m<sup>2</sup>, arborizada e gramada, complementavam de forma alternada o horário das escolas classe e, assim, o aluno passava o dia todo no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. Estava prevista a construção de residências para 5% do total das crianças da escola que fossem identificadas como abandonadas, como destaca Éboli (1969).

Em 1964, a obra foi dada como terminada com a construção da Escola-classe 4, apesar de faltar construir-se a residência destinada a 5% do total das crianças, reconhecidamente abandonadas, que deveriam aí viver como se fosse a sua própria casa. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tem quatro escolas classe e uma escola parque, num total de 11 prédios, e ocupa grande área do bairro da Liberdade. Essa escola está localizada no meio das outras unidades, num raio aproximado de 1,5 km. (ÉBOLI, 1969 p. 20).

Os objetivos da proposta do Centro Carneiro Ribeiro revelavam os pressupostos da obra teórica e prática de Anísio Teixeira, como enfatiza Éboli (1969):

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (1969, p. 20).

Teixeira visava construir nove centros, de modo que pudesse ser efetivado aquilo que ele denominou de uma “pequena universidade infantil”, oferecendo às crianças uma convivência que retratasse a vida em sociedade.

Um muro branco e simples, como de qualquer casa, separa o mundo da escola porque do mundo cá de fora. Quem passa pela rua Saldanha Marinho, no bairro popular da Caixa D’água, não imagina que atrás daquele despretenso portão existe uma escola que, em seu conjunto, lembra “uma pequena universidade infantil”. Só penetrando nela e aí permanecendo algum tempo é que se poderá compreender sua significação para aqueles meninos alegres e desinibidos que se movimentam de um setor para outro, com seus uniformes azuis! (ÉBOLI, 1969, p. 35).

O projeto recebeu grande divulgação nacional e internacional, os aspectos arquitetônicos e pedagógicos foram motivo de elogios de organismos internacionais, como ressalta Almeida (2001). Porém, sofreu também críticas, como a denúncia das condições precárias em que se encontravam as demais escolas do estado.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro é analisada por Anísio Teixeira em seu livro *Educação não é privilégio* (TEIXEIRA, 1994), justificando a necessidade de a escola acompanhar o desenvolvimento científico, possibilitando uma ação prática do conhecimento teórico.

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. (TEIXEIRA 1994, p. 17).

No entanto, a concepção de escola tão sonhada por Anísio Teixeira, em condições de igualdade, sofreu descaso público, bem como falta de recursos para sua concretização, no que diz respeito à construção da residência para os alunos reconhecidamente abandonados.

### **As escolas classe/parque de Brasília**

Dez anos depois, na década de 1960, em Brasília, uma nova experiência de escola pública de tempo integral, no governo de Juscelino Kubitschek, assinala rumos pioneiros para as políticas sociais brasileiras e, dentre elas, as educacionais. Assim, em 21 de abril de 1960, no Distrito Federal, o complexo escola classe/parque foi inaugurado, concretizando a escola pública sonhada por Anísio Teixeira.

A primeira escola parque de Brasília está situada na Entrequadra 307/308 Sul, no Plano Piloto. Seu projeto arquitetônico é de autoria do arquiteto José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemeyer, e foi concebido com base no ordenamento urbanístico do Plano Piloto, proposto por Lucio Costa. O princípio básico da organização da cidade é o das “unidades de vizinhança”, formadas pelo agrupamento de superquadras, de quatro em quatro, que compreendem, além dos blocos residenciais, todos os equipamentos necessários para a vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, a agência dos Correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes.

As escolas classe e escolas parque, em certa medida, materializaram a proposta anisiana do Centro Educacional Escola Carneiro Ribeiro. Em 1950, as primeiras priorizavam as atividades curriculares, e as segundas, no contraturno, as atividades de trabalho, de educação física e de educação social, buscando o pleno desenvolvimento das crianças.

A escola parque ocupa uma área de 20.544 m<sup>2</sup>, com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o bloco do Auditório e o das Oficinas. O Pavilhão de Salas

de Aula destaca-se por características próprias do modernismo arquitetônico: sua forma, geometricamente leve, apresenta-se sobre pilotis e grandes vãos, com cobertura plana. Os amplos espaços, definidos pelos pilotis, passaram a ser usados como pátio coberto, pelas crianças, e para a circulação de alunos e funcionários entre os três blocos.

### **Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro**

Três décadas após a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, mais uma experiência de educação integral foi implementada a partir de 1980, no Rio de Janeiro, dando continuidade ao ideário de Anísio Teixeira. O governo pedetista de Leonel Brizola tomou posse, definindo imediatamente sua linha política de atuação em várias áreas, mas referenciando a educação como meta prioritária em seu governo (CUNHA, 2001). Além dos cargos de vice-governador e secretário de Cultura, Darcy Ribeiro assumiu a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada também pelas secretárias de Educação do estado e do município Iara Vargas e Maria Yedda Linhares, respectivamente.

Os Centros integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro, popularmente conhecidos como “Brizolões”, foram operacionalizados pelo Programa Especial de Educação (1983-1986), implementado no estado, que criou uma rede de escolas públicas de tempo integral, constituindo-se mais um marco histórico para a educação brasileira. A capacidade média dos Cieps era de mil alunos, que permaneciam na escola em período integral com atividades escolares, esportivas e de lazer. Além de refeições e de cuidados de higiene, os alunos recebiam atendimento odontológico e psicológico, dentre outros tipos de assistência.

O projeto dos Cieps, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, tinha um caráter arrojado, associando o horário integral a uma proposta de escola que se pretendia democrática.

A diretriz básica do programa é a recuperação da escola pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar o ensino público moderno, bem aparelhado e democrático [...] (RIBEIRO, 1986, p. 35).

Cabe destacar, em especial, o Programa Aluno Residente (PAR), que envolvia moradia para alunos residentes, destinada a crianças órfãs ou em situação de risco, atendidas por um casal. A iniciativa, originalmente concebida por Anísio Teixeira nos projetos da Bahia e de Brasília, foi efetivada nos Cieps do Rio de Janeiro:

O projeto de alunos-residentes não representa uma forma de internato. A ideia é que a permanência das crianças nas residências do Cieps seja temporária, fundamentando-se no posicionamento técnico de que essa assistência constitui recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando seu retorno ao núcleo familiar tão logo seja viável. O projeto Alunos-Residentes não pretende resolver o grave problema da criança carente marginalizada, mas certamente permitirá retirar da experiência cotidiana novas e produtivas formas de tratar a questão. (RIBEIRO, 1986, p. 130).

Os Cieps se propunham a atender alunos de todo o ensino fundamental, da primeira à oitava série, mas também ofereciam um ensino noturno, de educação juvenil, para jovens de 14 a 20 anos. Dispunham de uma programação que visava ao aproveitamento de espaço e tempo escolar, constituindo-se em polos educacionais e culturais da região, por contar com bibliotecas públicas, abertas para moradores, e quadras esportivas para os finais de semana. Saliente-se que, como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas, preferencialmente, onde havia maior incidência das populações oriundas das classes populares.

Na tentativa de aproximar Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, trilhamos a temática da educação integral, condição para um projeto de emancipação social. Orientando-nos por uma “política de liberdade”, buscamos mostrar como esses dois intelectuais cruzaram o caminho um do outro. Para nós, os resultados foram férteis, porque, ao olharmos tanto para a trajetória quanto para seus projetos, conseguimos vislumbrar a possibilidade de uma sociedade autônoma, alinhada a uma proposta pensada para atender a uma sociedade em processo de crescimento, que ia deixando um lastro de pessoas desatendidas pela escola, e para assegurar o direito social, perdido ao longo da história republicana do país.

Darcy Ribeiro foi sensibilizado pela experiência anisiana, sobretudo a partir do momento em que Anísio Teixeira – como secretário da Educação e Saúde, nos anos 1950, na Bahia – fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficaria conhecido como Escola Parque.

Na tentativa de refletir sobre o que pensaram e realizaram na história educacional brasileira, retomamos o que já foi escrito e procuramos, nas trajetórias desses dois intelectuais, revisitar os passos trilhados por eles, no sentido de oferecer alternativas, em conformidade com o pensamento republicano, para melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Revisitar o debate entre esses dois ícones do pensamento educacional brasileiro é revitalizar as discussões do *Manifesto dos pioneiros*, de 1932 – um marco da história educacional brasileira, subscrito por grandes educadores, pensadores e intelectuais, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros.

As experiências de educação integral pelas quais passou o Brasil ensaiaram, dentro das condições materiais possíveis, uma aproximação a uma formação humanista moderna. Foi o caso das proposições advindas do documento *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*, mais conhecido como *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, que se materializaram nas experiências educacionais de Anísio Teixeira, no Centro Educacional

Carneiro Ribeiro, na Bahia; mais tarde, em Brasília, com as escolas classe e escolas parque; com a própria Universidade de Brasília; e, por último, com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro.

Darcy Ribeiro, apaixonado pelas causas sociais, reforçou a tese de que o papel do intelectual implica uma intervenção direta no corpo social. Era considerado por alguns um cidadão paradoxal, extremamente crítico e racional, mas, ao mesmo tempo, passional.

A aproximação com as ideias e as práticas de Anísio Teixeira transformou Darcy Ribeiro em um dos intelectuais mais comprometidos com a educação, herdeiro ilustre da Escola Nova. Sua decisão de empunhar a bandeira de renovação da escola pública de qualidade é ressaltada por Bomeny (2003, p. 11): “Darcy deixa em suas memórias e correspondências as confissões de afinidade com o educador e filósofo Anísio Teixeira, o programa de democratização educativa e os ideais da Escola Nova”.

No tocante à educação integral, as experiências relatadas têm em comum a defesa de uma jornada escolar de dia inteiro como condição para a formação humana, vista em sua integralidade. O que as diferencia é o nível e a qualidade de seu compromisso de real transformação social, que é impulsionado pelas convicções filosóficas e políticas e pela crença no movimento dialético entre as transformações de base material e as transformações na superestrutura educacional.

Para Nunes (2000), a escola primária de hoje no Brasil não é a pensada por Anísio Teixeira, isto é, aquela pela qual ele lutou. A escola de Anísio Teixeira era formativa desde suas estruturas físicas até a qualificação de seu corpo docente. A imagem da escola mudou muito no Brasil, deixou de ser uma prioridade das políticas públicas.

O ideal de educação primária, pública e de qualidade propugnado por Anísio Teixeira foi concretizado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e em Brasília, nos seus primórdios. O educador não teve a satisfação de ver seu projeto implantado tal como idealizado, sob a alegação

de se tratar de uma escola cara, ou, talvez, porque a educação nunca tenha sido uma prioridade efetiva das políticas públicas.

Os fatos históricos não acontecem isoladamente: às vezes caminham lado a lado, às vezes se sobrepõem. Escrever a história implica estabelecer relações e revelar significados em um processo de reconstrução da memória no tempo. Nesse sentido, os escritos e os ditos se constituem em um cenário para recompor a trajetória de sujeitos históricos impregnados de experiências pessoais e coletivas. Halbwachs (1990), ao afirmar que toda memória é coletiva, sinaliza para seu atributo mais imediato, que é garantir a continuidade do tempo e permitir que a alteridade resista ao tempo que muda e às rupturas, que são o destino da condição humana.

## Referências

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os intelectuais da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências. Piracicaba, 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado) (disponível na Universidade Metodista de Piracicaba).

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. *Educ. Soc.*, Dez 2002, vol.23, nº 81, p.247-270. ISSN 0101-7330

CAVALIERE, A. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

ÉBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969) disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2014.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1990.

NUNES, Clarice. História da Educação: espaço de desejo. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 47, p. 37-45, 1990.

PEREIRA, Eva Waisros. et al. (Org.). *Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *Carta a Anísio Teixeira*. 28 mar. 1966. Fundação Getúlio Vargas/Cpdoc – Arquivo Anísio Teixeira – ATc 62.04.24/3.

\_\_\_\_\_. *Carta: falas, reflexões, memórias*. n. 15. O novo livro dos Cieps. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

\_\_\_\_\_. *Testemunho*. São Paulo: Siciliano, 1997.

\_\_\_\_\_. *Utopia Brasil*. Organização de Isa Grinspum Ferraz. São Paulo: Hedra, 2008.

ROCHA, João Augusto de Lima. *Anísio em movimento*. Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial, 2002.

ROCHA, L. M. F.; ANTONIAZZI, M. R. F. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, E. W. et al. (Org.) *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ; Editora FGV, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira 1900-2000: provocações em educação*. Campinas: Editores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953.

TEIXEIRA, Anísio. A educação comum do homem de hoje. *Educação no Brasil*: atualidades pedagógicas, São Paulo, v. 132, p. 362-366, 1976.

\_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional; INL-MEC, 1976.

\_\_\_\_\_. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

\_\_\_\_\_. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956.

\_\_\_\_\_. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

\_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: Inep/MEC, 1976.

\_\_\_\_\_. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 39 (89): 8-16, jan./mar, 1963.

\_\_\_\_\_. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966.

\_\_\_\_\_. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 35, v. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

## Sobre os autores

### Alice Fátima Martins

Doutora em Sociologia, professora adjunta da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

E-mail: profalice2fm@gmail.com

### Ariane Abrunhosa

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

E-mail: abrunhosa.ariane@gmail.com

### Carmyra Oliveira Batista

Doutora em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

E-mail: carmyra.batista@gmail.com

### Clara Ramthum do Amaral

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, analista de Comunicação Pública da área de Acervo e Pesquisa da Empresa Brasil de Comunicação.

E-mail: clara.ramthum@gmail.com

### Cláudia da Conceição Garcia

Doutora em Arquitetura e Urbanismo, professora adjunta da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.

E-mail: garcia.unb@gmail.com

### **Delmary Vasconcelos de Abreu**

Doutora em Música, professora adjunta do Departamento de Música da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.

E-mail: delmaryabreu@gmail.com

### **Edilene Simões Costa**

Doutora em Educação em Ciência e Matemática pela Universidade de Brasília, professora da Universidade Católica de Brasília.

E-mail: edilenesco@gmail.com

### **Edilson de Souza**

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, assessor do reitor da Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: edilsonsouza111@gmail.com

### **Eva Waisros Pereira**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Aberta – Portugal, professora emérita e pesquisadora associada plena da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.

E-mail: evaw@unb.br

### **Ingrid Dittrich Wiggers**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora associada da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.

E-mail: ingridwiggers@gmail.com

### **José Luiz Villar**

Doutor em História, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.

E-mail: zvillar@gmail.com

### **Laura Maria Coutinho**

Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.

E-mail: lauracou@gmail.com

### **Luciana de Maya Ricardo**

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

E-mail: luciana.maya@gmail.com

### **Maria Alexandra Militão Rodrigues**

Doutora em Psicologia, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.

E-mail: alexandrarodrigues57@hotmail.com

### **Maria Cecília Filgueiras Lima Gabriele**

Doutora em Museologia, professora adjunta da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro.

E-mail: cecilia.gabriele@gmail.com

### **Maria Paula Vasconcelos Taunay**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

E-mail: mp.vasconcelos@ig.com.br

### **Mariana Menezes Piedade**

Licenciada em Educação Física pela Universidade de Brasília, bolsista do Programa de Iniciação Científica do CNPq.

E-mail: mari\_mmenezes@hotmail.com

### **Mônica Menezes de Souza**

Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

E-mail: profmonicams@yahoo.com.br

### **Pedro Mesquita de Carvalho**

Bacharel e licenciado em História pela Universidade de Brasília, professor da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

E-mail: pedromesquita@unb.br

### **Rosália Policarpo F. de Carvalho**

Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal.

E-mail: rosaliapolicarpo@yahoo.com.br

### **Rosylane Doris de Vasconcelos**

Doutora em Educação, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Campus Planaltina.

E-mail: rosyunb@gmail.com

### **Thais Reis**

Licenciada em Educação Física pela Universidade de Brasília, bolsista do Programa de Iniciação Científica do CNPq.

E-mail: reis.thaais@gmail.com

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro.

Esta obra dá sequência ao livro *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*, publicado em 2011 pela Editora Universidade de Brasília. Conscientes de que a história da educação do Distrito Federal constitui valioso patrimônio a ser preservado, os autores apresentam seus estudos, a partir de achados e inquietações surgidas no contexto de pesquisas desenvolvidas na Universidade de Brasília.

Os estudos aqui reunidos têm como premissa que a cidade e seus educadores precisam se reconhecer no passado educativo de Brasília. Nessa ótica, a criação do Museu da Educação do Distrito Federal também se constitui campo de pesquisa contemplado nesta obra. Pretende-se que o Museu seja um espaço de encontro entre o passado, o presente e o futuro, como memória viva da educação da capital brasileira.

Alice Fátima Martins | Ariane Abrunhosa | Carmyra Oliveira Batista

Clara Ramthum do Amaral | Cláudia da Conceição Garcia

Delmary Vasconcelos de Abreu | Edilene Simões Costa

Edilson de Souza | Eva Waisros Pereira | Ingrid Dittrich Wiggers

José Luiz Villar | Laura Maria Coutinho | Luciana de Maya Ricardo

Maria Alexandra Militão Rodrigues | Maria Cecília Filgueiras Lima Gabriele

Maria Paula Vasconcelos Taunay | Mariana Menezes Piedade

Mônica Menezes de Souza | Pedro Mesquita de Carvalho

Rosália Policarpo F. de Carvalho | Rosylane Doris de Vasconcelos | Thais Reis