



**Universidade de Brasília – UnB**

**Faculdade de Educação - FE**

**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**

**Mestrado em Educação**

**A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NOS PRIMÓRDIOS DE  
BRASÍLIA (1960-1964):**

**Memórias de uma utopia possível**

Clara Ramthum do Amaral

Orientadora: Professora Doutora Eva Waisros Pereira

Brasília, fevereiro de 2014.

**A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NOS PRIMÓDIOS DE  
BRASÍLIA (1960-1964):**

**Memórias de uma utopia possível**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação pelo PPGE-FE/UnB orientada pela Profª Drª Eva Waisros Pereira e apresentada à Banca de Qualificação como exigência parcial para obtenção de título de Mestra em Educação na Universidade de Brasília.

**Linha de Pesquisa:** Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA.

**Eixo de Interesse:** História da profissão docente: formação e profissionalização do magistério no Brasil.

**CLARA RAMTHUM DO AMARAL**

**A FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NOS PRIMÓRDIOS DE  
BRASÍLIA (1960-1964):**

**Memórias de uma utopia possível**

**Banca Examinadora:**

---

**Profª Drª Eva Waisros Pereira – PPGE/UnB**

**Orientadora - Presidente da Banca**

---

**Profª Drª Benigna Villas Boas – PPGE/UnB**

**Membro Titular**

---

**Prof Wellington Ferreira de Jesus – PPGE/UCB**

**Membro Titular**

---

**Profª Drª Raquel de Almeida Moraes – PPGE/UnB**

**Membro Suplente**

Brasília, 24 de fevereiro de 2014.

## FICHA CATALOGRÁFICA

AMARAL, Clara Ramthum do.

A Formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível. / Clara Ramthum do Amaral

Brasília, 2014.

112 folhas.

Dissertação (Mestrado em Educação)

Universidade de Brasília – UnB

**Para o Museu da Educação do Distrito Federal,**

**que nos ajude a compreender nossas experiências e a desenhar belos horizontes.**

## AGRADECIMENTOS

À minha família, meu amor maior e primordial, que sempre faz o que está ao alcance para me ajudar a construir fortes alicerces para minha vida educacional, política e cultural. Em especial ao meu crítico e batalhador pai Reinaldo, à minha apaixonada e ativa mãe Helena e às minhas irmãs e ao meu irmão, Marinã a mais velha saltitante, Tauana a artista sensível e Ednei o lógico gente boa, cuja solidariedade fraterna me dá segurança e confiança para seguir meus caminhos.

Aos meus amigos de ontem, hoje e sempre Lorena, Felipe, Camila e CDN pela eterna amizade de qualidades indescritíveis e importância inegável, sem a qual eu sequer poderia enxergar quem sou.

À capoeira, que me faz sentir viva. Às camaradas e aos camaradas do grupo NZambi de Capoeira Angola por serem a família que escolhi. À minha mestra Elma e aos meus professores Sal, Luane, Cled e Ga por, cada um vivendo e ensinando a capoeira a sua maneira, fortalecerem minhas raízes e minhas asas. Ao meu camarada Piriquito pela intensidade que contagia e por ser parte fundamental e eterna da minha história. Ao meu camarada Pedrinho, também parceiro no meu curso de graduação, por me apresentar a capoeira, a pesquisa em arquivos e ainda o projeto Memória da Educação, sem o qual eu não estaria vivenciando esse momento. Ao meu camarada Mamede por me mostrar que é possível carregar um olhar leve e amoroso perante a vida, ensinamento que me ajuda a respirar fundo a cada tensão. Aos capoeiras do Projeto Pau Pereira por me chamarem atenção para o que existia nessas terras muito antes de Brasília, o cerrado, e por me puxarem para fazer coro à resistência do que ainda existe dele. A todas minhas camaradas angoleiras do cerrado por servirem de inspiração e motivação para eu me empoderar cada dia mais enquanto mulher; em especial às lindas, fortes e queridas Keyane, Pati, isaBela, Drica, Brunna, Flora, Ju Foltran, Juju-Pé-de-Cabra, Camilla, Rachel, Maira, Kenya, Jul Pagu, ..., por cada exemplo, ensinamento, carinho, palavra e gesto.

A todas e todos colegas que integram o projeto Memória da Educação do DF e estão presentes na luta pelo Museu da Educação do DF por acreditarem no valor desse sonho. Em especial à minha ídola amada Professora Eva Waisros Pereira pela força digna de louvor, ao querido Raimundo pelo apoio incondicional, à inspiradora Maria Paula por compartilhar dessa caminhada e à Cinira pelo carinho e atenção.

Aos colegas da Empresa Brasil de Comunicação, em especial Ângela, Artur, Willian, Indiara, Alvimar, Mauro, d. Olinda, Tânia, Lívia, Bruna, Mardey, Robert, ..., que me deram todo o apoio necessário para seguir na difícil tarefa de conciliar atividades profissionais e acadêmicas.

Aos demais amigos e amigas que estiveram presentes de alguma forma na trajetória que me trouxe até aqui, em especial os que compartilharam dos meus dramas acadêmicos, Ju Fiallo, Ramon, Miguel, Rafinha, Rafael Maximiniano, Juliá, Thales, Cláudia, André,  
...

## RESUMO

O sistema educacional idealizado por Anísio Teixeira para Brasília teve seus fundamentos teóricos advindos do movimento da Escola Nova e pretendia-se modelo nacional. O seu delineamento no *Plano de Construções Escolares de Brasília* previa a existência do Curso Normal destinado à formação do magistério primário como parte integrante do Centro de Educação Média (CEM). Esse curso iniciou-se em 1960, ano de inauguração da nova Capital, alicerçado em princípios modernos e democráticos. Seu funcionamento em horário integral e com estrutura diferenciada ensejou experiências inovadoras na formação docente. Porém, logo nos primeiros anos, demissões e greves denunciaram a crise que atingiu o sistema educacional recém-instituído e que teve seu cume com a quebra, em 1964, do elemento essencial para sua manutenção: a democracia. A história da educação desse período oferece novos elementos ao debate atual a respeito da profissão docente e da formação dos profissionais da educação, uma vez que apresenta questões relativas ao gênero, à relação teoria x prática e ao conflito profissionalização x precarização do trabalho docente. O estudo em pauta fundamenta-se em pesquisa histórica, amparada por diferentes procedimentos técnicos, que compreendem análise de documentos bibliográficos e de arquivos e depoimentos orais. Embora o desenvolvimento desta pesquisa tenha sido dificultado pelo ostracismo dispensado a importantes arquivos de instituições educacionais do período, a sua realização foi privilegiada pela possibilidade de contato com pioneiros que viveram a construção e o desmoronamento prematuro dessa utopia educativa. Entende-se que suscitar memórias desse período e preservar e disponibilizar suas fontes são ações importantes para que as reflexões que partem dessa experiência mobilizem os atuais e futuros agentes da educação brasileira.

**Palavras chave:** História da educação, Brasília, formação do magistério, Anísio Teixeira.

## ABSTRACT

The educational system idealized by Anísio Teixeira for Brasília came up with its theoretical foundations on the Progressive Education (Escola Nova) movement. It was intended as a national model as well. The system's outline – part of the *Plano de Construções Escolares de Brasília* (Brasília's School Constructions Plan) – determined the existence of the Normal Course, destined as primary teacher's training and part of Centro de Educação Média (nearly like a High School Center). The course started in 1960, the year the new Capital was inaugurated, based on modern and democratic principles. Its working in full time and with differentiated structure gave rise to innovative experiences in teacher education. However, few years after, dismissals and strikes indicated the crisis that reached the educational system newly established. In 1964, the peak of said crisis happened when the essential element was broken: democracy itself. Studies concerning this period in history of education can offer new elements to the current debate about teacher's profession and education professional's training. Questions concerning gender issues, relations between theory and practice and conflicts between professionalization and precariousness of the teaching work are raised by this subject. This study is based on historical research supported on different technical procedures: bibliographical documents, archives and oral testimonials were part of the analysis. Despite suffering from the ostracism that some important archives and institutions are in, the development of this research had the privileged possibility of contact with pioneers who lived the rise and premature fall of this educational utopia. It is understood that evoking memories from this period, as well as preserving and making primary sources available, are important actions to the reflections that come from this experience mobilize the current and the future Brazilian education's agents.

**Key-words:** history of education, Brasília, teacher's training, Anísio Teixeira.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
Problematizando o objeto.....	12
Objetivos.....	14
Justificativa.....	15
1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	17
1.1 O historiador e o documento.....	20
1.2 Pesquisa bibliográfica.....	24
1.3 Pesquisa em arquivos.....	25
1.4 Depoimentos orais.....	27
1.5 A escrita historiográfica.....	30
2.PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	31
2.1 A educação e o magistério no Brasil.....	33
2.2 Curso normal: origens e trajetórias.....	38
2.3 O Curso Normal de Brasília.....	48
3. O CURSO NORMAL NOS PRIMÓRDIOS DE BRASÍLIA EM TRÊS ATOS.....	52
3.1 PRIMEIRO ATO - Brasília, a nova Capital: expectativas, preparação e início das atividades.....	53
3.2 SEGUNDO ATO – O Curso Normal dentro do Centro de Ensino Médio Elefante Branco.....	79
3.3 TERCEIRO ATO – Das novas esperanças à frustração da utopia.....	91
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
5.1 Depoimentos orais.....	108
5.2 Matérias de jornais.....	110
5.3 Documentos institucionais e legislação.....	111

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa histórica, cujo tema é a formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964), resulta aqui em trabalho final do curso de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB).

A autora deste estudo realizou nessa mesma universidade a sua graduação com dupla habilitação (bacharelado e licenciatura) em História, no Instituto de Ciências Humanas (IH/UnB). O curso previa, em seu currículo, aproximações com temáticas da área de educação por meio das matérias obrigatórias para licenciatura, mas um primeiro contato efetivo somente se deu a partir das disciplinas optativas escolhidas. As duas disciplinas que serviram, assim, como introdução à pesquisa histórica em educação foram “História da Educação” e “História da Educação Brasileira”. Contudo, a busca pelo aprofundamento nessa área foi além das disciplinas e da própria graduação, encontrando espaço para desenvolver-se em grupo de pesquisa com o qual o envolvimento ainda hoje perdura.

O mencionado grupo de pesquisa encontra-se na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e tem como objeto central a História da Educação do Distrito Federal<sup>1</sup>. Foi nesse grupo, observando o caráter pioneiro da educação planejada para Brasília e notando o brilho e sabor da utopia nos depoimentos dos que protagonizaram a implantação do sistema educacional idealizado por Anísio Teixeira, no início da década de 1960, que surgiu o interesse em pesquisar sobre como se dava a formação do magistério que então recebia a missão de construir um modelo de educação democrática no centro político do País.

Por outro lado, foram as contradições encontradas na história da formação dos profissionais da educação, estudadas também em disciplinas acadêmicas da pós-

---

<sup>1</sup> Esse grupo tem sua origem no projeto de pesquisa “Educação básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”, que há cerca de dez anos reúne significativo acervo e produções a respeito da História da Educação de Brasília, com foco em seus primórdios. Paralelamente, desenvolve-se também Projeto de Ação Contínua inscrito na Diretoria Técnica de Extensão da UnB (DEx/UnB) como “Memória da Educação do Distrito Federal”. Por ser considerado mais abrangente, optou-se por se referir a esse projeto durante a pesquisa pelo seu registro no DEx/UnB.

graduação, como “Tópicos Especiais em Formação de Profissionais da Educação” e “Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica”, que alimentaram a necessidade de estudar as condições em torno de tal formação. As situações em que se envolve o professorado na perspectiva histórica da sua formação profissional instigaram o interesse em saber o que as ideias propostas e postas em prática em Brasília, que se pretendiam renovadoras, acrescentam ao debate atual sobre o tema.

O sistema educacional na nova Capital teve sua formulação no *Plano de Construções Escolares de Brasília*<sup>2</sup>, concebido ainda em 1957 por Anísio Teixeira, com fundamento em princípios propugnados pela Escola Nova. A corrente escolanovista surge no final do século XIX na Europa e na América do Norte e consubstancia-se como um movimento renovador da educação. No Brasil, alcançou maior destaque a partir das décadas de 1920 e 1930, tendo aqui sua maior expressão com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento datado de 1932, do qual o educador Anísio Teixeira foi um dos seus principais autores e signatários. É com o movimento dos renovadores da educação que se tem ilustrada para o magistério a “conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais” (NÓVOA, 1995, p.19). Segundo o citado autor português,

Ele [movimento dos renovadores] é a consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto das ‘novas’ ciências sociais e humanas (nomeadamente das ciências da educação), mas representa também um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional (Idem, ibidem, p19).

Com o plano idealizado para Brasília pretendia-se gerar símbolo de democracia e modernidade que fosse exemplar para o País, como indica seu autor:

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 (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

---

<sup>2</sup> O *Plano de Construções Escolares de Brasília*, elaborado em 1957, foi aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan/mar, 1961.

Tal pretensão encontrava justificativa no fato de a educação em Brasília ter surgido em oportunidade rara de se “planejar o nascimento de uma cidade simultaneamente a seu projeto pedagógico” (SOUSA JUNIOR, 2011, p.9), especialmente em se tratando da construção da nova Capital brasileira, num contexto de modernização e desenvolvimentismo.

A implantação do sistema educacional teve início ainda na década de 1950, com as escolas provisórias para os filhos dos candangos<sup>3</sup>, construtores da Capital. Em 1960, com a inauguração da nova Capital, escolas previstas no *Plano de Construções Escolares de Brasília* começaram a funcionar, ocasião em que entrou em funcionamento o Curso Normal destinado à formação do magistério primário. Esse curso estava inserido em um Centro de Educação Média, que mantinha o Curso Ginásial e os cursos do segundo ciclo: Clássico, Científico, Técnico-comercial, Técnico-industrial e Normal.

Em face ao clima de entusiasmo que marcou o início das atividades escolares, os problemas que surgiam na educação eram superados especialmente pela união dos professores, que, como lembra saudosa a professora Ana Bernardes da Silveira Rocha, “se davam as mãos, vencendo as dificuldades iniciais” (ROCHA, 1990, p.46). Porém, logo nos primeiros anos, demissões e greves de professores já denunciavam uma crise na educação que atingiu seu cume com o golpe político de 1964, devido à quebra de elemento essencial para o sistema até então vigente: a democracia.

A importância de aprofundar estudo sobre os primeiros anos da formação do magistério primário no Curso Normal de Brasília (de 1960 a 1964) justifica-se por ter sido nesse período que as propostas de Anísio Teixeira mais pareciam se concretizar. Buscou-se, com isso, descobrir o que memórias dessa utopia, que se apresentou como possibilidade de transformação da educação brasileira, têm a contribuir para as reflexões atuais sobre a formação de professores, bem como para ampliar a história do magistério e a história social da Capital brasileira.

---

<sup>3</sup> Apesar de “candango” ser um termo por vezes considerado pejorativo devido à sua origem etimológica ser do quimbundo *kandungu*, que significava “ruim”, “ordinário”, e por já ter sido usado no Brasil como adjetivo para um indivíduo ruim ou que tem mau gosto (FERREIRA, 1986), usa-se nessa pesquisa para designar os operários que atuaram na construção de Brasília, sentido já consagrado ao termo em seu uso cotidiano.

## **Problematizando o objeto**

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 foi na década de 1920 que estiveram efetivamente presentes nos debates. A centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, 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, p. 497).

Para essa nova educação, exigia-se um novo professor. Nesse sentido, a revalorização das bibliotecas e a idealização de novos museus escolares serviriam a um melhor acompanhamento das atividades escolares e as escolas laboratórios ofereceriam espaço privilegiado para a observação e experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas. Percebe-se que mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas, a Escola Nova propunha rupturas nos saberes e fazeres escolares, que alteravam a “cultura escolar” (Idem, ibidem, p.515).

Aspecto relevante do pensamento escolanovista diz respeito à relação entre a escola e a sociedade, afirmando a necessária influência que aquela deveria exercer no seu meio social. Esse anseio por maior abertura da instituição escolar à sociedade encontra-se claramente explicitado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, como segue:

Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO [et al.], 2010, p. 36)

Em resposta a questões como essa e tendo princípios escolanovistas como fundamento, Anísio Teixeira, na condição de intelectual e homem público, gerou projetos inovadores em educação no Brasil. O *Plano de Construções Escolares de*

*Brasília* representa uma síntese dessas ideias renovadoras, uma vez que propõe a criação de um sistema de educação integrado do jardim de infância à universidade, visando à educação do homem em sua integralidade.

Uma das preocupações centrais na construção do sistema idealizado foi, sem dúvida, a formação de professores devidamente aptos a assumir as demandas requeridas para esse novo modelo de educação. Como a formação do magistério primário ficou a cargo do Curso Normal, objeto deste estudo, surgiram indagações prévias para a pesquisa ora delineada: como a formação de professores é concebida por Anísio Teixeira? Que características apresenta o projeto de formação do magistério primário formulado por esse educador? Pretendendo-se, com a busca de respostas, encontrar indícios para a seguinte questão: que tipo de professor se queria formar no Curso Normal de Brasília em seus primórdios?

Conforme Nóvoa (1995), a profissão professor caracteriza-se pela “configuração de um corpo de saberes e de técnicas” e pelo compartilhamento de um “conjunto de normas e de valores”. Coube explorar pela pesquisa quais eram esses elementos envolvidos no objeto aqui estudado. Havia que se questionar como e para quem eram formados os professores primários em Brasília, quais saberes, técnicas, normas e valores estavam envolvidos nessa sua formação e em que condições estruturais e pedagógicas funcionava o Curso Normal. A investigação orientada por esses questionamentos buscou compreender como se deu nas políticas públicas, nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar a formação de professores nos primórdios de Brasília.

Situadas essas questões problematizadoras, havia de se, finalmente, indagar a respeito das consonâncias e discordâncias da concretização da formação do magistério nos primeiros anos da nova capital com os princípios sob os quais essa formação se pretendia reger. Nesse sentido, para se aprofundar a análise da relação entre teoria e prática no desenvolvimento do Curso Normal, coube acrescentar a seguinte questão: Os elementos teóricos pensados por Anísio Teixeira para a formação do magistério primário em Brasília se concretizaram ou não no decorrer do período estudado? Essa formulação respalda-se na consideração de que a profissão docente como um todo tem

vivido há longos anos uma crise cujo epicentro encontra-se justamente na brecha que existe entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino (NÓVOA, 1995, p.22).

Outras indagações problematizadoras foram colocadas: que características diferenciais apresentava o projeto de formação do magistério de Brasília? Que paradigmas estavam envolvidos na formação em questão? De que forma o contexto político, social e cultural de inauguração de uma nova Capital brasileira teve influência no desenvolvimento do sistema educacional?

Esperou-se, por fim, que a produção de conhecimento orientada por essa problematização permitisse reconhecer elementos em direção à seguinte questão: em que sentido a formação do magistério planejada e praticada na nova Capital contribuiu para se discutir, na atualidade, a formação de professores?

## **Objetivos**

A pesquisa aqui desenvolvida teve como objetivo geral reconstituir a história da formação do magistério primário no decorrer dos primeiros anos da Capital federal, tendo como foco o Curso Normal proposto no *Plano de Construções Escolares de Brasília* como parte integrante do Centro de Educação Média.

Como objetivos específicos propuseram-se:

- i) Situar o contexto político, social e cultural do período de implantação do sistema de educação pública da nova Capital;
- ii) Analisar a concepção de educação e de docência defendida por Anísio Teixeira;
- iii) Investigar características das políticas públicas, das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar na formação de professores primários nos primórdios de Brasília;
- iv) Estabelecer relações entre os princípios orientadores que fundamentaram a proposta de educação para a nova Capital e a prática experienciada no Curso Normal;
- v) Contribuir com novos elementos para ampliar o debate atual sobre a formação docente.

## **Justificativa**

Saber que tipo de professor se quer formar em determinado período revela princípios e valores que se pretendem perpassar àquela e às seguintes gerações. A própria profissão docente constituiu-se historicamente ligada “à ideia de educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que os indivíduos empreendam tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades” (COSTA, 1996, p.63). Assim, a função dada aos professores também se relaciona à sociedade em que os mesmos se inserem, pois ela “define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem pedagógica” (SACRISTÁN, 1995, p.67).

Para a história da profissão docente e para a história social da Capital brasileira, interessa conhecer os princípios e ideais que guiavam a educação nos primórdios da nova Capital, bem como saber se esses ideais se concretizaram. Afinal, a implantação do sistema educacional no novo Distrito Federal constituiu-se momento-chave da história da educação local e nacional, pois se trata de situação peculiar de geração de um novo modelo de educação que se pretendia servir de exemplo para todo o País.

Além disso, os debates sobre a formação do magistério hoje se desenvolvem intensamente, pois o professorado ocupa funções centrais nas sociedades contemporâneas, uma vez que o setor de serviços e os grupos profissionais cientistas e técnicos não param de crescer e ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais. Assim, percebe-se “enorme crescimento dos conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, que requerem, para o seu manejo ou domínio, formação prolongada e de alto nível” (GATTI; BARRETO, 2009, p.15).

A pesquisa aqui desenvolvida oferece elementos singulares para se enriquecer as discussões sobre a formação de professores e refletir sobre a educação atual a partir de sua história. Não que a História seja “mestra da vida”<sup>4</sup>, mas é ela quem permite a

---

<sup>4</sup> Noção positivista de que a História seria ciência objetiva que, de forma semelhante às ciências da natureza, poderia prever acontecimentos e evitar repetirem-se erros a partir do conhecimento de experiências anteriores. Tal noção é superada a partir da consciência do caráter subjetivo da História e de que cada experiência histórica é única, pois cada tempo histórico é único, ideias que serão desenvolvidas nesse projeto mais adiante.

ativação de memórias fundamentais para a formação de identidades e o conhecimento das sociedades para além da superfície aparente do presente e do imediato. “Do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade”, afirma Bosi (2003, p. 16). É a memória – e a História como seu estudo e forma de compreensão – que torna as experiências inteligíveis à medida que trazendo “o passado até o presente, recria o passado, ao mesmo tempo em que lhe projeta no futuro” (AMADO, 1995, p.11). Quem perde sua memória, não se (re)conhece nem mesmo diante de sua aparência perfeita em frente a um espelho. E quem não tem conhecimento de sua história e de suas experiências passadas, não pode pensar lucidamente sobre perspectivas futuras.

## 1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Antes de delinear a metodologia da pesquisa aqui realizada, há que se dizer o que se está entendendo por pesquisa. O ato de pesquisar é aqui compreendido para além do ato intelectual de um indivíduo. Pesquisar é, fundamentalmente, um ato social. As motivações, as fontes, os objetos e problemas dessa pesquisa são frutos das relações que a pesquisadora estabelece na sociedade em que se insere.

A noção da pesquisa como um ato social é importante na medida em que alerta a pesquisadora da sua responsabilidade perante a sociedade. Concorde-se, portanto, com o que coloca Chizzotti:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida (CHIZZOTTI, 1991).

Essas observações e reflexões que se consubstanciam em uma pesquisa podem ter diversos enfoques. A presente pesquisa tem caráter essencialmente histórico.

História é aqui entendida como a célebre definição de Marc Bloch: “a história é o estudo do homem no tempo” (1997, p.55). Marc Bloch, historiador francês, foi um dos fundadores da Escola dos Annales e escreveu até o ano de sua morte em um campo de concentração nazista, para onde fora mandado por ser judeu e onde morreu em 1944. Por mais óbvia que hoje pareça sua definição do estudo histórico, ela foi recebida com certo impacto quando dita, na primeira metade do século XX, porque rompia com a ideia de que esse estudo deveria se restringir a uma análise do passado (BARROS, 2006). A História teve então seu conceito redimensionado e passou a ser vista como um estudo do homem no tempo, podendo esse tempo ser inclusive o tempo presente ou um tempo que extrapola uma divisão linear entre passado, presente e futuro, como se verá adiante.

Essa reconstrução da noção de História é tida como uma das características da Escola dos Annales, corrente francesa originada no periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, cuja publicação se iniciou em 1929. Marc Bloch pertenceu à primeira geração dessa escola francesa, que buscou aproximações da História com as

ciências vizinhas. Ampliaram-se, assim, as possibilidades de objetos de estudo histórico, que passaram a abranger, entre outras, questões ligadas à economia, antropologia, sociologia e psicologia. Até então, os objetos da História estavam restritos a eventos factuais ligados à política dos grandes homens e grandes acontecimentos e ao militarismo. A Escola dos Annales, portanto, “abriu o leque de possibilidades do fazer historiográfico”, buscando descobrir o homem “na plenitude de suas virtualidades, que se inscrevem concretamente em suas realizações históricas” (BURKE, 1997, p.7).

Mas não basta dizer que a História estuda o homem no tempo. Sabe-se que o enfoque dado à lida com o elemento temporal é a especialidade que torna essa uma ciência singular, porém, há que se dizer o que é aqui entendido por tempo histórico. Para tal, recorre-se especialmente ao historiador alemão Reinhart Koselleck, cuja produção historiográfica inicia-se na segunda metade do século XX e se destaca pela fundação da História dos Conceitos, que será comentada posteriormente.

Koselleck (2006) desenvolveu duas categorias fundamentais para a compreensão do tempo histórico: “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas”. Experiências e expectativas podem ser pensadas em paralelo com as noções de recordações e esperanças. A experiência, segundo Koselleck, é proveniente de acontecimentos datados no passado, mas passa por constantes redefinições. Isso porque “a cada momento ela é composta de tudo que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros” (p. 311), e, em cada momento histórico, têm-se visões diferenciadas do passado vivido; visões essas que influenciam e são influenciadas pelo conjunto de valores e crenças de quem as possui. Assim, tem-se como “espaço de experiências” de um determinado grupo social a forma como as recordações de vivências próprias ou de gerações anteriores está presente na vida contemporânea de tal grupo. Com isso, pode-se dizer que a categoria “espaço de experiências” traduz a presença do passado no tempo estudado, ou, como diz Koselleck, “experiência é o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados” (Idem, Ibidem, p. 309). Já as expectativas são constituídas pelas esperanças, medos, desejos, vontades, inquietudes ou curiosidades referentes ao futuro. O “horizonte de expectativas” é aquela linha ao longe de possibilidades de futuro que se apresenta a cada momento histórico, ou seja, é a forma que o futuro se faz presente. Percebe-se que experiências e expectativas se complementam, pois diferentes experiências darão origem a diferentes

expectativas e “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (Idem, *Ibidem*, p. 307).

Assim, essas duas categorias desenvolvidas entrelaçam passado, presente e futuro e compõem o que aqui se entende por tempo histórico. O tempo que é objeto de estudo do historiador extrapola os recortes cronológicos, pois envolve as tensões entre um passado presente e um futuro presente, entre as experiências e as expectativas vividas em determinado momento. Vê-se formar um tempo subjetivo que parte da vivência das sociedades. Assim, experiência e expectativa remetem à temporalidade humana e, com isso, à História. “Todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem”, e essas são categorias adequadas para se tentar “descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político” (KOSELLECK, 2006, p. 308).

A história da formação de professores nos primórdios de Brasília é palco privilegiado para se pensar em experiências e expectativas. Afinal, Brasília era vista pelos candangos como o próprio futuro presente. As expectativas faziam com que os pioneiros enxergassem no barro vermelho que aqui encontravam uma utopia do mundo moderno que se apresentava como possibilidade. Isso está ilustrado nos projetos arquitetônicos, urbanísticos e no próprio *Plano de Construções Escolares de Brasília*, a “capital da esperança”. Falando da formação de professores, essa questão se torna ainda mais sensível, pois se depositava nos professores que naquele período se formavam a função de plantar as sementes de uma educação que se pretendia modelo para o futuro da Nação.

Sobre as experiências, esse recorte histórico se apresenta igualmente interessante, pois vieram para o centro do País pessoas de diversos estados, com diferentes histórias de vida, a fim de construir em conjunto algo novo. As pessoas que aqui se reuniram trouxeram consigo bagagens de experiências advindas de diferentes contextos culturais, políticos, enfim, de diferentes histórias, formando um espaço complexo de experiências. O tempo histórico estudado aqui é, portanto, formado por essa tensão gerada a partir do encontro dos diferentes espaços de experiências e

horizontes de expectativas vividos pelos pioneiros com referência à formação de professores no Curso Normal de Brasília.

Percebe-se que o tempo que é objeto de estudo da História é subjetivo, pois advém de vivências e sentimentos, não apenas de cronologias externas aos indivíduos. Cabe acrescentar que essa subjetividade encontrada no objeto da História também se encontra no pesquisador. O historiador – ou melhor, no caso dessa pesquisa é mais preciso falar historiadora – também se insere em determinado tempo histórico, com suas experiências e expectativas. Por muito tempo, uma visão positivista da História pregou que historiadores deveriam ser objetivos e imparciais perante seus objetos. Hoje, pode-se dizer que é consenso o fato da subjetividade ser algo inerente às pesquisas históricas, e assume-se que a produção histórica é relativa à perspectiva de quem a produz.

Ressalta-se, ainda, que nessa pesquisa adota-se a postura de Paul Veyne em relação à pluralidade de histórias e à impossibilidade de se ver nos acontecimentos uma forma única, pois são eles “um corte que realizamos livremente na realidade” (VEYNE, 1998, p.46). Mas, importa assinalar que assumir esse caráter relativo do conhecimento histórico não quer desvalidar tal estudo, pelo contrário. Nesse sentido, Tereza Kirschner, pesquisadora do Departamento de História da UnB, ao analisar a obra de Koselleck, complementa:

Negar esse tipo de relativismo implicaria defender a existência de uma certeza absoluta, promessa de todo tipo de idealismo. Relativismo não é sinônimo de ceticismo ou niilismo, diria Koselleck. O conceito de história abarca a ideia de um conceito histórico que se reconhece aberto à revisão. (...) Rigorosamente construído, entretanto, o conhecimento histórico oferece uma base estável para lidar com experiências humanas mutáveis. (KIRSCHNER, 2007, p. 59)

### **1.1 O historiador e o documento**

Sabendo, então, que a História é o estudo do homem no tempo e que o tempo histórico é subjetivo, nele se revelando espaços de experiências e horizontes de expectativas, cabe questionar como estudar e escrever a História, como apreender os elementos que caracterizam o objeto estudado, tendo em vista a “necessidade de compreender o referencial simbólico, os códigos e as práticas daquele universo cultural específico” (DUARTE, 2002, p.141).

A História se faz por meio de documentos. Os documentos são os vestígios com os quais o historiador se depara ao “mergulhar no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes” (KOSELLECK, 2006, p. 305). Afinal, o objeto dessa ciência não pode ser conhecido diretamente ou experimentado em laboratórios, “o conhecimento histórico é, por essência, um conhecimento indireto” (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1992, p. 45). A História é sempre uma construção, um relato, uma versão, nunca aquela realidade em si. Ou seja,

nunca saberemos do passado tudo o que ele foi, nem mesmo tudo o que somos capazes de desejar saber dele. Admirarmo-nos, irritarmo-nos com isso é tão absurdo como revoltarmo-nos contra um carro sem gasolina: a história faz-se tanto com documentos como o motor de explosão funciona com carburante (MARROU, 1998, p. 62).

Contudo, mesmo assumindo essa “limitação”, para se realizar uma pesquisa histórica com responsabilidade e legitimidade, há que se buscarem métodos coerentemente embasados em reflexões teóricas estruturadas, pois é o que permitirá melhor e mais adequado aproveitamento do que os vestígios documentais têm para nos dizer.

Para pensar com clareza uma metodologia, cabe questionar o que se entende por documento, valendo-se de dois historiadores: Henri-iriné Marrou e Jacques Le Goff. Henri-iriné Marrou, historiador francês, escreve em meados do século XX que

É um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita. É evidente que se torna impossível dizer onde começa e onde acaba o documento; pouco e pouco, a noção dilata-se e acaba por abarcar textos, monumentos, observações de toda a ordem (MARROU, 1998, p. 69).

Marrou nota que essa definição advém de um alargamento que a noção de documento sofreu no século XX e que

progride a par com o aprofundamento de história; a concepção estreita de ‘texto tópico’ convinha a uma história historicizante, estritamente factual; a uma história que faz ao passado perguntas cada vez mais novas, mais variadas, mais ambiciosas ou mais subtis, corresponde uma investigação dilatada em todo sentido através dos vestígios de toda a espécie que nos

pode ter deixado esse passado multiforme e inesgotável (Idem, *Ibidem*, p. 71)

Jacques Le Goff, historiador francês representante da corrente da Nova História, considerada terceira geração da supracitada Escola dos Annales, também refletiu a respeito dessa nova noção de documento e afirmou que “há que se tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, documento ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outra maneira” (LE GOFF, 2003, p. 531).

Nesta pesquisa optou-se por analisar especialmente três tipos de documentos: (a) bibliografias de personagens-chave e de autores que já pesquisaram o assunto; (b) documentos encontrados em arquivos de instituições; e, (c) depoimentos orais de sujeitos pioneiros. Mas como se buscou a compreensão dessas fontes?

Fez-se necessário olhar atento e cauteloso sobre os documentos para tentar apreender as motivações que os envolvem e os significados que os compõem. Para tal, considerou-se relevante a noção de documento/monumento, que expõe a presença da intencionalidade característica dos monumentos – construídos para perpetuação de memórias e recordações –, nos documentos aparentemente objetivos e imparciais:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p. 535-536).

Porém, observa-se que essa desconstrução do caráter objetivo dos documentos não os quer invalidar, “o fato de uma fonte não ser ‘objetiva’ (nem mesmo um inventário é ‘objetivo’) não significa que seja inutilizável” (GINZBURG, 1987, p. 21). Não se deve colocar o documento em um tribunal e querer julgá-lo pelas possíveis falsidades, pelo que ele não é. Há que se olhar para o documento com o que Marrou chama de “simpatia”, substituindo a “crítica negativa” por uma “compreensão positiva”, pois mesmo um documento tido como “falso” pode ser bastante revelador, “porque é raro que um documento falso tenha nascido de um acto ‘gratuito’” (MARROU, 1998, p. 97).

Outro aspecto da compreensão do documento diz respeito à linguagem. Afinal, é através da linguagem e do compartilhamento de conceitos e significados que um documento torna-se cognoscível para o historiador. O reconhecimento da linguagem do documento e certo nível de identificação com ela se fazem fundamentais para a leitura das fontes. Mas há que se tomar cuidado com aquilo que soe muito familiar, pois é aí que se corre o maior risco de ser anacrônico. O anacronismo é o olhar o outro inculcando-lhe seus próprios valores e significados, o que provoca a miopia que o historiador mais teme, pois o faz enxergar deformadamente seu objeto.

Muitas palavras e símbolos encontrados em documentos não tinham, no contexto em que se originaram, os mesmos sentidos contemporâneos ao do historiador que os observa. Os conceitos se ressignificam à medida que as sociedades se transformam e neles estão imbuídos valores característicos das sociedades em que se inserem. É provável que o historiador se depare com conceitos que expressem as expectativas, os desejos e as esperanças de uma sociedade. Bem como se pode deparar com conceitos que expressem o que é tido como tradicional ou superado a partir das experiências e recordações dessa mesma sociedade. Espaço de experiências e horizonte de expectativa estão, portanto, ilustrados na linguagem assim como também o tempo histórico.

Koselleck(2006), ao desenvolver a História dos Conceitos, preconiza metodologia e objetos próprios. Mas uma questão fundamental de método dessa disciplina é de interesse de qualquer pesquisa histórica, ou seja, a compreensão do que significavam os conceitos usados naquele contexto particular. Assim, na interpretação das fontes, a História dos Conceitos constitui um apoio “ao indicar os deslocamentos de significados de determinados conceitos afastando, assim, os riscos do anacronismo” (KIRSCHNER, 2007, p. 54).

Necessitou-se, então, de estudo sobre o contexto de origem dos documentos e de olhar atento para os sentidos originais de seus conceitos para se reconhecer nessas fontes vestígios que indicassem características possíveis do tempo histórico estudado. Mas cada tipo de documento tem peculiaridades inerentes que exigiram olhares direcionados por reflexões teóricas específicas.

## 1.2 A pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica proposta na realização deste estudo requereu diferentes frentes de busca. Uma, envolve leituras ligadas a teorias e filosofias pedagógicas, outra, remete à leitura historiográfica da área de educação, em especial da educação em Brasília e ligada à formação de professores.

No que diz respeito às ideias pedagógicas, tratou-se da necessidade de se buscar contribuições de pensadores da educação do período estudado e suas influências, a fim de melhor compreensão do que se pretendia em relação à formação de professores nos primórdios de Brasília. Para tal, centrou-se nos escritos bibliográficos de Anísio Teixeira, de teóricos anteriores que o influenciaram, como o filósofo e pedagogo John Dewey, e de educadores que com ele produziram, como Fernando de Azevedo. Nesse momento, a atenção sobre a linguagem se fez instrumento fundamental, pois o meio intelectual em que esses pensadores se inserem forma “uma rede de relações significativas entre conceitos, questões e pressupostos” que permite “apreender os conteúdos dos conceitos utilizados e, conseqüentemente, verificar aproximação ou afastamento de determinadas tradições intelectuais” (KIRSCHNER, 2007, p. 53).

Por outro lado, foi necessário o levantamento de bibliografia referente à história da educação, história da formação de professores e de Brasília. Esse levantamento historiográfico<sup>5</sup> possibilitou conhecer o que já foi escrito sobre os assuntos tratados e enriquecer conhecimentos sobre o objeto da pesquisa. Afinal, segundo Gil (2011),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (p.50).

É esse levantamento que permite que o pesquisador contextualize o problema de sua pesquisa dentro da sua área de estudo, e é essa “familiaridade com o estado do conhecimento na área que permite o pesquisador tornar-se capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento” (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 46). Deve-se, porém, tomar cuidado para não se reproduzir estereótipos de pesquisa como os que passam a simplesmente

---

<sup>5</sup> Historiográfico por se tratar, neste caso, de levantamento de bibliografia dentro da produção historiográfica sobre o assunto.

reproduzir o conhecimento já produzido sem trazer à baila sua própria criatividade e autoria.

Vale destacar, ainda a respeito desse instrumento metodológico, que a pesquisa bibliográfica se dá a partir do problema sobre o objeto já formulado, pois é ele quem guia a busca bibliográfica. Em relação às etapas desse tipo de pesquisa realizada, elas consistiram em: elaboração de um plano de trabalho, identificação das fontes necessárias, localização e obtenção desse material, bem como na leitura em 3 níveis: exploratório, analítico e interpretativo; elaboração de fichamentos, construção lógica da estrutura do trabalho e redação do texto (GIL, 2011, p.72). Tendo as obras levantadas como documentos, também foi preciso conhecer o contexto histórico de sua produção. Com esse cuidado, mesmo obras tidas como ultrapassadas pela academia podem ser utilizadas em uma pesquisa histórica, pois dizem muito do momento em que foram escritas e da história das ideias sobre o objeto estudado. Portanto, não é por não pertencerem ao cenário atual que certas obras devem ser esquecidas, pois “estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que foi anteriormente elaborado” (PIMENTEL, 2001, p. 192).

### **1.3 Pesquisa em arquivos**

Há uma ideia que persiste em alguns meios acadêmicos de que existe pouca ou nenhuma relação entre os campos da prática historiográfica ligados à pesquisa em arquivos e os ligados à pesquisa na área das ideias. Porém, acredita-se que há entre esses campos uma relação de complementaridade (KIRSCHNER, 2007, p. 49). Assim, ao mesmo tempo em que se buscou uma pesquisa bibliográfica dos personagens e das ideias ligadas ao projeto de formação de professores que se planejou para Brasília, buscou-se também vestígios documentais em arquivos de instituições e sujeitos pioneiros na educação candanga.

Para o desenvolvimento deste estudo, dois arquivos foram alvo central de atenção: o arquivo da Escola Normal de Brasília e o acervo reunido pelo projeto de pesquisa “Memória da educação do Distrito Federal”. Este, localizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, reúne uma gama diversificada de documentos textuais, iconográficos, audiovisuais, arquivos pessoais doados por pioneiros em

Brasília e/ou seus familiares, bibliografia de temas relacionados, mais de uma centena de entrevistas com alunos, professores e administradores pioneiros, bem como produções próprias sobre a história da educação em Brasília e assuntos afins. Pretende-se que este acervo seja essência do Museu da Educação do Distrito Federal, cuja fundação é um dos maiores desafios a que o referido projeto se propõe.

Já o acervo referente à Escola Normal de Brasília (ENB) encontra-se, desde a desativação dessa instituição – no início dos anos 2000 –, no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), escola também pioneira. Os diretores dessa escola enfrentam muita dificuldade para manutenção desse arquivo. O CEMEB recebeu a guarda dos documentos sem o apoio estrutural necessário, o que denuncia a relação precária do poder público com as instituições arquivísticas ligadas à preservação da memória. O arquivo exige profissionais com formação específica e disponíveis para cuidados arquivísticos de higiene, organização e disponibilização. Mas, no CEMEB, são os próprios gestores, já sobrecarregados de atividades, que ficam com a responsabilidade de cuidar desse arquivo. Assim, o que se vê é a falta de conscientização do valor histórico do acervo, a documentação sem tratamento arquivístico adequado e a presença desse arquivo no CEMEB representando uma responsabilidade a mais que implica trabalho e dificuldades além das que esses profissionais já enfrentam como administradores de uma instituição educacional pública. Sobre a documentação referente ao período estudado, presente no arquivo da ENB, encontram-se publicações de legislação educacional, livros de atas de formaturas, fichas de matrícula de alunos da Escola de Aplicação e documentos pessoais de alunos, professores e funcionários.

A pesquisa em arquivos é semelhante à pesquisa bibliográfica em relação ao seu desenvolvimento, a diferença fundamental entre as duas diz respeito às fontes trabalhadas. Enquanto a segunda faz um levantamento das contribuições de autores, a primeira trata de materiais que ainda não receberam tratamentos analíticos ou que receberam tratamentos que ainda podem ser reelaborados durante a pesquisa. No que diz respeito à interpretação, “não há nada de específico na compreensão dos documentos relativos ao passado, é o mesmo processo que põe em jogo a compreensão de outrem no presente e em particular” (MARROU, 1998, p. 78). Tanto a pesquisa de fontes bibliográficas quanto a dos documentos encontrados nos arquivos partiram da

compreensão da linguagem compartilhada e exigiram certo distanciamento, para interpretação mais adequada e contextualizada dos conceitos; e abertura, para compreensão do outro.

A busca de documentos em arquivos assemelhou-se a um processo de “garimpagem” (PIMENTEL, 2001, p. 180) que, partindo dos problemas da pesquisa, envolveu a localização, “extração” e tratamento das fontes. Nesse procedimento de pesquisa, nem sempre se encontra os documentos que se espera na quantidade que se imagina. E localizado um arquivo, destaca-se a necessária sensibilidade do historiador em lhe fazer as perguntas adequadas, pois “um *stock* determinado representa uma massa inesgotável de ensinamentos, porque existe um número indefinido de perguntas diferentes a que estes documentos são susceptíveis de responder, se forem bem interrogados” (MARROU, 1998, p. 66). Exemplo claro disso está nas fichas de matrículas dos alunos da Escola de Aplicação do curso normal de 1961 a 1963 encontradas no CEMEB. Os responsáveis pelas crianças matriculadas eram perguntados sobre os gostos alimentares, as práticas disciplinares, os contatos com amigos e familiares, a religião, as brincadeiras preferidas, entre tantas outras questões referentes às crianças. Não é difícil perceber que são documentos que serviriam a diversas pesquisas em diferentes áreas.

Com relação às fontes localizadas em arquivos, Gil (2011) caracteriza diferentes tipologias de documentos, como os registros estatísticos, obtidos a partir de coletas de dados; os registros institucionais escritos, como atas, decretos, relatórios; os documentos pessoais, como cartas e diários; e, por fim, os de comunicação de massa, materiais de jornais, rádio, televisão. Na pesquisa aqui realizada foram utilizados documentos desses diferentes tipos.

#### **1.4 Depoimentos orais**

No acervo do projeto Memória da Educação do DF encontram-se mais de uma centena de depoimentos de gestores, professores e alunos pioneiros do sistema educacional de Brasília. Muitos desses depoimentos são de pessoas ligadas diretamente ao Curso Normal. Tais depoimentos são importantes documentos nesta pesquisa. Para compreensão dessas fontes, recorreu-se a reflexões teóricas atinentes à História Oral,

que surgiu como importante suporte para a busca de olhar mais sensível e subjetivo sobre os fatos históricos.

A ideia de memória é uma constante da presente pesquisa e a História Oral entrou como importante instrumento de rememoração, pois “nos depoimentos biográficos é evidente o processo de re-conhecimento e de elucidação do passado” (BOSI, 2003, p.33). Assim, entrevistas – entendidas aqui mais como recolhimento de depoimentos do que como simples jogo jornalístico de perguntas e respostas – foram fundamentais para a reconstituição de memórias da formação dos professores nos primeiros anos de Brasília.

A oralidade é aqui valorizada como conceitua Benjamin: “uma forma artesanal de comunicação” que “não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p. 202). Mas essa arte de narrar, segundo o citado autor, está em vias de extinção no mundo contemporâneo devido ao ritmo acelerado e a consequente baixa nas “ações da experiência” (Idem, ibidem, p.197). Essa aceleração do tempo é explicada por Koselleck dentro das noções de expectativas e experiências. O historiador alemão percebe que, na modernidade, as experiências e as recordações presentes em uma determinada sociedade se distanciam cada vez mais das expectativas que ela tem do futuro. Nas sociedades medievais, os avós viam os netos passarem por experiências de vida muito semelhantes às suas de forma relativamente previsível e orientada religiosamente. Muitas vezes, o próprio nome pessoal se repetia de geração para geração. Já nas sociedades modernas, devido à busca constante de progresso científico, industrial e cultural, essas gerações vivem tempos cada vez mais distintos e distantes. O autor alemão ilustra essa transformação do ponto de vista da terminologia dizendo que “o *profectus* espiritual foi substituído por um *progressus* mundano” (KOSELLECK, 2006, p. 316). Essa distância cada vez maior entre as gerações passa a sensação de um tempo acelerado e acaba por diminuir as relações de trocas de experiências entre elas. É fácil perceber essas transformações ao notar como, de forma geral, se tornaram escassos os momentos de contação de histórias entre avós e netos, tendo as inovações tecnológicas interessado mais a estes últimos.

A história de Brasília é espaço privilegiado para o resgate dessa troca de experiências através da oralidade, pois se tem a oportunidade de estar em contato direto com os fundadores da cidade. E o contato com a oralidade já é diferenciado em virtude do seu “formato artesanal” anteriormente mencionado, uma vez que permite a ligação de ideias e memórias que lembram o traçar de fios de uma rede. Esse contato foi capaz de trazer à baila aspectos mais subjetivos dos sujeitos por meio de conexões mentais mais livres e expostas de forma mais direta, sem serem tão digeridas como quando colocadas no papel. Além do que, mesmo as mudanças no tom de voz e, quando os relatos orais são acompanhados de imagens, também os gestos e sinais corporais podem fornecer elementos significativos para a leitura e a interpretação dos depoimentos, auxiliando na compreensão do universo estudado (DUARTE, 2002, p. 145).

Mas a subjetividade dessas fontes não dispensou um tratamento metodológico cuidadoso. A entrevista a que nos reportamos prescinde de uma estrutura muito rígida de perguntas e respostas, mas exige uma atenção dos pesquisadores em dirigir a narração dos sujeitos de acordo com os seus objetivos e problemas de pesquisa. O trabalho de gravação e transcrição dos depoimentos, quando possível e necessário, também deve ser cuidadoso para que abranja o máximo de sinais que possam interessar na compreensão desses documentos orais. Uma pausa mais prolongada entre uma declaração e outra ou a posição adequada do gravador, por exemplo, são elementos importantes que podem interferir nos resultados da pesquisa.

Importante mencionar que a organização do material obtido foi feita com a criação de categorias, códigos, lembretes e fichamentos de forma que facilitasse o gerenciamento e a exploração dos dados, tendo sempre em mente os objetivos propostos na pesquisa.

Há algo mais que foi refletido ao lidar com depoimentos orais. É comum ouvir dizer que o historiador oral dá voz aos que lhe concedem depoimentos. Mas os que narram já tem em si as experiências e histórias contadas e o que os historiadores lhes dão são oportunidades para serem ouvidos, para se expressarem. Assim, o historiador oral Alessandro Portelli coloca alerta pertinente de que “O que o narrador recebe, em primeiro lugar, é a escuta. A ideia de que o historiador oral dá voz aos sem vozes é uma

ilusão arrogante” (PORTELLI, 2005, p.52). Portanto, foi com humildade e postura aberta à escuta que se buscou receber os depoimentos ofertados.

### **1.5 A escrita historiográfica**

O levantamento de informações necessárias à construção de texto histórico referente ao momento estudado somente se tornou possível com a organização e o inventário dos documentos pesquisados. Cada tipo documental exigiu diferente olhar para que dele se reconhecesse elementos importantes da história da formação do magistério primário nos primórdios de Brasília. Os elementos observados foram relacionados e agrupados em classificações ou categorias de acordo com os aspectos a que dizem respeito.

No caso desta pesquisa, buscou-se nos documentos elementos ligados ao contexto social, político e cultural, às concepções de educação e de sociedade de Anísio Teixeira, às práticas pedagógicas, ao cotidiano escolar, às políticas públicas e aos perfis dos sujeitos envolvidos (alunos, professores e gestores). Com isso, relacionaram-se as informações encontradas, analisando possíveis consensos ou divergências entre as fontes.

Na escrita do texto historiográfico proposto, observou-se a clareza na utilização de conceitos e o reconhecimento da subjetividade dos recortes feitos pela autora, preocupações fundamentais para se obter obra que possibilite melhor compreensão das experiências humanas estudadas sem resvalar no anacronismo. Com base nas categorias originadas a partir da organização dos documentos, delineou-se o texto historiográfico visando à reconstituição da história da formação do magistério primário no decorrer dos primeiros anos da capital federal, tendo como foco o Curso Normal criado em conformidade com o *Plano de Construções Escolares de Brasília*.

## **2. PERSPECTIVAS HISTORIOGRÁFICAS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A profissão docente constitui-se de maneiras diferenciadas de acordo com os distintos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que se insere. Neste capítulo, é construído um panorama da produção bibliográfica sobre o tema. Buscam-se essencialmente produções historiográficas e recorre-se a diferentes autores, inseridos em distintos momentos históricos, que caracterizam a profissão docente e a formação do magistério de formas diversas.

A história da docência e suas remotas representações são objeto de análise de Marisa Vorraber Costa, em sua obra *Trabalho docente e profissionalismo* (1996). Na busca de compreender as origens do professorado, a autora destaca os “preceptores” da Grécia dos tempos heroicos (século XII ao século VIII a.C.), que visavam à formação do nobre guerreiro grego. Já no período grego clássico, surgem os “pedagogos” que, junto aos “pedótribas” e aos “gramáticos”, eram responsáveis pela formação, não mais do guerreiro, mas do cidadão da polis grega. Na sociedade grega, a “Paideia” representava o ideal educativo de formação geral e humanística. Os filósofos exerciam importante papel e se opunham aos sofistas, mestres que exerciam trabalho intelectual semelhante, porém em troca de remuneração, algo, segundo a citada autora, “escandaloso” para o período. A pedagogia estava intrinsecamente ligada a uma filosofia moral em que o homem era o centro do pensamento.

Essa noção da remuneração como algo menor se mantinha também na Roma antiga, onde o salário era como uma prova de servidão, símbolo de atividade socialmente desprezada e inferior. Ainda em relação à antiguidade do mundo ocidental, cabe mencionar os mestres das escolas municipais do Império Romano, que, a partir do século I a.C., têm reconhecido seu direito à cidadania como mestres de artes liberais. Esse reconhecimento se deu ao passo em que se tornaram um regimento defensor dos objetivos do Estado. Durante a exposição que se segue, perceber-se-á como esse tipo de troca de interesses dos professores com o Estado percorre, guardadas as diferenças entre tempos históricos, toda a trajetória da profissionalização da função docente.

Durante toda a antiguidade ocidental, a educação se manteve restrita a grupos sociais específicos, a fim de prepará-los para as funções que desempenhariam na

sociedade. Portanto, a educação servia ora para formar o guerreiro de uma sociedade que vivia em lutas para expandir-se culturalmente e conquistar territórios, ora para formar o cidadão da sociedade que inaugurava as primeiras noções ocidentais de democracia. Contudo, os escravos e as mulheres eram mantidos distantes dos processos educacionais.

Na Idade Média, a educação continuava restrita, mas dessa vez ao âmbito religioso. A Igreja era a maior detentora de terras nesse período, e a terra era o bem mais valioso que se podia possuir naquelas sociedades agrícolas, de nobres, guerreiros e camponeses, enfim, feudais. Assim, os monges eram os únicos letrados e a educação estava restrita aos monastérios. Mas, à medida que as sociedades feudais foram perdendo seu caráter estamental, que mantinha as rígidas divisões sociais, o acesso à educação também foi se transformando. Nos séculos XI, XII e XIII, quando os burgos<sup>6</sup> começaram a ganhar espaço e, dentro deles, os comerciantes passaram a se destacar socialmente, surgiu necessidade de escolas e professores leigos. Não obstante, Costa (1996) afirma que, apenas no século XV, surgiram escolas com o formato e as funções que se conhecem hoje e, com elas, a constituição do magistério tal como se concebe atualmente. A escola dos tempos modernos (a partir do século XV), diferentemente das medievais, já apresentava classes de idade bem definidas, currículos escolares e sistema de progressão dos estudos.

Essas transformações na educação são indícios do grande valor agregado à razão e às ciências na Idade Moderna. A quebra de paradigmas religiosos, o surgimento de novas ciências, os avanços tecnológicos e revoluções industriais e de pensamento marcaram esse período histórico que deu origem ao mundo contemporâneo. O pensador italiano Antonio Gramsci, no volume 12 de seus *Cadernos do Cárcere*, entende que esse momento de “desenvolvimento da atividade e organização escolares após a Idade Média indica a importância das categorias e funções intelectuais no mundo moderno” (GRAMSCI, 1932, p. 18). O ensino escolar passou então a constituir a forma dominante de socialização e de formação, o que fez do magistério setor central do ponto de vista político e cultural.

---

<sup>6</sup> Conglomerados em torno do comércio que deram, posteriormente, origem às cidades modernas.

Diante disso, percebe-se que a constituição da profissão docente está relacionada à escolarização dos processos de socialização e que a época moderna é marcada pela “transição de uma sociedade onde a educação se faz por impregnação cultural para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal” (VILLELA, 2005, p. 105). Em relação à complexidade dos sistemas de ensino, cabe ainda voltar a Gramsci, que afirma que “quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (GRAMSCI, 1932, p. 19). O mesmo pode ser dito na ordem inversa, pois quanto mais complexa for uma civilização e o mundo cultural de uma determinada sociedade, mais complexo será seu sistema educacional. Isso é o que se constata nas sociedades modernas, cujos sistemas educacionais se complexificaram à medida que surgiram diferentes camadas sociais e, com elas, uma maior possibilidade de mobilidade social.

## **2.1 A educação e o magistério no Brasil**

O Brasil que hoje conhecemos nasceu das transformações do mundo moderno. Afinal, foi com as inquietações surgidas nesse período que Portugal resolveu buscar um mundo novo nessas terras americanas. Aqui, após a chegada dos primeiros navegantes portugueses, a educação, aos poucos, com certos atrasos e adaptações, acompanhou as transformações trazidas com a modernidade.

No período colonial brasileiro<sup>7</sup>, a educação ainda estava guiada pelas questões religiosas e havia diferentes ordens religiosas atuantes no país, como a dos franciscanos, dos carmelitas e beneditinos. Mas a obra educativa de maior destaque foi o ensino oferecido pela Companhia de Jesus. A educação jesuítica estava voltada à cultura do ócio que dava *status* aos filhos homens não primogênitos dos donos de terras e senhores de escravos. Aos filhos primogênitos e esposas, cabia a função de administrar os negócios paternos. Havia ainda escolas elementares mantidas pela Companhia de Jesus, onde eram catequizados índios e brancos, excluindo-se as mulheres. Essa educação valorizava a escolástica e dava menos valor às disciplinas científicas e mais às literárias, buscando cultivar as “coisas do espírito” (ROMANELLI, 1984). O interesse na formação profissional de professores era então praticamente inexistente, até porque se

---

<sup>7</sup> Período compreendido entre o século XVI e o início do XIX.

acreditava num desenvolvimento guiado pelas relações servis e não educacionais. Essa característica não surpreende ao notar que se tratava de uma sociedade escravocrata, baseada na economia agrícola e patriarcal.

Seguindo a tendência moderna de laicização da educação, os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759. Essa expulsão se deu a partir da ascensão política de Marquês de Pombal e foi quando o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação no Brasil. As reformas pombalinas foram inspiradas no enciclopedismo, que se contrapunha aos princípios jesuítas da fé sobre a ciência. Leigos começam a ser introduzidos no ensino. Porém, o maior contingente de professores recrutados para as aulas régias - sistema de aulas isoladas criadas nas províncias por determinação real -, havia sido formado pelos seminários jesuíticos. Mantinham-se, portanto, os objetivos religiosos e literários e os métodos pedagógicos baseados na autoridade e na disciplina (ROMANELLI, 1984). A substituição de professores religiosos por professores laicos, sem que houvessem mudanças significativas nas motivações, na formação, nas normas e nos valores da profissão docente, manteve o “modelo de professor” muito próximo ao “modelo do padre” (NÓVOA, 1995, p.15). Nesse sentido, Costa entende que “mesmo quando ocorreu a laicização dos docentes, eles continuaram a ser vistos como clérigos-leigos cujas virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns” (COSTA, 1996, p.78). Apesar disso, a expulsão dos jesuítas e o envolvimento do Estado com a educação foram fundamentais para o desenvolvimento da profissão docente e da educação pública no País.

Foi com as políticas pombalinas que se criou uma licença ou autorização do Estado a ser exigida para ensinar. A criação dessa licença foi decisiva no processo de profissionalização do magistério, pois ela passou a servir de “referência à definição de um conjunto de competências técnicas básicas” que subsidiou “tanto o recrutamento do corpo de professores como o esboço da carreira docente” (COSTA, 1996, p. 78). Porém, para exercer a função de magistratura “bastava a cultura literária e abstrata, transmitida nos colégios de padres, por métodos que se baseavam, não sobre a ação e o concreto, mas sobre a leitura, o comentário e a especulação” (CAMPOS, 1990, p.77). Ou seja, a eficácia dessa exigência para um real aumento de qualidade na educação foi limitada, pois os critérios propostos ainda guardavam grandes semelhanças com a educação jesuítica que se pretendia superar.

Portanto, a seleção dos docentes para as aulas régias e ensino primário imediatamente após a expulsão dos jesuítas ainda não se baseava em valores profissionais,

O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente. Exigia-se também que o futuro professor conhecesse aquilo que deveria ensinar; para tanto, ele era avaliado por uma dissertação apresentada à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos. No caso dos mestres de primeiras letras das aulas oficiais, mantidas pelo Estado, estes deveriam provar saber ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar ensino da religião aos seus alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p.30).

Vale ainda lembrar que, além das aulas oficiais, existiam outras formas de educação como a fornecida por estrangeiros em casas de famílias ricas, pelas associações beneficentes ou pelas escolas particulares. Essa diversidade de formas de exercer o magistério também limitava o alcance das políticas do período.

O ensino primário público foi definido oficialmente por Marquês de Pombal na Lei de 06 de novembro de 1772. Desde então os professores primários passaram, pela primeira vez, a ter maior autonomia da Igreja e a assumir o estatuto de funcionários públicos (SARMENTO, 1994, p. 47). Esse movimento foi definidor para a história da formação do magistério, pois,

Desde que o trabalho de ensinar passou a se constituir numa atividade descolada da igreja e exercida por leigos, surgiram preocupações que indicavam a necessidade de dar caráter mais técnico-profissional a esta atividade (...). Esse fenômeno caracterizou-se pelas preocupações dos professores com uma formação técnico-profissional capaz de atender às demandas colocadas pela expansão do ensino básico, principalmente da escola pública (HYPOLITO, 1997, p. 18).

Portanto, há que se ter em mente que “o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino” (NÓVOA, 1997, p. 15). Mas esse processo de funcionarização não caminhou nem hoje caminha em sentido único, pois assim como acarreta benefícios, também vincula o professorado a interesses do Estado nem sempre coerentes com os desses novos profissionais.

Ao se tornar funcionário do Estado, o docente adere a um acordo de interesses em que reconhece a importância desse ato no sentido de construção e validação de sua

profissionalidade e identidade de classe. O Estado, por sua vez, ao mesmo tempo em que passa a exercer o controle por meio do recrutamento, da seleção, da formação e da avaliação, “também busca atribuir aos professores certo prestígio profissional fortemente associado à imagem de missão e sacerdócio que permeia até hoje o ofício docente” (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 97-98). Essa imagem de sacerdócio diz respeito ao caráter de doação e moralidade que se tende a esperar dos professores, o “modelo do padre” já mencionado. É essa expectativa depositada sobre estes profissionais que faz com que, por exemplo, as queixas dos professores por condições de trabalho mais dignas sejam vistas muitas vezes com desconsideração pelo governo e pela sociedade, pois aquele divulga e esta acata que, para o professorado, o amor e a dedicação à sua função deveriam prevalecer na realização de um bom trabalho.

Apesar de considerar as limitações desse processo de funcionarização, deve-se lembrar de que, ao aderir a tal acordo, os professores não são apenas instrumentos úteis nas mãos do Estado, mas também agem em causa própria, atuando como agentes culturais e agentes políticos. Sobre essa ambiguidade do movimento de funcionarização do magistério, Antonio Nóvoa afirma:

A funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal: ao longo da sua história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos. (NÓVOA, 1995, p. 17)

No que diz respeito à formação desses profissionais da educação, é a partir dessa funcionarização que surgiu “a proposta de uma formação específica, especializada e longa, originada no desejo dos professores de melhorar seu estatuto e no interesse do Estado em deter um potente mecanismo de controle” (COSTA, 1996, p. 80). Porém, mesmo essa demanda tendo sido gerada já no século XVII, o surgimento do primeiro curso normal no Brasil se deu apenas em 1835, como se verá posteriormente.

Em 1808, a família real portuguesa mudou-se para o Brasil. Essa “interiorização da metrópole”<sup>8</sup> estimulou a criação de uma infraestrutura cultural mais rica e complexa

---

<sup>8</sup> Essa expressão trata-se da defesa de alguns historiadores de que o desenvolvimento gerado no Brasil a partir da vinda da família real portuguesa e mesmo com o movimento de independência em 1822 não foi motivado por sentimentos nacionalistas e tampouco revolucionários dos brasileiros, mas sim por interesses da metrópole portuguesa. Como exemplo, tem-se o texto “A interiorização da metrópole”, de

no País. No âmbito educacional, entre as inovações destacou-se o surgimento dos primeiros cursos superiores. Mas esses cursos estavam voltados para a elite aristocrática e caracterizavam-se pela supremacia do Direito e das Letras (ROMANELLI, 1984), buscando atender apenas às necessidades imediatas de formar elementos para a vida administrativa e social da época (CAMPOS, 1990, p. 77). A educação, portanto, mantinha-se restrita e, somente após a independência do País, passou a ser defendido um atendimento mais amplo nessa área.

A instrução primária gratuita a todos os cidadãos foi assegurada constitucionalmente em 1823<sup>9</sup>. Em seguida, a Lei de Ensino de 15 de outubro de 1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Essa legislação condizia com a tendência ocidental em aderir às ideias liberais de defesa de uma educação pública e laica, porém, esse ensino se reduzia a, quase exclusivamente, leitura, escrita e cálculo, atendendo apenas a cerca de 10% da população em idade escolar (CAMPOS, 1990, p.78).

Tendo em vista o maior alcance almejado para educação, a lei de 1827 passou a demandar de todos os “mestres-escola” que ensinassem com o método Lancaster. Esse método também era conhecido como “ensino mútuo” e possibilitava classes com até 500 alunos organizados em grupos menores. A formação do docente para tal método era baseada em parâmetros técnico-profissionais, e não mais em uma “profissão de fé” (HYPOLITO, 1997, p.20) e se dava através da observação da ação de outros docentes. Mas os professores só se dirigiam aos alunos através de monitores, que eram treinados para “o controle dos alunos, a memorização dos sinais e comandos para a comunicação entre o professor, os monitores e os alunos, bem como a compreensão dos diversos castigos previstos para as diferentes faltas” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 31). Na tentativa de utilizar um método que atendesse ao aumento da demanda quantitativa do ensino, a relação qualitativa professor x aluno acabou sendo prejudicada.

---

Maria Odila Leite da Silva, inserido no livro *1822 - Dimensões*, organizado por Carlos Guilherme Mota e publicado pela editora Perspectivas em São Paulo, 1982.

<sup>9</sup> Quando foi promulgada a primeira constituição do Brasil após a independência, que se deu em 1822.

## 2.2 Curso normal: origens e trajetórias

A formação de fato institucionalizada do magistério passa a acontecer com a criação das escolas normais. Essa institucionalização também faz parte da troca de interesses entre o Estado, que utiliza as instituições de formação para controle do corpo profissional, e os professores, que têm na escola normal um espaço de afirmação profissional (NÓVOA, 1997, p. 16). As escolas normais são definidoras da profissionalização docente porque “constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente (...) e substituem definitivamente o velho ‘mestre-escola’ pelo novo professor do ensino primário” (COSTA, 1996, p. 80).

A primeira escola normal do Brasil, que foi também a primeira escola normal da América Latina, surgiu em 1835, em Niterói, na província do Rio de Janeiro. No mesmo ano, também surgiu escola normal em Minas Gerais e, na década seguinte, foram abertos cursos normais na Bahia, no Ceará e em São Paulo, porém todos com organização rudimentar, a exemplo da escola normal de São Paulo que surgiu com um só professor em 1846 e foi fechada e reaberta três vezes nas duas décadas que se seguiram (AZEVEDO, 1976, p. 94).

As primeiras décadas das escolas normais no Brasil foram marcadas por um processo muito moroso de formação. Nesse primeiro momento, os alunos eram preparados individualmente até que estivessem prontos para os exames de formação e havia grande número de desistências durante o curso apesar do incentivo de pensões concedido aos normalistas (VILLELA, 2005, p. 105). As disciplinas dos cursos normais correspondiam aos conhecimentos de primeiras letras e do método Lancaster e eram lecionadas por um único professor (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 34). Ou seja, mantinha-se o método de educação em massa, que permitia pouco contato do professor com o aluno, o conhecimento exigido ainda era muito restrito e o fato dos normalistas serem ensinados por apenas um professor diminuía as possibilidades de enriquecimento dessa formação, pois não favorecia o contato com experiências diversas.

A primeira metade do século XIX revelou-se um período de instabilidade dos cursos normais, que eram frequentemente fechados e reabertos e sofriam reformas e transformações sucessivas (VILLELA, 2005, p. 106). Essa instabilidade se deu em parte

pela precariedade da estrutura dessas primeiras instituições, que acabavam atraindo número insuficiente de alunos. Além disso, não eram admitidas mulheres e era comum as pessoas optarem por outra forma de exercer a atividade docente, como o sistema de professores adjuntos. Os professores adjuntos eram selecionados entre os melhores alunos das classes de primeiras letras e, a partir dos 12 ou 13 anos de idade, já recebiam remuneração para acompanhar os docentes em sala de aula até que atingissem a idade mínima para realização de concurso público para docência, 21 anos. Esse método aparentava-se mais vantajoso do que as escolas normais, pois era mais econômico para o Estado, por não exigir toda uma estrutura institucional própria, e atendia melhor às demandas da sociedade, já que era uma forma dos jovens obterem remuneração mais cedo, quando a idade mínima para prestar exames para a escola normal era de 18 anos (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33). Com essa concorrente forma de entrar para a docência, o ensino normal viveu pouco ou quase nenhum desenvolvimento nesse período e contraditória relação com o Estado que, ao mesmo tempo em que criava escolas normais, mantinha outros tipos de formação.

A segunda metade do século XIX, por sua vez, caracteriza-se como um momento de “reflorescimento das escolas normais” (VILLELA, 2005, p. 106). Leis antiescravocratas marcaram esse período. A Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, proibiu o tráfico transatlântico de escravos. A Lei do Ventre Livre, em 1871, considerou livres todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data. Por fim, em 1888, a Lei Áurea determinou o fim da escravidão no País. Nesse período, o Brasil também vivenciou um crescimento na participação das mulheres na esfera pública. Assim, os libertos e as mulheres formaram um novo contingente na sociedade que demandava por trabalho e educação. O discurso liberal modernizador passou a associar instrução a progresso, o mercado editorial de livros didáticos tornou-se negócio lucrativo e a educação passou a ter espaço privilegiado na imprensa (Idem, *Ibidem*, p. 109), tornando-se alvo de preocupação na sociedade e gerando uma onda de debates sobre a temática.

Nas décadas de 1870 e 1880, já se perceberam mudanças na educação devido aos debates do período. Os castigos corporais, por exemplo, apesar de perdurarem na prática, passaram a não ser mais recomendados como recurso pedagógico. Também foi notável a introdução do ensino de “lições de coisas”, que propunha práticas mais ativas

de aprendizagem e apresentava “modos de desenvolvimento do ensino intuitivo, priorizando a educação dos sentidos em oposição às práticas verbalistas do ensino tradicional” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 36). Nas escolas normais, a organização curricular em disciplinas separadas lecionadas por especialistas, a introdução de novas disciplinas, como a ginástica, e o exercício de práticas pedagógicas em escolas anexas foram algumas das mudanças que se concretizaram (VILLELA, 2005, p. 108). Pode-se caracterizar essa segunda metade do Brasil imperial, portanto, como um momento onde fervilharam debates políticos, culturais e educacionais. Ideias abolicionistas e republicanas se mesclaram com os debates sobre educação. A educação passou a ser vista como peça-chave na elaboração de soluções para os novos problemas com que a sociedade se deparava. Personagem que ilustra este período é Rui Barbosa, político influente defensor da abolição da escravatura, da proclamação da república e da instrução pública. Rui Barbosa introduziu no Brasil o método norte-americano das lições de coisas a fim de envolver a escola nas discussões modernizadoras do período.

A Proclamação da República se deu em 1889. No âmbito educacional, as primeiras décadas desse novo regime político no País foram um momento de reorganização do sistema escolar. Foram criados os grupos escolares, unidades que reuniam classes isoladas, multisseriadas, com aulas ministradas por um único professor. O trabalho docente foi fragmentado com o surgimento de várias funções administrativas e a separação entre as funções de concepção e execução. Sobre as escolas normais, os professores que nelas lecionavam passaram a ser, em geral, autodidatas, pessoas de “notório saber”, muitos com curso superior (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38). Surgiu, portanto, um sistema educacional mais complexo e pode-se dizer também que “se as preocupações [do Estado] ficavam em torno do controle e da supervisão, as alternativas caminharam em dois sentidos: fundação de escolas e formação do professorado” (HYPOLITO, 1997, p. 32 e 33).

Apesar de essa primeira fase republicana brasileira ter sido marcada pela tentativa de várias reformas no ensino, elas não acarretaram mudanças substanciais no sistema. A primeira dessas reformas, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi a mais ampla e efetiva (ROMANELLI, 1984). A partir da citada reforma, escolas normais foram reestruturadas com currículo de caráter mais científico e foi fundado o Pedagogium, que consistia em um museu pedagógico, uma escola de aperfeiçoamento

de professores e um centro de pesquisa e experimentação. Essa instituição servia como centro nacional de coordenação das atividades pedagógicas no Brasil e dela surgiu uma publicação para veicular as propostas e ideias da instituição, a *Revista Pedagógica* (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 35). Porém, as iniciativas de tal reforma foram interrompidas precocemente com a morte do estadista Benjamin Constant, em 1891. O *Pedagogium*, em 1892, deixou de ter influência nacional e passou a atuar apenas localmente até 1896, quando assumiu diretoria que voltou a atuar de forma mais significativa até sua extinção em 1919 (Idem, *Ibidem*, p. 35-36). Percebe-se, portanto, que a reforma não foi suficiente para concretizar políticas educacionais no País e a efetividade das instituições variava de acordo com os interesses dos administradores envolvidos.

A primeira constituição republicana, de 1891, consagrou uma dualidade dos sistemas de educação, que é vista por Anísio Teixeira (1966) como a dualidade entre a educação da classe dominante e a educação do povo. Essa Constituição responsabilizou a União pela instrução superior, o ensino secundário acadêmico e todos os níveis de educação do Distrito Federal, então Rio de Janeiro. Aos Estados coube a responsabilidade sobre o ensino primário e o ensino profissional, que incluía as escolas normais e técnicas. O ensino profissional, visto como educação do povo porque era uma educação para o trabalho, era estigmatizado e menosprezado (ROMANELLI, 1984). Esse menosprezo pode ser encarado como herança da educação colonial e imperial que era oferecida apenas aos privilegiados e que prezava mais pelo literário e pelo especulativo do que pelo real, prático e concreto.

Apesar das continuidades, mudanças aos poucos foram percebidas na educação. Nas escolas normais, até a arquitetura passou por transformações no nascente Brasil republicano. Os edifícios passaram a ser construídos especificamente para a escola e seguiam padrões recomendados de higiene em relação à circulação de ar, iluminação e mobiliário. Os edifícios se destacavam nas paisagens a fim de demonstrar a própria importância que a escola passava a ter para a nação (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 37). Em suma,

Para o Estado republicano, o compromisso com uma educação pública, laica e, portanto, com acesso permitido a todos os cidadãos era uma questão de honra. Mesmo que esse compromisso tenha se reduzido a

discursos, fazia parte do projeto histórico do pensamento republicano (HYPOLITO, 1997, p. 31).

Buscando uma síntese, pode-se dizer que o século XIX como um todo, incluindo, no Brasil, o final do período colonial, todo o imperial e o início do republicano, trouxe o que o autor António Nóvoa chamou de “mutação sociológica do professorado”, em que se verificou “um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autónoma da profissão docente” (NÓVOA, 1997, p. 17). Mais especificamente no final do século XIX e nas décadas de 1830 e 1840, quando surgiram as primeiras escolas normais, os professores gozaram do maior prestígio social de sua história (COSTA, 1996, p. 81). Porém, os professores que despertavam para o profissionalismo precisavam conviver com a contradição de que o Estado continuava a estimular as qualidades do trabalho docente que reforçavam o ideário religioso do professor vocacional, sacerdotal e disponível, contradição inclusive para o próprio Estado, que se pretendia laico e liberal.

Sobre as escolas normais, Villela caracteriza sua existência no século XIX como “Acidentada e marcada por sucessivos fracassos” (2005, p.111). Essa situação se deu não apenas por falta de investimentos públicos ou por conflitos políticos entre ideais liberais ou conservadores, mas pela permanência do “modelo artesanal” de formação de professores. Convivia com a formação institucionalizada, a “formação na prática”, os mestres-escola remanescentes do Império e os chamados “complementaristas”, professores formados a partir de apenas um ano de prática de ensino depois de cursado o Curso Primário Complementar, este, por sua vez, curso de quatro anos de duração criado apenas para aprofundar os conhecimentos adquiridos em escolas elementares (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 39-41). Além disso, o acesso à carreira docente através de concursos e nomeações favorecia o uso dos empregos públicos em relações clientelísticas de trocas de favores baseadas em laços de família, amizade e proteção. Novamente o curso normal se via enfraquecido pela existência paralela de meios concorrentes de inserção na docência vistos pelo Estado e pela sociedade como mais rápidos e econômicos e, por isso, mais atrativos e aparentemente vantajosos.

Na virada do século XIX para o século XX, destaca-se a configuração do processo de feminização do magistério. Esse fenômeno não se restringiu ao Brasil e estudiosos defendem que é algo que acompanha a escola normal desde sua origem,

identificando função que “sempre acompanhou a escola normal e que em determinados momentos chegou a competir com as suas finalidades profissionalizantes: a de escola de preparação adequada das moças para o casamento” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 38).

À feminização do magistério no Brasil, contribuiu o aumento da demanda escolar e da participação das mulheres na esfera pública. O surgimento da classe média, com o processo de urbanização e a vinda de imigrantes europeus e japoneses para suprir as necessidades de mão de obra da crescente industrialização, caracterizou a nova demanda por educação. A maior participação da mulher nas funções públicas e na vida política e cultural levou as mulheres a assumirem posição ativa no suprimento dessas novas demandas. A ideia da docência como “vocação feminina”, devido à proximidade das atividades do magistério com as atividades maternas, e a concepção da lida com crianç as como “habilidade feminina”, também foram peç as chaves no ingresso maciço de mulheres na docência. Acrescentou-se a saída dos homens do setor educacional em busca de maiores salários e prestígio e o fato do nível superior estar vedado às mulheres - o que fazia com que muitas vezes o curso normal fosse a única maneira delas não pararem os estudos -, e configuraram-se, então, os movimentos causais do aumento exponencial no número de mulheres normalistas (HYPOLITO, 1997, p. 49, 56 e 60).

A feminização do magistério apresentou, assim, traç os de conformismo e resistência. Conformismo por que a mulher acabou assumindo condições muitas vezes degradantes de trabalho e mantendo papeis ligados a imagens conservadoras da mulher vista apenas como mãe e esposa. Mas também resistência por garantir o acesso das mulheres   educação, fazendo com que elas ocupassem espaç os antes ocupados apenas por homens e participassem de forma mais ampla cultural e politicamente na sociedade.

No século XX, há que se destacar também o impacto das duas guerras mundiais na educação. A primeira e a segunda guerra mundial, respectivamente de 1914 a 1918 e 1939 a 1945, abalaram o ideal escolar e deram corpo   ideia do imobilismo e da perversidade das estruturas. Esse abalo colocou em crise de identidade profissional os professores, que foram levados a “redefinir seus papeis e funções em uma sociedade em transformação que questionava seus valores” (COSTA, 1996, p. 82). Mas no período entre guerras surgiu o movimento da Educação Nova trazendo novo ânimo aos debates educacionais.

No Brasil, ainda no período entre guerras, nas décadas de 1920 e 1930, educadores brasileiros se reuniram na Associação Brasileira de Educação (ABE), primeira sociedade de educadores com caráter nacional. A ABE foi dos instrumentos mais eficazes para difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano e dos mais importantes centros de coordenação e debates educacionais por meio de inquéritos, comunicados à imprensa, cursos de férias e congressos (AZEVEDO, 1976, p. 155), contribuindo para difusão das novas ideias pedagógicas.

O movimento dos renovadores da educação ilustra claramente esse momento de debates. Em 1932, lançou-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Nesse documento, os autores, destacando-se entre eles Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, levantaram diagnóstico da educação brasileira criticando seu estado “fragmentado e desarticulado” e questionando valores e prioridades, como a “falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar”, “a ausência total de uma cultura universitária” e a “formação meramente literária de nossa cultura” (AZEVEDO [et al], 2010, p. 34). Propunha-se uma educação nova e pragmática, configurando a renovação educacional baseada em um ensino que formasse o aluno para práticas e teorias, para o trabalho e o intelecto, ou seja, uma educação integral.

Durante a ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945, predominaram políticas centralizadoras típicas de um governo ditatorial. No âmbito educacional, intensificaram-se debates acerca da necessidade de um sistema de ensino nacional. Em busca dessa unidade no País, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, entre elas a Lei Orgânica do Ensino Normal, definida já no final desse período e publicada em 02 de janeiro de 1946. Até então os cursos normais eram responsabilidade dos municípios, mas com essa lei aumentaram-se as responsabilidades da União e deu-se muito pouco espaço às diferenciações regionais nas estruturas das escolas normais, permitindo, nesse sentido, apenas a possibilidade de se acrescentar elementos peculiares das regiões ao currículo proposto pela lei. Uma questão importante trazida com essa lei foi a validação nacional dos diplomas das escolas normais, embora, na prática, na década de 1960 ainda houvessem casos de estados que não aceitavam diplomas de outros locais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 42).

Sobre a organização da formação pedagógica, a lei de 1946 a estruturou basicamente em dois ciclos e dois tipos de estabelecimento: o curso de regentes do ensino primário e o curso de formação de professores primários. O primeiro tinha duração de quatro anos e era realizado nos Cursos Normais Regionais, que dispunham de curso primário anexo para prática docente. O segundo tinha duração de três anos e era realizado nas Escolas Normais, que deveriam manter uma escola primária, um curso ginásial e o curso de formação dos professores primários. Paralelamente, um terceiro tipo de estabelecimento também estava previsto, os Institutos de Educação. Estes eram mantidos somente pelos estados e Distrito Federal, então Rio de Janeiro, e deveriam possuir um jardim de infância e um grupo escolar para formação prática, o curso ginásial, o curso de formação de professores primários, cursos de especialização para o magistério e cursos de administradores de grau primário. Além dessas instituições estatais, havia também as escolas normais particulares, autorizadas e precariamente fiscalizadas pelos governos estaduais (CAMPOS, 1990, p. 101). A presença de diferentes tipos de formação contradizia com a busca por um sistema nacional, pois mostrava falta de unidade na educação do período.

Uma das dificuldades que acompanharam as determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal foi a imposição de limite de idade de 25 anos para matrícula no ensino normal. Essa medida “impediu um número considerável de professores leigos de obter o diploma para o exercício da profissão” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 43). Outra dificuldade estava no caso dos professores desejarem obter formação em nível superior, pois o curso normal dava acesso apenas a alguns cursos superiores, nomeadamente os da Faculdade de Filosofia, em especial o de Pedagogia, criado em 1939. Apenas na década de 1950 foi permitido legalmente que os normalistas cursassem quaisquer cursos de nível superior (Idem, Ibidem, p. 45). Essas medidas mantinham os cursos normais pouco atrativos para aqueles que buscavam desenvolvimento profissional.

Contudo, mesmo com as limitações das leis orgânicas da educação, nesse período cresceram os gastos da União com o ensino primário e o aperfeiçoamento de professores (CAMPOS, 1990, p. 95). Alguns desses investimentos se deram por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ainda no ano de 1946, o INEP introduziu programas de aperfeiçoamento de pessoal do ensino primário e normal, incluindo: distribuição de bolsas de estudos, em cursos e estágios, a professores

primários no trabalho de classe; preparo de orientadores de ensino rural, de professores para jardins de infância, de professores para alunos especiais e de professores do curso normal e aperfeiçoamento de professores de ensino primário com exercício nas escolas de aplicação anexas às escolas normais (Idem, Ibidem, p. 96).

Não obstante, na década de 1950, nas zonas interiores do País ainda predominava o elemento docente improvisado, enquanto que, nas cidades, as escolas contavam com magistério melhor preparado. Porém, mesmo melhor preparado, o magistério nas cidades estava em quantidade ainda insuficiente e em escolas territorialmente mal distribuídas. Os altos índices de evasão escolar e repetência verificados no período tinham entre suas causas: a ineficácia de métodos de ensino adequados, a falta de assistência técnica ao professorado e a deficiência da formação dos professores diplomados (Idem, Ibidem, p. 82). A formação apresentava-se, portanto, como um problema central.

As pesquisadoras Rosário Lugli e Paula Vicentini destacam também a aceleração da decadência do ensino normal a partir de 1950 (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 45). Contribuiu para isso o surgimento de muitas escolas normais particulares, cujos diplomas não tinham valor oficial pelo fato de não serem submetidas a uma fiscalização adequada do Estado. A criação de cursos normais noturnos na década de 1960 também acentuou essa decadência, pois, tendo aulas à noite, o rendimento dos alunos e as possibilidades de realização dos estágios eram menores. As escolas normais também recebiam muita crítica devido à baixa exigência de qualificação para ingresso e diplomação. Por fim, consolida essa decadência o crescente desprestígio do ensino normal, devido, entre outros fatores, a novas oportunidades de trabalho surgidas em decorrência da ampliação de possibilidades de formação em nível superior.

A Lei nº 5692/1971 equiparou as escolas normais, então chamadas de habilitação específica para o magistério, aos demais cursos de nível médio em termos de estrutura de ensino. Mas a implantação desses cursos de habilitação específica para o magistério não foi imediata e aconteceu de forma diferente nas diversas regiões do Brasil. Com isso, várias possibilidades de formação foram aceitas para garantir algum tipo de preparo em todo País, o que “constitui indício significativo da precariedade da formação dos docentes”, permitindo a lei, inclusive, que assumissem a docência

“professores que ainda estivessem em processo de formação” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 51). Novamente, os cursos normais foram enfraquecidos pela existência concorrente de outros meios para formação.

Os cursos normais perdem oficialmente seu lugar como formadores do magistério quando a formação de professores passa a ser desenvolvida em nível superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 definiu prazos para que todo o magistério no País se adequasse à formação de nível superior que passou a ser exigida, devendo os cursos normais serem gradativamente substituídos. Essa maior importância do ensino superior no contexto político e econômico do final do século XX e início do século XXI se dá pela necessidade de investir em uma mão de obra cada vez mais qualificada e pela universidade ser “o lugar do pluralismo científico, da crítica e da prática da dúvida, características que parecem essenciais para se evitar uma visão redutora do ensino”, um lugar que “tem mais autonomia que um instituto de educação (école normale)” (LESSARD, 2006, p. 223-224). Contraditoriamente, porém, a referida lei criou um leque de possibilidades de formação em nível superior para além das universidades, prevendo a formação em institutos superiores de educação, e admitindo, ainda, “como formação mínima para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Art. 62).

Sabe-se que atualmente ainda existem professores sem formação em nível superior, bem como se sabe que as licenciaturas têm lugar muitas vezes menosprezado nas universidades. Ainda hoje “os professores apontam a insuficiência dos cursos iniciais de formação, o que acentua os sentimentos de desqualificação e insegurança na realização do trabalho educativo” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 41). A formação do profissional da educação existe em meio a discurso ambivalente, “de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade de miséria social e acadêmica” (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

As pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Barreto realizaram pesquisa a partir de dados da primeira década dos anos 2000 que podem dar noção sobre a história do presente do magistério. No que diz respeito à formação, as autoras apresentam que, apesar de ainda existirem professores leigos no Brasil – apenas com curso fundamental

completo ou incompleto –, os professores representam a categoria mais homogênea quanto ao nível de escolaridade. Em relação ao volume de empregos, observam que os professores ocupam o terceiro lugar no ranking de subconjuntos de ocupações, o que em parte expõe a importância dessa profissão na sociedade. Além disso, informam que 82% do magistério brasileiro está locado em estabelecimentos públicos, 77% na educação básica e 77% dos postos totais de trabalho são ocupados por mulheres (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17-19). Estes dados caracterizam a presença do magistério no Brasil, consagrando a importância que deve ser dada à formação de professores, em especial à formação das professoras da educação básica da rede pública de ensino.

### **2.3 O Curso Normal de Brasília**

A proposta educacional de Anísio Teixeira para Brasília consubstancia-se no documento intitulado *Plano de Construções Escolares de Brasília* (TEIXEIRA, 1961), formulado pelo educador quando diretor do INEP. O plano previa que a formação do magistério primário dar-se-ia no Curso Normal. Afinal, desde meados do século XIX, o ensino normal constituía um dos lugares privilegiados de estruturação da profissão docente. Como afirma Nóvoa (1997):

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional (...) mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (p.16).

O *Plano Orientador da Universidade de Brasília*, de 1962, já previa a Faculdade de Educação, mas o curso de graduação em Pedagogia somente entrou em funcionamento em 1972. E mesmo sabendo que hoje, no Distrito Federal, as escolas normais deram lugar ao ensino superior no papel de formar profissionais da educação, cabe citar a reflexão de Silva (2005) de que “Diversamente à Escola Normal, os licenciados brasileiros parecem nunca terem tido um *locus* privilegiado de formação. É

preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área de Educação” (SILVA, 2005, p.386).

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 6 anos de educação intelectual sistemática para crianças de 7 a 12 anos de idade; e as escolas parque, que serviriam como complemento das atividades das escolas classe desenvolvendo em período contrário atividades de iniciação ao trabalho para crianças de 10 a 14 anos e atividades 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 população de 2.500 a 3.000 habitantes por quadra e se daria da seguinte maneira: 1 Jardim de infância e 1 escola-classe em cada quadra e 1 escola-parque a cada 4 quadras (BRASIL, 1959).

Para o ensino secundário, estavam previstos os centros de educação média para jovens de 11 a 18 anos composto 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 45.000 habitantes foi pensado 1 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 a escolha dos alunos, contendo atividades práticas de cunho industrial em todas as quatro; o segundo, colegial clássico e científico, abrangia vários cursos a funcionarem como unidades independentes, como os técnicos comerciais, técnicos industriais e o curso normal (Idem, *ibidem*). Para este 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, p.35). 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; Recreio Livre com locais destinados a atividades livres para adolescentes e Bibliotecas (CASEB, 1960b).

Percebe-se nesse desenho do plano educacional, a tentativa de atender às diretivas pensadas para esse sistema, em especial a de que fosse feita uma distribuição equitativa e equidistante das escolas, “de maneira que a criança percorra o menor trajeto possível para atingir sua escola” (BRASIL, 1959, p.2), oferecendo oportunidade a todas as crianças e adolescentes e rompendo a rotina do sistema educacional brasileiro com plano que proporcione à criança e ao adolescente uma educação integral.

Assim, Anísio Teixeira, defensor da escola pública, 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” (Idem, ibidem, 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, p. 45), propondo uma escola unificada baseada na laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

Tais ideias remetem a reflexões realizadas por Gramsci (1932), que defendia uma escola unitária custeada pelo Estado, em tempo integral, e “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1932, p.34).

Em linhas gerais, nos primeiros anos da nova capital, deu-se o desenvolvimento de uma proposta de escola integrada, de educação integral, em que se procurava não tolher a liberdade de alunos e professores, um “laboratório de democracia, contribuindo de forma decisiva na construção de uma nova cidadania dotada de uma identidade moderna, local e cosmopolita” (MENDONÇA, 2011, p.15). Porém, não demorou muito para o sistema entrar em crise. O crescimento exponencial no número de alunos, a não expansão da rede física em nível desejado, a carência de funcionários e os problemas da insuficiência de moradias para os docentes – agravados devido à ampliação do número de professores em 1961 e 1962 –, foram os primeiros elementos que causaram a crise.

Demissões arbitrárias e greves ligadas à Associação dos Professores radicalizaram o conflito que, com a ditadura instaurada em 1964, atingiu seu cume nas perseguições a professores e nas seguidas demissões desses profissionais (PEREIRA; CARVALHO, 2011).

Apesar das peculiaridades do contexto social e político, aquele momento reflete uma crise pela qual passa o professorado que extrapola esses recortes temporais e geográficos. A profissão docente encontra-se sob a influência de dois processos antagônicos: profissionalização e proletarização. Ao mesmo tempo em que o professor melhora seu estatuto gozando de certa autonomia e prestígio social – mesmo que retórico –; há uma tendência a sua desprofissionalização e à intensificação do seu trabalho, com uma sobrecarga de atividades e “relativa incerteza face às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das elites” (NÓVOA, 1995, p.21). Os professores ainda hoje se encontram em uma posição “entre-dois”, em que “não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais” (Idem, 1997, p.16).

De forma mais abrangente, pode-se falar que o trabalho em si no mundo contemporâneo carrega contradições, pois ao mesmo tempo em que liberta o homem da “sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal”, constitui a “negação de toda manifestação humana”, a “miséria absoluta” (MANACORDA, 2007, p.65). Acredita-se que essa pesquisa possa, assim, trazer novos elementos para as discussões acerca dessas condições que envolvem a formação do magistério.

### **3. 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 perceber nas fontes que foi neste período que o plano de Anísio Teixeira mais teve espaço para sair do papel ao concreto. Trata-se de 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.

Um documento em especial corroborou com esse recorte e trouxe uma possível subdivisão desse período que inspirou o desencadeamento das ideias que será traçado a seguir. Trata-se de texto elaborado por duas professoras pioneiras do sistema educacional de Brasília, Renée Gunzburguer Simas e Alda Baltar. Ambas atuaram em Brasília no período estudado e, a partir de suas experiências na nova Capital, escreveram *Uma abordagem do ensino médio em Brasília de 1960 a 1964*, documento localizado no acervo do projeto Memória da Educação do Distrito Federal. Nesse trabalho, as autoras dividem esse período em três fases. A primeira delas é caracterizada pela instituição do ensino médio e da CASEB (Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília) e pelos primeiros conflitos em relação às expectativas dos professores pioneiros. A segunda pela instalação definitiva do ensino de segundo grau com a inauguração do Centro de Educação Média (CEM), pela expansão do sistema com o aumento exponencial de professores e alunos e pelas primeiras paralizações e crises. Por fim, a terceira fase envolve a complexificação do sistema educacional e o aprofundamento de suas contradições, que culminaram em demissões coletivas e no desmantelamento do CEM, considerando como marco decisivo a data do golpe militar de 1964 (SIMAS; BALTAR, s/d). Essa divisão proposta pelas professoras serviu, assim, não como referencial absoluto, mas como inspiração para a organização dos elementos estudados e para o concatenar de fatos e ideias acerca da história do Curso Normal de Brasília no decorrer do período analisado.

### **3.1 – 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.

John Kennedy acelerava sua corrida rumo à Casa Branca; os Estados Unidos da América e a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas investiam em arsenais nucleares; o astronauta Yuri Gagarin já se preparava para ser o primeiro homem em um vôo espacial; a luta anticolonial na África ganhava força; ditaduras eram desenhadas no cenário político latino americano; no âmbito econômico, surgia a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo); mesmo com toda essa efervecência mundial, o nascimento da nova capital brasileira foi destaque em jornais do mundo todo, imprensas de todos continentes noticiaram o surgimento de Brasília (SANTAFÉ, 2010).

A “Capital da Esperança” foi assim chamada, por exemplo, em um dos maiores jornais da Itália, o *Corriere Della Sera*, um dia antes de ser inaugurada, em 20 de abril de 1960. Na matéria em questão não foram ignoradas as dificuldades de se transferir ministérios, pessoas e arquivos de uma cidade para outra em uma distância de mais de mil quilômetros, porém, o que recebeu maior destaque foi a ousadia e coragem do então presidente Juscelino Kubitschek, concluindo-se que “o que interessa, agora, é sair do Rio, dar as costas ao passado e chegar logo a esta fabulosa Brasília” (SANTAFÉ, 2010, p. 32). Nesse mesmo sentido, seguiram outros periódicos da Europa, como o alemão *Das Wochenende*, com matéria intitulada “Brasília ou a coragem para experimentar” (p. 35), ou o também alemão *Der Spiegel*, que colocou a cidade como símbolo do otimismo dos discursos confiantes de Juscelino Kubitschek, que afirmavam a certeza de ver em breve o Brasil se tornar um dos mais poderosos países do mundo (p. 37). O caráter modernista também foi notícia ao se falar na nova Capital, que chegou a receber título de “cidade mais cuidadosamente planejada e moderna do mundo” pelo jornal londrino *The Sunday Times* na matéria “Brasília: a capital na floresta” (p. 73). Uma capital símbolo de modernidade construída no meio do cerrado pela ousadia daqueles que viam nela a possibilidade de desenvolvimento do País, assim ficou então enunciada a cidade que surgia.

Mas nem só otimismo, elogios e parabenizações circularam nos noticiários internacionais, pois o projeto de coincidir o centro político do País com o centro geográfico sofreu críticas que também foram publicizadas pela imprensa mundial.

Brasília destronou o Rio de Janeiro, que desde meados do século XVIII era a Capital do País. Uma organização que estava definida há quase dois séculos foi transformada em pouco mais de três anos. JK tomou posse como presidente da república brasileira em 1956, em 1957 a construção da nova Capital já havia sido iniciada e em 1960 a cidade já era inaugurada. Essa rapidez foi criticada como resultado de uma obsessão do então presidente. O jornal belga *Le Soir*, em matéria no dia da inauguração de Brasília, comentou essa crítica mencionando situação em que um programa de TV teve de ser interrompido devido a um jornalista chamar o “Senhor Kubitschek” de obsessivo (SANTAFÉ, 2010, p. 63). O projeto suntuoso de transferência de capital também recebeu críticas devido ao seu custo elevado e acusações de possíveis casos de suborno, que não passaram despercebidas em matéria do jornal americano *The Washington Post* no dia 21 de abril de 1960 (p. 103). A inflação agravada pelas exigências da construção de Brasília foi noticiada também no *El nacional*, de Caracas, no mesmo dia (p. 87). Havia ainda certo descontentamento por parte de funcionários e representantes do governo que teriam que se mudar do “conforto do Rio de Janeiro para morarem em uma região inóspita”, como foi comentado no jornal tailandês *The Bangkok Post* (p. 109).

No Brasil, a notícia também se propagou alternando tons otimistas e críticos. O *Correio Braziliense* publicou no novo Distrito Federal que, “com Brasília, o Brasil se descobria a si mesmo” (SANTAFÉ, 2010, p. 123). Em Belo Horizonte, terra em que JK já fora prefeito, o anúncio nos *Diários Associados* foi de “um marco decisivo na história do desenvolvimento econômico do Brasil e a certeza de um amanhã melhor para os brasileiros de tôdas [sic] as latitudes (...) um momento de extraordinária beleza, em que uma nação de apossa de seu destino para se projetar no futuro” (p. 125). A *Folha de São Paulo* comentou as dúvidas e certo sentimento de descrença que se ensaiou entre os pioneiros que foram construir a cidade, mas concluiu que, na data de sua inauguração, “Brasília é um acontecimento que empolga o mundo. E o mundo acredita nela. O brasileiro antes indiferente, agora está eufórico. E orgulhoso. O sonho realizou-se” (p. 127).

Já o *Jornal do Brasil*, no Rio de Janeiro, deu destaque à precariedade estrutural da nova capital, mencionando a poeira vermelha que cobria os candangos, as olheiras de cansaço do presidente JK e o recesso parlamentar aprovado pelo então presidente do senado Felinto Muller devido à falta de condições de trabalho e de habitação na cidade recém-inaugurada (SANTAFÉ, 2010, p. 129). *O Estado de São Paulo* também não foi muito otimista ao destacar a escassa assistência da cerimônia de inauguração e a rampa fatigante que, no calor, as autoridades tiveram que subir para cumprimentar JK, concluindo ainda com o seguinte aposto para a cidade: “uma esperança futura que já nasce com grandezas e vícios” (p. 133). Em geral, as expectativas que rondaram a construção de Brasília no País oscilavam entre excitação e desconfiança, esperanças e receios, mas inegavelmente caracterizavam este acontecimento como fato marcante, em que se reconhecia grande potencial de transformações políticas, econômicas e, portanto, também culturais.

Nos documentos oficiais do governo, 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 [sic] 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 pioneiros e pioneiras 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 na forma com que 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 por que, conforme fundamentos

metodológicos dessa pesquisa, mesmo os documentos institucionais tidos como oficiais estão carregados de subjetividade e intencionalidade, sendo válida para essa leitura a percepção dos documentos como monumentos.

Roberto de Araújo Lima, professor pioneiro de Brasília, um dos sessenta aprovados no primeiro concurso de professores da nova capital, falou um pouco sobre as expectativas que circundavam o imaginário sobre a cidade:

Brasília, para mim, era um sonho de criança. Vocês não sabem, vocês não estudaram nesses mapas antigos em que eu estudava e que tinha escrito lá: futuro Distrito Federal. E eu sonhava com isso, como eu sonho com outras coisas, eu sonho com Brasília soltando foguetes, eu tive um sonho... eu sou um sonhador. Então, quando tive a oportunidade de vir para Brasília, para fazer educação, era justamente o que eu queria. Então, foi por isso que eu vim, por isso eu estou aqui (COLLET; LIMA, 2003, p.34).

Essa 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 inovadora na região central. Assim, o professor Eldonor de Almeida Pimentel, também um dos sessenta professores aprovados no primeiro concurso de Brasília, afirma que sua vinda para cidade teve “vinculação funcional, profissional, no sentido de começar uma nova educação na capital da República, ser um das dezenas, centenas, milhares de brasileiros que para cá viriam e, como educador, trabalhar e desenvolver aqui o Planalto Central, o Distrito Federal” (PIMENTEL, 2003, p.4). Pimentel ainda completa:

E por que razão Brasília me encantava profundamente? Porque eu tinha, como tantos brasileiros, a convicção clara de que a nossa Capital tinha que ser transferida do Rio de Janeiro. Eu almejava por isso, com vistas exatamente ao desenvolvimento e à integração regional do resto do Brasil. Porque o Brasil, até a década de 50, era profundamente ligado ao litoral, nós vivíamos arranhando o litoral, todo mundo concentrado no litoral. E o Centro-Oeste ignorado, esquecido. Goiânia era um oásis num deserto. Cuiabá... praticamente o Centro-Oeste não existia. (Idem, Ibidem, p.4)

Renée Gunzburguer Simas, mais uma professora dos sessenta aprovados em 1960, reafirmou esse objetivo mencionando a utopia que se apresentava como possibilidade, “uma utopia que era lançada, aquela possibilidade do 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 idéia” (SIMAS, 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” (WILLADINO, 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 da gente ter uma estrutura administrativa que oferecia isso. Era realmente uma experiência sem igual no Brasil. Então, era tudo muito forte (WEHKE, 2004, p.11).

Mesmo os primeiros dias na cidade, que prometiam ser de difícil adaptação devido ao caráter ainda inacabado da estrutura local, parecem ter sido repletos de encantamento:

a nossa primeira semana aqui em Brasília foi mais assim uma semana de adaptação, de reconhecimento. E isso foi, particularmente para mim, um impacto, o que mais me impressionou, porque era extremamente vibrante, emocionante, por exemplo, visitar a Rodoviária e ver, à noite, milhares de pessoas... feericamente iluminada... milhares de trabalhadores terminando aqueles... os Ministérios, todos eles iluminados à noite, com gente fazendo... era emocionante, era coisa da gente chorar, um forte impacto assim, de emoção, que era difícil de agüentar, ver aquele Brasil aparecendo no meio do cerrado, não havia quase nada. Então, essa primeira semana em Brasília foi mais para reconhecimento (PIMENTEL, 2003, p11-12).

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 referidas motivações e disposição para atuar no desenvolvimento de uma educação com princípios inovadores.

Desde a vinda dos primeiros candangos até o final de 1959, a NOVACAP (Companhia Urbanizadora da Nova Capital) era responsável pela manutenção das escolas primárias, as escolas secundárias que existiam eram particulares e as de alfabetização eram mantidas pelo Ministério da Educação (MEC). A necessidade de

criação dessas escolas se deu devido à rapidez com que se formaram as primeiras aglomerações humanas na região, concentradas, na maior parte, em torno dos locais de trabalho, o que explica, por exemplo, o fato da primeira escola pública do DF, o Grupo Escolar nº 01 – posteriormente chamado de Grupo Escolar Júlia Kubitschek em homenagem à mãe do então presidente da república –, ter sido criada em 1957 no Núcleo NOVACP, região hoje conhecida como Candangolândia, que abrigou os primeiros trabalhadores que vieram para construir a Capital. Essas primeiras instituições educacionais funcionavam em caráter transitório e regime provisório de emergência e, por isso, não estavam ainda ajustadas às normas de construção e de localização que se tinham previsto (CASEB, 1960b). Não obstante, o corpo docente selecionado para atender as famílias dos candangos já recebeu certo cuidado com sua formação. As professoras<sup>10</sup> que atuavam na região até então tinham diploma de curso normal e passaram por estágios supervisionados na escola-classe e escola-parque de Salvador e outras em escolas de Brasília e do Rio de Janeiro em 1958 e 1959. A título de melhor ilustrar as condições profissionais do corpo docente nesse período, cabe acrescentar que, segundo relatório da CASEB, apesar das condições precárias da cidade ainda em construção, “Verificou-se, de modo geral, um sentimento de satisfação com a oportunidade que se lhes ofereceu de trabalhar no magistério na nova capital” (CASEB, 1960b, p.43).

Já em dezembro de 1959, o decreto nº 47472 instituiu a CASEB com a função de organizar e administrar o ensino primário e os ensinos de grau médio em Brasília, e incrementar as atividades culturais da nova capital. Cabia a ela priorizar as ações ligadas ao Centro de Educação Média e ao Centro de Preparação de Professores, que incluía escola primária completa de aplicação, bloco central para aulas, jardim de infância e bloco para administração e serviços gerais (Idem, ibidem). A CASEB deu início então à primeira seleção dos professores para atuação na nova capital.

Essa seleção se deu por concurso nacional promovido pela CASEB, à época dirigida por Armando Hildebrand. Buscou-se, primeiramente por meio de formulários, provas e entrevistas, selecionar aqueles que apresentavam posições pedagógicas mais

---

<sup>10</sup> Aqui o uso do termo no feminino justifica-se por ser assim escrito na fonte em questão, que consiste em relatório realizado por membros do subgrupo de trabalho de Brasília formado por membros da CASEB enviados para Brasília em janeiro de 1960 (CASEB, 1960b, p.43).

modernas e com maior disposição a participar de processos de mudanças. Características essas quase necessárias para que os candidatos encarassem a mudança para a nova capital, pois, apesar das 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 em 40 anos fez com 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.

O professor Eldonor Pimentel acrescentou ainda que a convocação chegou à faculdade em que se formara direcionada aos professores recém-formados (PIMENTEL, 2003, p. 4), o que pode ter sido mais um elemento a contribuir com a chegada de professores jovens com ânimo renovado e renovador. Além disso, essa convocação se deu em todo País, pois pretendia-se reunir em Brasília professores com experiências dos diversos estados da federação (SIMAS, 2003), o que contribuiria ainda mais para favorecer trocas criativas e enriquecer as interações entre os educadores.

Após convocação, foi enviada carta aos professores inscritos no concurso para atuação no ensino médio. Nessa carta eles eram prevenidos de que o primeiro Centro Educacional de Brasília entraria em funcionamento em abril de 1960 com os cursos ginásial, científico, clássico, técnicos de contabilidade e de administração e normal; e que deveriam dedicar tempo integral ao Centro incluindo preparação de aulas e material didático e orientação de estudos dos alunos. Essa carta mencionava ainda algumas vantagens como a cessão de passagem para eles e para família, ajuda de custo para instalação e residência mediante pagamento de aluguel acessível. Nos dados solicitados em formulário que seguia anexo à referida carta, percebe-se a preocupação em se obter informações detalhadas acerca da formação e experiências dos professores, das condições que seriam necessárias para recebê-los na cidade e, especialmente, das expectativas em relação ao trabalho a ser realizado na nova Capital. Os dados solicitados eram: nome, endereço, nascimento, profissão, disciplina a que se candidatava, dados sobre cônjuge, filhos e dependentes, atividades e funções que já exerceu (local, se ingressou por concurso, período, salário), cursos realizados, línguas que falava, trabalhos publicados, sociedades científicas e culturais que participava,

razões que levavam a se candidatar a professor do Centro Educacional de Brasília, vencimentos que julgavam ser suficientes para sua dedicação integral, indicação de pessoas que pudessem dar referência sobre idoneidade e experiência profissional, bibliografia básica que julgava necessária e orientação didática que imprimiria ao ensino da disciplina a que se candidatava indicando os compêndios que recomendaria aos alunos (CASEB, 1960b).

Ainda em demonstração da preocupação que tinham de oferecer condições que fossem atraentes aos candidatos, seguia anexo à carta ainda outro formulário específico para atender às famílias que fossem trabalhar em Brasília com filhos. Eram, assim, solicitados dados sobre o estudo desses em 1959 – o quê e onde estudaram, se tiveram bolsa, etc –, e dados sobre como estavam se preparando para estudo em 1960 – se pretendiam estudar fora de Brasília, se tinha solicitado bolsa ou reservado vaga em alguma escola em outro estado e quanto gastou para isso, entre outros (Idem, *ibidem*).

Os inscritos na seleção fizeram, então, provas objetivas e passaram por uma entrevista com psicólogos. Algumas professoras que passaram por essa seleção comentaram em seus depoimentos que essa entrevista parecia ter grande importância, pois eram questionadas sobre as suas expectativas, como disse a professora Elmira Wehke, “Acredito que a entrevista com o psicólogo deve ter tido um peso muito grande, porque eu não o conhecia, mas na entrevista ele procurou saber o porquê desse interesse de vir para Brasília. Procurou saber por que eu gostava tanto” (WEHKE, 2004, p.6). Além disso, nessa entrevista os candidatos e candidatas eram avisados das condições em que se encontrava a cidade, talvez na busca de confirmar a sua disposição em aderirem ao projeto, é o que comenta a professora Renée Simas: “Eles falavam acerca das condições reais da cidade, da falta de estrutura, da falta de marcações, inclusive de ruas. Ou seja, falavam das dificuldades que nós encontraríamos. E procuravam saber se, mesmo assim, as pessoas estavam dispostas a vir” (SIMAS, 2003, p.4).

Os professores aprovados no concurso recebiam um telegrama assinado por Armando Hildebrand com as condições de trabalho e benefícios oferecidos anexos e agradecendo “o espírito de cooperação e o patriotismo” com que aceitaram participar do certame (HILDEBRAND, 1960). Realmente é esse “espírito” que se percebe nos relatos dos que participaram de tal concurso, que falam orgulhosos de terem sido aprovados e

fazerem parte dos sessenta professores selecionados, os chamados “sessenta de 60”, como afirmou o casal de professores Daysi Collet e Roberto de Araújo Lima “é uma das grandes alegrias nossas ter participado desse concurso porque foi, a nosso ver, uma coisa assim muito seletiva, não é?” (COLLET; LIMA, 2003, p. 9). No telegrama que anunciava a aprovação, havia também informações sobre o envio de passagem cedidas pela CASEB para a vinda dos aprovados à Brasília, a realização de estágio, em Brasília e no Rio de Janeiro, e a assinatura de contrato. A realização desse estágio tinha o objetivo de ambientar os professores para se adaptarem tanto à cidade em construção quanto às propostas do embrionário sistema educacional. Sobre isso a professora René Simas comenta: “O primeiro contato com a cidade foi através de um estágio obrigatório, depois da seleção, que serviu para conhecer os locais, as futuras escolas, que ainda não estavam prontas” (SIMAS, 2003, p.4); e o professor Eldonor Pimentel explica de forma mais detalhada, trazendo ainda a importância dos estágios para uma primeira interação entre os professores selecionados de diferentes estados:

Recebemos o telegrama anunciando a nossa aprovação; recebemos, também, as passagens para virmos para a Capital - ainda não Capital da República. Chegamos aqui em março de 1960 e já nos integramos com os professores que vieram dos outros Estados. A partir daí se estabeleceu, dentro do cronograma da Comissão que representava a CASEB, o trabalho de dois estágios preliminares, um aqui e outro no Rio de Janeiro, todo ele calcado no objetivo de tranquilizar, de amenizar aquele impacto que todos nós que tínhamos vindo de cidades já pré-estabelecidas, com família, com tudo, chegávamos aqui, num local totalmente diferente, sem nenhum vínculo familiar, a cidade praticamente incompleta. (...) fazíamos uma avaliação daquilo que estávamos encontrando, que pretendíamos realizar, e que nós, no futuro, teríamos condição de desenvolver. (PIMENTEL, 2003, p.5-6)

O programa desenvolvido nesse estágio incluía as seguintes atividades para serem realizadas em Brasília já em abril de 1960: recepção e instalação dos estagiários; exposição sobre a educação em Brasília e a organização e orientação do ensino no Centro de Educação Média por Armando Hildebrand; visita ao Plano-piloto e escolas; exame, sob a forma de discussão dirigida, da orientação a ser dada aos grupos de disciplinas e estudo para planejamento dos ambientes didáticos e levantamento inicial das necessidades orientados também pelo diretor da CASEB (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 reuniões em grupos para elaboração de programas das disciplinas. As palestras oferecidas foram: Didática Geral

(ministrada por Luiz Alves de Matos), Classes e empresas (por Lafayette Garcia), Entrosamento das matérias (por Lauro de oliveira Lima), Associação de Pais e Mestres (por Heli Menegale), Classes Experimentais (por Gildásio Amado), Educação Secundária (por Anísio Teixeira), Artes Industriais (por João Batista Salles), Brasília e a Educação Nacional (por Lourenço Filho) e Orientação Educacional (por Fany Tschaicovsky) (CASEB, 1960a).

Esse “treinamento” ou “curso de preparação”, formas como alguns professores se referiram aos estágios em seus depoimentos, foi direcionado, ao menos a programação do Rio de Janeiro, apenas aos professores aprovados para atuação no ensino secundário. Não foi localizado documento que explicasse o porquê desse foco, mas a professora primária Nélida Willadino levanta a hipótese de que os professores secundários necessitariam de mais treinamento devido à diversidade de possibilidades de formação desse grupo:

Nós, os professores primários, todos em princípio, tínhamos o mesmo programa, que era do MEC, que era nacional, então tínhamos uma formação igual ou semelhante, ao passo que os professores do ensino médio era uma diversificação muito grande, por causa das disciplinas. Cada um tinha uma disciplina. Por isso eu acho que eles foram treinados (WILLADINO, 2007, p.11).

Mas em outro momento de seu depoimento, a mesma professora afirma com certo desconforto que “sempre os professores do ensino médio tiveram mais privilégios do que os professores primários” (Idem, ibidem, p.23). Cabe destacar que historicamente os professores secundários sempre tiveram melhores condições profissionais e reconhecimento social que os professores primários, bem como os professores de ensino superior em relação aos secundários e assim sucessivamente.

Tratando especificamente do Curso Normal, não houve uma seleção de professores exclusivamente para ministrá-lo. Como no *Plano de Construções Escolares* o Curso Normal integrava o Centro de Ensino Médio, professores secundários aprovados no concurso foram recrutados para lá atuarem, 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 estava 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 Daysi 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).

Quanto às 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, o que condiz com o anteriormente mencionado fenômeno de feminização do magistério –, tratava-se de, em sua maioria, oriundas 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 Daysi Collet, que iniciou sua atuação no Curso Normal em 1961, chega a afirmar que as alunas planaltinenses seriam maioria nesse período, quando as filhas de políticos se restringiriam apenas a uma turma específica, e comenta a boa relação delas com os professores:

O 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)

Outra característica ligada ao corpo discente nos primeiros anos de Brasília é o fato de o mesmo ser instável e heterogêneo, pois crescia constantemente vindo de diversas origens:

Uma das coisas interessantes aqui é que nós tínhamos que receber os alunos que chegassem durante o ano inteiro. E chegavam das mais diversas origens. E harmonizar esses alunos era difícil. Chegava gente de vários estados do Brasil, com formações diversas, para se enquadrar numa orientação que nós estávamos implantando. E isso aconteceu no curso normal, aconteceu no científico, no clássico, no ginásio; todo dia a gente tinha aluno novo. Era difícil... (Idem, *ibidem*, p. 12)

Para além das informações sobre as alunas, esses trechos são interessantes 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 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, uma característica marcante também dos primórdios da educação na nova capital. O mesmo pode ser notado ao falarem no crescimento e na diversidade do corpo discente, pois assim como caracterizam tais elementos como difíceis de lidar, consideram também como algo “interessante”, passando a impressão de que encaravam essa questão até mesmo como um desafio, pelo menos a princípio.

No ano de 1960 o Curso Normal funcionou no prédio da própria CASEB, pois o Centro de Educação Média ainda estava em construção e até então só existia 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 se tratava ainda de 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 a 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 idéias 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. As pioneiras Renée Simas e Alda Baltar comentam sobre isso:

Professores e alunos passavam o dia todo na escola. Na parte da manhã, eram ministradas aulas e na parte da tarde os alunos participavam de estudos dirigidos, competições esportivas, experiências em laboratório, estudos na Biblioteca, grupo de teatro, aulas de revisão, etc. Tudo contribuía para a formação de uma grande família que sofria com a nostalgia do planalto, com problemas de adaptação, mas que trazia na alma uma esperança de colaborar para um melhor futuro de nosso país. (SIMAS; BALTAR, s/d, p. 3)

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 na 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)

A partir dessas experiências, o horário integral tornou-se marca do sistema educacional pensado para Brasília, e, nos depoimentos dos pioneiros que viveram este elemento em seus primórdios, ele aparece junto à ideia de uma formação integral, como se observa na fala de Roberto de Araújo Lima: “a CASEB, para mim, foi, naquela

época, um colégio, um ginásio, em que a gente pensava a pessoa integral - embora não tivesse muito curso profissional na 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 à medida que oferecia horário para os professores se dedicarem às atividades pedagógicas que vão além do exercício em sala de aula, como destaca o professor pioneiro Eldonor Pimentel:

A marca mais significativa da escola pública que se iniciava em Brasília, em relação às outras escolas públicas, era o compromisso que nós, professores, tínhamos com o tempo integral. Isso foi uma marca que, pelo menos a mim, como educador, me agradou profundamente. Por quê isso? Porque nós vivíamos em função da escola, nós dedicávamos o dia todo à escola; então, todos os professores tinham condição de preparar suas aulas práticas, de estudar, de preparar seu material didático e, naquela época, devido à falta de muitos profissionais, até em datilografia, nós mesmos éramos os datilógrafos. Eu mesmo fazia o meu material didático, eu mesmo mimeografava os trabalhos, embora houvesse gente contratada para isso. (...) Nós fazíamos isso com o intuito de colaborar e com o ideal de construir uma escola de primeira grandeza. Quer dizer, em todas as áreas havia sempre colaboração espontânea (PIMENTEL, 2003, p. 9).

A educação integral 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 na 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 questão da moradia dos professores que vinham atuar em Brasília também foi importante na estruturação da vida comunitária na nova capital. No preenchimento de formulários para seleção dos professores, eles declaravam se queriam apartamento de um, dois, três ou quatro quartos, com ou sem mobília (SIMAS, 2003, p.4) e, no contrato

assinado após a seleção, 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 a quantia de Cr\$ 3.000,00, acrescida da taxa de condomínio (CASEB, 1960c). Tais condições aparentavam ser bastante vantajosas, especialmente tendo em vista que a quantia a ser cobrada de aluguel não correspondia a sequer 10% do salário oferecido, que era em torno de Cr\$ 40.000,00, valor que excede o dobro do que, por exemplo, Eldonor Pimentel recebia até então por exercer o magistério em Belo Horizonte, em torno de Cr\$15.000,00 (PIMENTEL, 2003, p.10). Porém, chegando à Brasília, os professores pioneiros se surpreenderam com alojamentos improvisados em apartamentos pequenos, chamados de JK (janela kitnet) em ruas ainda não asfaltadas nem mesmo “traçadas”, como lembra Renée Simas:

Quando nós chegamos ao aeroporto havia condução disponível: um ônibus da escola, que nos acompanhou durante algum tempo - um ônibus branco que despejou todo mundo no JK. Bom, aí já tivemos a primeira surpresa, porque ninguém havia escolhido aquele tipo de apartamento. Além do que, os apartamentos não tinham absolutamente nada dentro, então... e aí, as situações eram as mais conflitantes (...) o que estava sendo oferecido não era, absolutamente, o que havia sido prometido. E com um agravante: em 1960 não havia nem as ruas traçadas. Então, nós ficamos prisioneiros do ônibus. (...) Porque não tinha nem como ir andando, não havia essa possibilidade, você não tinha essa visão que a gente normalmente tem da cidade. Eram montanhas de barro entremeadas pelos locais de construção (SIMAS, 2003, p.4).

A professora Elmira Wehke também descreve a situação dando destaque ao fato dos 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 aonde 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, a forma com que a princípio os pioneiros contornavam as dificuldades que surgiam, fortalecendo os laços entre si, é levada em consideração por 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, fazeno 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)

Dessa cooperação no local de moradia que Willadino descreve, Daysi Collet deu destaque também à ajuda mútua entre os professores no cuidado com as crianças: “as portas ficavam abertas. Então, as crianças ficavam ali brincando, todo mundo falava: ‘Ó, está acontecendo isso, cuidado com ele’. Porque todo mundo tomava conta” (COLLET; LIMA, 2003, p. 30). Já Elmira Wehke, destacou a afinidade que surgiu ali entre pessoas que sequer se conheciam: “Ninguém se conhecia, cada um era de um canto do Brasil, então nós chegamos lá e ninguém conhecia ninguém. Bom, e logo de início houve ali uma afinidade muito grande” (WEHKE, 2004, p.8). O que fica claro é que, apesar das dificuldades de estrutura e de adaptação, desenvolveu-se entre os pioneiros um senso de coletividade intenso, que consagrou em professores como Nélida Willadino a ideia de que “professor tem que participar da vida comunitária.” (WILLADINO, 2007, p.25).

Os problemas em relação à moradia levaram os professores a aprofundarem discussões sobre as condições de trabalho em que se encontravam. Tais discussões deram origem, ainda em 1960, a associações de professores que se reuniam às noites 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)<sup>11</sup>. Renée Simas justifica assim o surgimento da Associação de Professores:

Por causa dessa história de moradia é que foi fundada a Associação de Professores, porque tinha que haver um espaço para conversar, já que nas reuniões de coordenação, as reuniões acadêmicas, o espaço era muito pequeno para isso. Isso estava influenciando no próprio rendimento acadêmico. Alguns professores ficaram doentes, ou aconteceram fatos isolados de problemas de saúde. E eu sei que, com essa história, fundou-se a Associação de Professores. Ela não tinha outro espírito, porque todo mundo achava que, na época, o salário era razoável, quer dizer, estava dentro. E se o pagamento saía, não havia, assim, nenhum problema. Estava dentro do que havia sido estabelecido e dava para todo mundo viver; mesmo morando num lugar melhor, pagando, ficaria, ainda assim, razoável a vida (SIMAS, 2003, p.15).

Depois, a professora pioneira comenta o fato de essa mobilização ter ocorrido primeiramente entre os professores primários:

todos que estavam ali na associação compreendiam a importância que o ensino primário tinha; nós éramos intransigentes na defesa dos princípios do Anísio Teixeira para a escola primária e para a escola-parque, não é? Achávamos que aquilo realmente era muito bem estruturado e que merecia ser continuado, mas a pressão da direção do ensino médio fazia com que os professores tivessem medo de participar da Associação. Depois não, com o tempo, o medo foi passando, as pessoas foram vendo o crescimento e foram se juntando (Idem, Ibidem, p.32).

Sobre essa “pressão da direção”, outro trecho do seu depoimento deixa mais clara a reação da administração à criação das associações:

E quando foi criada a associação, a administração tentou dizer que... não havia espaço, na escola nova não havia espaço para isso, porque como era a mecânica antiga... só que a mecânica que eles usavam para dirigir o ensino também era mais do que arcaica. Então, tinha-se que usar as armas que existiam (Idem, Ibidem, p. 15).

Assim, a professora Renée Simas acaba por denunciar caráter arcaico da administração educacional de Brasília, o que, apesar de contradizer a proposta de modernização do ensino desenhada até então, é uma crítica que se acentuará com o passar desses primeiros anos.

---

<sup>11</sup> A proximidade entre as associações em suas origens e seus objetivos justifica certa dificuldade para identificar a que associação se referem alguns professores em seus depoimentos, pois muitos não especificam tratar-se da associação de professores primários, de nível médio ou conjunta. Assim, precisou-se se limitar aqui à forma como o narrador se refere, justificando-se com isso possíveis confusões em relação aos nomes das associações que são mencionados nos relatos a seguir.

Ainda sobre as associações de professores, a professora Maria de Lourdes Moura Lima Rocha falou, em seu depoimento, que 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:

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. (...) Havia. As comemorações. Comemorações cívicas, a escola fazia todas. Por exemplo, Dia das Mães. (ROCHA, 2005, p.40)

Posteriormente a professora Maria de Lourdes reforça esse apoio oferecido pela APMAN, apoio este 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” (Idem, Ibidem, p.62).

Assim, além da moradia outros elementos começaram a provocar desconforto no sistema educacional de Brasília. Entre os docentes destaca-se também o aumento exponencial na 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, como comenta ainda Renée Simas:

Aqueles números ideais – ‘a turma só pode ter vinte e cinco alunos’ - foram atropelados pelas próprias circunstâncias. Mas aí não tinha jeito, porque eram filhos de funcionários transferidos, filhos de deputados, filho disso, filho daquilo, e que tinham se abrigado... tinha essa coisa de que o ensino público era o melhor. Então, todo mundo que vinha, queria a escola pública. E aí nós fomos levando (SIMAS, 2003, p.11).

Ao aumento na quantidade de alunos, somou-se a quantidade limitada de funcionários, que levava os professores a assumirem atividades que extrapolavam a docência:

a CASEB começou com um número x de turmas, mas, no mês seguinte, já tinha o dobro, e depois tinha mais e mais, e você tinha que ir assumindo, quer dizer, o número previsto era de determinada quantidade de turmas, mas você acabava assumindo a escola toda, não é? Desde o primeiro dia nós é que tivemos que fazer a limpeza, colocar as carteiras no lugar, porque ficou pronto em cima da hora, e já estava o presidente vindo inaugurar... então, aquelas coisas que a gente conhece, da improvisação. Mas havia um clima, vamos dizer, entre os professores... havia muito ânimo. (Idem, *Ibidem*, p.5)

Porém, em relatos como este se percebe que essa sobrecarga de trabalho não foi suficiente para esgotar a disposição dos professores, que se fortaleciam profissional, intelectual e culturalmente com as associações dos professores recém-criadas. No final do ano de 1960, a APPEMB (Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília) deu início à organização da publicação de boletins da Associação a fim de favorecer também trocas intelectuais e culturais. Como registro dessa busca, foram localizadas cartas assinadas pelo então presidente da APPEMB, professor Mário Sebastião Coutinho, e pelo diretor do departamento de cultura da APPEMB, professor José Santiago Naud, convidando professores para integrarem o conselho consultivo do *Boletim da Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília* (APPEMB, 1960).

Apesar dessa grande disposição dos professores – e talvez justamente por ela –, inclusive no imprevisto que suprisse falhas de planejamento da administração da nova capital, no final de 1960, docentes e discentes juntos às associações de professores realizam a primeira paralização 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, em 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. Renée Simas resume o desencadeamento desses acontecimentos do final de 1960 da seguinte maneira:

Então, esse primeiro ano foi recheado de greves, de paradas, nós parávamos a escola, nós tínhamos um relacionamento com os deputados, porque os filhos eram alunos nossos; os senadores... então, havia um relacionamento, eles acompanhavam o que acontecia na escola e alguns deles tentavam intermediar. Mas, no final do governo Juscelino, já não

havia mais o que decidir, os apartamentos eram todos em cotas, então ele não tinha como... a única coisa que ele pôde ainda negociar foram essas casas da Caixa Econômica, numa das quais eu moro até hoje, e que estavam para ser terminadas. E ele assumiu esse compromisso de que, quando elas fossem concluídas, seriam destinadas a esses professores pioneiros, prioritariamente. Assim, nós ficamos com a promessa, não foi nem com a coisa concreta. Mas, quando chegou o final do ano, nós tivemos... aí vieram as férias regulamentares e, nelas, houve essa primeira demissão (SIMAS, 2003, p.18).

Eldonor Pimentel, um dos professores demitidos, comenta que depois de decretada essa cassação alguns professores conseguiram ser readmitidos, mas apenas “após entrarem com uma série de considerações”, e outros foram acolhidos pela escola da Aliança Francesa em Brasília, onde exerceram o magistério em cursinhos e preparação para os exames de madureza<sup>12</sup> (PIMENTEL, 2003, p.17).

A psicóloga, pedagoga e assistente social Marian Alvim, que em 1960 atuava no serviço de orientação educacional da CASEB, também foi uma das pessoas demitidas no final do primeiro ano letivo da capital. Sua demissão simboliza um ataque às inovações desse novo sistema educacional, pois a orientadora educacional desenvolvia atividades que visavam reforçar a preocupação com o aluno enquanto 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, e que também serviam para aumentar a interação entre docentes, discentes e serviço de orientação. Sem explicações a direção da CASEB eliminou as fichas e Mariana Alvim foi demitida (ALVIM, 1960).

Matérias do jornal *Correio Braziliense* do período registraram esses 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 da CASEB em demitir profissionais de forma arbitrária e a postura do até então diretor do órgão, Armando Hildebrand, que na época se demitiu sem antes dar solução a este problema (CARROSSEL, 1961). Nesse mesmo tom seguiram outras matérias, como a publicada

---

<sup>12</sup> Exames de madureza existiam desde final do século XIX e eram aplicados para certificar-se da possibilidade dos alunos concluírem os cursos de nível médio e ascenderem ao nível superior de ensino, algo semelhante aos vestibulares atuais.

com o título “Hildebrand demitiu-se deixando sem solução problemas da CASEB” (HILDEBRAND, 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). Na carta, aproveitou-se para criticar também questões estruturais da educação e a falta de um regimento interno. Outras matérias seguiram no mesmo período anunciando 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 o primeiro ano letivo na nova capital, outra matéria publicada no referido periódico merece destaque: “Sem êxito nas escolas oficiais no DF”, em edição do jornal de fevereiro de 1961. Essa matéria anônima<sup>13</sup> traz duras críticas à maneira que a educação vinha se desenvolvendo no Distrito Federal. A partir de dados em relação à frequência dos alunos matriculados e aos 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. Sobre o segundo ciclo desse nível de ensino, que incluía os cursos científicos, técnicos e normal, 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

---

<sup>13</sup> Nesse período grande parte das matérias no Correio Braziliense era publicada como anônima. Essa característica provavelmente está vinculada à necessidade que muitos órgãos e empresas ligados à imprensa sentiam de fazer com que seu conteúdo aparentasse ser o mais objetivo possível, eliminando, para isso, alguns indícios de subjetividade, como a autoria.

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 conclui desejando que autoridades se mobilizem para que se pudesse contar com “um ensino a 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 a esquina, a ser igual a outra cidade, porque nós tínhamos que nos adaptar a Brasília (ALMEIDA, 2003, p.15).

A professora Renée Simas também reforça a presença desse espírito de renovação da educação entre os professores que vinham atuar na nova capital,

Havia uma mística em relação à construção da capital e às novas possibilidades. Eu, particularmente, aventei, pelo que era divulgado, que nós teríamos uma grande oportunidade, uma nova experiência, um currículo renovado. E com esse intuito... acho que uma grande parte dos que vieram pensavam assim (SIMAS, 2003, p.4).

O professor Roberto de Araújo Lima comentou sobre como foi decisivo para sua vinda saber que a educação em Brasília estava sendo planejada pelo educador Anísio Teixeira, pois já havia trabalhado com ele no Ministério da Educação e admirava muito seu trabalho e princípios:

A idéia de Brasília era uma coisa fabulosa. Tudo... a educação era baseada no principio de Anísio Teixeira (...). Anísio Teixeira, eu trabalhei com ele - eu era um funcionário subalterno - era uma pessoa fora de série, era capaz de, inclusive, gostar de discutir. Hoje ele defendia essa tese e eu combatia, amanhã eu vinha defender a tese dele e ele combatia. [risos] Mas ele gostava, era um homem de idéias, sempre agitado, uma pessoa formidável (COLLET; LIMA, 2003, p.34).

Alunas do período comentaram características do funcionamento do Curso Normal que confirmavam essa tentativa de se 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 na 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).

Observando-se os históricos das normalistas encontrados no arquivo da Escola Normal de Brasília, verificou-se que as alunas que, assim como Benigna Villas Boas, cursaram o primeiro ano do Curso Normal na Capital em 1960 foram avaliadas pelo desempenho em cinco unidades assim nomeadas: Prédio escolar, Matrícula escolar, Organização de classe, Programa e currículo de escola primária e Horário escolar (CENTRO, 1960-1964). Já no histórico de alunas que nesse ano cursaram a segunda ou terceira séries do curso normal em Brasília, constam registros de notas em português, desenho e disciplinas pedagógicas como Metodologias Especiais e Psicologia Educacional.

Benigna Villas Boas comenta 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 de curso normal, mas levanta a hipótese dela 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, Atualidade Brasileira; teórico-instrumentais, como Introdução à Educação, Psicologia Educacional; profissionalizantes, como Didática Geral, Prática de Ensino; e oferecia disciplinas optativas, como Língua Estrangeira, Desenho, Biblioteconomia (PEREIRA, 2011, p.188).

Maria Coeli, em declaração para matéria do Correio Braziliense de 2009, lembrou de atividades que indicavam outra característica pedagógica inovadora no período, o fato dos docentes demonstrarem preocupação com a necessidade da escola compreender o contexto social em que se insere. Assim, em 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 (A MULHER, 2009, p. 46).

Ainda nesse sentido, Maria Coeli lembrou em seu depoimento da 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 nas inovações pedagógicas desenvolvidas em Brasília aliadas ao seu frescor pioneiro, que o presidente da República, Juscelino Kubitschek, em dezembro de 1960 declarou-se tranquilo sobre o destino da educação na nova capital (CENTRO,

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 fora discutido anteriormente, Juscelino Kubitschek proferiu discurso enaltecendo “os mais modernos princípios pedagógicos” adotados pelos professores do Curso Normal, afirmando que eles juntos à “fé”, à “audácia” e ao “ânimo pioneiro” das primeiras normalistas formadas na Capital fariam com que Brasília se consolidasse “sentinela avançada da conquista do nosso hinterland” (KUBITSCHKEK, 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” (NUNCA, 1960). Maria Coeli também lembra desse 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 super feliz do ensino em Brasília estar forte.” (ALMEIDA, 2003, p.19).

Ainda sobre a formatura das normalistas, cabe acrescentar que durante as cerimônias de colação de grau repetiam-se juramentos em relação à maneira que, de ali em diante, as novas professoras exerceriam o magistério. Nos primeiros anos de Brasília, o juramento repetido conforme atas das cerimônias do período era:

Com o pensamento no Brasil e consciente da responsabilidade da missão que me é conferida, prometo consagrar o melhor das minhas energias, o mais puro dos meus sentimentos e todo o meu idealismo à educação nacional, à grandeza da pátria e à felicidade das crianças brasileiras (CENTRO, 1960-1969).

Mesmo que esse juramento não fosse exclusividade das formaturas do magistério primário de Brasília, pois seguia certo padrão formal, compreende-se que a ideia de missão e a menção ao idealismo de quem se formava deveriam soar de forma mais veemente aqui devido ao contexto peculiar do novo sistema educacional. Afinal,

no planejamento do sistema escolar de Brasília já constava enunciada a missão e o ideal dos educadores que se pretendiam formar: “verdadeiros líderes da sociedade na sua obra de moldar, formar e embelezar o espírito do adolescente, preparando-o para vida” (BRASIL, 1959, p.7).

Nesse primeiro ano de sistema educacional, portanto, viu-se nascer um misto contraditório de ânimo e frustração que se acentuará nos anos seguintes. De um lado o otimismo sobre a formatura das turmas do curso normal de 1960 e a disposição dos sujeitos envolvidos na renovação educacional em Brasília. De outro as duras críticas acerca da forma com que vinha se desenvolvendo o ensino na nova capital e as precárias condições estruturais oferecidas para os professores que aqui vieram atuar. Encerrou-se, assim, o primeiro ano letivo do Curso Normal de Brasília.

### **3.2 – SEGUNDO ATO – O Curso Normal no Centro de Ensino Médio Elefante Branco**

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 se 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.

Nesse sentido, Ernesto Silva, então presidente da NOVACAP, redigiu documento que foi publicado no Correio Braziliense em fevereiro de 1961 pedindo que a Fundação Educacional do DF tratasse de alimentar os ideais originários do plano educacional da Capital, eliminando dos programas de ensino “os métodos retrógrados ainda em uso em nossas escolas e a matéria supérflua” e instituindo “novos métodos adequados à época atual, usando o cinema, a televisão, a rádio, as excursões, as viagens, adaptando, enfim, ao mundo de hoje as práticas de ensino” (PLANEJAMENTO, 1961).

O programa das atividades de educação visual e teatro foi um dos que seguia essa orientação de buscar um ensino inovador. Assim, em consonância com princípios renovadores da educação, o referido programa prezou por “preservar e desenvolver a capacidade de criação inerente a todo ser humano e fonte primordial de progresso da sociedade”, pois afirmava que “todo home é um ser sensível” que, ao desenvolver seu potencial criador, desenvolve também “o poder de observação imaginação, intuição e percepção, faculdades estas valiosas não apenas aos artistas, mas também aos cientistas, aos técnicos e aos homens comuns” (DEPARTAMENTO, 1962, p.2). O programa ainda critica explicitamente a escola tradicional reafirmando ideais escolanovistas como o de se valorizar o aluno como sujeito ativo no ensino:

Não podemos, como na escola tradicional, limitar o estudo à memorização de fatos ou à reprodução de formas mais ou menos próximas à realidade, temos, principalmente, que prover o desenvolvimento da personalidade pelo livre exercício daquelas faculdades comuns a todos os homens. (...) Partimos então de que todo homem é criador, logo, todo aluno é criador. O professor não ensina a criar, ele observa a criação (Idem, Ibidem, p.2).

Para o Curso Normal, a mudança mais significativa ocorrida após 1960 foi a saída do curso do prédio da CASEB. Para o segundo ano letivo foi inaugurado o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), local onde passou a funcionar o Curso Normal a partir de então. A estrutura do CEMEB era mais complexa que a da CASEB, era mais “elaborada”, como adjectiva Renée Simas (SIMAS, 2003, p.21), e lá o Curso Normal pode de fato estar inserido 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” (SERÁ, 1961). Nessa matéria comentou-se que o Elefante Branco, que segundo a matéria fora batizado assim pelos estudantes de Brasília<sup>14</sup>, prometia ser um grande centro de educação integral e foi descrita 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

---

<sup>14</sup> Nos depoimentos de pioneiros é possível encontrar diferentes versões para esse nome. Francisco Afonso de Castro, que foi professor na CASEB e assumiu a diretoria de transportes da Fundação Educacional, faz menção a dois ônibus que eram chamados de Elefante Branco e teriam inspirado o nome da escola (CASTRO, 2004). Cláudio Queiroz, que foi aluno do Elefante Branco disse ter estranhado o nome, mas que acreditava que era por que a arquitetura da escola com as rampas lembravam a forma de um elefante (QUEIROZ, 2008). Já a professora Renée Simas trouxe o motivo que foi repetido com maior frequência, o nome Elefante Branco se dava pelas expectativas geradas com o atraso da obra, que era pra ter sido inaugurada junto à CASEB (SIMAS, 2003).

aproveitado para a instalação de uma escola de aplicação para normalistas, para a prática de didática (Idem, ibidem).

Pelos depoimentos dos professores percebe-se que os que atuaram nessa escola demonstraram-se bastante animados com a estrutura oferecida. Renée Simas comenta sobre 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?(...) Nos laboratórios havia professores de Ciência, que eram responsáveis (ROCHA, 2005, p.45-51).

Uma característica interessante a que Maria de Lourdes faz menção nesse trecho de seu depoimento, diz respeito à integração da escola com a comunidade seja a partir de atividades abertas e 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 comenta sobre as salas de orientação, elemento que foi indicado por outras professoras como algo importante para o desenvolvimento do

ensino. Daysi Collet lembra que para cada turma era escolhida uma professora orientadora<sup>15</sup> 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. Porém, Renée Simas criticou o fato de considerar que não havia uma orientação pedagógica que direcionasse o ensino especificamente para os ideais inovadores almejados por Anísio Teixeira, o que colocava em risco a efetivação do plano em Brasília:

Eu acreditava que aquilo iria resultar numa experiência boa. Eu vou dizer: logo de saída, eu também acreditava que ia ser possível e tal, mas não havia, na realidade, nenhuma orientação pedagógica para isso. Cada grupo ia procurando fazer o seu programa. Se você estivesse antenado com o futuro, com as possibilidades, você fazia um programa mais prá frente; se você não estivesse, você fazia o estabelecido em todos os locais... não havia uma proposta pedagógica para todo mundo, não havia isso, não havia uma coordenação que puxasse isso (SIMAS, 2003, p.6).

Com isso, Renée Simas lembrou-se do momento em que chegou a ser criticada pelo pai de um aluno devido às diferentes orientações seguidas na escola de forma não padronizada, no caso especialmente se referindo ao programa de educação visual:

uma vez eu fui chamada na diretoria; era um pai de aluno querendo conversar(...). Esse pai queria saber por quê, numa escola nova, havia orientações tão díspares, pois isso ficava evidenciado, não é? (...) E aí, nós tivemos que explicar que, realmente, cada um tinha o que estava definido para a sua série, que o programa usado era baseado no Lúcio Costa, e não sei o quê, mas que cada um experimentava dentro da sua vivência, ou do que imaginava ser, não é? E ele então disse que não, que não podia ser assim, que tinha que ter uma coisa a mais, uma unidade maior (Idem, ibidem, p.11).

Porém, os conflitos gerados pela falta de uniformidade nas orientações pedagógicas da escola não foram suficientes para impossibilitar a riqueza da experiência vivida no Elefante Branco, ao menos até a instalação do regime militar em 1964, conforme afirma ainda Renée Simas:

---

<sup>15</sup> Nesse trecho o uso do feminino se dá por ser assim que a narradora em questão fala sobre o assunto. Porém, em outros trechos de seu depoimento ela utiliza “orientador” no masculino. Ao invés de optar por padronizar e utilizar exclusivamente o feminino ou masculino, optou-se por usar as variações trazidas nos documentos por acreditar que assim se ilustra de maneira mais representativa a forma que as contradições do processo de feminização do magistério chegam a ser expressas na linguagem.

sempre foi uma coisa conflituosa, sempre. Mas a experiência, enquanto nós pudemos conduzir o Elefante, foi muito rica, porque.. o que é que diferenciava a escola? Era o horário integral. E horário integral para professor e para aluno. Então, eles voltavam para as atividades, eles voltavam... por exemplo, o espaço da música: eram grupos, era o Coral; o Coral chegou a viajar, então, era uma coisa assim muito forte e... havia ainda os grêmios. E os alunos participavam do Conselho, ou seja, tentou-se, realmente, uma gestão democrática. E a escola funcionava, funcionava bem, todos tinham prazer em ir para a escola. Mas aí, já tinha mais espaço, os departamentos tinham sala, havia as salas, o ambiente onde você podia exercer atividades, não tinha que ficar limpando carteirinha, porque você tinha a sua sala própria, não é? E não estava chegando aluno a toda hora, eram aqueles alunos que tinham vindo, continuavam chegando, mas você já tinha as turmas mais estruturadas, não é? A associação podia também... depois que chegaram as casas, podia crescer e, de fato, ela foi crescendo, crescendo, crescendo, porque nenhum dos problemas acabavam sendo resolvidos, sempre havia aqueles professores que tinham vindo depois, que estavam submetidos àquela mesma coisa. E é claro, os que já tinham, deviam continuar ajudando para que os outros também tivessem, não é? E essa... essa mecânica foi indo, indo, indo, até estourar, em 1964 (SIMAS, 2003, p.23).

Esse depoimento de Renée Simas permite a identificação de vários elementos inovadores que se sustentavam nesses primeiros anos do sistema educacional de Brasília. O horário integral que já era executado em 1960 é enriquecido no Elefante Branco com as atividades extraclasse que funcionavam em turno contrário na escola. Mesmo que na CASEB já tivessem sido formados clubes para diversas atividades como clube de música, clube de inglês e clube de geografia (RAMOS, 2003), no Elefante Branco esses clubes eram fortalecidos pela estrutura de salas e pela organização das atividades na escola. Inclusive, os grupos de música e coral deram origem à Escola de Música de Brasília, que hoje é referência de educação musical na capital.

A organização do ensino no CEMEB em departamentos, conforme fora anunciada na matéria do Correio Braziliense sobre a escola e confirmada nos depoimentos supracitados, também era vista como característica que melhorava a estrutura escolar. Daysi 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 saberes 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. Renée Simas, por exemplo, professora do departamento de educação visual, faz referência a isso com satisfação por que não teria mais que ouvir reclamações de outros professores devido a “vestígios” que ficavam nas carteiras dos alunos após suas aulas (SIMAS, 2003, p.9). Ademais, cada departamento tinha representantes no conselho escolar junto a representantes de pais e alunos e à direção, o que foi importante para se 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 contribuíam para esse ideal democrático e concordava com o princípio escolanovista onde “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. O departamento psicopedagógico encarregava-se da orientação pedagógica a todos os professores, mas atendia predominantemente às professoras do curso normal (COLLET; LIMA, 2003). Tratava-se de diferentes tipos de orientação: havia os professores que eram escolhidos orientadores das turmas, conforme mencionado anteriormente, e havia a orientação pedagógica que era oferecida aos professores pelo referido departamento. A professora Daisy Collet conta que esteve ligada ao curso normal durante toda a década de 1960 enquanto membro do departamento de psicopedagogia, realizava entrevistas para a seleção dos professores e, além disso, também 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 (COLLE T; LIMA, 2003).

Eldonor Pimentel viu nos laboratórios criados no CEMEB elemento fundamental para desenvolvimento da educação planejada para Brasília e fala que saber que em Brasília contariam com essa estrutura deixou os professores bastante animados:

A instalação de laboratórios era condição essencial para que houvesse um desenvolvimento harmonioso de uma ciência exata, tal como Química, Física e Biologia. E essa perspectiva, segundo nós vimos, analisando os folhetos que nos foram entregues, nós encontraríamos aqui em Brasília, o que nos animou ainda mais. Ou seja, nós iríamos criar, estabelecer, uma

escola nova, revolucionária, nos moldes daquilo que o professor Anísio Teixeira tanto preconizava (PIMENTEL, 2003, p.5).

Mas foi a Escola de Aplicação, mencionada na matéria e depoimentos citados, 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 que fora construído em 1960 para desenvolvimento do curso colegial científico enquanto o Curso Normal e demais cursos da educação média funcionavam no prédio da CASEB. Seu apelido de “Sibéria” deveu-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 sua criação, 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 essas atividades nesse local de forma sistemática por meio de aulas experimentais e aulas 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 séries 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, serem 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 professora Maria de Lourdes Rocha explicou que as professoras do Curso Normal faziam então reuniões com as orientadoras da escola de aplicação para que estabelecessem vínculos entre os assuntos que ambas trabalhavam 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 tinha 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 orientadora. '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. Ela vê e dá 'visto'. A regente, sabe? A regente de sala. 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. A professora regente era minha, depois eu vinha para a sala de aula e fazia a avaliação delas. Era assim... fazia avaliação de material... Era muito bem feito... essa parte era muito boa (ROCHA, 2005, p.56-59).

A proposição da escola de aplicação no Plano de Construções Escolares foi inspirada nas ideias sobre a relação teoria x 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 então em um difusor do ideário de Dewey, tanto por meio de inúmeras publicações, cursos e conferências que oferecia como 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).

Diversos pensadores da educação alertam que “não é possível superar as dificuldades da prática sem que se possua sólido conhecimento teórico; caso contrário, recai-se numa prática limitada e repetitiva, para a qual o senso comum é suficiente” (KUENZER; CALDAS, 2009, p.48). Mas há autores que valorizam as aulas práticas como um importante elemento de formação em que

os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. (...) Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. Fica no espaço intermediário entre o mundo prático, a camada ‘leiga’ da vida ordinária e o mundo esotérico da academia (SCHÖN, 2000, p.40).

Para Nóvoa, deve-se ultrapassar a dicotomia entre os modelos acadêmicos e os modelos práticos pelos quais tem oscilado a formação de professores ao longo da sua história, alcançando-se, assim, “modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (NÓVOA, 1995, p.26).

Professoras da Escola de Aplicação consideravam importante a valorização da prática que existia na instituição por acreditar que ela era essencial para vivência criadora dos alunos, como colocou 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. (WEHKE, 2004, p.18)

Percebe-se que a educação integral estava aliada a essa relação teoria x 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, independente dos turnos, prezava-se por 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, p12). 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 (Idem, Ibidem, p.13).

Maria Coeli de Almeida, que também exerceu atividades de regência na Escola de Aplicação, comenta sobre 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 (ALMEIDA, 2003, p.19).

Nesses últimos depoimentos cabe notar também à forma como as professoras buscavam interagir com o ambiente em que a escola estava inserida e como o fato de se estar em uma cidade em construção em meio ao cerrado influenciou na educação em sala de aula. O que reafirma também 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 conhecer profundamente as crianças matriculadas. Dois modelos de fichas de matrícula foram utilizadas de 1961 a 1964 na Escola de Aplicação. Nelas, eram preenchidos 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 que reside (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 mesmo 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 fazer parte da mesma, e o objetivo da Associação era o de unir pais e mestres para colaboração em tudo quanto visasse ao bem estar e formação integral das crianças (ESCOLA, 1964, p.1 e 3). Esse foi, então, mais um dos elementos que mantiveram o curso normal de Brasília envolto aos princípios renovadores da educação durante seus primeiros anos de funcionamento na nova Capital.

### **3.3 – TERCEIRO ATO – Das novas esperanças à frustração da utopia**

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 Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), como histórico e de caráter inovador, motivando o idealizador do sistema educacional de Brasília 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 referido Plano Trienal. O Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1962, já estabelecia que o aperfeiçoamento do magistério, a criação e a manutenção de centros de treinamento de professores deveriam ser prioridades na aplicação do percentual de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, que fora criado em 1942 e cuja administração era responsabilidade do INEP. Assim, consonante com o PNE, no Plano Trienal de 1963 explicitou-se a expectativa de se proporcionar uma intensificação do treinamento de professores. Para isso, previa-se verba que poderia possibilitar a construção de 18 centros de formação e especialização do magistério e a formação, nas escolas normais do País, de 48.000 professoras e 10.000 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 neste padrão educariam outros professores e assim sucessivamente. “As escolas serão o que forem os seus professores” (TEIXEIRA, 1963a). 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 ele não era “mais uma panacéia 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, transformações políticas 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 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. Em meados de março de 1964, o presidente João Goulart tentava mobilizar a população em comícios para reivindicar a aprovação de reformas de base no País. A reação de setores conservadores, representantes de empresários, da Igreja, das Forças Armadas e de parcela da classe média pode ser ilustrada de forma impactante pela imagem das 300 mil pessoas que saíram às ruas de São Paulo, ainda em março, na Marcha da Família com Deus pela Liberdade em repúdio ao governo e a suposta “ameça de comunismo” (ALMEIDA e WEIS, 2007, p.324). As mobilizações contra o governo se fortaleceram e, na madrugada de 31 de março de 1964, as forças militares depuseram João Goulart. No dia 02 de abril desse ano as rádios anunciaram a partida de Jango para o Uruguai e a preparação dos militares para assumirem o poder. Desmoronava-se aí a experiência democrática que o País vivia desde 1945, ano em que fora encerrado o regime ditatorial do Estado Novo.

O fim do governo de João Goulart foi celebrado por parte da população que, no Rio de Janeiro, por exemplo, saiu às ruas levantando bandeiras nacionais na “Marcha da Vitória”. Grande parte da imprensa também se manifestou a favor do que foi chamado por muitos de “revolução de 1964”. Dos maiores jornais brasileiros, apenas o Correio da Manhã do Rio de Janeiro voltou-se contra os militares estampando no dia 03 de abril de 1964 capa que acusava o regime de terrorista (ALMEIDA e WEIS, 2007, p. 351). Regra geral, a imprensa brasileira aceitava o argumento de que “a suspensão presumivelmente breve dos direitos civis era o preço a pagar pelo restabelecimento da ordem e a supressão da ameaça comunista” (Idem, ibidem, p. 352).

No período democrático que antecedeu o golpe de 1964, as instituições educacionais e políticas – como escolas, universidades, sindicatos e partidos políticos, tendiam a ser espaços de debates e controvérsias políticas. Isso ajudava a constituir um

público crítico e independente para a imprensa, o que refletia 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, junto 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 então no sentido de 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” (Idem, ibidem, 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 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, 8,6%, professores (ALMEIDA e 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 desmoronamento 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 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 desses primeiros elementos abolidos foi o ensino em tempo integral. O professor Mário Coutinho – um dos sessenta primeiros concursados –, afirma que isso se deu em outubro de 1963, quando a Superintendência de Educação do DF optou por investir no funcionamento de três turnos nas 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 é diminuída e, como agravante da situação, o fato dos docentes terem a carga de trabalho diminuída sem redução de salário inibia a reação de parte deles à quebra deste elemento inovador da educação de Brasília (COUTINHO, 1990).

A importância do tempo integral para uma educação renovadora fora 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 que 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 o 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 dar 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 vê como forma negativa o fato de que a redução do horário de permanência dos alunos na escola diminuiria o contato entre os alunos. A mãe destacou também a dificuldade que muitos pais teriam em 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 se 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 (1 TEMA, 1958).

Outro fato marcante que intensificou a insatisfação no sistema educacional em Brasília ainda em 1963 consistiu na contínua contratação de professores sem concurso, contrariando as conquistas obtidas na lei nº 4242 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 à Brasília. Todos esses problemas eram levados para as orientadoras do CEMEB, como lembra Renée Simas:

os conflitos eram tão grandes - daqueles apartamentos pequenos, dos filhos e das promessas não cumpridas; a cantina que começou a funcionar e a comida era horrível, e não se tinha para onde ir, ficava-se procurando no meio da rua, mas era necessário que o ônibus levasse, porque a pé não dava para sair – então, os conflitos com os alunos, os conflitos de espaço, tudo isso elas acabavam atendendo. Atendiam aos alunos e aos professores também. E alguns que, com saudades da família, deslocamento, más condições de trabalho, más condições de alojamento, não tendo os serviços que seriam oferecidos, tudo isso foi gerando conflitos. E elas tentavam ouvir aqueles que tivessem um problema maior (SIMAS, 2003, p.13).

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 policaiesco na instituição. Benigna Villas Boas também fala do 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 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 tão abalada ao 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 assinam 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, s/d, 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 mesmo já na 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 idéias, 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 referida professora, teria sido entregue por um professor delator:

E eu dava aula para o normal também e introduzi as cadeiras de Cultura Brasileira e Arte Brasileira, para que os alunos entendessem. E esta 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 (ALVIM, 1990) conta que quando questionou à 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 à 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, que é 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 e WEIS, 2007, p. 327). Isso se dá pela tentativa de restringir a participação política pública, restando, para quem se opõe, 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, o afastamento da família e 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 a inserção em movimentos armados. E, mesmo que entre os sujeitos aqui estudados não prevalecesse a resistência armada, era sabido que, “dadas as características do regime, qualquer desses atos envolvia riscos pessoais impossíveis de ser avaliados de antemão” (ALMEIDA e 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:

o início, eu achei assim muito bom do ponto de vista pedagógico, na medida em que não havia grandes controles, você podia experimentar, não é? Na prática, o que se podia perceber, ao longo do tempo, é que havia muito mais um conservadorismo da própria direção do MEC. (...) Era possível ver que eles não tinham a compreensão de uma coisa mais avançada, eles queriam que funcionasse, mas não no sentido inovador. Mas eu fui tentando com as minhas classes, conseguir viabilizar. E eu me

lembro de que era assim muito interessante, mas nós tínhamos umas carteirinhas convencionais, de fórmica. (...) O fato é que, na medida em que não valorizavam aquele tipo de conhecimento de expressão, de experimentação, claro que não tinha a coisa resolvida. (SIMAS, 2003, p.9).

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:

Aí ficou um clima policial dentro da escola, quer dizer, 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 o que o governo fez? A primeira coisa? Quebrou o horário integral, no sentido de que os alunos já não ficavam mais, eles não precisavam ficar, ficavam se quisessem; então, essa história de ficar se quiser, quebrou todo um planejamento que estava sendo feito. 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 ser cassados. Nós não tínhamos essa dimensão... mas isso eu tenho muito claro: nós não tínhamos uma dimensão nacional, nós não tínhamos uma atuação nacional, nós não estávamos ligados a nenhum grupo, embora já existisse o das Ligas Camponesas e outros muito mais atuantes. Nós tínhamos uma discussão em Brasília, localizada, acadêmica, e que abrangia todos os aspectos sociais. Claro que nós queríamos transformar a Associação em Sindicato, nós éramos a favor das reformas de base, quer dizer, nós estávamos antenados com o que o governo estava propondo no sentido de modificações, pois, se nós queríamos modificação na escola, como é que nós não iríamos querer no resto da sociedade, não é? (SIMAS, 2003, p.34)

Essa cassação a que se refere Renée Simas consumou-se mediante o Ato Institucional nº 1. Este ato foi instituído em 09 de abril de 1964 e concentrava poderes no governo executivo federal, impunha punições a civis, como a suspensão de poderes políticos por dez anos e 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, a continuação de debates e de estudos de alternativas de ensino, pode-se considerar que há um ciclo que se encerra em março de 1964 (SIMAS; BALTAR, s/d). 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 como 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.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a instauração do regime militar em 1964, a frágil democracia brasileira sofreu duros golpes que a calaram por pelo menos as duas décadas seguintes. Em decorrência, não teve continuidade a experiência educacional desenvolvida em Brasília, que se pretendia alternativa à escola tradicional enquistada na sociedade ao longo do tempo.

A escola tradicional estava voltada apenas para aquisição de instrumentos para a vida social como leitura, escrita e cálculos, pressupondo que a educação se faria no lar e na comunidade. A escola tradicional tendia a ser controlada pelos dogmas da Igreja e estatais e “nada mais era do que uma casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as lições que os professores marcavam, depois tomavam, e que lhes forneciam elementos de informações e saberes que só mais tarde eles deveriam utilizar” (TEIXEIRA, 1930, p. 8). Analisando o cenário educacional em 1960, Anísio Teixeira enxergou a escola tradicional no Brasil como uma escola “desnacionalizada e desnacionalizante”, que não prezava pela emancipação nacional, e especificou essa característica na escola secundária:

A língua portuguesa é ensinada no mesmo pé de igualdade de várias línguas estrangeiras e de uma língua morta. A importância da história do passado e do estrangeiro é infinitamente maior que a da história nacional. Na geografia, o mesmo. A cultura nacional, o desenvolvimento nacional, a história contemporânea do Brasil, ninguém poderá dizer que sejam estudadas na escola secundária brasileira (TEIXEIRA, 1960, p. 206).

Além disso, com o ritmo que se acelerou na sociedade moderna, a instituição familiar foi impedida de exercer com consciência sua função de educadora e a vida social se complexificou a tal ponto que passou a oferecer para os alunos apenas aspectos fragmentários do seu todo. Com isso a escola precisava tomar para si grande parte das funções da família e do meio social para poder oferecer a possibilidade dos indivíduos se adaptarem à ordem social do então “vertiginoso presente” (TEIXEIRA, 1930).

A percepção da insuficiência da escola tradicional fortaleceu os movimentos educacionais e a luta de Anísio Teixeira por uma educação integral, democrática, que buscasse conhecer a própria realidade e se voltasse ao estudo do País, sua língua, sua história, sua cultura, seus problemas e soluções. E, para o educador, somente a escola pública poderia assumir verdadeiramente essas missões públicas (TEIXEIRA, 1960),

pois ela que atendia à maior parte da população. Assim, pode-se dizer que a escola pública refletia melhor a sociedade adquirindo maior potencial de transformação social em relação à particular, que, custeada pelos alunos, atendia apenas as camadas razoavelmente abastadas da sociedade (TEIXEIRA, 1959).

Uma escola pública renovadora, democrática e de qualidade foi o que o educador baiano traçou no horizonte de expectativas da nova Capital ao estruturar o *Plano de Construções Escolares de Brasília* em consonância com os ideais da Escola Nova. Esse horizonte foi alimentado pelas expectativas dos que chegavam à Brasília, e a ele somou-se um rico espaço de experiências. A riqueza desse espaço se dá devido a essa reunião de mulheres e homens de diversas origens, idades e formações em uma cidade em construção ainda com tão pouca infraestrutura urbana. Aqui, professoras, professores, alunos, alunas e familiares apostaram no plano de um sistema diferenciado que servisse de modelo para o País, e, para isso, cada um e cada uma oferecia a bagagem cultural, política, intelectual e profissional que detinha.

Tal conjunção de expectativas e experiências resultou em momentos históricos de práticas inovadoras. Momentos em que se acreditou e praticou uma educação de tempo e abrangência integrais, que buscava formar o ser humano em sua integralidade, desenvolvendo atividades manuais e intelectuais, levando para dentro da escola a vida profissional, social e cultural dos alunos, enxergando, em uma perspectiva deweyana, a educação não apenas como uma preparação para a vida, mas como a própria vida. O currículo diferenciado, estruturado a princípio em unidades, também pode ser visto como característica marcante dessa experiência educativa por que valorizava a formação geral, criativa e profissional do corpo discente. É possível destacar ainda características renovadoras na estrutura planejada para os centros de educação. A organização em departamentos, por exemplo, fazia do Centro de Educação Média um espaço privilegiado para o desenvolvimento do Curso Normal de Brasília com base em princípios democráticos, especialmente porque aos docentes deste curso cabia a coordenação do departamento psicopedagógico, responsável pela orientação educacional, que promovia maior integração entre diferentes áreas e sujeitos educacionais, ação que se estendia aos diferentes departamentos e cursos.

Porém, as transformações políticas no País ofuscaram o horizonte que era alimentado por essas experiências. O fim da democracia, com o estabelecimento de um regime militar autoritário, transformou as expectativas que se desenhavam.

Democracia é um modo de vida social, uma “expressão ética da vida”, em que o respeito pela personalidade humana dos indivíduos e pela oportunidade de expressão de seus valores sem repressão de valores alheios é fundamental. Anísio Teixeira defendia que “o homem nunca se encontrará satisfeito com nenhuma forma de vida social que negue essencialmente a democracia” (TEIXEIRA, 1930, p.6). Não é difícil perceber como essas características condiziam com o sistema que se pretendia desenvolver em Brasília. Tampouco é difícil compreender que a quebra deste elemento desmorona a utopia sonhada.

Mas será que esse sonho acabou? Essa é a pergunta que Cosete Ramos, que em 1960 foi oradora da primeira turma de normalistas formada em Brasília, tentou responder de forma animadora em seu depoimento concedido já nos anos 2000:

será que o sonho da educação de Brasília, em 1960, morreu? Acabou? A resposta a esta pergunta não é fácil de ser dada. A educação brasileira está sendo questionada, sacudida nas suas raízes, a educação que está aí não serve para a sociedade de hoje, a sociedade não quer essa educação aí. A sociedade mudou muito e, com essa alteração profunda, é a própria sociedade que define a educação que deseja. E talvez o importante não seja o que separa, o que diferencia a educação de 1960 da de 2003, mas o que une essas duas educações, que é justamente a crença no poder da educação, a educação transformadora do homem, como instrumento fantástico de transformação humana, e o poder da escola para transformar as pessoas (RAMOS, 2003, p.10).

Benigna Villas Boas (2013) também responde a essa questão de forma otimista: “Como estou implicada nessa história, penso que o sonho não acabou: ele foi interrompido e precisa ser reavivado”, e complementa a seguir: “Ainda há um longo caminho para que se transforme em realidade” (p.3).

A experiência educacional em Brasília nos primórdios da nova capital, analisada aqui com foco na formação de professores no Curso Normal, no período de 1960 a 1964, guarda sucessos e insucessos, críticas e elogios, contradições e coerências. Rememorar esse momento histórico faz-se importante na medida em que oferece subsídios para discutir possibilidades educacionais por muitos ignoradas. O “apagamento da memória” dos programas de formação de professores que Anísio Teixeira desenvolveu no período que esteve à frente do INEP ilustra-se pela dispersão e falta de cuidado com grande parte da documentação que lhes diz respeito. É fato também que para tal esquecimento contribuiu o fato de seu idealizador ter sido rechaçado pelo regime militar (MENDONÇA, 2008).

Porém, assim como o plano desenhado por Anísio Teixeira e as ações dos que nele acreditavam buscaram transformar a escola tradicional resgatando valores que prezam pela democracia, pluralidade e liberdade de expressão, cabem às pesquisas em História da Educação rejeitar as amputações da história tradicional oficial e resgatar essas iniciativas alternativas, prezando pela preservação e disponibilização da documentação que a elas remete. Pois como dizia o próprio Anísio Teixeira, conforme afirma Mendonça (2008), a história é profundamente útil para educadores, pois é ela que permite acumular experiências e não estar sempre recomeçando do zero.

Pretende-se, assim, que a pesquisa aqui desenvolvida possa servir de alimento aos carretéis das moiras, e que essas histórias tragam à baila elementos que se encontravam ostracizados, oferecendo novos traços que ajudem a redesenhar espaços de experiências para que reverberem em novos horizontes de expectativas.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A 'revisão da bibliografia' em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio e NETTO, Ana Maria (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 41-59.

AMADO, Janaina. O Grande Mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **Revista pós-História**, Assis, UNESP, 1995, p. 1-17.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura: parte 3 da 5ª edição da obra A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: INL, 1976.

\_\_\_\_\_. [et al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo: interações necessárias. In: **Varia hist.** vol.22 no.36 Belo Horizonte July/Dec. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752006000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752006000200012&script=sci_arttext)> Acesso em 21 de janeiro de 2013.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p.13-33.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMPOS, Paulo de Almeida. **Temas e teimas em educação**. Imprensa Universitária da UFF, 1990.

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.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. Perspectivas históricas do trabalho docente. In: **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p.63-82

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.

DUARTE, Rosalia. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, 2002. p.139-153.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FIDALGO, Nara Luciene R.; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs) **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p.91-112

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coords) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GINZBURG, Carlo. Prefácio. In: **O queijo e os vermes – o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 11-34.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932) Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. V.2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p.15-53.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. A reflexão conceitual na prática historiográfica. In: **Textos de História**. Vol. 15, nº 1/2, 2007.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs) **A intensificação do trabalho docente: tecnologia e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p.19-48.

LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In: **Cadernos de pesquisa** v.27, nº94. Campinas: janeiro/abril de 2006. p.201-227

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Renascença, 1944.

MANACORDA, Mario Alighiero. O que é trabalho? In: **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007. p.57-76.

MARROU, Henri-iriné. **Do conhecimento histórico**. Lisboa: Pedagógica Universitária, 1998.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: 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.] (orgs.) **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p.13-18

\_\_\_\_\_. Formar o “magistério nacional”: as políticas do INEP/MEC nos anos de 1950/1960. In: **Cadernos de História da Educação**, n. 7, janeiro/dezembro de 2008, p. 13-28.

\_\_\_\_\_; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Inep 70 anos, v. 1)

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente In: António Nóvoa (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote. 1997, p.15-33.

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

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Pedro Mesquita de. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: PEREIRA, Eva Waisros, [et al.] (orgs.)

**Nas asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p.103-120.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro de 2001, p. 179-195.

PORTELLI, Alessandro. A lógica das narrativas orais em busca da subjetividade. In: VELOSO, Telma et al. **Oralidade e subjetividade**. Os meandros infinitos da memória. João Pessoa: EDUEP, 2005. p. 44-67.

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

ROMANELLI, Otaíza de oliveira. Capítulo 2: Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. In: **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 33-46

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-91.

SANTAFÉ Ideias e Comunicação. **Do concreto ao papel:** o nascimento de Brasília na imprensa mundial. Brasília: Santafé Ideias e Comunicação, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Maria Helena G. Frem Dias da. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **Revista perspectiva**. Vol. 23, nº 02. Florianópolis: julho-dezembro de 2005. P. 381-406.

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 de Memória da Educação do DF FE-UnB.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Apresentação. In: PEREIRA, Eva Waisros, et al (Orgs). **Nas asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 9-11.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. Porque “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930. p. 2-30.

\_\_\_\_\_. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298.

\_\_\_\_\_. Educação e nacionalismo. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p.205-208.

\_\_\_\_\_. 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.

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

\_\_\_\_\_. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p.278-287.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Análise da dissertação de Clara Ramthum do Amaral**. Texto avulso entregue ao ao projeto de Memória da Educação do DF (FE-UnB) no dia 24 de fevereiro de 2014.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 104 a 115.

### 5.1 – Depoimentos orais

ALMEIDA, Maria Coeli de. 2003. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadora: PEREIRA, Eva Waisros. Transcrição: TEIXEIRA, Marília Magalhães. Local: Brasília, DF.

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

CASTRO, Francisco Afonso. 2004. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto

inovador”. Entrevistadores: PEREIRA, Eva Waisros e SOUZA, Francisco Heitor. Transcrição: BORGES, Gabriela Lafetá. Local: Brasília, DF

COLLET, Daysi; 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 e 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.

PIMENTEL, Eldonor de Almeida. 2003. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadores: PEREIRA, Eva Waisros e HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: FERREIRA, Paulo Emílio. Local: Brasília, DF.

QUEIROZ, Cláudio José Pinheiro. 2008. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadores: PEREIRA, Eva Waisros; SOUZA, Francisco Heitor e HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: PEREIRA, Cristiane Leite. Local: Brasília, DF.

RAMOS, Cosete Martins. 2003. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadora: PEREIRA, Eva Waisros. Transcrição: FERREIRA, Paulo Emílio. Local: Brasília, DF.

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Depoimentos. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.) **30 anos do Curso de Magistério em Brasília – 1960-1990**, mimeo, p.46-47, 1990.

ROCHA, Maria de Lourdes Moura Lima. 2005. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadoras: PEREIRA, Eva Waisros e HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: SILVÉRIO, Karina Pires. Local: Brasília, DF.

SIMAS, Renée Gunzburger. 2003. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadoras: PEREIRA, Eva Waisros e HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: DIAS, Layssa Feitosa Santos. Local: Brasília, DF.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. 2006. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1856-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadoras: PEREIRA, Eva Waisros e HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: BORGES, Gabriela Lafetá. Local: Brasília, DF.

WEHKE, Elmira Hermano. 2004. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadoras: PEREIRA, Eva Waisros e HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: SOUZA, Kelly Ramos. Local: Brasília, DF.

WILLADINO, Nélida. 2007. **Entrevista** concedida ao projeto de pesquisa “Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”. Entrevistadores: SOUZA, Francisco Heitor e HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: FERREIRA, Paulo Emílio. Local: Brasília, DF.

## 5.2 – Matérias de jornais

1 TEMA em debate: o que acha dos 3 turnos escolares? **A última hora**. Rio de Janeiro, 12 de março de 1958.

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

CARROSSEL de Brasília: demissão de professores. **Correio Braziliense**. Brasília. 07 de Fevereiro de 61, pág 9.

DEMISSÃO dos mestres. **Correio Braziliense**. Brasília. 05 de fevereiro de 1961, p.4

FIM às demissões da Fundação Educacional. **Correio Braziliense**. Brasília. 10 de Fevereiro de 1961, pág 8.

HILDEBRAND demitiu-se deixando sem solução problemas da CASEB. **Correio Braziliense**. Brasília. 24 fev. 1961, p.3.

MULHER feita de história, a. **Correio Braziliense**. Brasília. 05 de dezembro de 2009.

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

PLANEJAMENTO para o ensino no DF. **Correio Braziliense**. Brasília. 11 de fevereiro de 1961, p.8.

PROFESSORES demitidos pela CASEB recorrem ao presidente em carta. **Correio Braziliense**. 25 de Fevereiro de 1961a, pág 3

PROFESSORES da CASEB garantidos. **Correio Braziliense**. Brasília. 05 de fevereiro de 1961b.

SEM êxito o ensino nas escolas oficiais no DF. **Correio Braziliense**. Brasília. 10 de Fevereiro de 1961, pág 8

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

### 5.3 - Documentos institucionais e legislação

APPEMB. **Carta convite** para formação do conselho consultivo do Boletim da Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília. Brasília, 1960.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, MEC, 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as 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 07 de janeiro de 2014.

BRASIL, PR, EMFA-ESG. **Brasília: Plano Educacional e Médico-Hospitalar**, Brasília:ESG, 1959.

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.

CENTRO de Educação Média. **Históricos escolares**. Brasília. 1960 a 1964.

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.

DEPARTAMENTO de Educação Visual e Teatro. **Planejamento das atividades dos cursos de segundo ciclo**. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal, 1961.

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

\_\_\_\_\_. **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 de outubro de 1963.

HILDEBRAND, Armando. **Carta de comunicação de classificação no primeiro grupo de professôres para lecionar no Centro de Educação Média de Brasília e convocação para estágio e assinatura de contrato.** Rio de Janeiro: MEC, Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB). 1960.

KUBITSCHEK, Juscelino. **Discurso como paraninfo da primeira turma de professoras formadas pela CASEB.** 15 de dezembro de 1960. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1960/89.pdf/download> Acessado em 02 de dezembro de 2013.