



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**UMA HISTÓRIA DA DANÇA EM ESCOLAS DE BRASÍLIA:
Memórias da Escola-Parque do período de 1960 a 1974**

Laryssa Mota Guimarães Rocha

BRASÍLIA

2016

LARYSSA MOTA GUIMARÃES ROCHA

UMA HISTÓRIA DA DANÇA EM ESCOLAS DE BRASÍLIA:

Memórias da Escola-Parque do período de 1960 a 1974

Brasília, 13 de abril de 2016

Banca Examinadora:

Prof.^a Eva Waisros Pereira SER/UnB – Examinadora

Prof.^a Dulce Filgueira de Almeida SER/UnB – Examinadora

Prof.^a Alice Medina – Suplente

Ingrid Dittrich Wiggers - Orientadora

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília no tema Estudos sobre Práticas Corporais, Cultura e Natureza, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer,

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers.

BRASÍLIA

2016

Dedico este trabalho especialmente ao meu filho, Salomão. Ele mal chegou em minha vida e trouxe consigo muitas mudanças e a responsabilidade de anteceder a conclusão deste trabalho, mas também foi por sua imagem que em meio as adversidades da vida, eu tive forças para tal realização.

Salomão, amo muito você, quando chegar a este mundo estará nos braços de uma mamãe Mestre em Educação Física, se Deus quiser!

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus para mim é mais que um gesto de gratidão, é dar honra Aquele que é o maior responsável por todas as minhas vitórias, por isso me viro primeiramente a Ele. Sou também grata aos meus pais, José Emilio e Vilma, que além de terem me proporcionado condições materiais durante todo meu percurso enquanto estudante, me incentivaram, se alegrando juntamente comigo a cada conquista. Assim também o fizeram os meus irmãos, Alyne, Vivyane e Emilio, o que foi muito importante para mim, obrigada.

Agradeço ao Dyogo que foi uma pessoa muito especial neste processo, me apoiou desde a seleção, torceu por mim e proporcionou os suportes que estivessem ao seu alcance para que tudo desse certo. A minha amiga Juliana Brenner, quem me mostrou o caminho possível de ingressar na UnB ainda na graduação, dedicou tempo a estudar comigo para que esse sonho se tornasse possível e nunca deixou de me acompanhar, me incentivar e de orar por mim. Obrigada.

Academicamente sou grata as amigas Juliana, Geusiane e Aldecilene, que foram companheiras de estudos e ombro amigo para dividir angústias enfrentadas ao longo da árdua jornada enquanto pesquisadoras, mães, mulheres multifuncionais, que se mantêm fortes e otimistas para que os deveres demandados sejam cumpridos. A todos os membros do grupo de pesquisa IMAGEM, meus colegas que muitas vezes dedicaram-se a dar sugestões que fizeram diferença na pesquisa. E também em questões práticas, as quais meu amigo João foi sempre tão solícito ao responder mensagens carregadas de dúvidas prontamente a me ajudar.

Agradeço as professoras ex-alunas da Escola-Parque que dividiram um pouco de suas histórias comigo: Ângela, Anailda e, principalmente, a Denise, pois, além do seu depoimento, sempre se dispôs a ajudar um pouco mais, com livros do interesse da pesquisa, até a sugestões de novas fontes históricas. Minha gratidão a professora Andréa Rocha, responsável pela sala de audiovisual da Escola-Parque 308 Sul, a qual sempre me recebeu muito bem em todas as visitas à escola. Não poupou esforços para vasculhar o material comigo, além de me encaminhar a importantes fontes da história oral.

Especialmente as minhas amigas Simone e Ana, que foram fundamentais em meu processo de formação durante a graduação. A amizade se estendeu e elas sempre confiaram que eu seria capaz. A Simone agradeço por ela ter me aberto os olhos desde o início para ingressar no mestrado. E a Ana, por neste momento tão delicado que é a gestação, tão amorosamente ter disponibilizado seu tempo e seus conhecimentos para me ajudar com ajustes importantes que meu trabalho necessitou. Amo vocês!

A professora Ingrid, minha orientadora, que me fez descobrir o envolvente caminho da pesquisa. Não apenas confiando em minha escolha do tema, mas engrandecendo o projeto, compartilhando comigo materiais essenciais para a realização da pesquisa histórica. Lhe agradeço por tantas vezes ter me ajudado a aprender a pensar como pesquisadora, por sua honestidade, competência, generosidade. Além da dedicação durante toda a trajetória, sua presença constante, sensibilidade, aconselhamentos; aprendi muito enquanto ser humana. Entrevi e acompanhou sistematicamente, sempre acreditando no potencial intelectual e acadêmico que este trabalho poderia alcançar. Obrigada!

Também agradeço à professora Eva Waisros que muito contribuiu na qualificação, pois, além de um olhar sensível para a pesquisa histórica, é referência em estudos sobre a história da educação de Brasília. À professora Dulce que pôde acompanhar em meus primeiros passos na pesquisa ainda na graduação e agora neste momento tão ímpar. Às intervenções da professora Alice que divide comigo o amor pela dança e isso poder refletir em nossa prática acadêmica e pedagógica.

O sentimento final de gratidão direciono a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse realizado, meus professores da pós-graduação, à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela bolsa de estudos. Agradeço a todos que puderam ler meu trabalho, aos que de uma forma ou de outra, viveram comigo essa experiência, me fizeram refletir sobre muitas questões, a pensar em minhas ações e no meu agir no mundo. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho aborda a história da dança na Escola-Parque de Brasília, nos anos de 1960 a 1974, com base na compreensão de narrativa histórica. Enfocaram-se experiências passadas, como objetos de conhecimento histórico, por meio de fontes documentais, fotografias e história oral. Buscou-se nestas fontes as referências, objetivas ou subjetivas, que a dança na Escola-Parque engendrou. Tem como objetivo caracterizar a dança no currículo da educação básica original de Brasília, levando em conta os pressupostos filosóficos educacionais, bem como as expressões culturais da dança praticada no âmbito escolar. Concluiu-se que a Escola-Parque veio a representar um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais como a dança, como parte da educação de crianças e jovens. A dança no plano de educação elaborado por Anísio Teixeira proporcionou respeitáveis avanços do ensino da dança na escola, principalmente, no que concerne ao período dos anos 1960 a 1974, em Brasília.

Palavras-chave: Dança. Escola-Parque. Brasília. Anísio Teixeira.

ABSTRACT

This work covers the history of dance in Brasilia School-Park, in the years 1960-1974, based on the understanding of historical narrative. Focused is accumulated experiences in the past as historical knowledge of objects through documentary sources, photographs and oral history. We attempted to these sources references, objective or subjective, that dance in the School-Park has engendered. It aims to characterize the dance in the curriculum of the original basic education of Brasilia, taking into account the educational philosophical assumptions as well as the cultural expressions of dance practiced in schools. It was concluded that the School-Park has come to represent a privileged space for the development of cultural activities as part of the children and youth education, such as dance. Dance in by Teixeira elaborate education plan provided respectable advances in dance education at school, especially concerning the period 1960 to 1974 in Brasilia.

Keywords: Dance. School - Park. Brasilia. Anísio Teixeira.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Crianças da 7ª série construindo mapa. Fonte: Lab School Photo Archive #36.....	35
Figura 2 - Maypole, 1904. Fonte: Lab School Photo Archive #76	39
Figura 3 - Folk Dancing, 1935. Fonte: Lab School Photo Archive.....	40
Figura 4 - Plano de Ensino Escola-Parque, 1960. Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 16.....	59
Figura 5 - Quadro de distribuição das aulas da Escola-Parque, 1960. Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 17.....	60
Figura 6 - “Mandala Curricular”, Escola-Parque, 1960. Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 38.....	65
Figura 7 - Conjunto de Ed. Física – dança – Escola-Parque, 1960. Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 40	66
Figura 8 - Quadro de pessoal da Escola-Parque, 1960. Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 43	67
Figura 9 - Eixos curriculares da EP em 1960. Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 10.	73
Figura 10 - Professora Andréa Rocha/ Conjunto de álbuns EP.....	82
Figura 11 - Dança de Quadrilha Caipira: alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1960. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul	86
Figura 12 - Dança Quadrilha Caipira: alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1960. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	88
Figura 13 - Dança Quadrilha Caipira: professora na sanfona e alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1965. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	90
Figura 14 - Dança de Quadrilha Caipira: alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1965. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	91
Figura 15 - Desfile ao ar livre: alunos da Escola-Parque 308 Sul na W3 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	92
Figura 16- Desfile ao ar livre: alunos da Escola-Parque 308 Sul na W3 Sul, em 1971. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	93
Figura 17 - Meninas dançando Ballet no Teatro da Escola-Parque 308 Sul em 1967. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	96
Figura 18 - Menina dançando Balé no Teatro da Escola-Parque em 1974 Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	96
Figura 19 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo”, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	99
Figura 20 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola Parque 307/ 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola Parque 307/308 Sul.....	103

Figura 21 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola Parque 307/308 Sul.....	104
Figura 22 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	106
Figura 23 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	108
Figura 24 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	108
Figura 25 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	109
Figura 26 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	110
Figura 27 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	110
Figura 28 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.....	111
Figura 29 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.....	111
Figura 30 - Dança no cotidiano escolar: Escola-Parque 308 Sul, em 1972. Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.	112
Figura 31 - Dança no cotidiano escolar de Brasília na década de 1960.Fonte: Arquivo Grupo imagem.	113
Figura 32 - Dança no cotidiano escolar de Brasília na década de 1960. Fonte: Arquivo Grupo imagem.	113
Figura 33 - Ex-aluna Ângela Gomes (blusa rosa), pesquisadora Laryssa Mota, professora responsável pela Sala de Audiovisual Andréa Rocha (à esquerda). Fonte: Arquivo pesquisa	122
.Figura 34 - Ex-Aluna Anailda Gomes, acima em 1992 e abaixo em seu último trabalho na Escola-Parque 308 Sul, em 2014. Fonte: Arquivo pessoal professora Anailda Gomes.....	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	METODOLOGIA.....	16
3	CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DO CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA: AS PRESENCAS DE JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA.....	27
	<i>3.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CORPO: JOHN DEWEY E A A ESCOLA LABORATÓRIO.....</i>	<i>27</i>
	<i>3.1.1 John Dewey e a educação do corpo.....</i>	<i>32</i>
	<i>3.1.2 A dança como um dos conteúdos da escola laboratório.....</i>	<i>36</i>
	<i>3.2 ANÍSIO TEIXEIRA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</i>	<i>41</i>
	<i>3.3 INICIATIVAS DA DANÇA EM PROGRAMAS DE ENSINO: A CRIANÇA QUE DANÇA NA ESCOLA</i>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
4	CAPÍTULO II - O CORPO QUE DANÇA NAS ESCOLAS DE BRASÍLIA EM 1960.....	51
	<i>4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.....</i>	<i>51</i>
	<i>4.2 A EDUCAÇÃO DO CORPO EM BRASÍLIA E A PRESENÇA HISTÓRICA DA DANÇA NO PLANO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA</i>	<i>68</i>
5	CAPÍTULO III - MEMÓRIAS DE DANÇA NA ESCOLA-PARQUE 307/308 SUL 75	
	<i>5.1 ACERVO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS E FOTOGRAFIAS DA EP 307/308.....</i>	<i>75</i>
	<i>5.1.1 As fotografias: imagens da dança na cultura escolar de Brasília</i>	<i>79</i>
	<i>5.1.2 Dança como expressão cultural.....</i>	<i>85</i>
	<i>5.1.3 Dança artística</i>	<i>94</i>
	<i>5.1.4 Dança no cotidiano escolar.....</i>	<i>111</i>
	<i>5.1.5 Professores de dança.....</i>	<i>114</i>

5.2	<i>MEMÓRIAS: BREVES DEPOIMENTOS DE PERSONAGENS DESTA HISTÓRIA.....</i>	<i>117</i>
5.3	<i>INTENCIONALIDADES DA DANÇA SOBRE A EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA EM 1960.....</i>	<i>130</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
7	FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
	ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA EX-ALUNA ÂNGELA GOMES ...	142
	ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA EX-ALUNA ANAILDA.....	145
	ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A EX-ALUNA DENISE SOARES	149
	ANEXO IV - PLANO DE AULA DA PROFESSORA MARY WOOD	157

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa histórica que pretende compreender a dança no currículo da educação básica original de Brasília. A tentativa de reconstrução da história da dança, proposta por Anísio Teixeira no plano educacional da cidade, será compreendida a partir do conceito de narrativa histórica. Isto é, como um “processo de constituição de sentido da experiência” (RÜSEN, 2010, p.95).

Em 1960, após Anísio Teixeira ter realizado importantes trabalhos na Educação do Brasil, Brasília é inaugurada com um plano educacional moderno e democrático idealizado por ele. Segundo o então presidente Juscelino Kubitschek, o plano deveria servir de modelo para todo o país. Este ideal atenta a muitos estudiosos da educação por enxergarem neste plano educacional sólidas esperanças de uma educação humanizada e democrática. É a partir deste novo modelo de se conduzir a educação que encontramos elementos para vivificar esta pesquisa.

Para compreendermos a dança no plano educacional de Brasília, será necessário examinar as bases filosóficas que fundamentaram pensamentos de Anísio Teixeira, autor do Plano de Construções Escolares de Brasília, onde inicia-se essa história. Teremos que também compreender o contexto histórico que permeava, principalmente, a Escola-Parque 308 Sul, local que Anísio Teixeira planejou para contemplar a dança na educação de Brasília. E então, seguiremos a tentar identificar e analisar as expressões culturais presentes na dança na Escola-Parque 308 Sul de Brasília.

Tentar recuperar a memória de uma história com mais de 55 anos passados é o desafio ao qual se dispõe esta pesquisa. O tempo, então, é visto como uma ameaça ao campo da consciência histórica, que se intensifica a medida que se distancia do fato a ser interpretado. Desse modo, buscaremos superar as incertezas latentes nesta vivência ao tentarmos compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão mais próximo às respostas das intenções apresentadas (RÜSEN, 2010).

A aspiração em realizar uma pesquisa histórica, nos coloca na condição de disposição em unir as descontinuidades dos fatos. Para isso contamos com experiências acumuladas no passado como objeto de conhecimento histórico por meio de fontes documentais (currículos, projetos, documentos manuscritos que circulavam na escola, publicações da época), fotografias (acervos da escola ou pessoais) e história oral (testemunhos). Buscamos nestas referências, objetivas ou subjetivas, fontes que a dança na Escola-Parque engendrou.

Para unir no contínuo da narrativa as discontinuidades dos fatos, o historiador, além de criar sentido teológico para os acontecimentos, acaba por valer-se de generalizações, mais ou menos conscientes, que agrupam ocorrências semelhantes e permitem atribuir relações de causa e consequência na direção desejada. (NEVES, 2011, p. 36)

A partir das análises das fontes serão realizadas algumas generalizações decorrentes das semelhanças dos fatos que nos permitem visualizar relações coesas, buscando um sentido lógico para os acontecimentos que envolveram a dança na Escola-Parque em Brasília. Neves (2011) reitera que estas generalizações podem propiciar ao objeto em questão um enriquecimento ou revisão tão subjetivos quanto de suas generalizações anteriores. Concepções que o próprio historiador desenvolve através de sua experiência particular sobre a sociedade e os homens, as quais conduzirá para a vertente estimada.

Tive a oportunidade de vivenciar a dança enquanto aluna de escolas públicas de Brasília, com entusiasmo e intensidade, durante toda minha vida escolar. Participei por 4 anos das inspiradoras aulas da Escola-Parque da 308 Sul na década de 90. Ainda que houvesse modificações no currículo inicial proposto por Anísio Teixeira, as raízes trazidas por ele – e sua essência – permaneceram ativas nesta escola.

Na Escola-Parque deram-me autonomia para escolher a modalidade de minha preferência e, é claro, que escolhi a dança. Nestes quatro anos além das aulas de dança, pude sentir como era apresentar em um palco, ou melhor, em um pátio. Estrutura que não deixava a desejar àquelas crianças que ansiavam por mostrar o “conteúdo” aprendido. Contávamos com um público atento e empolgado, formado pelos próprios alunos, professores, funcionários – toda comunidade escolar. Era um momento de muita alegria, em que o coração batia mais forte, despertando o contentamento por oportunidade tão ímpar. A partir de então tive a certeza de que seria com a dança que gostaria de exercer minha principal atividade durante a vida. Foi assim que esta experiência influenciou em minha formação de professora de Educação Física e pesquisadora da dança na escola.

Foi enquanto pesquisadora e ex-aluna– que atua com dança em escolas públicas de Brasília – que tentar compreender como se constituiu a história da dança em escolas de Brasília se tornou ainda mais significativo. Dedicar-se a interpretar parte desta história pode vir a contribuir de forma efetiva com novos edificadores da dança na escola.

No entanto, apesar de a pesquisa em questão ter enfoque na dança, também se trata de uma continuidade de estudos anteriormente realizados sobre a educação do corpo e a história da Educação Física na Escolas-Parque em Brasília, os quais a professora Ingrid Dittrich Wiggers é precursora. Também conta com fontes produzidas pelo grupo Imagem – grupo de

pesquisa sobre corpo e educação da Universidade de Brasília. Por esse motivo, a forma verbal utilizada ao longo da pesquisa será a primeira pessoa do plural, por considerarmos este o resultado de um trabalho realizado em colaboração e orientação.

Tratar o conhecimento histórico de forma reflexiva, significa apontar este pensamento para além do conhecimento científico especializado trabalhando esta história sob uma dimensão transdisciplinar, ou seja, pretende-se realizar a conexão do pensamento histórico científico com a conexão da vida humana prática. Este conhecimento lidará com questões que visam interpretar o corpo que dançava na escola na década de 1960, como este conhecimento estava pautado no planejamento de Anísio Teixeira e as possíveis intencionalidades com que este conteúdo – a dança – era concebido no ambiente de educação. Agir na tentativa de remontar esta história é elemento essencial para a orientação cultural da vida prática, como nos afirma Rüsen (2013), e pode aparecer com maior ou menor saliência, nos mais diversos formatos.

Ao longo do trabalho, verificam-se consideráveis peculiaridades no planejamento de Anísio Teixeira para a educação de Brasília. Porém, nos atentaremos principalmente à dança na Escola-Parque enquanto um dos eixos para a promoção desta educação. Justificamos o uso do hífen no nome da escola, representando a forma histórica como a Escola-Parque de Brasília era descrita nos documentos estudados. E ainda, apesar de a escola estar localizada entre as quadras 307 e 308 Sul, e dos documentos atuais utilizarem as duas quadras separadas por barras – Escola Parque 307/308 Sul – as descrições antigas nos documentos estudados adotavam apenas o 308 Sul – Escola-Parque 308 Sul –, por isso decidimos seguir este modelo. Outra justificativa é considerada importante, durante os anos de 1960 a 1974 – recorte histórico da pesquisa – a Escola-Parque 308 Sul foi a única na cidade, sendo assim, muitas vezes não se faz necessário a descrição da quadra que a escola se localiza, forma a qual identificamos as outras Escolas-Parque da cidade.

Compreender novas questões que se apresentam por meio de uma perspectiva histórica dos processos escolares asseguram um proveitoso diálogo com outros campos de conhecimento (BENCOSTTA, 2011). Com isso, esta pesquisa pode representar importantes contribuições para complementar informações que circundam a história da educação em Brasília.

Iniciaremos o **CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA BRASILEIRA: AS PRESENÇAS DE JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA** – na tentativa de compreender as bases filosóficas que mais inspiraram Anísio Teixeira enquanto educador e intelectual que teve um importante papel na educação do Brasil, e mais

detalhadamente, na educação de Brasília. Acerca disso, estudaremos John Dewey – pensador filosófico americano cujas ideias repercutiram na primeira metade do século XX – o qual identificamos como principal influência para Anísio Teixeira. Ideais educacionais desenvolvidos por Dewey na Universidade de Chicago, principalmente com a Escola Laboratório, levaram Anísio Teixeira, após sua viagem a estudos para os Estados Unidos, a trazer importantes contribuições a serem perpetuadas com ideias revolucionárias no sistema educacional brasileiro.

Veremos como a ideia de Dewey em ofertar a dança como conteúdo curricular na Escola Laboratório foi desenvolvida. Esse seria um dos importantes pontos para o reconhecimento de uma educação de fato revolucionária, o lugar do corpo no processo de educação. E depois, como Anísio Teixeira pôde “aproveitar” esses conhecimentos na educação brasileira e de Brasília. Prosseguindo a investigação, veremos como se deu o movimento de inserção da dança nos programas de ensino.

No CAPÍTULO II – O CORPO QUE DANÇA NAS ESCOLAS DE BRASÍLIA – busca-se compreender o corpo colocado por meio da análise dos aspectos culturais que permeavam a educação de Brasília nos anos de 1960 a 1974. Além dos significados da dança presentes na proposta curricular de Brasília que podem ter sido gerados.

No CAPÍTULO III – MEMÓRIAS DE DANÇA NA ESCOLA-PARQUE 308 SUL – serão estudados documentos históricos e fotografias da escola enfocando como a dança estava presente nas memórias. Para realizar esse estudo, buscamos resgatar acontecimentos e vivências de alunos e professoras que tiveram alguma experiência com a dança na Escola-Parque.

Os registros fotográficos podem ser considerados objetos culturais que guardam vínculos entre a memória dos personagens da escola e a memória da própria instituição. Essas fotografias consistem em testemunho e representação da Escola-Parque em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser e de se conceber a escola; além de revelar formas determinadas de os sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe etc. (BENCOSTTA, 2011).

Acreditamos ser a leitura das imagens retratadas no ambiente da escola relativas a dança, um fato social significativo na relação entre fotografia e história. Pois, como aponta Loizoz (2002 apud WIGGERS, 2011, p. 258), a imagem nos oferece um “registro poderoso de ações temporais e dos acontecimentos concretos”, em que ao mesmo tempo que são testemunhas do acontecimento, podem ser uma interpretação da realidade. Considerar as fotografias realizadas em um período passado – o qual na maior parte não contaremos com

um dos personagens constituintes daquela história para reconstruir aquele cenário – fará com que examinemos com cautela detalhes que podem ser considerados importantes no que diz respeito a momentos de dança na escola.

Reordenar um conjunto de conceitos identificados nas memórias de dança na escola implica uma noção de totalidade que fará com que nosso objeto apareça no emaranhado de suas mediações e contradições (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY; 1995). Nossas experiências são fundamentais para o processo de releitura do objeto desta pesquisa. Dessa forma, nos aplicaremos para que possamos recuperar o maior número de informações expressas no contexto histórico no qual este está situado. O encaminhamento da reflexão sobre a dança na escola gera expectativas capazes de encontrar no diálogo com as memórias, possibilidades de elaborar procedimentos preparados para recuperar problemáticas vividas pelos agentes do passado.

Essencialmente tentaremos compreender como a dança esteve presente no Plano Educacional de Brasília, se existia uma intencionalidade na intervenção dos professores e como aqueles corpos que dançavam eram percebidos. Em vista disso, almejamos alcançar respostas para os questionamentos relativos à história da dança em escolas de Brasília. O objetivo geral da pesquisa é produzir uma narrativa histórica da dança na Escola-Parque de Brasília por meio da análise de fontes documentais, iconográficas e orais no intuito de identificar como a dança se caracterizou no currículo original de Brasília. Por conseguinte, os objetivos específicos são:

- a) Produzir uma narrativa histórica da dança na Escola-Parque 308 Sul de Brasília no período de 1960 a 1974, examinando bases filosóficas e contexto histórico.
- b) Identificar e analisar expressões culturais presentes na dança na Escola-Parque 308 Sul.

O foco não será discutir concepções sobre a forma que a atividade foi trabalhada na escola. A atenção será direcionada à história da dança na escola e nas experiências dos indivíduos enquanto personagens desta história. Além disso, busca reconhecer a cultura por meio das vivências observadas a partir das fotografias, pelas vivências contadas em entrevistas e dos modos de vida que estavam implícitos naquele contexto.

2 METODOLOGIA

Nos atentaremos com a perspectiva de pessoas que fizeram parte desta história – da dança nas Escola-Parque de Brasília. Este processo é fundamental para a (re)construção de importantes momentos ocorridos nos anos de 1960 a 1974, mediante a proposta de investigação apresentada. Tentaremos assim, perceber como a dança que acontecia na escola transformava e era transformada por seus sujeitos, sua contribuição enquanto conteúdo e suas implicações enquanto um dos componentes curriculares da escola.

Para apoiar a pesquisa temos como base metodológica a História Cultural. A sequência da História Cultural foi fundamental para definirmos caminhos que nos conduzisse por uma linha histórica. Conhecemos alguns dos principais objetivos que norteiam este campo historiográfico utilizando autores clássicos como, Jaques Le Goff, Michel de Certeau e Peter Burke, além de alguns outros autores que corroboram com esta ideia.

Para esta corrente, a historiografia é complexa e está sempre em desenvolvimento, traz em si um modo peculiar de compreender o que passou. A preocupação primordial está fundamentada na leitura interpretativa de tudo aquilo que corresponde ao homem e, portanto, está presente nele, em seu comportamento. “A história cultural tem como proposta observar no passado, em meio aos movimentos do conjunto de uma civilização, os mecanismos de produção dos objetos culturais” (G. DURBY apud FALCON, 2002, p. 97).

Desta maneira, a observação do passado dar-se-á pelo conjunto que compunha a educação do período, considerando relevante os pensamentos que implicaram a nova forma de se educar, quem os inspirou e como foi posto em prática. Procuraremos compreender os mecanismos de produção entre uma etapa e outra, para então podermos indicar alguns delineamentos que fundaram a história que circunda a dança nas escolas de Brasília. Tendo ciência que a memória não é única e absoluta, que esta pesquisa destrinchará parte desta história a partir dos fenômenos que se repetem e estão registrados nas memórias.

Falcon (2002) assegura existir uma necessidade em pensar variadas articulações e interpretações sobre a História Cultural. Mencionaremos somente duas. A primeira, foi e continua a ser a mania de reivindicar para o campo da História Cultural todos os chamados novos objetos e abordagens que surgiram ultimamente, quer na esfera da História Social, quer na esfera da História das Mentalidades. A segunda, consiste na persistência de um certo empenho em superar os impasses mais do que evidentes da História das Mentalidades pela subjunção desta no contexto de uma narrativa mais abrangente. A História Cultural, centrada por sua vez no *estudo das práticas e das representações sociais*, sem que aí se percam de

vista as relações do cultural com um certo social e de ambos, o cultural e o social, com a *linguagem*.

A História Cultural através dos seus múltiplos campos permite-nos analisar o nosso objeto de estudo com diversos enfoques: cultural, pedagógico, social, econômico, etc. Essa multiplicidade acarreta ao pesquisador sensibilidade e responsabilidade ao tentar capturar vestígios da história marcados em seu objeto.

“Assim, fundada entre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar de sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas” (CERTEAU, 2002, p. 46). Esta afirmação dialética a que se refere Certeau, resume a relação estabelecida entre a pesquisa e o pesquisador, a constante integração com o objeto. No presente em que nos encontramos, escolhemos uma história que corresponde a dança em Brasília ao período de 1960 a 1974, onde percebemos diversos elementos que são atuais e implicam a maneira de se educar atualmente. Assim como, em nossa prática estão refletidas muitas formas que reproduzem a forma que aprendemos “ontem”.

Certeau (2002) em estudos sobre a cultura e a escola, faz uma relação entre o conteúdo do ensino e a relação pedagógica, para mostrar as implicações socioculturais de mudanças neste conteúdo. O autor utiliza o exemplo sobre a relação da língua falada pelos franceses, para explicar a forma com que ela é apresentada na escola, ou melhor, exigida. Evidencia a maneira que muitas vezes a cultura se perpetua atendendo a uma classe dominadora, pouco representativa do real (maioria), de determinada sociedade. Onde se trata com muito rigor a preservação do “bom” francês, que estaria gravado nos livros de outrora, em que os mestres (professores) seriam os guardiões, ao mesmo tempo que, trata como insignificante as línguas francesas faladas ao redor do mundo (Canadá, Bélgica, Argélia, Marrocos, África negra, no Líbano, etc.).

Assim sendo, Certeau elucida que “o ensino rejeita as diferenças e ‘reconhece’ apenas um dos falares franceses”, para eles “os outros são apenas bastardos, sem posição social e sem legalidade científica”. O francês do mestre parece sempre visar a preservação de uma língua unitária, de uma categoria social, de uma região privilegiada. No entanto, ela não corresponde nem como a linguagem que é realmente falada na França e nem em outros lugares. Existe uma preocupação maior com a “pureza” deste francês, que com o próprio intercâmbio, ou seja, com o modo que o idioma francês está habitualmente sendo empregado.

Utilizamos este exemplo para nos aproximarmos da relação em que muitas das vezes a cultura no meio da educação é transpassada por gerações, sem de fato dar sentido aos sujeitos participantes desta história. Na qual, as circunstâncias tantas vezes, privilegiam um grupo

minoritário, detentor de um poder simbólico, podendo ser intelectual, aquisitivo, ou até mesmo de força física, cenários passíveis da realidade da escola. E em se tratando da dança na escola, certa predileção é comum de acontecer, em momentos em que a estética do “movimento perfeito” é cultuada, acaba por ocorrer a exclusão de alunos que independente de terem afinidade com a dança, não apresentam o “talento” esperado. Poderíamos refletir também, se em algum momento os alunos tiveram a oportunidade de contribuir com o repertório de dança apresentado na escola ou se a única intervenção de valor seria a escolha das professoras.

Outro problema que prossegue neste sentido, citado por Certeau (2012), está relativo ao francês “escrito” e ao “oral”. O ensino daria mais valor a ortografia, privilegiando as origens e a história do vocábulo, que a fala. Roberts, autor americano de uma sintaxe inglesa, fez uma crítica relacionada a isto em 1954: “Os sistemas escolares em geral se preocupam mais em ensinar a escrever do que em ensinar a falar... Ora, é indiscutível que falar é uma realidade fundamental, da qual a escrita é uma simbolização secundária”. Com isso, realizando um paralelo com esta perspectiva, a noção do papel do corpo na escola compactua com esta ideia. O desempenho direto na sociedade está fundamentalmente atrelado ao “uso” do corpo, entretanto, cabe questionarmos o espaço que ele recebe para seu desenvolvimento integral na escola. “Nós somos nosso corpo”, não há como atrelar o ensino prioritariamente ao intelectual e pormenorizar o exercício concreto que as atividades de uma vida social plena exigirão.

As diversas experiências possíveis de serem vividas na escola implicam diretamente no modo de vida, na visão de mundo que o sujeito terá como concepção. Certeau (2012) por exemplo, conta que em sua época, em sua experiência nos Estados Unidos havia ficado surpreso com tantos erros de ortografia, por ter vindo do modo de ensino francês. No ensino primário, aprendeu a sentir horror a erros de ortografia, um comportamento cultural que iniciou em sua fase escolar, devido ao papel atribuído à língua escrita e à oral em seu conteúdo de ensino. Mas que então, pôde mais tarde ser superado ao tomar contato com esta outra cultura, estadunidense.

A consequência de um ensino restrito, destacado da realidade, pode acarretar prejuízos para toda a vida. Alguns na vida adulta terão a oportunidade de recuperar, já outros podem não alcançar esta redenção. Quando tratamos de prejuízos no desenvolvimento corporal podemos incluir desde a própria consciência corporal, habilidades motoras de simples a complexas, destrezas manuais, etc. Até condições sociais que relações com o corpo implicam, como a desenvoltura em ambientes profissionais, acadêmicos, as relações interpessoais em

geral, que levam até o ser humano a tornar introvertido, por não se sentir à vontade em ambientes que exijam um pouco mais de movimento ou exposição.

Porém, antes mesmo da vida adulta, ainda na escola, mesmo sem lhes ter sido oferecido condições para que estes alunos se desenvolvessem corporalmente, se destacam os que, por algum motivo, têm essas habilidades melhor desenvolvidas. Isso se deve muitas vezes, às experiências que estas crianças tiveram, extraescolares. Ou seja, em seus lares, em momentos de lazer, de atividades que os pais conduziram seus filhos no horário contrário ao das aulas, no círculo de amigos, com outras culturas.

Fazendo um comparativo com a dança na escola, por tantas vezes, os alunos que são escolhidos, considerados “adequados”, “aptos” a realizar apresentações de dança, seriam os que conseguissem melhor se aproximar da técnica exigida para determinada coreografia e não aquele que apresentasse entusiasmo/interesse, independentemente de suas dificuldades. Nos casos onde essa realidade se efetiva, as apresentações observadas tornam-se pouco representativas em relação às reais características do grupo majoritário de alunos que dançam.

O que podemos perceber nestes diferentes casos, é a forte influência da prática da educação na história cultural dos sujeitos, partindo da relação entre os saberes ensinados e a relação pedagógica. Bem como essas relações sociais e culturais, formadas no trato na escola, influenciam de forma a deixar marcas permanentes na vida do sujeito. Estas podem ou não serem superadas ao vivenciar novas culturas.

Trata-se de saber se a relação é por si mesma produtora de linguagem ou se é canal pelo qual se ‘transmite’ um saber estabelecido pelos professores, se a prática da comunicação deve intervir como determinante da criação da cultura escolar, ou se ela será uma técnica que visa aos consumidores de produtos fabricados pelas oficinas especializadas; ou ainda se haverá uma ruptura entre o saber e a relação social (CERTEAU, 2012, p. 128).

O ser humano é possuidor de diversas formas de linguagem, o que se chama de mundo dos saberes, e acaba a ser limitado por, na maioria das vezes, estar submetido a precárias condições culturais, históricas e sociais. Tendo este que optar por, ou se fortalecer no saber, ou entrar no jogo das relações “de força, ou de sedução” (dos quais os discursos serão utilizados apenas para produzir sentido sobre alguma coisa). A ideia é que o ser humano possa ser crítico em relação ao conteúdo – o saber técnico – que lhe é apresentado na escola e analisar a contradição entre o conteúdo e a experiência adquirida com as vivências significativas. Isto é, com base neste conhecimento, realizar discussões que remetam às relações práticas sociais, históricas e culturais. Certeau (2012), não teve pretensão que este modelo apresentado fosse exemplar ou generalizável, apenas expôs pensamentos que nos

ajudaria a refletir sobre a forma com que a “cultura” é tratada na escola, fazendo uma ponte entre o saber técnico e a relação social.

A palavra “cultura”, para pensadores da história cultural, não pode ser facilmente definida, pois suas distinções apresentam maior importância que os elementos políticos e econômicos tão valorosos para historiadores de outrora. Por exemplo, Certeau desconfiava da visão tão generalizada, que concebia a ação cultural. O autor procurava ver mais profundamente e mais longe, aspirando a compreender de onde uma sociedade obtém a base de sua compreensão e de sua fantasia, e repetia sempre que nenhuma ação cultural ou política que seja inventiva e apoiada no real pode nascer de uma deficiência do pensamento ou se alimentar do desprezo do próximo (GIARD, 2002 apud CERTEAU, 2012). A definição de Certeau sobre a história cultural envolve a busca por uma profundidade em compreender as ações culturais e políticas que se perpetuam na sociedade de forma generalizada, como eram concebidos tais pensamentos e como permanecem geração após geração.

Silva (2010), salienta em relação à ação cultural que a cultura é produzida através de trocas múltiplas. E continua: “Há, portanto, uma reciprocidade nas trocas de informações que resulta na ação cultural e, desta forma, a sociedade continua não só existindo como também sobrevivendo”. Assim sendo, tal atividade cultural, não seria uma prerrogativa ou uma exclusividade dos letrados, sim um ciclo em constante movimento decorrente da sociedade.

A ideia plural de cultura é algo que se consolida entre historiadores, e estes se deparam com um questionamento, “[...] a História Cultural tem a ver apenas com produtos intelectuais, mentais ou espirituais de determinada sociedade ou deveria incluir também aspectos habitualmente tidos como pertencentes a cultura material?” (FALCON, 2002, p. 82). Nos atreveremos a responder a reflexão de Falcon com uma citação de Le Goff (2005, p. 241) que ajuda a progredir nosso entendimento a este respeito:

A materialidade supõe que, no momento que a cultura se exprime de maneira abstrata, a cultura material não está mais em questão. Isso designa não apenas o domínio das representações mentais, do direito, do pensamento religioso e filosófico, da língua e das artes, mas também as estruturas socioeconômicas, as relações sociais e as relações de produção, em suma a relação entre os homens. A cultura material faz parte das infraestruturas, mas não as recobre; ela só se exprime no concreto, nos e pelos objetos. Em suma, a relação entre o homem e os objetos (sendo aliás, o próprio homem, em seu corpo físico, um objeto material), pois o homem não pode estar ausente quando se trata de cultura.

Infere-se então que quando a cultura se manifesta de maneira abstrata é porque já está consolidada e as questões materiais que a constituíram já não precisam coexistir para que ela seja reconhecida. Os diversos tipos de relações humanas designam o que é cultural, a questão

material exprime do concreto, mas não é definitiva. O que importa é que a relação entre o ser humano e o objeto é fundamental para compreensão da cultura.

Assimilar as mais variadas produções do próprio ser humano, investigar suas relações sociais e suas representações, abarca os estudos relativos à História Cultural. Incumbendo-lhe então a exaustiva análise das fontes delimitadas, dos indícios, vestígios, ou qualquer pista aparente que ajudará a compreender com profundidade a trajetória, o percurso, o tempo e espaço, do ser humano (objeto). Segundo D. Kosery (apud FALCON, 2002, p.98), historiador húngaro:

O que se deve estudar historicamente na história da cultura é o desenvolvimento das formas de consciência social, isto é, do espectro ideológico da superestrutura: a maneira de ver, a concepção do mundo, a mentalidade, a cultura, os diferentes ramos do conhecimento e da arte nos diversos níveis da sociedade.

A História Cultural, não se reduz a estudar apenas determinada produção, poderá também se propor a estudar a pluralidade cultural das sociedades, se assim for viável ao estudo do pesquisador/historiador.

A delimitação adequada do período histórico a ser examinado, é naturalmente, questão de primeira ordem para qualquer historiador (BARROS, 2010). Devemos avaliar com critério o problema da pesquisa, para definir o recorte, levando em consideração a viabilidade e a adequação deste problema. Mediante as proporções que os estudos na linha de história cultural compõem, para abarcarmos os eixos mínimos que implicam a pesquisa, definimos como nosso recorte histórico o período de 1960 a 1974 em Brasília, mais precisamente, a dança na Escola-Parque 308 Sul. O recorte é um ponto significativo em meio às considerações que tornará possível extrair no que concerne as acepções no campo da história cultural.

A escolha se deve por, principalmente, termos na Escola-Parque traços mais concretos no quesito de aproximação do que se planejou disponibilizar a tão idealizada “educação geral” e “democrática” de Anísio Teixeira, que nos termos de hoje conhecemos como Educação Integral. Considera-se importante destinar um olhar mais minucioso e apurado à Escola-Parque 308 Sul, por esta escola ser a única Escola-Parque em Brasília por quase duas décadas¹.

Outro dado importante que Ernesto Silva (1985, apud MARTINS, 2011, p. 246) relata, é que “durante cerca de cinco anos, desde a inauguração da nova capital, o único auditório

¹ A Escola-Parque 307/308 foi a única na capital até 1977, neste ano foram inauguradas outras duas Escolas-Parque, as da EQN 302/304 e EQS 313/14.

existente em Brasília era o da Escola Parque da EQS 307/308, onde a população podia assistir apresentações teatrais, concertos, projeções de filmes, entre outras programações culturais [...]”. Logo podemos inferir a importância que este espaço teve dentro das programações culturais da cidade para seus recém chegados habitantes. E também, deduzir que neste mesmo espaço concentravam-se apresentações de dança, com a mediação da escola ou não.

O período que estudaremos inicia-se em 1960, por ter sido o ano de inauguração da nova capital e também da Escola-Parque 308 Sul (inaugurada oficialmente em 20 de novembro de 1960). E se encerra em 1974, por neste ano ter sido criada uma nova lei educacional que implicou em mudanças no Plano Educacional de Brasília idealizado por Anísio Teixeira. Pouco tempo depois do fim deste período, devido ao aumento da demanda escolar, os estudantes tiveram que deixar de participar diariamente das atividades. Para uma melhor distribuição destes alunos, duas novas Escolas-Parque foram criadas, a Escola Parque da EQN 303/304 e a Escola Parque da EQS 313/314. Estas foram inauguradas tão somente em 1977, organizadas para funcionar dentro da nova sistemática, o plano “Expansão da Escola-Parque com Base na Lei nº 5.692/71”.

Para a revisão bibliográfica foi realizada uma análise crítica e ampla de publicações correntes em áreas de conhecimento como, Dança, Educação e História. Conhecer a forma como esses assuntos foram abordados e analisados em estudos anteriores nos ajudou a organizar as ideias para construção da pesquisa. Os livros clássicos e renomadas das áreas, artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais, teses e dissertações, anais de conferências nacionais e internacionais, também nos amparou em conteúdo e conclusões.

Contaremos com o trabalho já realizado na obra: “Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)”, organizado por Pereira *et al.* (2011), o qual tem nos elucidado, inspirado e suprido com várias informações do período. Também a leitura de obras de autores de História (CERTEAU, 2002, 2012; LE GOFF, 2005; BURKE, 2008), foi imprescindível para atingirmos uma maior compreensão sobre a história das ideias do homem no tempo e espaço. Além de oferecer a oportunidade de uma análise crítica das constantes transformações dos paradigmas que se constroem na tentativa de compreender cada vez mais o processo histórico que norteia o homem em seu cotidiano, neste caso, a dança na escola.

Dedicar leituras concentradas em apreender melhor conceitos sobre Dança, e esta, no contexto da educação, acarretou a estudos fundamentais de autoras como: Márcia Strazzacappa, Isabel Marques e Maria Amália Corrêa Gifonni, que exercem um importante papel com a contribuição de reflexões para área.

As fotografias representam a fonte mais importante desta pesquisa, foi por meio delas, que de forma física, temos registrado na história da Escola-Parque e sobretudo, da educação de Brasília, o quanto a dança na escola representou para a cultura escolar do período. As imagens que compõem esta pesquisa fazem parte do acervo de fotografias preservados na Escola-Parque 308 Sul na sala de audiovisual. Para a seleção dos retratos houve o cuidado em nos atentarmos aos momentos possíveis de identificar o fenômeno de dança na escola. Estes registros foram investigados nos acervos da Escola-Parque 308 Sul, na sala de audiovisual, principalmente os álbuns que continham fotografias referentes no período dos anos de 1960 a 1974.

Na dança em geral, existem movimentos específicos, o que pode ter facilitado, em certa medida, a observação. Porém, alguns estilos mais peculiares exigiram uma avaliação mais apurada, unindo um conjunto de fatores, como considerar: o figurino utilizado (roupa própria para apresentações), o contexto em que a fotografia foi “clorada” (evento escolar, cotidiano, festas culturais, etc.), a intencionalidade imposta naquela dança (pela pessoa que coreografou, professora ou aluno) e se nesta esteve retratada alguma cultura típica.

Foi necessário, para a assimilação da mensagem que a imagem registrada dispõe, a perspectiva do cenário externo – o contexto histórico, social e cultural do período de 1960 a 1974 em Brasília – e ainda mais detalhadamente, da comunidade escolar envolvida. Não seria, portanto, a expressão fotográfica um mero reflexo, nem a reprodução fiel da realidade, mas uma mediação, ao discutir a ideia de dialética, inserida em um contexto de experiência que dialoga com a memória, como nos explica Bencostta (2011).

Portanto, não intencionamos que as fotografias nos trouxessem um retrato fiel da realidade, mas discutir a ideia de dialética inserida em um contexto de representações do ser no mundo. Refletir a partir da memória resgatada, o grau de possibilidades que um exerceu sobre o outro. Logo, nas imagens selecionadas sobre a dança na Escola-Parque, seja ela formal (apresentações em eventos escolares) ou informal (presentes no cotidiano escolar) poderemos apresentar alguns elementos específicos reconhecidos na imagem, como a cultura inserida no contexto.

As entrevistas foram por meio da fonte oral, apresentamos a ideia prévia de questionamentos ligados ao objeto da pesquisa, permitindo surgir ocasionalmente, de acordo com o envolvimento entre pesquisador e entrevistado, novas indagações relativas ao estudo, gerando um enriquecimento das fontes. De acordo com Amado e Ferreira (1996) a pesquisa com fontes orais se apoia em pontos de vista individuais expressos nos depoimentos e por meio da história oral o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado pela memória

dos declarantes.

Nas entrevistas foram esmiuçadas as experiências e os relatos de vida das pessoas que tiveram a oportunidade de vivenciar a dança na Escola-Parque entre 1960 e 1974. Não existiu a preocupação por definir número mínimo de pessoas para serem ouvidas, o que se objetivou foi encontrar aqueles a que de fato, esta dança tenha significado, para nos contar com riqueza e profundidade, parte desta história.

Recorrer a relatos, a recordações de antigos professores que ali atuaram e aos alunos que vivenciaram o período a ser estudado, nos faz começar a atribuir à memória uma função decisiva para a compreensão desta história. É ela que permite a relação do corpo presente com o passado, e ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações (BOSI, 2003). Com isso, a memória das três ex-alunas que conseguimos entrevistar teve a função de amparar em pontos que estavam em aberto, de confirmar hipóteses geradas a partir do plano educacional da Escola Parque 308 Sul e de nos fazer refletir e interferir na realidade atual.

Segundo Bosi (2003, p. 37), “a memória teria uma função prática de limitar a indeterminação (do pensamento e da ação) e de levar o sujeito a reproduzir formas de comportamento que já deram certo”. Ou seja, certas indeterminações podem ser cessadas com respostas alcançadas por meio da recordação e proporcionar ao sujeito a consciência sobre comportamentos que valem a pena serem reproduzidos.

Ao analisarmos as memórias orais relativas à dança na escola do período histórico a ser estudado, pretendeu-se encontrar no relato dos acontecimentos a possibilidade da compreensão do sentido da existência. Ainda, como coloca Rezende (1990), isto foi feito não de maneira simplesmente expositiva, mas dialética e crítica, isto é, pondo em questão esses mesmos acontecimentos e seu sentido. A lembrança das alunas que viveram e de certa forma contribuíram com a dança na escola, foi fundamental para que possamos pensar em novas diretrizes por meio de um reconhecimento desta história.

Para a complementarmos as fontes históricas deste trabalho, tomamos contato com documentos inerentes à educação pública de Brasília. Localizar algumas destas fontes, organizá-las e referenciá-las, não foi tarefa fácil. Tratam-se de fontes antigas, algumas escritas de próprio punho, outras mal registradas e até mesmo mal conservadas, devido a isto, surgiram lacunas as quais tentamos descrever.

Junto a este trabalho desponta a preocupação sobre a manutenção destes documentos: será que terão condições de continuar representando uma fonte histórica e contribuindo com pesquisas por muito tempo? Esta missão não é diretamente nossa, mas acreditamos que o fato de estarmos utilizando algumas delas aqui, registrando-as no campo acadêmico, já é uma

forma de estarmos aumentando o seu campo de registro. E assim não deixando que estas memórias se findem em um tempo não tão distante.

Dentre os sete documentos históricos os quais no atentaremos no CAPÍTULO III, dois deles são fundamentais para a compreensão da educação de Brasília. O primeiro nos guiará no entendimento sobre a proposta inicial educacional de Anísio Teixeira, e o segundo, nas ideias de expansão do que havia sido planejado por ele. São estes:

- a) Presidência da República/ Estado Maior das Forças Armadas/ Escola Superior de Guerra: BRASÍLIA: PLANO EDUCACIONAL E MÉDICO HOSPITALAR (1959);
- b) A ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA, dividido em duas partes: - A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PARQUE EM BRASÍLIA e, - EXPANSÃO DA ESCOLA-PARQUE COM BASE NA LEI Nº 5.962/71 (s.d.).

Para conseguir autorização para acessar a Escola-Parque 308 Sul, local gerador de fontes primordiais para esta pesquisa historiográfica, o primeiro passo foi realizar o pedido de autorização à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro que nos encaminhou para EAPE/NuDoc – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/ Núcleo de Documentos. Então tivemos que aguardar entre 5 e 10 dias para obter a resposta da solicitação, que foi positiva. A autorização foi liberada no dia 8 de outubro de 2014 e o primeiro contato com a escola foi realizado ainda no 1ª semestre da pesquisa, no dia 20 de outubro de 2014.

Foram realizadas algumas visitas a escola em 2014 e posteriormente, em 2015. Pudemos constatar que o controle para a realização de pesquisas na instituição é criterioso. O diretor – Paulo Cesar Valença de Lima, indicou a supervisora pedagógica – Margareth Rodrigues Lobato, que examinou a idoneidade do documento de autorização da SEEDF para a realização da pesquisa.

A Sala de Recursos Audiovisuais da Escola-Parque da 308 Sul, tem como responsável pelos cuidados da sala no turno matutino, a professora Andrea Soares Rocha, que sempre nos deu elogiável suporte. Local em que conseguimos ir a campo em diversas oportunidades para selecionar e digitalizar por meio de scanner as fotografias de 1960 até 1985.

Diante do quadro, professores e pesquisadores que compartilhem da inquietação de saber um pouco mais sobre a dança na escola em Brasília, como foi trabalhada, compreendida ou simplesmente reproduzida, poderão encontrar neste trabalho uma fonte a mais. Conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento da história da dança na Escola-Parque poderá não apenas situar educadores sobre a dimensão do fenômeno que a dança pode ser aos alunos,

como atender às novas demandas socioculturais. Pode tornar possível novas formas de pesquisa científicas, ou nortear professores a encararem diferentes contornos que contribuam com a prática educativa.

3 CAPÍTULO I - JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA: A EDUCAÇÃO DO CORPO DA CRIANÇA NA ESCOLA

3.1 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CORPO: JOHN DEWEY E A ESCOLA LABORATÓRIO

Dewey nasceu na cidade de Burlington, estado de Vermont, em 20 de outubro de 1859, em uma família de comerciantes de religião protestante congregacionalista². Sua família estava mais preocupada em educá-lo para a realização de tarefas práticas do dia a dia, para o trabalho e para os valores comunitários e religiosos, do que propriamente em proporcionar-lhe uma formação escolar considerada de excelência na época.

Dewey, em seu período acadêmico, careceu de experiências realmente significativas, sentia-se limitado no modo ao qual o conteúdo deveria ser aprendido e também no espaço que teria para desenvolver tais assimilações. A começar de cedo fora exímio observador, em sua infância notou que as responsabilidades que os seus pais lhe incumbiam dentro do lar tiveram para ele mais significado.

A vida prática do lar, a incumbência de tarefas, a possibilidade de fazer para testar, para aprender, para experimentar os limites de suas potencialidades foi notado por ele como um excelente método de se transmitir conhecimento. Nesta ocasião o espaço, os materiais, condições práticas mediante o problema e principalmente a orientação individualizada e atenciosa fizeram toda a diferença. Estes princípios nortearam a jornada infanto-juvenil de Dewey. E desde então, pensamentos sobre a forma como aprendia as “tarefas práticas para o dia a dia”, muito valorizadas por seus pais, exerceram influência em sua filosofia.

E embora Dewey não tenha tido grande incentivo dos pais para os estudos, o jovem John ingressou na Universidade do Estado de Vermont com 15 anos de idade. Em 1879, aos 20 anos, já estava formado e iniciava sua carreira no magistério em sua terra natal. Em 1882, retomou os estudos de Filosofia na Universidade Johns Hopkins e obteve o doutorado, com uma tese sobre a “psicologia” de Kant. Foi professor de Filosofia na Universidade de

² Para compreendermos o pensamento de Dewey se faz necessário uma retomada da influência religiosa por ele recebida. Os congregacionalistas defendiam a autonomia para os membros de suas igrejas. Não havia ordem hierárquica para nortear as relações dos fiéis. Havia um espírito de igualdade, os ministros eram eleitos, o que poderíamos interpretar como uma forma de democracia religiosa. Instigavam a presença de Cristo nos indivíduos para que então a consequência fosse a solidariedade. Podemos dizer que, da religião, o que influenciou Dewey não foi tanto a teologia, mas a experiência democrática e igualitária vivenciada em sua comunidade (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 161).

Michigan, onde ensinou a partir de 1884. Três anos mais tarde publicou seu primeiro livro, *Psychology*. Assumiu em 1888, o cargo de professor de Filosofia Mental e Moral na Universidade de Minnesota. No ano seguinte, porém, regressou à Universidade de Michigan para se tornar chefe do Departamento de Filosofia. Em 1894, afastou-se de Michigan para a recém-criada Universidade de Chicago, onde logo passaria a liderar os departamentos de Filosofia e de Pedagogia, este último criado por sua sugestão.

Dewey foi convidado a trabalhar na Universidade de Chicago pelo presidente da instituição, William Rainey Harper (1856-1906), um dos principais líderes acadêmicos americanos do final do século XIX e início do século XX. Conseguiu apoio para o comprometimento com a campanha em favor da reforma educacional de Chicago (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010 apud DEWEY, 1896c, p. 494). Como professor, esteve na instituição durante 10 anos, entre 1894 e 1904, tendo sido um dos fundadores da Escola de Pragmatismo de Chicago³. Foi a partir das experiências vividas nesta universidade que Dewey desenvolveu reflexões sistemáticas sobre a educação. Apesar do excelente trabalho realizado na Universidade de Chicago, não foi nesta instituição que encerrou sua carreira. Dewey se vinculou a Universidade de Columbia após problemas⁴ na política interna do Departamento de Educação da Universidade de Chicago.

John Dewey destacou-se em sua carreira nas diversas instituições em que esteve vinculado, devido ao excelente trabalho voltado para uma filosofia da educação, ao comprometimento e às ideias renovadoras. Seus pensamentos o motivavam e o faziam se manter buscando atingir novos patamares, que contribuiriam com a aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Prova disso é a diversidade de suas obras durante todo seu percurso profissional, que exerce influência no trabalho de professores e pesquisadores até os dias de hoje (CUNHA, 1998; CHAVES, 1999; BARBISA, 2011; ABBUD, 2011).

Desde o início de sua carreira, Dewey criticou a forma como as escolas em geral funcionavam. Ao mesmo tempo, para ele, ela era a única forma de vida social que funcionava

3 A Escola de Pragmatismo de Chicago, fundada por Dewey, Charles Sanders Peirce e William James, não era uma instituição física, sim um grupo de professores, filósofos, psicólogos que se reuniram para refletir sobre questões como "a oposição às filosofias especulativas; uma revisão do empirismo; a superação da filosofia contemplativa pela racionalidade científica; a objeção ao ceticismo, bem como a formulação de uma nova concepção de verdade" (NASCIMENTO, 2010, p.2).

4 Dewey e seus professores não eram donos da Escola Laboratório, pois ela pertencia a Universidade de Chicago. Em 1904, o presidente da instituição, Harper, se pôs a favor dos professores e servidores técnico administrativos de uma escola fundada pelo coronel Francis Parker (que havia se fundido com a Escola de Dewey no ano anterior), ressentidos por terem sido incorporados à "Escola do Sr. E da Sr. Dewey, temendo que Alice Dewey decidisse prescindir de seus serviços. Quando Harper despediu Alice, Dewey demitiu-se e, quase simultaneamente, aceitou um posto na Universidade de Columbia, onde permaneceu até o final de sua longa carreira (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 28).

de forma abstrata em um meio controlado, diretamente experimental. A construção de uma escola, então, foi seu ponto de partida (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, apud DEWEY, 1896a, p.244). Dewey tinha em mente uma escola verdadeiramente construtiva, em que a dimensão social da atividade e o contato com a natureza poderiam proporcionar a “matéria-prima” da educação. O trabalho físico, concreto, com as mãos favoreceria o acesso a conhecimentos a partir de experiências refletidas justificadas em necessidades da vida prática. A ideia era construir uma “escola experimental”, tanto no sentido de valorizar-se a experiência no processo de aprendizagem, quanto no sentido de se experimentar um novo modelo educacional.

Em 1896, John Dewey fundou as *Laboratory Schools*, no bairro de Hyde Park, em Chicago. Também ficou conhecida como “Escola Laboratório”, “Escola de Dewey” ou “Escola Elementar da Universidade de Chicago”. A Escola Laboratório – adotaremos este nome para nosso melhor entendimento – era ligada ao Departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago, dirigido por ele próprio.

Dewey teve o propósito de manter o trabalho teórico em contato com as demandas da prática construindo uma “estação experimental” para o teste e desenvolvimento de métodos que pudessem ser seguramente recomendados para outras escolas. Não se trataria de uma escola destinada a formação de professores, mas de um laboratório que teria papéis semelhantes a outros laboratórios científicos, como os da Física, da Biologia, da Química (MOREIRA, 2012). Os estudos seriam desenvolvidos para a elaboração de métodos pedagógicos onde se fariam pesquisas avançadas sobre o ensino e também sobre a direção e a supervisão escolar, avaliando se este novo método estaria sendo eficaz para a aprendizagem das crianças. Para ele, às lideranças das forças educacionais do país caberia às universidades que construíssem uma escola de observação, demonstração e experiência em conexão com o ensino teórico (MOREIRA, 2012).

Em 1899, três anos depois da fundação da Escola Laboratório, Dewey ressaltou que em seu início não tinha teorias prontas, mas apenas quatro questões: a) o que e como se poderia fazer para criar uma relação de proximidade entre a escola e a vida doméstica das crianças; b) o que se poderia fazer no sentido de se introduzir temas em história, ciências e arte que tivessem valor positivo e significado efetivo para a vida dos alunos; c) como o ensino formal de habilidades como ler, escrever e usar os números poderia ser levado à cabo com experiências do dia a dia, de uma forma que as crianças sentissem que tais habilidades são realmente necessárias; d) como dar o máximo de atenção a cada aluno individualmente (MOREIRA, 2012). A preocupação em “dar vida” aos tradicionais programas escolares por

meio de experiências, de movimento, da arte e da liberdade do estudante de se posicionar em face às propostas apresentadas em sala aparecem continuamente em suas inquietudes.

Dewey considerava positiva a perspectiva de realizar estudos científicos sobre a criança, por isso se dedicou a estudar as atividades a serem desenvolvidas com as elas. Concluiu que a partir de tarefas bem elaboradas, fundamentadas em experiências práticas, seria possível apresentar noções da vida em sociedade. Estas atividades dariam ferramentas para que as crianças pudessem construir, criar e investigar ativamente.

Os jovens poderiam realizar as ações ao lado de outros alunos – interagindo, se movimentando –, como não acontecia na educação tradicional, que haviam de permanecer estáticos, enfileirados em suas carteiras e limitados a recepção padronizada de conteúdos desconexos de suas realidades. Neste momento elas poderiam então, aprender experimentando, acertando, falhando, porém se aproximando de tal concretude condizente com suas vidas. No seu ponto de vista, as crianças não tinham espaço e suas oportunidades de trabalho eram restritas, queria dar aos infantes mobilidade, chance de maior convívio umas com as outras. Dewey pensou que, em conjunto com outros estudantes, as crianças poderiam desenvolver a cooperação. Realizar atividades em conjunto significava que o trabalho de cada uma delas poderia contribuir para objetivos comuns. Segundo Moreira (2012), Dewey considerava que a interação é a chave para a saúde da sociedade, os interesses compartilhados seriam vitais para o que ele denominava uma “sociedade democrática”.

Dewey desenvolveu ideias sobre a educação com base em uma extraordinária capacidade de observar as crianças e o modo como elas aprendem. Segundo HARMS e DEPENDIER (1996), listou um conjunto de crenças que iriam orientar seus sucessores para os próximos anos:

1. Os alunos começam a aprender pela experimentação e desenvolver interesses em temas tradicionais para ajudá-los a recolher informações; 2. Os alunos são parte de um grupo social em que todos aprendem a ajudar uns aos outros; 3. Os alunos devem ser desafiados a usar sua criatividade para chegar a soluções individuais para os problemas; 4. A criança, não a lição, é o centro da atenção do professor; cada aluno tem forças individuais que devem ser cultivadas e cultivadas.

A liberdade é pensada para as crianças se expressarem, experimentarem e desenvolverem novos conhecimentos junto ao grupo social, sendo instigadas a usar a capacidade imaginativa individualmente para colaborar com o coletivo. Um dos propósitos da escola deveria ser o aproveitamento da curiosidade inata das crianças para fundir o senso prático ao método de investigação.

Dewey dizia que os infantes simplesmente gostam de fazer as coisas e observar o que vai acontecer. O fato de poderem ter a autonomia do manuseio, do movimento e do risco é muito estimulante. Nessas situações os pequenos poderiam errar, algo que é parte da vida social, mas diante do erro buscar soluções novas até encontrar o ponto certo seria uma finalidade educacional. Este momento de busca é quando as crianças desenvolvem sua criatividade ao sondar, avaliar e investigar novos meios em busca de soluções. Seriam naturalmente pesquisadoras.

O ato construtivo no momento da aprendizagem, muitas vezes discutido e vivenciado coletivamente é o que produziria a experiência. Para Dewey, a vivência de experiências é o que produz o conhecimento verdadeiramente significativo, que será posto em prática na vida em sociedade. Ante a ideia de que o método experimental pode ser aplicado a vários tipos de problemas, que o autor estabeleceu uma abordagem revolucionária para a educação. Ao se desenvolver uma atividade experimental estariam intrínsecos problemas de diferentes dimensões, os quais os alunos ao tentarem resolver estariam se preparando para situações que o ensino tradicional não alcançaria.

Ao contrário da maior parte das interpretações, o método de educação pensado por Dewey não visava dar liberdade completa aos indivíduos de forma a ignorar ou menosprezar as responsabilidades sociais de competência do professor. A Escola Laboratório era centrada em toda comunidade (classe, pais e equipe escolar), sendo o currículo concentrado em duas questões: a natureza do conhecimento (teoria) e a experiência da criança (prática).

O trabalho da Escola Laboratório foi consolidado não só por professores que trabalhavam com os mesmos objetivos, mas por toda a equipe escolar. Ainda que de forma independente, trabalhadores da escola foram ganhando uma reputação considerável para além das próprias paredes da escola, conta HARMS e DePENCIER (1996). Relações entre a Faculdade de Educação e do Ensino Fundamental foram reforçados como o corpo docente e professores da Universidade de Chicago que colaboram com a pesquisa. Professores da Escola Laboratório também passaram a contribuir com artigos em publicações profissionais. Este foi o início de uma longa tradição de envolvimento do corpo docente em pesquisas e crescimento profissional, legado ao qual John Dewey é o principal responsável.

O que Dewey não esperava era que escolas passassem a imitar esse modelo. A Escola Laboratório estava adaptada ao contexto educacional da Universidade de Chicago, ou seja, a quantidade de alunos, a relação entre professores e estudantes, o espaço e materiais disponíveis. O pesquisador tinha plena consciência de que ensaiar ou testar um novo método era muito diferente de aplicá-lo em larga escala. Diante disso, matinha uma posição cautelosa

no que diz respeito à aplicação imediata das descobertas oriundas da experiência da Escola Laboratório. “Nenhuma conclusão da investigação científica pode ser convertida em uma regra imediata da arte de educar” (MOREIRA, 2012 apud DEWEY).

3.1.1 John Dewey e a educação do corpo

A ênfase posta em atividades construtivas ou nos chamados trabalhos manuais na Escola Laboratório estava relacionada ao fato de que tais ocupações podem ser vinculadas com a vida dos alunos, com a experiência dos alunos (MOREIRA, 2012).

Estas ideias fundamentais da pedagogia de Dewey, ou seja, as “atividades construtivas” e os “trabalhos manuais”, reportam-se a dimensão corporal para engendrar a aprendizagem. A educação concebida com uma base prática, que poderia ser desde um meio, como o seu próprio fim. Isto é, a criança aprenderia o manuseio de certos materiais com a finalidade de aprender a construir algo, concentrando-se no objeto. Ou ainda, o conhecimento a ser desenvolvido estaria no processo da construção de algo a partir da situação problema, sendo este o próprio gerador do conteúdo planejado. Em ambas as situações os estudantes não estariam sozinhos, a cooperação em virtude de um determinado objetivo seria acionada “naturalmente” ao vivenciarem a experiência de uma comunidade, a classe. Esta seria uma forma eficaz de assegurar a atenção da criança e ao mesmo tempo cultivar o espírito social através do trabalho e da cooperação.

Dewey tentou elaborar métodos e materiais a serem usados nesse tipo de trabalho escolar, de forma a adaptá-los melhor as exigências do dia a dia. Ao sair em busca de materiais que fossem mais apropriados para realizar o novo modelo de educação que planejava, o pesquisador se deparou com a dificuldade de encontrar o que procurava. E destaca o comentário de um dos comerciantes, que segundo ele, foi mais inteligente que os outros visitados. Comentou o comerciante: “Receio bem não ter o que os senhores desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar, todas estas são para ouvir” (DEWEY, 2002, p. 38). Logo pôde resumir a educação tradicional a partir da configuração de uma sala em que as crianças só teriam espaço para ouvir:

[...] se imaginamos uma sala de aula usual, com as fileiras de carteiras inestéticas dispostas em uma ordem geométrica, bem encostadas umas às outras para reduzir ao máximo o espaço disponível, quase todas do mesmo tamanho, em cujo tampo cabem apenas os livros, o lápis e o papel, e se a isto acrescentarmos uma mesa, algumas cadeiras, as paredes nuas e possivelmente alguns quadros, seremos capazes de reconstituir o único gênero de actividade que poderá ter num sítio assim” (DEWEY, 2002, p. 38).

Estas ideias pedagógicas foram desenvolvidas em contraposição ao modo como as crianças e os materiais escolares são dispostos nas salas de aulas tradicionais. Esta forma funcionava para poder lidar com o maior número de alunos possível em um mesmo espaço de aprendizagem, ou seja, uma massa de crianças. Nestas salas, há um único professor, detentor do conteúdo, para o qual os alunos não podem nem mesmo dirigir questionamentos. Os alunos permanecem em condição de “absorver” o conhecimento pronto da forma que lhes é apresentado. A atitude que remete as crianças a ouvirem, significa que se pretende atingir a passividade dos alunos. O propósito é que os estudantes assimilassem o assunto do modo mais “perfeito” possível, utilizando o menor tempo disponível, denunciava Dewey.

Os problemas identificados não se encerram no cenário onde a educação tradicional ocorre. A forma pela qual as crianças deveriam assimilar os conteúdos foi apenas uma das críticas que Dewey elencou. Observou também que o conteúdo é transmitido separado por área de conhecimento, ou seja, pode-se desconsiderar as conexões entre eles por não se captar as relações de interdisciplinaridade existentes. Isso poderia acarretar dificuldades no desempenho dos jovens em seus trabalhos futuros quando precisassem relacionar o aprendido no âmbito dos procedimentos profissionais requisitados no mundo do trabalho. Dewey acreditava que os conteúdos deveriam ser desenvolvidos por meio de conexões com o mundo, além de correlacionados entre si (MOREIRA, 2012).

Sobretudo, o pesquisador teve um especial e sensível olhar para as crianças. “Assim que agem as crianças individualizam-se, deixam de ser uma massa e convertem-se nos seres profundamente singulares que se nos deparam fora da escola, em casa, no seio da família, no recreio e nas ruas dos bairros onde vivem” (DEWEY, 2002, p. 39). Para John Dewey, a compreensão da criança parte de um prisma mais geral e aos poucos vai captando o específico. Ele considerava que o conteúdo estudado só funciona de forma ativa se o infante se atentar para questões, encontrar sentido nestas questões e tentar resolvê-las no processo de aprendizagem. O conteúdo escolar deveria ter relação com as experiências das crianças, que poderiam ser transformadas em “instrumentos vitais de aprendizagem”. Moreira (2012) afirma que, nesse sentido, a experiência do aluno deve ser incorporada no processo de ensino e aprendizagem, dizendo respeito, em última instância, à sua memória, enfim, à sua história.

Como dissemos, Dewey propunha uma educação não apenas centrada nos interesses imediatos da criança, como alguns críticos apontaram, mas que se pensasse em um método de conectar o programa escolar às experiências relativas dos estudantes. Desse modo, dando sentido à educação ao extrair a “matéria-prima” que cada uma já tem constituída dentro de si, para alcançar o conhecimento de conteúdos significativos, assegurando uma formação

democrática para os mais jovens. Segundo ele, as crianças já vivenciam experiências, tais como os adultos. Tais experiências geram aprendizagens que não podem ser ignoradas, mas sim devem ser potencializadas em um ambiente de ensino. A experiência reconhecida no infante, seria então “um modo de atividade por parte da criança que produz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela”, o que ele denominava “ocupação” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 23 apud DEWEY, 1899, p. 92⁵). Dewey tentou relacionar a escola e a vida social, incorporando as chamadas “ocupações” ao currículo.

A Escola Laboratório era uma escola onde a aprendizagem seria mediada por meio da experiência corporal significativa. As crianças seriam provocadas com situações problemas em paralelo à vida social de acordo com o programa escolar, para tentarem exprimir por meio das atividades, experiências da vida em comunidade. Desse modo, a academia ofereceria ferramentas para que o aluno tivesse meios para desenvolver suas capacidades de forma integral. Segundo professoras da Escola Laboratório:

As hipóteses que fundamentam essa iniciativa eram as de que a própria vida – especialmente as ocupações e associações que servem as principais necessidades do homem – deveria fornecer a base para a educação da criança; e que a **liberdade de se expressar em ação** seria uma condição necessária para o crescimento, assim como o correto direcionamento dessa expressão (ABBUD, 2011, p. 84 apud MAYHEW; EDWARDS, 1966, p. VIII).

As crianças, assim, poderiam ter liberdade de movimento e de expressão durante a ação de assimilação de conhecimentos. Poderiam ainda trabalhar em grupo, compartilhar ideias, tomar iniciativas e executar as mais diversas atividades sob a orientação do professor. Apesar da Escola Laboratório não ter como objetivo principal o treinamento de educadores, estes exerciam um papel muito importante. Por isso a preferência era que o grupo envolvido nesse trabalho pioneiro fosse formado por docentes mais experientes (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010). Os professores foram desafiados a promover métodos atrativos e eficazes para a obtenção de conhecimentos, a partir da experiência dos alunos, visando torná-los capazes para a vida social. A concepção em que a Escola Laboratório foi criada produziu uma perspectiva curricular que exigia dos mentores além de conhecimentos específicos, criatividade para desenvolver os conteúdos de modo significativos. Criaram-se formas dinâmicas para apresentação de conceitos científicos às crianças, conforme os registros da Escola Laboratório. Como na Figura 1 abaixo, onde crianças da sétima série estão

⁵ Ver: DEWEY, J. The school and society, 1899. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Early works of John Dewey, v. 1. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976. (Collected works of John Dewey). p. 1-109.

construindo um mapa de relevo do mundo em uma mesa de areia grande.



Figura 1: Crianças da 7ª série construindo mapa.
Fonte: Lab School Photo Archive #36

A pedagogia formulada por Dewey nos leva a refletir sobre o espaço que o corpo da criança deveria ocupar no ambiente escolar. Em primeiro plano, ao aproximar-se a vida doméstica dos alunos à própria escola, leva a valorizar-se os movimentos que as atividades da vida cotidiana de uma criança saudável provocam – como por exemplo, na sua ida e volta de casa para a escola, nos elementos aos quais se depara no caminho, no relacionamento com os colegas, com os pais, nas tarefas que este pais lhe incumbem na rotina doméstica – pondera sobre os conteúdos de história, ciências e artes. Dedicou atenção para que estes conteúdos tivessem significado efetivo na vida dos alunos. Dewey então, desenvolveu atividades sociais pois acreditava nas chamadas “atividades expressivas ou construtivas” como centro de correlação em que fosse possível e desejável a introdução da criança em assuntos mais formais do currículo.

Ressalve-se, por fim, que o termo “educação do corpo” não foi literalmente mencionado por Dewey. Entretanto, suas contribuições para a definição de educação do corpo, anteriormente limitada dentro das condições adjacentes, significou grande revolução na educação pública de estadunidense. No momento em que são fundadas as Escolas Laboratório outras escolas ainda trabalhavam com a transmissão do conteúdo de forma bastante obsoleta,

desconectadas da vida social dos alunos, não associavam a ideia que os alunos poderiam aprender por diferentes meios. Neste período estas escolas vivenciavam uma fase de carência e pouco comprometimento, por parte dos professores e do Estado.

“Porque escolaridade convencional foi praticada como um processo mecânico e repetitivo, a profissão docente do final do século 19 foi realizada em geral, de forma inadequada. A formação de professores foi toda menos rigorosa; professores-alunos foram colocados em salas de aula depois de apenas alguns meses de treinamento em escolas normais estaduais. Tão pobre era o estado da maioria das escolas americanas neste momento que um pediatra reformista, Joseph Mayer Arroz, publicou um livro devastador sobre o assunto em 1893. Intitulado ‘O Sistema Público Escolar dos Estados Unidos’, ele testemunhou a apatia, a incompetência, e até mesmo a corrupção em quase todo o estabelecimento de ensino. Clientelismo político estava atrás de mais contratações. Havia entre os professores, alguns muitos menos capazes, estes normalmente atribuíam notas mais baixas na teoria, para que fosse lhes necessário menos esforço”⁶. (HARMS; DePENCIER, 1996)

Com isso, a escola de Dewey seria diferenciada, desde a seleção dos professores em que nela trabalhariam, a estrutura, até o método de ensino. Dewey desenvolveu projetos semelhantes aos de modelos domésticos tradicionais, artesanato e culinária que foram usados como maneiras de ensinar lições práticas de leitura e de aritmética, por exemplo. Ideias a este respeito não eram novas, elas já haviam sido de certa forma articuladas anteriormente por educadores europeus. Todavia, foi apenas em 1900, que esta forma de ensinar ganha visibilidade. "Mais olhos estão agora fixos na *Elementary School University* em Chicago do que em qualquer outra escola primária no país e, provavelmente, no mundo", disse o Dr. AB Hinsdale, da Universidade de Michigan em uma reunião do Conselho Nacional de Educação, de acordo com Harms e DePencier (1996).

3.1.2 A dança como um dos conteúdos da escola laboratório

No livro em comemoração aos 100 anos de aprendizagem da Escola Laboratório de Chicago, *Experiencing Education: 100 Years of Learning at The University of Chicago Laboratory Schools*⁷, HARMS e DEPENCIER (1996) apresentam alguns depoimentos de pessoas que fizeram parte desta história. Uma das alunas, Carol Mason Russell, apresentou bastante motivação ao contar sobre sua experiência na *Laboratory School*:

For most students, including Carol Mason Russell who was in grade school during the early Lab School years, school was more an enchantment than a chore. “We ranged all over Blaine Hall, ” Russell wrote, “to the top for dancing lessons with the beloved Mary Wood Hinman, and later to the print

⁶ Texto traduzido pela autora.

⁷ Acessar: http://www.ucls.uchicago.edu/data/files/gallery/HistoryBookDownloadsGallery/title_page_etc.pdf

shop where we set up type for the School Reporter, to 214 for school plays, to the big library on the second floor, to the Museum, a large room on the third, to music class somewhere else... (HARMS e DePENCIER, 1996).

O que se pode perceber é como era estimulante para a aluna se deslocar por diferentes ambientes para ter as mais variadas aulas. Para a maioria dos estudantes, incluindo Carol Mason Russell, que frequentou a Escola Laboratório durante os primeiros anos, a escola era mais um encantamento que uma tarefa. Esse, aflora-se devido à diversidade de atividades que os alunos tinham oportunidade de experimentar.

Carol escreveu, expressando sua empolgação: “até o topo para aulas de **dança** com a pessoa amada Mary Madeira Hinman [...]”. A dança, mencionada por Carol, era uma das atividades oferecidas pela escola, identificada em documentos históricos preservados pela Universidade de Chicago. A professora de dança a que ela se refere como “pessoa amada”, Mary Wood Hinman, contribuiu para uma melhor compreensão deste contexto ao encontrarmos registros sobre suas aulas. Um documento, de fevereiro de 1909, demonstra tanto os cuidados, envolvimento e estima da professora com seus alunos, como o comprometimento com sua função.

O que encontramos nos registros da Universidade de Chicago é como parte do “Conteúdo Programático de um Diário de Classe”⁸. Ou seja, descreve os conteúdos de dança desenvolvidos com as turmas durante um período de tempo. Mary Wood Hinman, dava aulas a turmas do 1º grau ao 8º grau. Em comparação ao sistema educacional brasileiro, as turmas corresponderiam ao 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Algumas peculiaridades podem ser observadas inicialmente no exame do documento. Ela descreve a atividade a ser realizada no mês corrente, seguindo com as habilidades de cada turma, tão sensivelmente captadas por ela. Isso significa que a professora se preocupava em montar seu planejamento de acordo com o perfil particular das turmas, respeitando as individualidades preconizadas por Dewey. Muito perspicaz, a professora não deixava de identificar as qualidades que seus alunos apresentavam e de bem aproveitar isso para a realização de novas atividades.

Mary Wood Hinman utilizava um método progressivo, de acordo com a seriação das crianças. Trabalhava o ritmo e as movimentações de dança muitas vezes utilizando jogos, o que poderia estimular ainda mais a participação das crianças. É de despertar muita curiosidade os nomes destes jogos, que talvez no período ou naquela cultura seriam facilmente

⁸ O diário de classe é um dos documentos mais importantes para o registro da vida acadêmica do aluno, aquele com o qual o professor trabalha diretamente. O diário de classe é um documento da Instituição. É do professor a responsabilidade pelo preenchimento de cada Diário de Classe, bem como da veracidade do registro efetuado. Fonte: <http://www.slmb.ueg.br/arquivos/secretaria/diarios.pdf>

identificados. Tais como: “Hey, Little e Lassie”, “Merry-go-round”, “Shoemaker”, “Gallop Square”, “Grand Right and Left”, “Klap Dans”. Apesar de alguns nomes não nos remeter a ideia do que poderia se esperar do jogo, alguns já incitam nossa imaginação. Como “Grand Right and Left”, nos leva a visualizar passos largos à direita e à esquerda, como em uma grande valsa.

Os nomes das coreografias também geram interesse. Uma delas foi a “Weaving”, que em português significa “Tecelagem”. A professora afirmou no documento, ser uma dança coreográfica de execução muito difícil. Esta atividade foi efetuada com alunos do 7º grau – crianças, meninos e meninas, de aproximadamente 13 anos de idade. Mary Wood Hinman (1909), disse que a dança do começo ao fim deveria ser feita corretamente: “É a primeira vez que tal coisa está sendo feita na escola. Isto significa, trinta e seis crianças estavam participando de uma dança onde cada criança tinha um papel individual para executar...”. Aborda a técnica necessária para a execução da dança e elogia o grupo afirmando ser “excelente” o trabalho que realizam em equipe.

A professora Mary Wood Hinman ousava em seu trabalho de dança com os alunos, pois buscava extrair deles o melhor e lhes mostrar as possibilidades de movimentos corporais, ritmo, música e cultura que aquelas aulas poderiam lhes proporcionar. A presença dos meninos era notável. Naquele ano, em 1909, no 5º grau o número de meninos era o dobro do que o de meninas e isto não foi obstáculo para a professora. Ela conta que havia planejado a dança “London”, porém alterou para a dança “Vingaker”, “uma dança sueca que leva dois meninos e uma menina para executar” explicou a professora no mesmo documento.

A criatividade para introduzir elementos de outros conteúdos trabalhados na Escola Laboratório nas coreografias – como as ocupações, como a tecelagem, a colaboração para a consecução das atividades e a relação entre meninos e meninas –, são as riquezas encontradas neste breve plano de aula. Em apenas duas páginas, datilografadas, em fevereiro de 1909 a professora Mary Wood Hinman soube bem expressar tal feito, sem imaginar talvez, a relevância a que estes escritos teriam para se compreender as contribuições que a dança ensinada na escola pode representar para a história da educação do corpo.

Além dos jogos e das danças mencionadas, registrou-se ainda a prática de danças folclóricas de culturas de diferentes países. Em 1904, antes de Mary Wood Hinman; Elisabeth Port e Bertha Payne já tinham abordado a dança na Escola Laboratório. Foi encontrado um registro (Figura 2) o qual se observa o trabalho com dança orientado por ambas. As crianças são representadas dançando em volta de um mastro enfeitado, seguindo o mesmo compasso e com o objetivo de cooperativamente enlaçar aquele mastro.



Figura 2 - Maypole, 1904.
Fonte: Lab School Photo Archive #76⁹

Maypole¹⁰ é o nome de uma dança que se executa em volta do mastro e faz parte do folclore europeu. Os alunos do ensino primário dançaram em torno de um mastro enfeitado em Scammon Court (agora referido como Blaine courtyard). O Maypole foi comemorado com música e dança nas Escolas Laboratório começando no ano de 1901¹¹.

A Figura 3 refere-se ao ano de 1935. Nesta o trabalho de dança com as crianças estava sob a condução da professora Cassandra Harmon. Eram crianças do 5º grau, com aproximadamente 11 anos de idade, meninos e meninas dançando uma dança folclórica, denominada “Ring Dance”. Na imagem notamos casais um frente ao outro fazendo movimentos semelhantes em lateralidade opostas. As faces sorridentes indicam estar gostando muito do desafio. O que nos ilustra também que estas aulas atingiam o caráter dinâmico e criativo destacados por Dewey, em que ao partir de um método experimental estariam sendo trabalhadas, por meio da dança, dimensões diferenciadas de aprendizagem.

⁹ https://www.ucls.uchicago.edu/photo_album/1900s/76maypole.html

¹⁰ O Maypole tem sido uma prática registrada em muitas partes da Europa ao longo dos períodos medieval e moderna, embora se tornou menos popular nos séculos 18 e 19. Hoje, a tradição ainda é observada em algumas partes da Europa e entre as comunidades europeias na América do Norte. Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Maypole>

¹¹

Consultar:
file:///Users/mac13/Desktop/Estudos%20MESTRADO/Escola%20Laboratório%20da%20Universidade%20de%20Chicago/UCLS%20-%20Photo%20Album%20-%201900's%20-%20Maypole,%201904.webarchive



Figura 3 - Folk Dancing, 1935.
Fonte: Lab School Photo Archive

A dança na escola, ainda mais por se tratar de dança tanto para meninas quanto para meninos, representava uma singularidade que chamava bastante atenção para época. Contudo, pelos registros, os pais não foram receosos ao procurar matricular suas crianças. Pelo contrário, as turmas eram completas e cada vez mais chegavam alunos interessados em fazer parte daquela escola onde pareciam aprender brincando, se movimentando, ousando, experimentando.

Sendo assim, a dança veio a ganhar espaço, não mais como um simples complemento para as festividades escolares e sim como uma atividade a qual seu desenvolvimento implicará tanto o autoconhecimento do aluno quanto sua conscientização enquanto ser social, histórico-cultural.

Fazer aproximação entre o interesse do aluno com o desenvolvimento de hábitos de cooperação social parece ter sido a grande questão de um método em que criança e sociedade são considerados funções de um mesmo processo. Dewey buscou a rejeição do preconceito contra as atividades manuais em favor das intelectuais, o que se concretizou em uma nova compreensão da atividade e da ação em educação. (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Fontes históricas e fotografias em alta resolução, a se considerar o período em que foram registradas, são muito bem preservadas. E muito deste precioso arquivo está disponível para os interessados em aprofundar-se nestes estudos ou simplesmente a nível de

conhecimento de uma história da educação que influenciou muitos pensadores. Como Anísio Teixeira, que após ter tido a oportunidade de estudar com John Dewey nos Estados Unidos, recebeu convites importantes para compartilhar seus conhecimentos na educação do Brasil. John Dewey muito influenciou no pensamento de educadores brasileiros, implicando diretamente no modo em que se fazia a educação no Brasil.

3.2 ANÍSIO TEIXEIRA E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Alicerçado aos pensamentos de John Dewey, Anísio Teixeira – principalmente no que concerne o período entre 1930 e 1960 – contribuiu com importantes ideias pedagógicas na educação brasileira. A educação brasileira nas décadas de 20 e 30 recebeu influências de John Dewey. Isso é constatado por escritores que comentam esta educação, que apesar de muito enunciada, faltaram esforços para sua análise. Nesse momento, do ponto de vista prático e teórico, Anísio Teixeira iniciou a fase mais produtiva de sua vida (1947 – 1960) (BARBOSA, 2011).

Anísio Teixeira formou-se em direito em 1922, logo recebeu convite para ser inspetor-geral de Ensino da Bahia, em 1924. Nesse momento seu interesse pela área da educação é desperto. Em 1925, viaja pela Europa com o objetivo de observar sistemas de ensino, conheceu os sistemas da Espanha, Bélgica, Itália e França. Não obstante, o verdadeiro entusiasmo de Anísio Teixeira surge em sua viagem para os Estados Unidos, em 1927.

Depois desta sua primeira breve visita aos Estados Unidos para estudar a organização escola, Anísio Teixeira, teve seus primeiros contatos com Dewey, que modificaram radicalmente seus conceitos educacionais e sua práxis política. Anísio possuía ideias conservadoras sobre a educação e, anteriormente, propunha dois tipos de ensino elementar, um para formar o “espírito para as necessidades de vida imediata, e outra para prepará-lo para a cultura da escola secundária”. (TEIXEIRA, 1924; apud BARBOSA, 2011). Logo, substituiu suas disposições conservadoras por um ideal de educação baseado nos pressupostos da democracia e da ciência. Teixeira encontrou nas premissas do filósofo americano, John Dewey, possibilidades de encontrar soluções para o atraso educacional brasileiro.

Anísio, neste caso, acreditaria que o liberalismo emanado da sociedade americana poderia chegar até o Brasil, penetrar em sua sociedade e, conseqüentemente, fazer com que a nação se tornasse menos provinciana e atrasada. Essa filiação ou escolha se daria, então, em função de uma carência cultural, de uma falta, de um vazio que deveria ser preenchido pelas premissas liberais que, de acordo com o nosso educador, conteriam em si as alternativas possíveis para tirar o Brasil do seu eterno

sono colonial. Com essa crença, Anísio se torna um dos divulgadores desse mesmo ideário (CHAVES, 1999, p. 87).

Assim como John Dewey, Anísio idealizava uma “democracia socialista”, herdou também, características de uma personalidade messiânica, pois acreditava que com novas perspectivas para a educação no Brasil poderia atender as causas de um povo oprimido. Considerava que um novo modelo de educação poderia ser a solução para a superação de determinada condição desprivilegiada na sociedade. Com isso, não poupou esforços, mobilizou profundamente a opinião pública, como nenhum intelectual brasileiro havia antes conseguido (BARBOSA, 2011).

Anísio Teixeira retornou à América do Norte em 1928 e formou-se em *Master of Arts* no *Teachers College* da Universidade de Columbia, instituição na qual Dewey foi seu professor, o que estreitou ainda mais sua relação com o filósofo norte-americano (SOUZA; MARTINELLI, 2009). A enorme importância política e educacional no Brasil de Anísio Teixeira, muito se relaciona com as influências que ele trouxe de Dewey para a nossa educação. Na Universidade de Colúmbia, Anísio Teixeira recebeu o título de doutor *honoris causa*. Isto significa que independente de diploma acadêmico profissional, recebeu tal mérito por se destacar devido sua boa reputação, virtude, conhecimentos ou ações que transcenderam a instituição.

Pertencente a uma prestigiada tradição de pedagogias ativas, Anísio Teixeira critica a restrição da escola primária as classes médias, o que significava que as classes trabalhadoras dela estavam ausentes (NUNES, 2009). Quando na segunda metade do século XX as escolas primárias ganharam sua “democratização”, Anísio Teixeira denunciava que esta democratização do ensino foi concebida como “diluição e encurtamento dos cursos caminhava na contramão da tremenda explosão do conhecimento humano” (idem, p. 122), distorcendo suas próprias finalidades normativas. Ou seja, a escola primária não se tornou uma escola de base conforme sua antiga eficácia preparatória ao acesso às escolas vocacionais do ensino médio, o preparo agora era dedicado aos conhecimentos para o exame de admissão das escolas médias e secundárias, “reprovando em massa seus estudantes ou provocando sua evasão”.

Situação que fez suscitar em Anísio Teixeira a criação de uma nova escola, que não reduziria o dia letivo, mas que enriqueceria seu programa com atividades educacionais diversificadas para além das atividades formais, e um professor com a formação muito mais ampla, cumprindo um papel muito mais versátil na escola. Os alunos deveriam ter tanto a compreensão de estudos, como de trabalho, de sociabilidade, de artes, de recreação e de

jogos. Dessa forma, toda a população, inclusive as áreas mais pobres, poderiam se integrar ao contexto de uma sociedade mais moderna.

Anísio Teixeira cria então, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, com vistas a remediar tal situação. No entanto, esta foi uma empreitada cara, a qual o fato do pesquisador ter sido Secretário de Educação e de Saúde da Bahia (1947) e diretor no Inep (1952-1964), facilitou o encaminhamento de recursos, que eram direcionados também para outras instituições. Porém, ainda assim, inúmeras foram as dificuldades enfrentadas para a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que foi inaugurada parcialmente em 21 de setembro de 1950. Este novo modelo de se educar, pensado por Anísio, gerou sérios conflitos entre os educadores e as críticas continuavam a partir de todos os lados, de pessoas mais influentes até a própria comunidade.

E apesar dos resultados positivos que despertaram atenção internacional, inclusive de revistas europeias¹² e que anos mais tarde (em 1957) levaram Anísio a dar prosseguimento em suas ideias com o convite do Presidente Juscelino Kubitschek para construir o Plano Educacional de Brasília, as críticas não findaram.

Em seu planejamento para as construções escolares de Brasília, Anísio Teixeira incluiu a Escola-Parque, com um modelo muito semelhante ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que também posteriormente, veio a ser conhecido como Escola-Parque da Bahia. Este modelo se pôs ainda mais inovador, tanto em quesitos pedagógicos quanto arquitetônicos.

Rejeitando o sistema dualista que em outrora defendera, não mais havia em Anísio Teixeira o preconceito contra as atividades manuais, ao contrário, doravante defenderia uma nova interpretação destas atividades como forma de descobertas e enriquecimento cognitivo (SOUZA; MARTINELLI, 2009). Similarmente, propôs promover uma relação entre os programas escolares e as “atividades primárias da vida das crianças” equivalente às ideias de Dewey, trazendo para o contexto a “experiência primária, experiência imediata” da criança. O objetivo seria organizar o currículo voltado para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas” e “hábitos de vida conjunta”, assim como vislumbrou Dewey para a Escola Laboratório de Chicago. Podemos dizer que Teixeira propôs um programa que pode ser entendido, segundo os termos de Dewey, como “compreensão do real” e “apreciação” da importância, calor e familiaridade de uma experiência direta/concreta.

¹² Ver, por exemplo, o depoimento de Max Fourestier, na Revue Française de l'Élite Européenne, março, 1963. (apud, NUNES; 2009)

Anísio Teixeira problematizava a questão da educação do corpo nas escolas, o que fez despertar muita inquietação e curiosidade na população brasileira. Foi muito enfático ao afirmar que as crianças precisavam de uma educação democrática e socializante e, para isso, teriam que trabalhar as atividades artísticas, físicas, recreativas e a preparação para o trabalho. Assim como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – que futuramente veio a ser conhecido como Escola-Parque –, a Escola-Parque de Brasília, e todas as outras que viessem a ser construídas com estes princípios, teriam a finalidade de proporcionar a criança encontrar um espaço onde pudesse viver plenamente (TEIXEIRA, 2007).

Com esta nova concepção educacional, as crianças poderiam se posicionar de acordo com suas afinidades e vocações, iniciando a formação de sujeitos que adiante seriam estes a intervir ativamente na sociedade. Alicerçado a filosofia de Dewey, este seria o sentido de democracia a ser trabalhado na escola, o fundamento da vida em sociedade. A instituição escolar deveria ser organizada como um espaço de construção da experiência e de formação de novos hábitos para além da pura instrução (PORTUGAL, MOREL e SOARES, 2013). A defesa pela ideia de que os infantes na vida escolar deveriam viver experiências práticas, foi elemento essencial nos projetos educacionais para a criação de um modo de vida mais democrático, esta foi umas das principais missões de Anísio Teixeira.

3.3 INICIATIVAS DA DANÇA EM PROGRAMAS DE ENSINO: A CRIANÇA QUE DANÇA NA ESCOLA

O movimento em dança compreende uma metamorfose no tempo, já que a dança muda de forma e de sentidos conforme as tendências de cada época e, sendo assim, pensamos nela como um agente transformador, através de gestos-movimentos, que expressa o modo de viver dos povos (SOARES *et al*, 1998, p.18).

Soares *et al* (1998), afirma que a dança “muda de forma e de sentidos” de acordo com as tendências de cada época e que ela expressa o modo de viver das pessoas. A dança existe desde de tempos remotos e na escola não foi diferente, portanto, não sejamos pretenciosos em sugerir que as primeiras iniciativas em relação a dança na escola foi quando Dewey a incluiu no programa de ensino da Escola Laboratório em 1896. Afirmamos que, mesmo que informalmente, o caráter lúdico da dança e a simplicidade em seu realizar nos remete a ideia que ela já acontecia, entre diferentes povos, com diversos sentidos, inclusive no ambiente escolar.

Neste momento, pretendemos ressaltar as contribuições de John Dewey e de Anísio Teixeira ao dedicar espaço para a dança em suas propostas educacionais, o que essas iniciativas podem ter gerado e suas possibilidades de intervenção.

... a dança, enquadra-se como linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada, na medida em que favorece o desenvolvimento de vertentes cognitivas, éticas e estéticas e contribui qualitativamente para as questões da socialização e expressão. Atividades corporais advindas da expressividade, comunicação, alegria, liberdade são elementos relevantes na vida do ser humano. (Gariba e Franzoni, 2007, p.159).

A dança enquanto elemento educacional nos programas de ensino, é reconhecida como uma linguagem importante de ser vivenciada. Pode auxiliar no desenvolvimento socializante da criança, compondo um conjunto de atividades corporais que auxiliam a expressividade e espontaneidade da criança. Como dissemos, estes pensamentos não são exclusividades de Dewey e Teixeira, e tão pouco uma questão muito atual. Porém vale-se lembrar parte da trajetória da dança influenciadas por estes educadores.

Como vimos no capítulo I, John Dewey foi responsável por um momento muito importante para a dança enquanto componente curricular nas escolas. Logo em 1896, quando esse assunto ainda se via muito distante do Brasil, ele criou a *Laboratory School* ou Escola Laboratório em Chicago – EUA, que reconhecia a dança enquanto umas das atividades que contribuiriam com a formação de um sujeito mais autônomo e crítico, pronto para viver plenamente em sociedade. Apesar de Dewey não ser um especialista, ele a valorizava como um dos potenciais artísticos dos quais o ser-humano é capaz de desenvolver. E ainda vislumbrava muitas das dimensões socializantes que a dança poderia abarcar estando presente nas atividades escolares. Permitiria a criança a “experiência imediata”, termo que ele mesmo utilizava ao valorizar a prática do conhecimento para internalizá-lo.

Sabemos que a iniciativa de Dewey impactou em muitas críticas, como todo novo grande projeto que implica em mudanças estruturais. Mas também gerou muita expectativa e pessoas confiaram no fundamento daquelas ideias que deram vida aquela nova forma de educar. Tanto que o modelo das *Laboratory Schools* passou a ser imitado e o interesse de diversos estudiosos da educação, foi atraído para que pudessem conhecer e até fazer parte daquele trabalho tão motivador, em que o corpo, o movimento, a criatividade, unidas ao conhecimento faziam a engrenagem da escola girar.

Neste primeiro momento em que citamos Dewey, a análise foi restrita ao marco educacional que é considerado seu método. Consideraremos também as contribuições de Anísio Teixeira que tangem a dança na escola, porém esta reflexão se dará no tópico “2.2 - A

presença da dança na proposta curricular de Anísio Teixeira”. Para este momento, não podemos deixar de aludir a inclusão da dança em documentos oficiais que configuram a educação brasileira.

Vamos estabelecer dois pontos substanciais para a dança nas escolas do Brasil, quando esta conquista seu espaço enquanto um dos eixos da Educação Artística e, por conseguinte nomeada como Arte, e depois quando é proposta no currículo obrigatório como conteúdo da educação física. Temos consciência de que este encaminhamento é relevante para pesquisa, contudo, seu aprofundamento demandaria esforço que esta pesquisa não poderá demandar, ainda assim, é pertinente contextualizar este processo, ainda que em linhas gerais, para nortear esta discussão.

Conjuntamente se faz importante frisarmos que antes mesmo da oficialização do ensino da dança na escola, haviam propostas para que este conteúdo fosse aplicado em currículos escolares. A exemplo do próprio planejamento educacional de Anísio Teixeira para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que posteriormente desencadeou Escolas-Parque tanto na Bahia, em Brasília e em outros estados.

Ainda como base o currículo que formulou Anísio Teixeira, constatamos a presença de dois professores que podem ter sido fundamentais no desenvolvimento da dança na escola, os de Artes e os de Educação Física. Quanto a Artes, Ana Mae Barbosa apresenta um quadro bastante completo do cenário histórico do ensino de Arte no Brasil. Para esta autora, a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a presença da Missão Francesa podem ser considerados eventos definidores da formação de profissionais de arte ao nível institucional, no século XIX (MOLINA, 2008).

Foi D. Joao VI o criador de nossas primeiras escolas técnicas e científicas, numa tentativa de superar a propensão discursiva do nosso intelectual, pelo incremento das profissões liberais e técnicas (o desenho, entre as últimas). (BARBOSA, 1995, p. 40).

Conforme observamos, o papel na escola da “Artes” iniciou com os desenhos, que eram entendidos como fundamentais à expansão industrial, desta forma, os alunos desenvolveriam habilidades técnicas e gráficas. Esta concepção era baseada no modelo de ensino europeu.

Barbosa (1995) revela que, entre as décadas de 1870 e 1880, a queda da Monarquia no Brasil era alimentada pelas aspirações do liberalismo americano e pelo positivismo francês, culminando com a inclusão do desenho geométrico no currículo das escolas brasileiras, com o objetivo de desenvolver a racionalidade. Somente na década de 1920 outras propostas

começaram a ser implementadas de maneira categórica, através de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho (MOLINA, 2008). Estes pensadores foram contaminados pelos conceitos de Educação Progressiva e as ideias da filosofia pragmática ou instrumentalista propostos por John Dewey.

Este pensamento seguiu quase que unânime entre a classe artística, até meados de 1948, quando foi criada a Escolinha de Arte do Brasil. Para Ana Mae (1995) a Escolinha abre novos horizontes para outras concepções e o objetivo mais difundido da Arte na Educação no Brasil passou a ser o desenvolvimento da capacidade criadora (apud MOLINA 2008).

Conforme os documentos estudados, é possível afirmar que o ensino da Arte nas escolas brasileiras foi legalizado em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Esta, em seu artigo 7º torna “obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

Em 1996, com a reformulação da LDB, a nomenclatura Educação Artística é modificada passando o artigo 26, parágrafo 2º desta lei destacar que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996). O reconhecimento da arte como disciplina escolar obrigatória, reforça a necessidade de abertura de cursos para formação específica dos profissionais que irão atuar neste ramo (MOLINA, 2008).

Em 1997, logo após a LDB, a Dança, pelo que mostram os estudos, recebe um fôlego para sua inserção na escola com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade dar referências elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, em todas as áreas do conhecimento. Para cada área foi elaborado um caderno específico, na área de arte, o documento foi dividido nas quatro linguagens: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. O material foi organizado para cada linguagem a partir de três eixos norteadores: 1) expressão e comunicação humana; 2) manifestação coletiva; e 3) produto cultural e produção estética.

No caderno de Educação Física, dos PCNs (1997) a dança está inserida dentro de um bloco de conteúdo chamado Atividades Rítmicas e Expressivas e deve ser articulada aos conteúdos do corpo, esporte, lutas e ginásticas. Segundo os PCNs, este bloco irá contemplar as manifestações da cultura corporal que tem como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência

para o movimento corporal.

Todavia, este documento consiste apenas em uma orientação para que os professores possam trabalhar em conformidade nos diferentes estados do Brasil, mas também respeitando suas individualidades regionais. Não existe garantia de que todas as linguagens serão desenvolvidas nas escolas. Há apenas uma sugestão no texto para que ocorra uma diversificação organizada na abordagem dos conteúdos a serem trabalhados. Infelizmente, o que muito ocorre, é um ensino guiado pela experiência do professor que estiver à frente do processo ou ainda na vontade política da escola e no interesse da comunidade escolar.

Compreender a dança como elemento de relevante potencial na escola vem sendo uma tarefa não muito fácil ao longo dos anos. Apontamos aqui algumas iniciativas que rumam a esta direção, vamos pensar também sobre a criança que proverá deste conteúdo. O professor tem o papel de refletir como os corpos infantis podem vivenciar experiências de dança dentro de uma proposta educacional, pois, segundo Dewey, devemos garantir o estímulo adequado às tendências favoráveis ao seu desenvolvimento. O pensador afirma que “o papel do educador na empresa da educação é proporcionar o meio ambiente que provoque estímulos e respostas e dirija o curso do educando” (DEWEY, 1966; *apud* BARBOSA, 2011, p. 73).

Isabel Marques, estudiosa da dança na escola nos ajuda a pensar sobre as propostas para que ela seja parte efetiva do currículo das crianças. Assim como Dewey, Marques conseguiu reconhecer na dança o grande potencial de ressignificar as relações corporais sociais. Portanto pensar nesta criança que dança na escola apenas do ponto de vista individual seria muito raso; as dimensões culturais, políticas e sociais precisam ser levadas em consideração ao se dispor a este trabalho. “As crianças pequenas que conhecem, saboreiam e aprendem as possibilidades do corpo em movimento em diferentes tempos e espaços poderão sem dúvida estabelecer uma forma pessoal e diferenciada de ser e estar no mundo” (MARQUES, 2014, p. 74). As histórias individuais constituem estes corpos que estão em fase de desenvolvimento com uma imensa sede de conhecer o mundo. A escola deve ser um dos caminhos que lhes proporcione este conhecimento e a dança enquanto conteúdo é rica em poder oferecer oportunidades em ampliar experiências.

São os corpos que permitem que as relações sócio-político-culturais e históricas ocorram, nós somos o corpo. Nele, estão gravados gênero, idade, etnia, crença espiritual, classe social, nacionalidade (...), o que nos faz ser únicos (MARQUES, 2014). A construção destes corpos pode ser incrementada com o ensino da dança nas escolas:

A dança, linguagem artística que trabalha corpos, é uma das formas sociais de constituir e construí-los e, portanto, de nos constituirmos. As danças que praticamos

introjetam valores, atitudes e posturas diante de nós mesmos, dos outros e da vida. Em outras palavras, aquilo que aprendemos ao dançar é mais uma forma de estar no mundo e de construirmos a sociedade em que vivemos, a sociedade que queremos. Em última instância, a dança é mais uma instância de constituirmos a cidadania contemporânea” (MARQUES, 2014, p. 76)

Propiciar as crianças em situação escolar o interesse pelo conteúdo ensinado, começar a relativizar sobre o que elas gostam mais, onde se manifestam com mais entusiasmo, Dewey e Marques transpassam em suas ideias concordar em seus pensamentos. Destinaram um sensível olhar para a corporeidade das crianças. Dewey muito nos trouxe a partir da própria forma que foi criado, a partir de suas experiências, do que foi significativo para ele. Marques chega a essa conclusão após também suas experiências com a dança, mas sobre tudo com a dança escolar.

Marques (2014) fala sobre projetos de dança que trabalharão a corporeidade das crianças, voltados para a criação, para autoria e para o protagonismo – suas vidas e vivências. Estes projetos nos permitirão conhecê-las para que possamos aprofundar e ampliar o conhecimento que têm de seus corpos nos tempos e espaços.

Em outras palavras, as experiências corporais que a criança pode proporcionar e desenvolver na escola estão diretamente relacionados aos corpos vividos dos alunos: as propostas autorais de dança estarão certamente considerando os corpos presentes, vividos, concretos e palpáveis das crianças (MARQUES, 2014, p. 80).

A “experiência concreta de corpos no mundo se processa nas relações escolares” (MARQUES, 2014, p. 78), pois são nos espaços escolares os quais todas as crianças devem passar um dia, segundo os Direitos Humanos, que nossos corpos vivenciam experiências concretas, seja brincando, jogando, e até mesmo estudando. O que fará determinada diferença entre o que ficará marcado ou não, será a relevância de tal experiência em sua vida, a forma como a impactou, o que significou diante de sua compreensão de mundo. Então o ápice de pensamento destes estudiosos foi, “por que não colocar este corpo em cena? ”, educar “corpos pensantes?”, uma vez que são estes corpos que constituem o ser humano que atuarão diretamente na sociedade. E mais, compreender esta atuação desde a infância, se perceberem como parte complementar e fundamental para que a sociedade se desenvolva e evolua. Não mais enxergar a escola como uma mera transmissora de conteúdos a serem assimilados mecanicamente, e sim uma geradora de seres corpóreos, tangíveis, dotados de pensamentos, vontades e opiniões, capazes de participar efetivamente de acordo com suas potencialidades.

A dança se apresenta como um componente curricular rico em permitir que esta criança se reconheça como tal, iniciando pelo autoconhecimento, compreensão temporal e

espacial deste corpo no mundo, até a sua identidade histórico-cultural. Poderíamos compreender como os corpos das crianças reagem diante de atividades de habilidades físicas e também como se comportam em situações sociais, sua desenvoltura, o quanto se sente à vontade... E pensar como desenvolver mecanismos para tornar este corpo apto, hábil, confortável para relações futuras, sejam elas sociais, de lazer, acadêmicas, de trabalho, nas diversas situações que podem compor uma vida plena.

Então, a “esperança de uma educação mais democrática e coerente” (DUARTE, 1983, p. 16), em um contexto de superação de uma educação tradicional, cria-se o sistema educacional de Brasília. Nos próximos momentos veremos como a dança presente na proposta escolar de Anísio Teixeira, dada a sua importância fundamentada nas ideias para a educação concebidas por ele, conseguiu conquistar seu espaço nas escolas em Brasília.

4 CAPÍTULO II - O CORPO QUE DANÇA NAS ESCOLAS DE BRASÍLIA EM 1960

As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas sobretudo, no corpo. Ele é inscrição que se move a cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da sociedade que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social (SOARES, 2006a, p. 109).

Soares (2006a) nos reafirma a ideia que no corpo encontramos marcas fundamentais de uma sociedade. Nele, podem estar escritos traços que o tempo e a natureza irão se encarregar, e ainda, sob o olhar sensível, podemos enxergar a trajetória social, as situações a que ele foi submetido, as oportunidades de educação.

Pensaremos neste corpo como um quadro vivo formado historicamente, o qual pode se revelar através de gestos e expressões moldadas – em parte pela sociedade em que vive – e, ao mesmo tempo, repleto de códigos, símbolos e signos (FERREIRA *et al.*, 2009). O olhar será direcionado aos corpos em provável situação de dança na escola por ser este recorte, um importante momento na educação de Brasília, quando o corpo “ganha espaço” na escola e a dança foi essencial nesse processo.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

Em 1958, iniciaram as construções das primeiras escolas de Brasília, dentre estas, a primeira Escola-Parque de Brasília, que tinha a dança como um dos principais conteúdos. O projeto político liderado pelo então presidente, Juscelino Kubitschek, visou reunir em uma mesma cidade, não unicamente brasileiros entusiasmados a vivenciar aquele momento histórico que despertava a atenção do país, mas dispostos a fazerem juntos girar a engrenagem de uma sociedade vibrante ao progresso, a inovação estrutural, política e cultural. Então, em 1960 nasce a Nova Capital do Brasil, Brasília, uma cidade pronta a oferecer aos seus habitantes uma nova concepção de educação, que avançasse não apenas em qualidade, mas que atingisse a todos os níveis sociais.

Nesta sociedade reunir-se-iam pessoas de diversas localidades do país, convidadas a usufruir e a contribuir com este sonho, via-se a possibilidade de um “recomeço”. E foi

exatamente nas crianças, nas escolas, onde pretendeu-se seus maiores investimentos que deveriam vir a constituir um exemplo para o sistema educacional do país. Para esta missão, ao final da década de 50, convidaram o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), um estudioso na área educacional, que se destacava por seu comprometimento e competência, Anísio Teixeira, “um dos mais atuantes e revolucionários educadores brasileiros” (DUARTE, 1983). Logo Anísio Teixeira foi convidado para elaborar o sistema educacional de Brasília, ou seja, como Brasília ofertaria o ensino para cada série de escolarização, a estrutura desde o nível da educação primária até o superior ou terciário, – em equivalência com que compreendemos hoje, por Educação Infantil até o Ensino Médio –, este documento foi intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília” (TEIXEIRA, 1961).

O “Plano de construções escolares de Brasília”, idealizado por Anísio Teixeira, obteve o apoio do Presidente da República. Juscelino Kubitschek, que ao comentar sobre o plano educacional, foi pontual ao dizer que “Tratava-se de uma experiência educacional ousada, original e ajustada ao mundo que vivemos” (KUBITSCHKEK, 2000, p. 143). Foram muitos os sonhos projetados juntamente com este plano educacional para Brasília, por isso Juscelino Kubitschek recorreu a Anísio Teixeira, seus trabalhos já haviam atingido prestígio não apenas em âmbito nacional, recebeu destaque também no exterior.

Anísio Teixeira destacou-se por ser um dos primeiros educadores brasileiros a se atentar para uma educação renovada e moderna, tendo como base para seus estudos o pensamento educacional do filósofo John Dewey (1859-1952) – que estudamos anteriormente. Teixeira (1955), destacou que para Dewey o conhecimento é o resultado de um processo de indagação e a marcha deste processo, é o que ele chama de lógica. Esta seria então, o “processo de se adquirir o conhecimento”, isto é, esta lógica seria uma teoria do pensamento, da experiência reflexiva, que Anísio Teixeira de certa forma buscou implementar em suas ideias acerca da educação de Brasília. Gostaria que em seu modelo de educação o conhecimento não viesse de forma isolada, mas que interagisse com o ambiente, por isso em seu planejamento veremos uma lógica que propiciaria uma interação entre escola, estudantes e comunidade. Teixeira tomou como base a lógica experimental de Dewey que se evidenciou na interação entre organismo, ambiente e pensamento por meio da instrumentalidade prática. As esferas deveriam estar integradas, em comunicação, um contribui individualmente com o coletivo e este retorna com a contribuição de novos significados que favorecem a formação social e cultural do grupo. Esta seria para Dewey, uma forma de experiência a qual o indivíduo ganha significado para sua existência: “A experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua

vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado” (CUNHA p. 36 apud DEWEY).

À vista deste entendimento, clara se demonstra a preocupação de Anísio Teixeira em construir uma escola que não se abreviaria em uma preparação para a vida, e sim, a própria prática diária, sendo reproduzida no espaço escolar. “Desse modo, a escola deveria se transformar em uma sociedade em miniatura, onde o indivíduo aprenderia através da experiência” (TEIXEIRA, 2007, p.16). Espaço em que as crianças pudessem viver experiências que lhes trouxessem reflexões significativas a partir da gama de conteúdos ofertados, reproduzindo a casa, a oficina, a vizinhança, realidade presente no cotidiano das crianças. Conteúdos que objetivam representar mais aproximadamente possível, o mundo real, o mundo prático, para além dos “muros” da escola. Teixeira (1977) explica, que a escola não poderia se restringir a instrução como as instituições de antigamente, deveriam oferecer condições completas para a vida,

(...), mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, e vida social e de recreação e jogos (p.129).

Superar desafios de conteúdos que se limitavam a leitura, escrita e cálculos, para Anísio Teixeira, era caminho fundamental e necessário para as mudanças que o Brasil deveria seguir para entrar na modernidade (PORTUGAL, MOREL E SOARES. 2013). Pois, devido ao industrialismo, os (as) chefes das famílias se encontravam em uma conjunção de passarem mais tempo fora do lar para trabalhar e dar conta do sustento, tendo menos tempo para educarem seus filhos.

Anísio Teixeira considerou a infância, fase da escola primária, fundamental para o desenvolvimento e educação das crianças. Tocou-se sobre aquelas que, em sua maioria, teriam os pais ausentes ao longo de todo o dia e vislumbrou na escola um ambiente de potencialidades. Empenhou-se desde a seleção e preparação da equipe de professores à contemplação da estrutura ousada do ambiente físico das escolas. Para isso, a arquitetura escolar deveria adequar-se às necessidades das atividades e disciplinas escolares. Os prédios escolares compreenderiam prédios para as atividades de classe ou escolas-classe; para as atividades de recreação e jogos, ou ginásios e campos de esportes; para as atividades sociais e artísticas, ou auditórios e salas de músicas, dança e clubes e pavilhões de artes industriais para as atividades de trabalho, além de bibliotecas e dos demais espaços necessários para a educação integral (TEIXEIRA, 2011, p. 101).

Notoriedade estrutural destacável para o que a maioria compreendia por escola, agora os espaços foram criados já destinados para as atividades recreativas, artísticas, esportivas, pois estas atividades tinham real valor na educação que se idealizava. Como já contamos um pouco sobre Anísio Teixeira, esta não foi sua primeira iniciativa de grande impacto, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro já tinha iniciado com características educacionais bastante inovadoras. A diferença, é que para Brasília, Anísio Teixeira pôde pensar em uma proposta que integrasse a escola a comunidade mais intensamente, haveria um padrão para essas instituições em relação à forma que se estabeleceriam nas comunidades, criando a ideia de organismo, semelhante ao que Dewey sugere. Este plano propôs a generalização do sistema educacional de Brasília e recebeu importante apoio para ser viabilizado:

Em meados de 1957, Anísio Teixeira, já no início do seu cargo de Diretor do INEP, teve a incumbência de elaborar o Plano Educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de Escola-Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional da nova capital. O referido plano, elaborado sob o título Plano de Construções Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961, p. 194-198), foi submetido ao ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução (PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 163).

Destacaremos no referido plano pontos importantes para melhor compreendermos os aspectos históricos que implicaram o sistema educacional de Brasília. Assim iniciamos com a base que constituiria a “Educação Elementar”, a ser oferecida em: “Jardim de Infância”, destinados à educação de crianças das idades de 4, 5 e 6 anos; *Escolas-Classe*, para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares; “Escolas-Parque”, destinadas a completar a tarefa das “Escolas-Classe”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, por uma rede de instituições ligadas entre si, dentro de uma mesma área, assim constituída:

- a) Biblioteca infantil e museu;
- b) Pavilhão para artes industriais;
- c) Um conjunto para atividades de recreação;
- d) Um conjunto para atividades sociais (música, **dança**, teatro, clubes, exposições);
- e) Dependências para refeitórios e administração.

Para a nova capital, Anísio Teixeira ao pensar no grupo de escolas por quadras, preocupou-se em fazer os cálculos da capacidade populacional escolarizável, tendo em vista o número variável de habitantes a qual cada quadra poderia abrigar. Ficando estabelecido o

seguinte: Para cada quadra 1 (um) Jardim de infância, com 4 salas para em 2 turnos de funcionamento atender 160 crianças (8 turmas de 20 crianças); 1 (uma) escola-classe, com 8 salas para em 2 turnos atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos). E para cada grupo de 4 quadras: 1 Escola-Parque, destinada a atender, em 2 turnos, cerca de 2 mil alunos de 4 Escolas-Classe, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 10 a 14 anos) nas pequenas “Oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, etc.), além da participação dirigida dos alunos; de 7 a 14 anos, em atividades artística, social e de recreação (música, **dança**, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Anísio Teixeira visou promover sua concepção de educação democrática que almejava para as escolas públicas neste novo sistema de educação:

[...] escolas públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais aos indivíduos e ministrar-lhes educação para o que se costuma chamar de eficiência social, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de cidadão, trabalhador, (concebido com o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de consumidor inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, e em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral, o de formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades” (TEIXEIRA, 1963, p.11)

Este Plano Educacional seria a oportunidade de concretização deste ideal, os moldes foram pensados para que de fato o estudante da escola pública, independente da classe social, tivesse iguais oportunidades de ensino além das mesmas condições de desenvolver habilidades específicas e vocacionais para o trabalho. Tendo assim chances de ascender socialmente como iguais, construindo uma sociedade mais democrática e agradável de se viver.

Anísio Teixeira, projetou que estes alunos deveriam “frequentar diariamente a Escola-Parque em regime de revezamento com o horário da Escola-Classe, isto é, 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 horas nas atividades da Escola-Parque, com intervalo para o almoço” (TEIXEIRA, 1959, p. 4). Suas ideias eram surpreendentes ao se pensar o quão avançado ele era para o período ao destinar em considerável valor a educação do corpo¹³. Os alunos iriam dedicar tempo igual em aprendizagem nas Escolas-Parque em relação às Escolas-Classe. Além de ser considerado, extremamente viável por ele, pois naquele

¹³ Educação do Corpo de acordo com Soares (2006, p. xiii), são as múltiplas intervenções dirigidas por inúmeras técnicas que são aperfeiçoadas para refletir sobre os corpos, fixando, ao longo do tempo, práticas sociais desejadas.

momento, o atendimento seria essencialmente para os alunos que morassem na região, entre as 4 quadras que a escola deveria atender. A escola deveria que se propor integral e integradora, espécie de síntese política global de (re)construção da escola comum do homem brasileiro, sonho e empenho de toda vida pública do Educador Anísio Teixeira (MENDONÇA, 2011).

Em relação a estrutura dos “Centros Educação Média”, que deveria estar presente a cada grupo populacional de 45 mil habitantes com capacidade para abrigar 2.700 alunos, assim descrito no planejamento referido neste tópico, lhes seria destinado um conjunto de edifícios, com vistas a tender: “Escola média compreensiva”, incluindo: cursos acadêmicos, técnicos e científicos; Centro de Educação Física (quadras para voleibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.); Centro Cultural (teatro, exposições, clubes); Biblioteca e Museu; Administração e Restaurante. Outra peculiaridade seria a divisão por ciclos previstas para a educação média, que era chamada preferencialmente de “ginásial”. “As duas primeiras séries deste curso serão comuns a todos os alunos; as duas últimas serão diversificadas (com disciplinas comuns e disciplinas de escolha dos alunos) com o fim de atender os interesses e tendências dos alunos” (TEIXEIRA, 1959, p. 5). Esta educação possibilitava que os alunos tivessem uma maior autonomia e motivação em cursar esta etapa de ensino, por poderem enquanto sujeitos maduros, decidirem pelo melhor caminho, o qual tivessem maior identidade e afinidade para prosseguir profissionalmente.

Anísio Teixeira motivou um importante impulso para a educação inicial de Brasília. Sendo assim, enquanto se construía Brasília, a NOVACAP procurou atender da melhor maneira possível, o padrão de educação que estava sendo idealizado. Em prol disto, reconheciam tanto o valor, quanto o importante papel que um professor tem para se constituir uma sociedade modelo. Eles seriam os responsáveis por fazer o máximo para que esse padrão fosse alcançado. Claro deixaram a compreensão sobre ser professor e gostariam de selecionar os melhores para a nova capital.

Considerando-se o educador como o maior dos artistas, principalmente os professores primários, verdadeiros líderes da sociedade, na sua obra de moldar, formar e embelezar o espírito do adolescente, preparando-o para a vida, foi dotado de um regime de rigor na seleção dos professores (geralmente 40% dos que se apresentam não logram classificação) (BRASÍLIA, 1959, p.6)

Selecionou assim, educadores em diversos centros do País e organizou um plano de emergência educacional que estaria sendo “eficazmente executado”:

Em 1959, 4.682 crianças já estavam sendo matriculadas. Em 1960, um concurso nacional para professores atraiu centenas de jovens idealistas. Nesse concurso, o ambicioso projeto começou a se concretizar. Com a criação da CASEB¹⁴ e a adesão de uma equipe de professores ao projeto humano de Brasília, um sopro divino deu o dom da vida ao boneco de barro do cidadão comum da nova capital. No dia 8 de abril de 1960, sem alarde, apresentaram-se sessenta professores, 'os 60 de 60'. Vinham de várias partes do Brasil para exercício de estágio no modelo proposto para a educação em Brasília (VASCONCELOS, 2011, p. 127).

Históricos comprovam que a forma com que estes professores foram selecionados, dotou de muito rigor e cuidado por parte da equipe responsável composta por assessores da NOVACAP e técnicos de Educação: Prof. Paulo de Almeida Campos, do INEP, representante do Prof. Anísio Teixeira, e Nair Durão, Barbosa Prata, da Prefeitura do Distrito Federal (BRASÍLIA, 1959). Os professores candidatos, deveriam apresentar um diploma de Escola Normal Oficial ou de Educandário credenciado junto ao Ministério de Educação, apresentar também, comprovante de prática adquirida em classe, idoneidade moral, e por fim, submeter-se a um estágio de 10 dias a serem assistidos e julgados pela equipe mencionada.

Esses jovens, ousados profissionais de educação que se aventuraram ao ermo cerrado brasileiro foram selecionados por seu currículo, seu compromisso e com sua atitude voltada ao rompimento de paradigmas, numa proposta de ensino que, além de muito bem remunerada, representava uma concreta possibilidade de realização pessoal e profissional (VASCONCELOS, 2011, p. 128).

E confirmando que o plano de emergência educacional foi razão de especial atenção no determinado período, se faz importante evidenciar que o 1º grupo de professores fez estágio na Bahia, onde o primeiro plano educacional do Prof. Anísio Teixeira estava sendo aplicado. Este mesmo grupo veio a orientar os educadores em Brasília. E o ciclo de estágios, fora de Brasília, no intuito dos novos mestres conviverem de perto com a proposta de educação formulada por Anísio Teixeira, atendeu também mais professores, não só mais 20 na Bahia, como 3 que estagiaram no Rio de Janeiro e 1 no Rio Grande do Sul, como descreve o documento (BRASÍLIA, 1959).

Enquanto esta organização escolar estava sendo traçada, acontece o primeiro marco institucional na educação do Distrito Federal. Organizado após a emissão do documento relatado – o Plano Educacional de Brasília –, o Decreto nº 47.472, de 22/12/1959, cria a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), órgão encarregado

¹⁴ Em 1959, foi instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, tendo Anísio Teixeira dela participado como membro de seu colegiado deliberativo. (PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 29 *apud* Decreto Presidencial n. 47. 472, de 22 de novembro de 1959)

da construção e manutenção do sistema de ensino elementar e secundário”, sob o comando do Sr. Ernesto Silva (SOUZA, 2011, p. 205).

No entanto, o 1º Centro de Educação Elementar previsto no Plano Educacional de Brasília, como planejou Anísio Teixeira, não se estruturou de imediato. Conforme a população crescia, foi se estruturando. Conforme consta no documento “A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA” (BRASÍLIA, 1974), no 1º Centro de Educação Elementar, a Escola-Parque completou seu atendimento às 4 Escolas-Classes, com a inclusão da Escola-classe 106 Sul, apenas em 1962.

O 1º Centro de Educação Elementar, instituído em 20 de novembro de 1960, formado pela ESCOLA-PARQUE e Escolas-Classe 108 e 308 atendeu inicialmente, a 270 alunos. Posteriormente em 1961, atendeu a Escola-Classe 107 e, em 1962, atendeu o esquema do Plano Proposto (BRASÍLIA, 1974, p.7).

Neste período até 1974, antes de ser implantado seu novo currículo, a Escola-Parque estava atendendo 2.115 alunos, com o nível-cultural médio-alto e o nível sócio econômico médio-alto. O grau de escolaridade que tinham mais alunos era a 5ª série, com maioria de alunos do sexo masculino. A faixa etária a qual a Escola-Parque atendia eram alunos de 7 a 14 anos, a idade predominante entre os alunos matriculados era 9 anos. Assim foi classificada a “CLIENTELA” da Escola-Parque 308 Sul segundo esta primeira parte do documento – A ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA – “A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA”.

E seguindo com as informações relevantes que constam no documento supracitado, o corpo docente inicial da Escola-Parque foi formado por professores especializados em Educação Física (14 professores), Educação Musical (13 professores), Artes Industriais (12 professores), Artes Plásticas (13 professores), Leitura Infantil (10 professores) e Técnica Instrumental (06 professores). De acordo com esta distribuição, percebemos que o quantitativo de professores de Educação Física, Música e Artes, é onde apresenta-se a maior concentração do ensino nas Escolas-Parque.

Dentre os serviços prestados pela Escola-Parque estavam, o auditório, a lavanderia, a cantina, a agência V.M. (Caderneta e Poupança) e a Associação de Pais e Mestre. Além dos Laboratórios de Ciências, de Teatro e de Imprensa. Toda esta descrição está disponível no documento referido acima. E inclui também a “Função Pedagógica”, composta pela “Organização Curricular” e seus “Objetivos”. Sendo que de 1ª a 4ª série o currículo seria “Currículo por atividades” e para as séries de 5ª a 8ª seria “Currículo por áreas de estudo e por

disciplina”. Os objetivos eram semelhantes: “Seleção dos Conteúdos”, “Organização das Experiências” e “Organização da Avaliação”.

Apesar de acima estar referida a 8ª série no planejamento da “Organização Escolar”, mais a frente, no “Grau de Escolaridade” do “Plano escolar”, a especificação no plano é o atendimento para as séries de 1ª a 7ª. As Escolas-Parque atendiam em regime de 4 turnos. Os primeiros de 8 às 10 horas e das 10 às 12 horas, para as crianças da 4ª a 7ª série. E os segundos turnos das 14 às 16 e das 16 às 18 horas, que atenderam as crianças da 1ª a 4ª série. Nesta conformidade, é relevante informar que anterior a constituição do novo modelo de atendimento das Escolas-parque, esta escola (E.P. 308 Sul) já estava atendendo duas outras escolas além das quatro previstas no modelo inicial, as escolas: Escola-Classe 305 Sul e Escola-Classe 111 Sul (BRASÍLIA, 1974).

Quanto ao Plano de Ensino da escola (Figura 4), deveria ser organizado da seguinte forma:

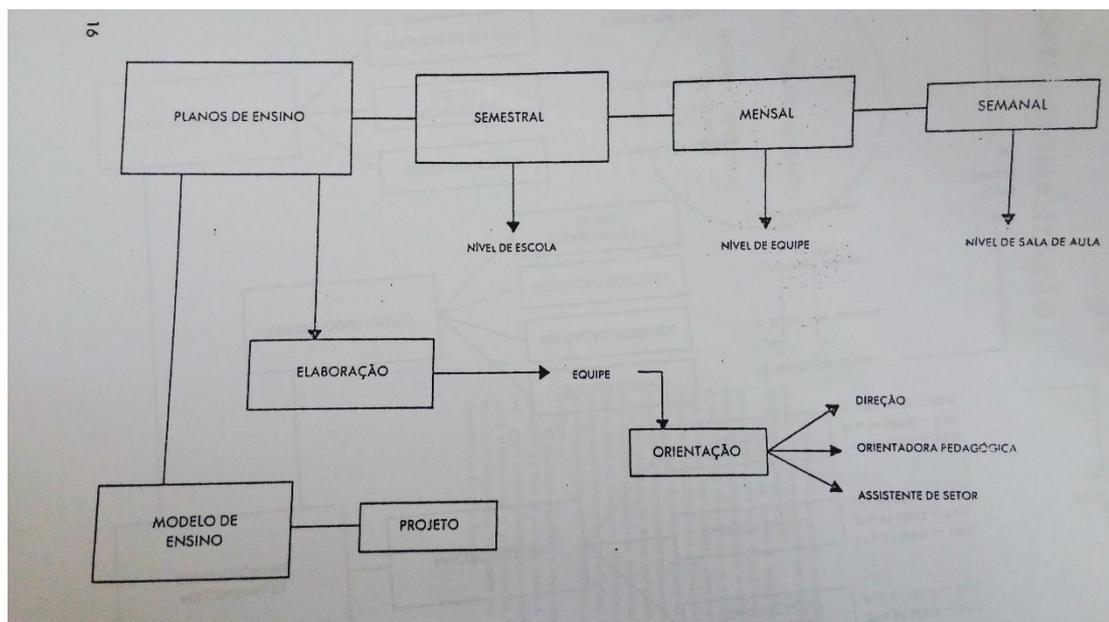


Figura 4 - Plano de Ensino Escola-Parque, 1960.
Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 16.

Inferese, que a elaboração do Plano de Ensino era realizada por equipes, sob a orientação da direção, de uma orientadora pedagógica e de um assistente do setor. O plano de ensino semanal era a nível de sala de aula, compreende-se, responsabilidade do professor; o mensal era realizado a nível de equipe, ou seja, os docentes da mesma disciplina se reuniam para sua construção. E o plano de ensino semestral, a nível de escola, em que todos teriam um objetivo comum em relação ao conjunto de alunos matriculados na escola. Dessa forma, havia

um planejamento de ação didática de toda a Escola-Parque. Toda a escola estaria integrada, realizando atividades diversificadas, tendo como fim um objetivo comum. Exigia-se uma interação constante entre os elementos diferentes, considerando as condições e as particularidades dos educandos que se iam trabalhar.

A Figura 5 apresenta como eram distribuídas as aulas. O “Percentual da Carga Horária” do “Núcleo Comum” nas Escolas-Classe. E o que mais nos interessa, a linhas de “Estudo Obrigatório” e “Parte Diversificada” das Escolas-Parque.

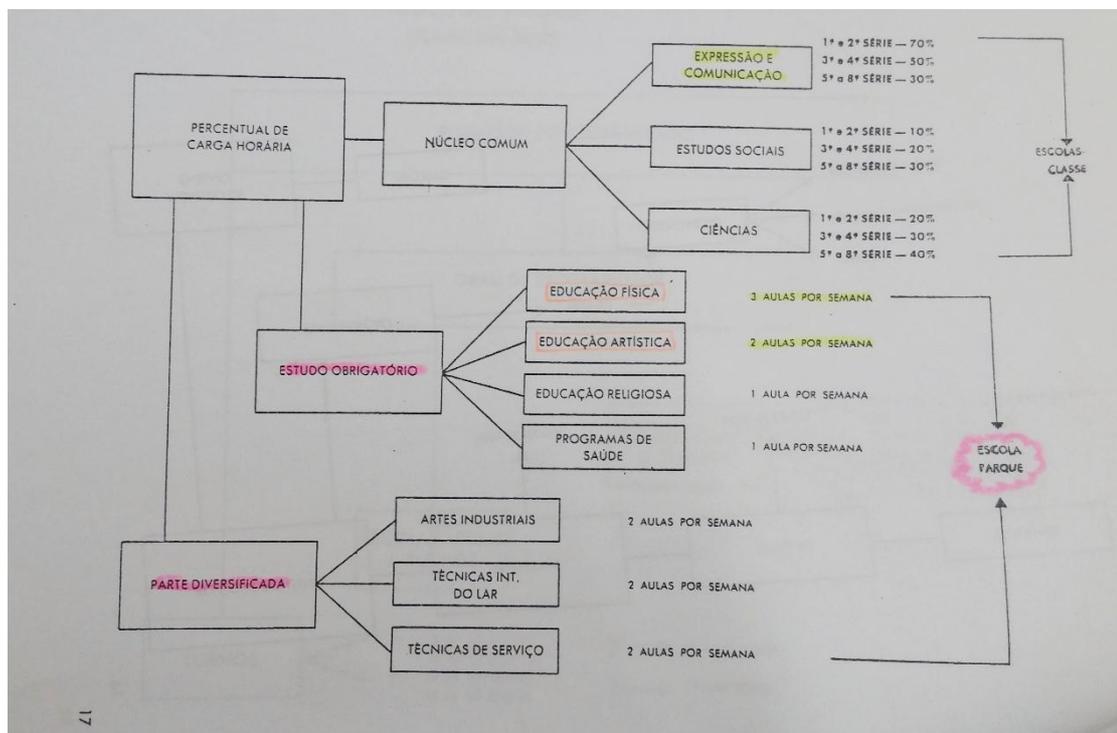


Figura 5 - Quadro de distribuição das aulas da Escola-Parque, 1960.
Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 17.

Dentre todas as aulas ofertadas na Escola-Parque 307/8 Sul, a Educação Física tinha mais tempo de aula, três aulas por semana, sendo parte do “Estudo Obrigatório”. Depois, entre as disciplinas obrigatórias, temos a “Educação Artística”, com duas vezes na semana. Diferente de hoje, a Educação Religiosa era obrigatória com uma aula por semana. E para completar a linha das obrigatórias, tinha “Programas de Saúde” com também uma aula por semana. Na parte diversificada, os estudantes tinham 3 opções: “Artes Industriais”, “Técnicas Integradas do Lar” e “Técnicas de Serviço”. O aluno poderia escolher ou lhe era indicado uma destas três, então ele faria uma destas aulas duas vezes por semana.

Haviam também as “Realizações Pedagógicas” que a escola realizava, classificadas

em: “Rotineiras” e “Especiais”. As “Rotineiras” consistiam em “Atividades específicas dos cinco setores da escola, desenvolvidas de acordo com o planejamento diário de cada professor” (BRASÍLIA, 1974, p.20). As “Especiais”, as quais acreditamos que poderiam ser realizados em alguns destes momentos os trabalhos com dança, eram:

- Desfile da primavera e competições internas em Educação Física – FACIBRA;
- Concursos e exposições em artes plásticas e artes industriais;
- Festivais de artes ao ar livre;
- Festival da canção – EMIBRA – Em Educação Musical;
- Apresentações Cênicas em teatro e cinema (BRASÍLIA, 1974, p. 20).

Para toda esta estrutura a qual exigia a Escola-Parque 307/308 Sul, foi necessária uma organização em relação a como estes os “Recursos Financeiros” seriam arrecadados. A principal inicial, era a FEDF, responsável pelas “Instalações Físicas – Manutenção e Reparos” e “Manutenção do Pessoal”. O “Auditório” cobraria uma “Taxa de Ocupação” para “Filmes”, “Conferências”, “Peças teatrais” e “Congressos”. A “Cantina” cobraria “Refeições para funcionários e membros da comunidade” e “Aluguel para festas de casamentos e aniversários”. A “Lavanderia” prestaria “Atendimento à comunidade por preços abaixo da média”. E por fim, a “Comunidade” contribuiria com a “Associação de Pais e Mestres”, “Campanhas de Auxílio à Escola: almoços, churrascos, filmes, etc.”

Esta primeira parte do documento “A ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA”: “A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA”, complementa estas informações com o tópico “4. Resultados da Experiência”.

Em 1970, a Secretaria de Educação e Cultura do DF – Coordenação de Educação Primária, realizou uma sondagem sobre alunos egressos do Centro 1 de Educação Primária, com vistas a determinar “em que medida uma educação nos moldes da propiciada pelo Centro 1 de Educação Primária, que se propõe enriquecer as atividades curriculares traduzidas por maior iniciativa, prontidão e autonomia de aprendizagem, capacidade de expressão oral e escrita e maior facilidade de comunicação, se relaciona e contribui para o desenvolvimento das capacidades gerais e formação dos educandos” (BRASÍLIA, 1974, p. 23)

Foram avaliados alunos egressos do período posterior ao ensino primário, o “rendimento quantitativo” (notas) e o “rendimento qualitativo” (criatividade, responsabilidade, sociabilidade, liderança, habilidade manual, capacidade de percepção, capacidade de expressão, autonomia de aprendizagem, interesse por arte, qualidade de trabalho apresentado). Com o objetivo de comprovar a “validade desta experiência de educação integral”. Em relação ao “Rendimento Qualitativo”, nos níveis entre: ÓTIMO,

BOM, REGULAR E FRACO. Para obter o resultado sobre o “Rendimento Qualitativo”, foram realizadas entrevistas “com os professores de disciplinas e práticas educativas pertinentes ao currículo do curso ginásial¹⁵” (BRASÍLIA, 1974). A maioria dos alunos foram classificados em maior quantidade como BOM e, em segundo, ÓTIMO. Os docentes em depoimento disseram que os alunos da Escola-Parque se sobressaíram de um modo geral pela criatividade, destacaram também a sociabilidade no desenvolvimento dos trabalhos em equipe. A autonomia e o interesse pela arte também foram destaques observados pelos professores nos alunos egressos da Escola-Parque:

– 98% dos alunos se revelam com capacidade de autonomia de aprendizagem, entendida como capacidade de autodireção, independência e dinâmica na execução de tarefas; – 93% dos alunos se interessaram pela arte e os trabalhos apresentados, caracterizaram-se pelo capricho, coordenação e bom gosto. (BRASÍLIA, 1974, p.24)

A pesquisa comprovou os resultados positivos sobre a eficácia da Escola-parque, pois as respostas dos professores entrevistados foram praticamente unânimes. Afirmaram que os alunos egressos do Centro 1 de Educação Primária, no curso ginásial, comparados aos outros estudantes, de fato se sobressaem nos quesitos observados.

Todavia, esta educação que em seu plano inicial preconizava uma educação de tempo integral, com dias paralelos aos ensinamentos das Escolas-Classe e Escolas-Parque, oferecendo ao aluno facilidades de deslocamento e acesso, além de uma formação ampla de preparo para a sociedade, não permaneceu assim por muito tempo. Se instalou no país uma crise política e educacional no período que antecedeu a instauração do regime militar de 1964 que ressoou diretamente na capital. Segundo Pereira (2011), houve uma crise social centrada nas questões de emprego e salário que mobilizavam trabalhadores em movimento reivindicatórios por todo o território nacional. Na cidade ocorreu paralização de obras no setor de construção civil que gerou muito desemprego na cidade. Todo esse quadro, impactou diretamente a educação:

A crise educacional também se agravava. Com o aumento populacional e o consequente aumento da demanda por matrículas nas escolas públicas e as dificuldades de contratação de professores – que se dava por falta de recursos, por falta de moradia ou por outras razões –, os docentes em exercício passaram a ministrar dezoito, vinte ou 25 aulas para cobrir lacunas, o que, na prática, comprometeu a proposta original (PEREIRA, 2011, p. 198).

Em compreensão disto, percebemos que o Plano Educacional de Anísio Teixeira, não pôde permanecer como a proposta original. Algumas modificações foram acontecendo, devido principalmente ao aumento populacional, a dificuldade de continuidade das obras

¹⁵ Ou, como compreendemos hoje, Ensino Médio.

escolares projetadas para a cidade e da modificação na carga horária dos professores, para darem conta da nova demanda – pois, naquele momento, inclusive as contratações foram prejudicadas.

O Secretário da Educação Alfredo Pujol ofereceu aos professores que trabalhavam 20 horas semanais, a possibilidade de dobrar seus salários caso optassem por trabalhar 40 horas semanais. “Essa medida, embora agradasse aos professores, extinguiu o horário integral nos moldes em que fora concebido” (PEREIRA, 2011, p.198). Com isso, as atividades de aperfeiçoamento profissional, as longas reuniões em equipe, o planejamento organizado pela integralidade das escolas, enfim, as demais atividades educativas foram empobrecidas.

Pereira (2011) demonstra o quanto os docentes de Brasília foram atingidos com a instauração do regime militar de 1964. “Muitos professores de envergadura se foram perdendo, nas torrentes dos fatos políticos que paralisaram o país, nas décadas de 1960 e 1970” (ROCHA, 1990, p. 46 *apud* PEREIRA, 2011, p. 199). Os professores que despontaram para a cidade cheio de sonhos, inclusive imaginavam que enfrentariam desafios e realmente enfrentaram, porém, essencialmente, em um âmbito estrutural. Agora então, se deparavam com questões muito maiores, política e social, que abalaram suas ideias.

Isto posto, a educação de Brasília, do Distrito Federal, precisou passar por modificações para atender a nova conjuntura. A segunda parte do documento – A ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA –, EXPANSÃO DA ESCOLA-PARQUE COM BASE NA LEI Nº 5.692/7, foi formulado em 1974, objetivando a expansão da experiência da Escola Parque sob o modelo de um novo currículo. Para isso, o Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Educação, instituiu um grupo de trabalho pela Diretoria-Geral de Pedagogia, para tratar não só de dar continuidade à implantação do Plano Educacional de Anísio Teixeira, mas ao mesmo tempo ajustá-lo às disposições da Lei nº 5.692 de 10 de agosto de 1971¹⁶. A equipe responsável pela elaboração deste documento foi composta por: Lucia Alencastro Valentim de Souza, Antonieta Aparecida Vaiano Braga, Stela Maria Cárdoval, Palmira Pereira Faria e Miriam Almeida Fonseca.

As autoras explicam que o plano anterior previa atender apenas as crianças de 7 a 11 anos nas quatro séries do antigo curso primário, que compunham o 1ª Grau. Agora a nova Lei estabelecia o ensino de 1º Grau em oito séries, determinando a permanência dos alunos nas Escolas-Classe até aos 14 anos. Com efeito, as Escolas-Classe tiveram um inchaço, toraram-

16 Esta lei “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, “entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau”. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 25 de jan. 2016.

se carentes de instalações, havia pouco espaço para o desenvolvimento de toda a proposição curricular. Esses estudantes também passariam a frequentar as Escolas-Parque, tornando-se assim evidente a necessidade da construção imediata de novas instalações e instituições. Segundos as autoras:

Às ESCOLAS-PARQUE de Brasília compete essencialmente oferecer ao educando a oportunidade de encontrar e desenvolver a nível do 1º Grau, as próprias tendências naturais construtivas, treinar capacidades básicas, perceber o melhor mundo exterior e organizar e expressar o mundo interior, formando atitudes fundamentais para o atingimento dos níveis aspirados de crescimento intelectual, físico e cultural (BRASÍLIA, 1974, p. 27).

As Escolas-Parque continuariam completando o ensino das Escolas-Classe, visando atender o interesse do aluno, proporcionar sua maturidade, orientando-o acerca da iniciação ao trabalho. De acordo com o art. 22 da Resolução nº1 do CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal), uma parte deste currículo pleno seria referente à “Formação Especial”, isso quer dizer, que os estudantes poderiam participar sempre que possível, “na administração e nos serviços da escola”. Para isso tiveram a matéria “Introdução às Práticas de Trabalho”.

A Escola-Parque convidaria estes jovens para a vivência de cada dia, eles aprenderiam funções dinâmicas de diversos setores da escola. Por exemplo: “aprenderiam a operar a aparelhagem audiovisual, fichários e registros simples; praticar jardinagem, cultivando hortas e flores; tratar animais domésticos; preparar merendas escolares e pequenos bufetes em dias de festa e reparar utensílios simples” (BRASÍLIA, 1974, p. 30). A ideia da escola seria oferecer oportunidades de experiência e o conhecimento amadurecido dos adultos àqueles jovens cheios de alegria e entusiasmo, com as atividades de Práticas de Trabalho.

Neste documento que objetivou a expansão da experiência da Escola-Parque, também se pretendeu o entrosamento entre as disciplinas obrigatórias e as componentes da formação especial, procurando estabelecer uma melhor comunicação e expressão. É bastante valoroso para a pesquisa em questão, destacar dois pontos ganham relevo na “Operacionalização” da Escolas-Parques, o “Teatro” e os “Clubes”. Segundo o documento, devido ao grande interesse dos jovens pelo teatro, na nova Escola-Parque, estes serão explorados largamente, “caracterizando-se como um jogo educativo, motivador de aprendizagem integrada com outras disciplinas curriculares” (BRASÍLIA, 1974, p.35).

O outro destaque são os “Clubes”, que “caracterizam-se como núcleos de aprendizagem integrada, o qual se efetivará por meio de projetos que respondam a curiosidades, envolvam novas experiências, ocasionem o poder criador dos seus associados” (BRASÍLIA, 1974, p.35). Transcrever tal qual está descrito no documento é uma forma de

transmitir ao leitor a sensibilidade e a genialidade projetada para este plano curricular. A dança nesse segundo momento, avança em espaço e reconhecimento enquanto componente educacional.

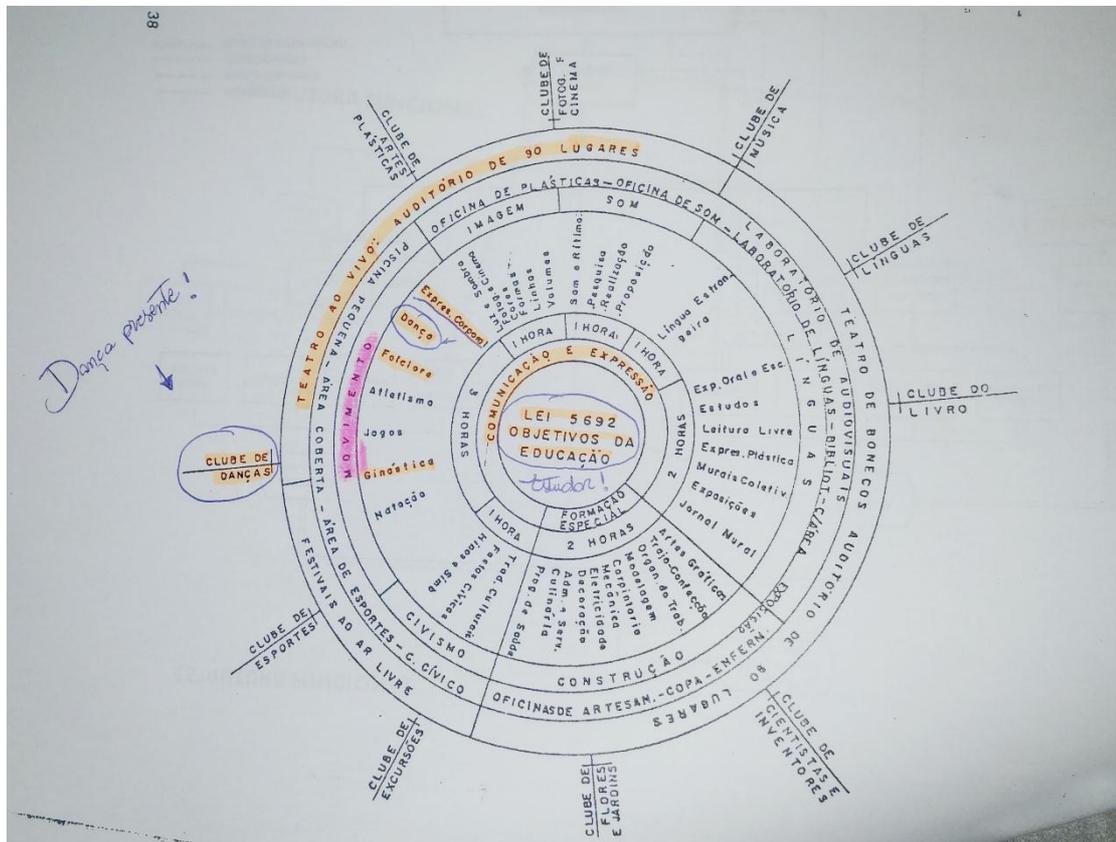


Figura 6 - “Mandala Curricular”, Escola-Parque, 1960.
Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 38

Na Figura 6, ao centro da “Mandala Curricular”, temos a Lei 5.692/71 – Objetivos da Educação, regendo todas as diretrizes em seu contorno. Logo a sua volta, a divisão principal deste currículo, anteriormente comentada aqui: o eixo de **COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO** compondo as disciplinas obrigatórias e o eixo de **FORMAÇÃO ESPECIAL**, que os alunos escolheriam a disciplinas que tivessem maior afinidade para as atividades de “Práticas de trabalho”. Em seguida a forma com que a carga horária para cada disciplina seria distribuída, conteúdo a ser trabalho nas aulas, o método norteador, os espaços destinados ao desenvolvimento das atividades, os espaços para exposições dos resultados dos trabalhos e por fim, os “Clubes” de diversas modalidades que comporiam um eixo extracurricular.

Logo depois, o plano apresenta um “Dimensionamento” muito bem detalhado de como seriam direcionados todos os alunos, equipe e pessoal técnico e administrativo da

Escola-Parque. No primeiro quadro, no item “Capacidade e composição dos conjuntos e ambientes especiais”, o espaço destinado a dança, segundo a “Mandala curricular”, seria o “teatro ao vivo”, que de acordo com o quadro atenderia alunos de 1ª a 8ª séries, no “Tempo livre adicional”, com a capacidade semanal de 5 turmas de 20 alunos (100 lugares).

No segundo quadro do “Dimensionamento”, intitulado “Definição de conjuntos de áreas especiais”, a “Dança” está presente enquanto proposta para as atividades curriculares no “CONJUNTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA”.

4.1.3.2. Definição dos Conjuntos de áreas especiais, a construir

Um estudo da estrutura física de cada área/ambiente — “ESPECIFICAÇÕES EDUCACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS ESCOLARES” — está sendo elaborado pela Equipe de Currículo de 1º Grau.

A ESCOLA-PARQUE, ora proposta, apresenta contudo algumas variações nas usuais atividades curriculares, tais como podem ser visualizadas nos quadros que se seguem:

CONJUNTO EDUCAÇÃO FÍSICA (saída direta para a rua)

AMBIENTES	DESCRIÇÃO	ATIVIDADES	CAPACIDADE	Nº DE USUÁRIOS	Nº AMB
1. Área Coberta	Piso próprio — Box para depósito	1.1 Ginástica — Dança — Recreação	40 alunos	1.600 alunos	1
2. Área de Esporte	1 Pista de Atletismo 2 Caixas de saltos com pista de deslocamento 2 Quadras polivalentes	Corridas — Saltos Iniciação desportiva	20 alunos 20 alunos 20 alunos	800 alunos	1
3. Piscina	12mx25m; alt. da lâmina d'água de 90 cm por igual	Aprendizagem-iniciação desportiva Treinamento — Salvamento	20 alunos	800 alunos	1
4. Área Livre	Espaço para aparelhagem improvisada	Condicionamento Treinamento em Circuito	20 alunos	1.600 alunos	1

40

Neste momento a Dança se encontra no CONJUNTO EDUCAÇÃO FÍSICA + Sendo uma proposta para as atividades curriculares.

Figura 7 - Conjunto de Ed. Física – dança – Escola-Parque, 1960.
Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 40

Na Figura 7, a dança é descrita novamente no “CONJUNTO DE AUDIOVISUAIS”, “AMBIENTES: 2. Oficina de som e ritmo/ DESCRIÇÃO: 3,5m por aluno. Previsão para caixas acústicas ou autofalantes. Tratamento acústico. Boxes para depósitos. Degraus para o coral. / ATIVIDADES: Canto e **danças**. Conjuntos musicais. Improvisação e criação musical. Sonorização. / CAPACIDADE: 20 alunos/ Nº DE USUÁRIOS: 800 alunos/ Nº AMB: 2. ” No Plano Educacional de Brasília, anterior a este, a dança apareceu também no eixo de Educação Musical. Neste, mais uma vez ela está presente entre o trabalho com a música.

Na “Mandala Curricular” observamos a dança atrelada ao teatro, no primeiro quadro à Educação Física e depois à música. Então aumenta ainda mais nossa indagação, afinal, quem

eram os professores que desenvolviam o trabalho de dança na escola? Na Figura 8 veremos o quadro de distribuição do “Pessoal Técnico e Administrativo”:

4.1.3.3. Pessoal Técnico e Administrativo

PESSOAL	NÚMERO ESSENCIAL	CRITÉRIO/CÁLCULO
1. Diretor	1	1 por escola
2. Vice-Diretor	1	1 por escola
3. Assistente de Direção	2	1 para assuntos pedagógicos e 1 para assuntos administrativos
4. Secretário	2	1 para assuntos pedagógicos e 1 para assuntos administrativos
5. Auxiliares Secretaria:		
5.1 Ass. de Pessoal e Cursos	1	1 conhecedor de arquivo
5.2 Ass. de Caixa Escolar e Zeladoria	1	1 conhecedor de contabilidade
6. Orientador Educacional	4	1 para 300 alunos
7. Bibliotecário	1	1 por biblioteca
8. Auxiliar de Bibliotecário	1	1 por biblioteca
9. Prof. Coordenador de Área (Especialista)	8	1 por área especial
10. Prof. de Educação Física	4	1 por 400 alunos
11. Prof. de Artes Plásticas	4	1 por 400 alunos
12. Prof. de Educação Musical	4	1 por 400 alunos
13. Prof. de Língua Estrangeira	2	1 por 200 alunos

Algo não há de professores um para dança. Então, quem eram estes professores que desenvolviam e ensinavam a dança nos tempos antigos? Porque?

43

Figura 8 - Quadro de pessoal da Escola-Parque, 1960.

Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 43

Nota-se que os professores com formação em Educação Física, Artes Plásticas e Educação Musical constavam em maior número e atendendo a maioria alunos. Naquela época, poucos eram os professores formados em Dança no Brasil. Havia apenas um curso superior de Dança, localizado na UFBA (Universidade Federal da Bahia) que foi criado em 1956, mas só foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1962. Durante quase vinte e cinco anos a UFBA foi a única instituição a formar profissionais da Dança em nível superior no Brasil (MOLINA, 2008). E em Brasília, a primeira instituição de nível superior a formar professores de Dança, foi o Instituto Federal de Brasília – IFB, criado em 2010. Em que o curso de Licenciatura em Dança graduou seus primeiros professores em 2014.

Retomando, encontramos a dança e outras atividades que reforçam uma ideia de educação do corpo, em diferentes momentos nos documentos que pautaram diretrizes para a educação de Brasília, sobretudo, da Escola-Parque. Tentaremos anunciá-los com precisão, além de mencionar pontos importantes que se mantiveram e que se alteraram em relação à proposta inicial de Anísio Teixeira.

4.2 A PRESENÇA HISTÓRICA DA DANÇA NO PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA

Anísio Teixeira analisou as esferas de ensino e educação que poderiam alcançar uma integralidade que favorecesse a instrução do corpo nas escolas. Os pensamentos que direcionavam seus projetos expressavam a ideia de educação do indivíduo como um todo, oferecendo-lhes condições completas para a vida. Foi muito enfático ao afirmar que as crianças precisavam de um ensino democrático e socializante, teriam então que trabalhar com as atividades artísticas, físicas, recreativas e a preparação para o trabalho. A Escola-Parque atuaria com a finalidade de proporcionar a criança a encontrar um espaço onde pudesse viver plenamente (TEIXEIRA, 2007).

Despertou muita inquietação e curiosidade na população brasileira, as crianças poderiam se posicionar de acordo com suas afinidades e vocações, iniciando a formação de sujeitos que em outrora interviriam ativamente na sociedade. Anísio Teixeira planejou a Escola-Parque, acrescentando a dança a seus conteúdos, com base na filosofia de Dewey, buscando enfatizar o sentido de democracia na escola, o fundamento da vida em sociedade. Em que a instituição escolar deveria ser organizada como um espaço de construção da experiência e de formação de novos hábitos para além da pura instrução (PORTUGAL *et al.*, 2013). Defendeu a ideia de que os alunos deveriam viver experiências sendo um elemento essencial para a criação desse modo de vida mais democrático.

Entender a dança no plano de Anísio Teixeira, nos leva a tentar compreender a forma que educação de Brasília foi projetada e sua especial atenção às crianças. A escola que compreenderia o ensino primário, ou mais especificamente, o Centro de Educação Elementar - como apontou Anísio Teixeira, teria como fim atender a necessidades específicas de ensino e educação, além da necessidade de vida e convívio social das crianças (TEIXEIRA, 1961). Anísio Teixeira propôs uma escola que tivesse o dia letivo completo, em que as crianças

pudessem passar mais tempo ocupados em oportunidade de educação com atividades variadas.

Para complementar a tarefa das Escolas-Classe destinadas a “educação intelectual sistemática”, foi projetada a Escola-Parque, e nesta escola foi reservado um espaço para a dança. Encontramos então, alguns apontamentos para que a dança ocorresse na escola no primeiro documento que estruturou a educação da nova capital:

BRASÍLIA: PLANO EDUCACIONAL E MÉDICO-HOSPITALAR 2 – O PLANEJAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR DE BRASÍLIA 2.1 – Educação elementar, a ser oferecida em: - um conjunto para atividades sociais (música, **dança**, teatro, clubes, exposições) (BRASÍLIA, 1959, p. 3).

E na página seguinte (p. 4) a respeito da distribuição das atividades oferecidas na Escola-Parque, “2) - Para cada grupo de 4 quadras”:

– 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cêrca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, **dança**, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" e a "escola-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço (BRASÍLIA, 1959, p. 4).

A Escola-Parque foi considerada a ‘menina dos olhos’ de Anísio Teixeira por apresentar uma forma de lidar com o conteúdo intelectual sistemático associado ao movimento. Ele pôde depositar nesta escola, esperanças para uma educação progressiva, semelhantes as que observou em Chicago – em seu estudos com John Dewey. Seguindo esta concepção de educação, nas Escolas-Parque as crianças não se limitariam ao escasso espaço entre a cadeira e a carteira ao qual sempre estavam submissos aos moldes de uma educação tradicional. Nesta escola, ser-lhes-iam oferecido um maior espaço para poderem desenvolver muito melhor suas habilidades. A mente não ficaria restrita a exercer a função principal no ambiente escolar, o corpo ganharia oportunidade para quebrar a dicotomia que ainda muito se reproduzia.

Diante disto, é notória a singular concentração de Anísio Teixeira dedicada a Educação do Corpo, quesito inovador idealizado em sua proposta curricular. Originalidade que chamou atenção devido ao desvio do modelo que se tinha como referência para educação na década de 1960, sobre tudo, no tocante a Escola Parque, que chegou a ser considerada como “Escola das Bobagens”.

A Escola-Parque, considerada por alguns como a ‘Escola das Bobagens’ era, na realidade, uma entidade inovadora nos padrões educacionais brasileiros. Sua originalidade estava, acima de tudo, no fato de ter emergido, pela primeira vez, de um planejamento governamental que tinha como meta a educação elementar, também, um papel socializante e pré-vocacional. (BRASÍLIA, 2003, p.19)

O papel socializante de acordo com o que pretendia Anísio Teixeira para Escola-Parque, estava associado as próprias ações que tangem o indivíduo. As ações que os estudantes iriam realizar, enquanto ser social e cultural, a fim de formar os valores e preceitos básicos para a formação de cidadãos conscientes de seu papel no meio em que vivem. E o pré-vocacional significava que os alunos poderiam encontrar, nas atividades oferecidas pela escola, uma maior facilidade em descobrir sua vocação, ou seja, um trabalho que tivesse maior afinidade de acordo com as características individuais. Com isso, essa escola além de promover um convívio social mais enriquecedor para a formação, ainda buscava respeitar as individualidades apresentando-lhes amostras de possibilidades de profissões que poderiam exercer na vida adulta.

Pereira (2011) explicou que a escola funcionaria na nova capital, com o estudante sendo trazido para o centro do processo de educação escolar. O interesse do estudo sobre as atividades definiria suas escolhas, então poderiam desenvolver as experiências que os introduziriam mais facilmente a vida adulta. “Assim, no lugar de tarefas impostas, às quais o aluno deve se submeter, a nova escola busca ampliar os direitos das crianças, propiciando-lhes liberdade de escolha e autonomia” (PEREIRA, 2011, p. 55). Este direito de escolha que a escola proporcionava, permitia que as crianças desenvolvessem certa autonomia, já se vendo participantes do processo educacional. A ideia de “autonomia” é trabalhada o tempo todo com ênfase na proposta educacional pensada por Anísio Teixeira.

A intuição seria formar o corpo autônomo com liberdade de escolhas que se expressa e se posiciona diante do mundo. Seria possível ao aluno, ao reconhecer a autonomia do seu corpo diante do mundo, uma desenvoltura para melhor comunicar-se em suas relações no mundo. Segundo Strazzacappa (2001, p. 69), “o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos”. A compreensão do movimento do ser no mundo, sua capacidade de expressar-se é o que lhes permite sentir e ser sentido por este mundo, percebido, “dono do seu lugar”. A criança deveria se ver fazendo parte deste mundo, detentoras de direito e ocupantes de um determinado espaço. Não se veriam mais excluídas, ou como um projeto para o futuro, mas já impactando a realidade a partir das capacidades que a escola as levariam a desenvolver.

Anísio Teixeira, respeitava as potencialidades de uma criança, e as atividades que projetou para elas praticarem na escola, as ajudaria a confirmar seu poder de ação no mundo. Como uma aprimorada engrenagem, onde o seu fazer antes apenas influenciado, agora também influenciaria, dialética que envolve a ação do mundo sobre este corpo e do corpo sobre o mundo. “O homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro” (REZENDE, 1990, p. 35).

Ainda pensando sobre o corpo no mundo e o papel da escola, Marques (2010), sobre uma proposta educacional mais atual, assegura que o reconhecimento do corpo socialmente construído nos ajuda a estabelecer concepções entre o pessoal e o social, contribuindo com os alunos e alunas para que encontrem suas próprias vozes e autoridade. Notamos a relação com o corpo e suas possibilidades presente no projeto educacional de Anísio Teixeira, que auxilia o sujeito a se autoconhecer e mesmo ainda muito jovem, traçar marcas em sua história que afetarão diretamente em escolhas futuras.

A maioria das atividades oferecidas na Escola-Parque, aos olhos dos alunos, eram atraentes, pois ao contrário de um corpo apático e pouco participante que assumiam nas Escolas-Classe, lá poderiam “ganhar vida”, movimento, energia para agirem e perceberem, sentirem as respostas do mundo concreto à sua volta. Assim seria com a dança, poderiam se aproximar de uma percepção, maior consciência da integralidade corporal, sentir a ação, imaginar, criar; ser os autores das páginas escritas que seus corpos escreveriam.

Na dança o corpo é proeminente e a noção de integralidade corporal que deve ser reivindicada na vida é na dança ainda mais solicitada. Na dança a consciência corporal opera no sentido de unir: o sentir e a ação (sensação); a imagem e a ação (imaginação), o criar e a atividade (criatividade), embalados por certa autonomia e liberdade (SILVA e LIMA, 2011, p. 5).

Esta concepção de educação do corpo, desperta nos alunos a noção de integralidade física que a própria vida requisita. A dança enquanto um dos conteúdos compondo o planejamento curricular da escola, realça ainda mais a compreensão desta noção. Bem como, os pensamentos de Anísio Teixeira expressos nas entrelinhas fortalecem a noção de Educação do Corpo, mesmo não estando literal em seu plano educacional.

Observamos também que entre os professores especializados, que fizeram parte do Corpo Docente da Escola-Parque em 1960, os que podemos primariamente deduzir que tenham trabalhado com a dança, seriam ou entre os 14 destinados a disciplina Educação Física, ou entre os 13, destinados à Educação Musical (BRASÍLIA, 1974). Os outros professores selecionados para trabalhar na Escola-Parque naquele período, estavam incumbidos das disciplinas de: Artes Industriais e Plásticas, Literatura Infantil e Técnica

Instrumental, que nos parece pouco provável. Porém, não podemos descartar totalmente a possibilidade. Como havia apenas um curso superior de dança (o da UFBA, como explicado no tópico anterior), poucos eram os professores formados. E a dança sendo uma atividade que se estende a escola e o trabalho, algum destes docentes podem ter se prontificado a compartilhar com os alunos suas experiências com dança na própria escola de forma voluntária.

Em conformidade com o que estudamos, na estrutura curricular que vigorava inicialmente no Plano Educacional de Brasília elaborado por Anísio Teixeira, a dança na Escola-Parque seria oferecida em meio ao conjunto de atividades sociais. Isso se confirma no documento criado posteriormente, em 1974, que objetivou rememorar a experiência da Escola-Parque segundo o Plano Educacional de Anísio Teixeira e a expansão para adaptar-se às novas leis. Sobre a segunda parte do documento, o novo currículo criado para às leis de ensino e às exigências da comunidade, recebeu um formato diferente e um pouco mais detalhado que o plano educacional inicial.

Agora nos atentaremos prioritariamente, às contribuições para a dança que Anísio Teixeira proporcionou no Plano Educacional de Brasília. A primeira parte do documento: “A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA”, nos mostra como era dividido este currículo. Existiam os eixos curriculares: Artes Plásticas, Artes Industriais, Educação Musical, Educação Física, Teatro e Cinema e Administração (Figura 9). Constata-se a dança presente apenas como um conteúdo do eixo curricular EDUCAÇÃO MUSICAL, descrita, especificamente, como DANÇA FOLCLÓRICA.

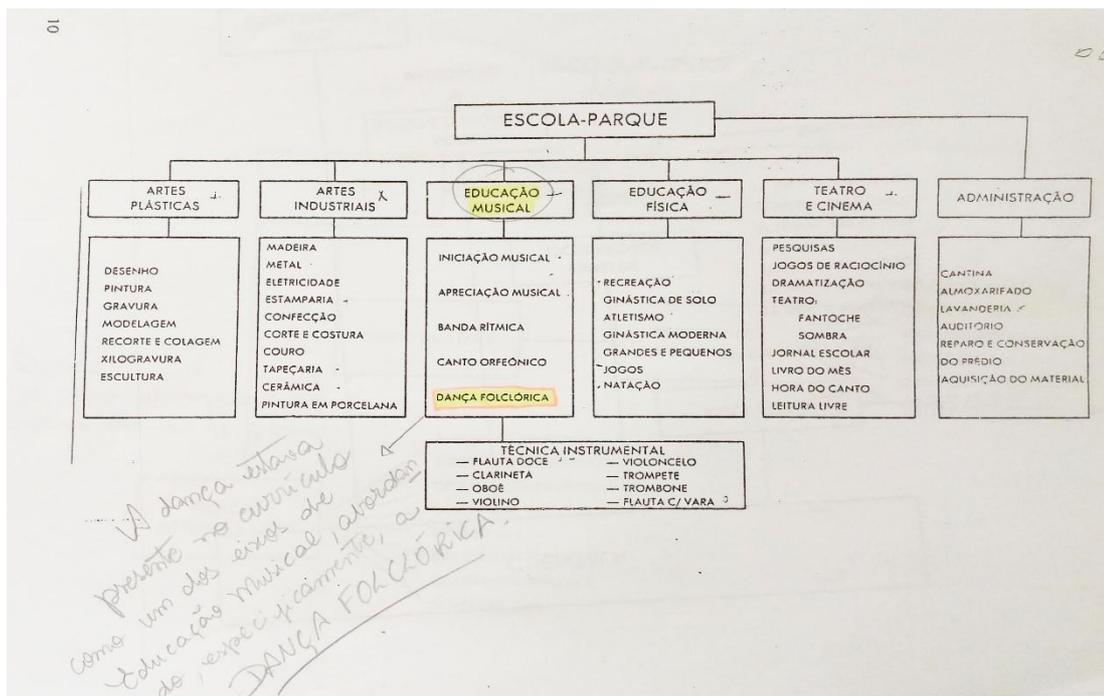


Figura 9 - Eixos curriculares da EP em 1960.
 Fonte: BRASÍLIA, 1974, p. 10.

Ousamos interpretar que a dança também poderia estar sendo desenvolvida não só nas aulas de Educação Musical, mas também de Educação Física ou Teatro. Conforme Marques (2010), a dança é um conteúdo interdisciplinar, sendo assim compreensível seu desenvolvimento em outras áreas.

Sobre o percentual da carga horária que os estudantes da Escola-Parque deveriam cumprir semanalmente, encontramos na chave de estudos obrigatórios, 3 aulas por semana de Educação Física e 2 aulas por semana de Educação Artística, que poderiam servir de espaços para desenvolver o trabalho com a dança. Estas suposições surgem de acordo com as informações gerais que podemos captar com este estudo. Existe uma complexidade em compreendermos a dança descrita neste plano. Tal dificuldade não é apenas atual, também recebeu o destaque de professores que atuaram naquele período.

Como vimos, ao analisar o Plano Educacional de Brasília, percebemos que apesar de apresentar ideias sólidas que representaram muitos avanços para a educação, também se revela com informações muito gerais e simplificadas. Esse fato suscitou certa dificuldade para que os professores pudessem organizar e desenvolver suas aulas. A professora Stella Cherubins que foi diretora da Escola-Parque em seu início, fala sobre isso:

Nós poderíamos dizer que o trabalho de preparação para o funcionamento daquela escola foi desde o início do ano, porquanto nós recebemos junto com a equipe dos professores, as grandes diretrizes da escola. Mas não havia uma instrução/definição mais precisa sobre como deveria se dar o funcionamento. Foi um desafio viabilizar

aquela estrutura simples, que estava escrita em apenas duas páginas, e colocar em funcionamento (BRASÍLIA, 1981, p. 07).

Mas mesmo com obstáculos para o funcionamento de um sistema educacional, a dança não foi impedida de acontecer. A dança que está viva no ambiente da escola - formalmente ou de maneira mais descontraída. E bastou um pouco de entusiasmo destes professores, para que qualquer problema fosse minimizado.

Reconhecer a dança enquanto conteúdo a ser desenvolvido na educação, pode ter possibilitado que o trabalho com movimentos, música, noções corporais, desenvolvessem pontos importantes de reflexões sobre corpo, cultura, história, sociedade, impactando na formação dos alunos. Garaudy (1980, p. 13), define a dança como uma “expressão, através dos movimentos do corpo, organizados em sequências significativas de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica”. Identifica a potencialidade da dança no âmbito da escola, em que por ela é possível exprimir os pensamentos e/ou os sentimentos por meio de gestos, além das palavras metodicamente expressas nas condições tradicionais recorrente em muitas escolas, podendo oferecer meios de compreensão que ultrapassam seu caráter artístico.

Mais à frente veremos que o esforço desses professores – tanto os que desenvolveram atividades com a dança, quanto os demais – que vislumbravam um trabalho de qualidade para a Escola-Parque, colheram frutos desses resultados.

5 CAPÍTULO III - MEMÓRIAS DE DANÇA NA ESCOLA-PARQUE 307/308 SUL

5.1 ACERVO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS E FOTOGRAFIAS DA EP 307/308

O entendimento da formação do corpo construído socialmente e culturalmente, sua relação com o outro e com o mundo, tendo a dança papel fundamental na expressão corporal do ser, facilitará a compreensão da existência histórica ao observar comportamentos apresentados congelados por meio das fotografias a serem analisadas.

Nosso acervo de documentos históricos, em boa parte, é fruto de pesquisas que antecedem a esta, captadas por membros do grupo de pesquisa IMAGEM¹⁷. Nosso grupo se detém a estudos sobre Educação do Corpo, Infância, Mídia-Educação e, a linha que rege este trabalho, História da Educação do Corpo sobretudo, em Brasília. A professora Ingrid Dittrich Wiggers, líder do grupo, é precursora dos estudos sobre a História da Educação Física em Brasília. E nesse sentido já havia reunido diversas expressões corporais em tempo e espaço da Escola-Parque na década de 1960. Todavia, o material que ela reuniu se estendeu um pouco mais que esta década e que esta escola, devido a sua pesquisa ter sido mais abrangente.

Este acervo de materiais pertencente ao grupo facilitou bastante a compreensão sobre o modo que era realizada a educação de Brasília em seus primeiros anos. É válido ressaltar que o material é composto por documentos oficiais e informais redigidos pela própria escola, alguns à punho, e diversas fotografias.

Retomando o método norteador do trabalho, Silva (2010), ao levar em consideração análise sobre os métodos em História cultural, nos lembra que toda esta construção se dará após as fontes terem sido interpretadas, pois, não são simplesmente meros repositórios de documentos, sendo imprescindível compreender o que elas realmente estão expressando.

Nossas principais fontes históricas são:

- a) PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA (1957);
- b) BRASÍLIA. PLANO EDUCACIONAL E MÉDICO HOSPITAL (1959);
- c) A ESCOLA PARQUE EM BRASÍLIA (1974), composto por duas partes:
 - 1ª parte: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA e
 - 2ª parte: EXPANSÃO DA ESCOLA-PARQUE COM BASE NA LEI Nº 5.692/71

17 Imagem - grupo de pesquisa sobre corpo e educação. Líderes: WIGGERS, I. D e TOCANTINS, G. M. O. Instituição do grupo: Universidade de Brasília. Unidade: Educação Física. Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9886738117032441>

- d) EXPERIÊNCIA DA SEDE: ESCOLA-PARQUE, ESCOLA DE MÚSICA E BIBLIOTECA INFANTIL DA 104 SUL (1981);
- e) CENTRO 1 DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA (1989);
- f) ESCOLAS-PARQUE: PATRIMÔNIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2002);
- g) PROCESSO DE TOMBAMENTO DA ESCOLA PARQUE 307/308 SUL: MEMO Nº 088/2003-DePHA/SC (2003).

O primeiro documento que julgamos primordial para a construção desta pesquisa, sistematizou a educação de Brasília e foi concebido por Anísio Teixeira é o item, a) PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA. Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), por solicitação do Dr. Ernesto Silva, Diretor da NOVACAP (“Comissão Urbanizadora da Nova Capital”), elaborou o planejamento do sistema escolar de Brasília em outubro de 1957 (BRASÍLIA, 1959). Este plano foi submetido à aprovação do Ministro da Educação e da Cultura, Clóvis Salgado da Gama, que o aprovou e o encaminhou para a NOVACAP.

O documento anterior, foi reproduzido de modo sistemático no b) PLANO EDUCACIONAL E MÉDICO-HOSPITALAR e foi parte substancial deste documento. Conduzido pelo Dr. Ernesto Silva, este documento foi publicado pelo Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra – Estado Maior das Forças Armadas – Presidência da República, em 1959. Ernesto Silva considerava alguns “elementos indispensáveis à felicidade e ao bem-estar do homem”: “as escolas, os hospitais, os postos de higiene, as igrejas, as casas de diversão, os campos de esportes, as bibliotecas, os clubes sociais (...)”.

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

Quando temos contatos com documentos históricos do período, percebemos em sua escrita um lado poético, uma forma estética de se expressar e os sonhos que pareciam mover cada ideia, cada inspiração, cada projeção de como deveria vir a ser a Nova Capital. E claro, tanto para educação quanto para a saúde é notado especial cuidado organizado neste plano pelo Dr. Ernesto Silva.

O item c), A ESCOLA PARQUE EM BRASÍLIA (1974), obteve apoio do Governo do Distrito Federal, representado pelo Sr. Governador Elmo Serejo Farias; do Secretário de Educação e Cultura, Wladimir do Amaral Murinho e; da Diretoria-Geral de Pedagogia –

FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal, representada por Sr.^a Josephina Desounet Baiocchi. A “Equipe de Elaboração do Documento”, citadas em capítulo anterior: Lúcia Alencastro Valentim de Souza, Antonieta Aparecida Vaiano Braga, Stela Maria Cárdoval, Palmira Pereira Faria e Miriam Almeida Fonseca, são professoras que tiveram destacável experiência na Escola-Parque 307/308 Sul desde os anos iniciais de sua inauguração. A Coordenação Técnica, selecionou-as para participarem do “Seminário sobre Formação Especial no Ensino de 1º Grau”, promovido pelo MEC/DEF/PREMEN. O tema ao qual elas foram responsáveis foi: “Formação Especial e Escola-Parque”.

Este documento, divide-se em duas partes, nos apresenta em sua primeira – A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA-PARQUE EM BRASÍLIA – a experiência da Escola-Parque desde sua implantação até sua criação (1974), incluindo-se as transformações pelas quais a escola já estava passando para adaptar-se às exigências da Lei nº 5.692/71. Como a situação que referenciamos antes, o atendimento da Escola-Parque 307/308 Sul a 6 Escolas-Classe e não a apenas 4, como planejado inicialmente por Anísio Teixeira.

Considerações gerais sobre a maneira como se constituiu a Escola-Parque em seu primeiro momento a estrutura, como eram divididas as aulas, os turnos, o número de alunos que eram atendidos, a forma de financiamento e os resultados dessa experiência.

A segunda parte do documento – EXPANSÃO DA ESCOLA-PARQUE COM BASE NA LEI Nº 5.692/71 – foi elaborado pela equipe de professoras anteriormente referidas. A FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal – convidou estas docentes que haviam vivenciado importantes experiências na Escola-parque para pensarem juntas como expandir a Escola-Parque sem perder suas principais essências. Este planejamento apresenta elementos que realmente dão continuidade a ideia inicial de Anísio Teixeira, porém as profissionais conseguiram detalhar muito mais cada tópico. Com isso distribuíram melhor as funções e explicaram como as aulas funcionariam.

No 19 de agosto de 1981, quarta-feira às 21:00 horas, houve uma reunião entre professores e direção das escolas: Escola-Parque, Escola de Música e Biblioteca Infantil Da 104 Sul que originou o documento – EXPERIÊNCIA DA SEDE: ESCOLA-PARQUE, ESCOLA DE MÚSICA E BIBLIOTECA INFANTIL DA 104 SUL. Detalhes ricos sobre a educação de Brasília são descritos neste documento, que estão em forma de uma Ata de Reunião, com quatro relatos de experiências “realizadas ao nível de Fundação Educacional”. Apresenta a fala de professores que relatam momentos importantes da Educação em Brasília, inclusive sobre o período que estamos estudando na Escola-Parque.

O auge deste documento para a pesquisa é o depoimento da professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois – primeira diretora da Escola-Parque 307/8 Sul –, em que ela conta sua experiência no período de 1960 e 1963. Sua fala, rica em detalhes, nos faz penetrar com ela nesta história, além da vontade de descobrir mais e mais. Infelizmente a professora Stella não está mais entre nós, mas sua contribuição é considerada muito relevante para esta pesquisa.

O próximo documento, que compõe o item e), – CENTRO 1 DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA – exerce um caráter mais descritivo. Este, é uma seleção organizada de documentos descritivos das escolas que fizeram parte do Centro 1 de Educação Primária, ou 1º Centro de Educação Elementar. São: Escola-Parque 308 Sul, Escola Classe 106 Sul, Escola Classe 107 Sul, Escola Classe 108 Sul, e Escola Classe 308 Sul. As páginas estão numeradas, porém não seguem uma ordem. Esta cópia foi retirada do acervo da Biblioteca do Arquivo Público de Brasília (ArPDF), porém, não fica claro quem foi o responsável pela sua composição. Os registros referentes às escolas sempre iniciam com a data que a escola foi inaugurada, a primeira diretora, informações sobre o funcionamento e, finaliza com a planta da própria escola.

A Escola-Parque representou e representa para Brasília um modelo de escola, mas a sua importância não se encerra na capital. A Escola-Parque atrai olhares e curiosidades do Brasil inteiro e de alguns estudiosos internacionais. Reconhecida sua importância, seu valor histórico, a maestria de Anísio Teixeira presente naquela estrutura escolar, iniciou um movimento para que se tornasse Patrimônio da Educação Brasileira. Então encontramos no documento (item f) intitulado – ESCOLAS-PARQUE: PATRIMÔNIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2002) –, os primeiros argumentos para concretizarem esta ação. Organizado pela Associação de Arte Educadores do Distrito Federal – AsAE/DF, no Fórum intitulado: “Escolas-Parque: Patrimônio da Educação Brasileira”, nos dias 12,13 e 14 de agosto de 2002.

Reconhecendo, portanto, o papel imprescindível que as Escolas Parque têm cumprido no projeto educacional de Brasília, tendo se tornado referência nacional, respirando o espírito da democratização do ensino de qualidade defendido pelo seu idealizador, o Mestre Anísio Teixeira, é que a Associação de Arte Educadores do Distrito Federal – AsAE/DF, juntamente com a comunidade escolar das Escolas Parque, propomos a realização do fórum nacional ESCOLAS PARQUE: PATRIMÔNIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, com o objetivo de deflagrar as ações necessárias e pertinentes com vistas ao tombamento do projeto das Escolas Parque como Patrimônio Cultural, conforme o que recomenda a legislação, no que tange à preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro, por meio de organismos públicos competentes, em consonância com o reconhecimento de Brasília como Patrimônio Cultural da Humanidade, pela UNESCO. (BRASÍLIA, 2002, p.4)

Esta ação com vistas ao tombamento da Escola-Parque obteve resultado no ano seguinte. Descrito esse processo por meio de um dossiê da Escola-Parque 307/308 Sul encaminhado para o então, Secretário da Cultura, Sr. Pedro Henrique Lopes Borio. Este dossiê compõe nosso documento final, o – PROCESSO DE TOMBAMENTO DA ESCOLA PARQUE 307/308 SUL: MEMO Nº 088/2003-DePHA/SC – que conquista então o tombamento da EP como Patrimônio da Educação Brasileira.

Este documento, impresso pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal reúne um histórico sobre a Escola-Parque, os antecedentes de tombamento contando com as outras tentativas mais antigas do que a que apresentamos acima, ficha técnica sobre os padrões que estruturavam a escola, plantas dos diferentes espaços previstos, fotografias panorâmicas, a minuta do decreto de tombamento e por fim os anexos, compondo o acervo de documentos que preconizaram a tombamento, entre outros.

5.1.1 As fotografias: imagens da dança na cultura escolar de Brasília

Interpretar fotografias de danças, visualizar a interrupção, imaginar a provável continuação do movimento imobilizado, determina em nosso consciente a imagem que aquele movimento traçaria. No caso do objeto em questão, esta determinação depende do olhar do expectador da fotografia, onde conhecimentos sobre o cenário em que a dança se encontra, apresentará diversas alternativas.

Lissovsky (1998) diz que o expectador que se encontra alheio a fotografia, fica impossibilitado de apresentar sentimentos sobre ela, pois seus conhecimentos surgem a partir de uma observação rasa, em que faz definições superficiais relativas à sua interpretação. Por isso é importante conhecer o contexto da imagem a ser visualizada, como almejamos proporcionar no decorrer dos capítulos anteriores.

Cada imagem existe por si mesma, e a interrupção relata a ação, se as tais interrupções se multiplicam, multiplicam-se também as posições. Diante dessas interrupções, o expectador da fotografia, como o expectador do teatro épico¹⁸, forma uma imagem de si e do

¹⁸ Um dos pressupostos do teatro épico é o efeito de distanciamento ou de estranhamento (*Verfremdungseffekt* ou *V-Effekt*, em alemão) por parte do espectador. O ator não busca identificação plena com a personagem. O cenário expõe toda sua estrutura técnica, deixando claro que aquilo é teatro, e não a realidade. O enredo se desenvolve sem um encadeamento linear cronológico entre as cenas, de modo a poder misturar presente e passado, procurando evitar o envolvimento do ator e do espectador na trama, sempre com o intuito de provocar a reflexão e de despertar uma visão crítica do que se passa, sem levar ao desfecho dramático e natural. "Estranhar tudo que é visto como natural"[*carece de fontes*], segundo Brecht. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_épico.

acontecimento (LISSOVSKY, 1998). Depreende-se então, o valor aos conhecimentos prévios do autor, relativos ao contexto das fotografias a serem observadas/interpretadas.

Desse modo, quando a “imagem-acontecimento” se destaca do contínuo, ela não é de modo algum lançada como *um* em algum universo discreto, mas integrada a outro contínuo (LISSOVSKY, 1998). Este contínuo é o contexto social, cultural, histórico a que esta fotografia está situada. No momento em que a imagem é capturada pela fotografia, que de fato se rompe é a co-implicação entre continuidade e contiguidade. Essa outra contiguidade, assim entendia Leibniz (*apud* LISSOVSKY, 1998), é constituída pelos infinitos graus de *percepção* de uma diversidade irreduzível de pontos de vista.

Quanto as semelhanças a serem identificadas nas fotos, Lyssovsky (1998) aponta certa controvérsia, assegura que toda semelhança se desvanece com a análise e não pode, portanto, provir dela. Para ele, é confrontando fragmentos que a semelhança emerge no espírito: “Acaso será que toda a semelhança é um tempo o que há de mais manifesto e o que há de mais oculto? Com efeito, ela não é composta de fragmentos justapostos, uns idênticos, outros diferentes, mas de um só, que conserva a similitude que se vê ou que não se vê” (LISSOVSKY, 1998, p.25). Benjamim reconhece na “imagem do passado”, uma imagem cuja a percepção se passa veloz e, embora talvez recuperada, não pode ser fixada. Ela se oferece ao olhar de modo momentâneo e transitório (LISSOVSKY, 1998). A foto oscila entre aquilo que lhe escapa e isto que nela se infiltra. A simplicidade rítmica da fotografia, como essa forma de fluido, está a serviço da “imobilização do acontecimento”, contraindo em si – segundo sua perceptibilidade particular – uma infinidade de relações (LISSOVSKY, 1998).

A condição de possibilidade da linguagem por meio da fotografia, é a potência receptiva que ela abriga, ou seja, de aceitar diversas leituras. Não devemos nos surpreender com sentidos insuficientes a partir de uma leitura rápida. Nisso que na leitura espera reside a legibilidade de “ler o que nunca foi escrito”. O leitor/historiador deve reconhecer o momento crítico da leitura da imagem que fará para não sair incompleto, de mãos vazias. Isto é, buscar contemplar todos os sentidos inferidos nas expressões corporais equivalentes a dança na escola.

Se é possível fotografar como quem surpreende o local do crime, é igualmente possível ler uma fotografia como quem decifra um “mistério”. “O passado”, escreve Benjamin, “traz consigo um mistério que o impele à redenção” (*apud* Lissovsky, 1998). Ou seja, a fotografia nos traz a necessidade de resgatar o passado que está envolvida, atribuindo então, ao historiador esse papel.

A fotografia em si, já produz o testemunho de um acontecimento, podendo serem consideradas registros da história do olhar (WIGGERS, MARQUES, FRAZZI, 2011). Considera-se assim, que uma fotografia é mais do que uma imagem processada.

É necessário decifrar a “significação” que ela traz ocultada em si, lendo além do aparente, transformando-a em teoria, pela capacitação extrassensível das semelhanças. Ir além da sedução, da vivência estética e desvendar a história subjacente a uma imagem permite compreender os contextos humanos em que ela aparece, o espaço político que a legitimou, como foi produzida e que semelhanças evoca (KOSSOY, 2001 apud WIGGERS, MARQUES, FRAZZI, 2011, p. 258).

São muitas as implicações que a imagem de uma fotografia pode nos desvendar. A fotografia é um material que impressiona, que desperta curiosidade e que torna a ideia de tentativa de releitura de um tempo motivadora. Tempo este que não pode ser esquecido, porém precisa ser compreendido com maior profundidade para situar-nos historicamente e auxiliar-nos para avançar a novos rumos, não só na dança na escola, como também na educação de forma mais abrangente.

As visitas foram realizadas sempre no turno matutino, no qual a professora atual responsável pela sala de audiovisual é a Andréa Rocha, que nos recebeu muito bem e foi bastante solícita para disponibilizar o material (Figura 10).



Figura 10 - Professora Andréa Rocha/ Conjunto de álbuns Escola-Parque 308 Sul; em 11/06/2015.
Fonte: Arquivo pesquisa

A concentração se fixou nos álbuns que integram um conjunto de fotografias separados por pastas e datados. Quanto a estas datas, os anos que categorizam os álbuns com escritos coloridos em papéis, percebemos que houve um esforço de uma professora em realizar este trabalho para melhor alocar as fotografias de acordo com os anos. Em conversa com a professora Andréa Rocha e estudando um pouco melhor o material, pudemos observar algumas controvérsias relativas as fotografias. Algumas sequências aparentemente não se encaixavam. Portanto podemos afirmar, que as datas encontradas para as referidas fotografias, são aproximadas, não podendo admiti-las como incorruptíveis.

Dentre as fotografias, procuramos encontrar as que mais demonstrassem situação de dança, poderia ser tanto em palco – no teatro da escola, quanto, no pátio, no cotidiano escolar, ou em festivais ao ar livre. Os álbuns examinados foram os que datavam de 1960 até 1974, ano que em se encerra nossa pesquisa.

Outro ponto notável, é que quanto mais antigo o ano, menor a possibilidade de encontrar fotografias, conforme os anos foram passando, o quantitativo aumenta. Essa informação se confirma ao observamos que a maioria das fotografias foram encontradas no álbum do ano de 1974, além de alguns negativos que não contabilizamos aqui. Todavia, em alguns anos, não encontramos fotografia específica, ou porque realmente não tiraram – o que julgamos pouco provável –, ou não conseguiram direcioná-las para o arquivo, ou ainda, por estar alocada em um álbum incompatível com sua data real.

Por conseguinte, as fotos de dança que constituem esta pesquisa, implicam em um total de 25 fotografias, 23 relativas ao período estudado na Escola-Parque 308 de Brasília, 2 do período, mas não nesta escola. Referentes a cada ano, em ordem, temos: 1 (uma) fotografia de 1960; 0 (zero) fotografias¹⁹ dos anos 1961, 1962, 1963 e 1964; 3 (três) fotografias de 1965; 0 (zero) fotografias de 1966; 1 (uma) de 1967; 0 (zero) fotografias dos anos de 1968, 1969 e 1970; 4 (quatro) de 1971; 4 (quatro) fotografias de 1972; 0 (zero) fotografias de 1973 e por fim, o ano que mais encontramos fotografias no período, as 10 (dez) fotografias de 1974.

O contexto cultural existente em cada uma destas fotografias de dança, teve sua representatividade para a Escola-Parque e para nossa pesquisa. Por intermédio destas, reconhecemos na dança trabalhada na escola, não só um importante meio de linguagem corporal, como também uma porta para a educação, onde os conhecimentos e aprendizagens encontram-se em uma relação recíproca entre quem se dispõe a transmitir e quem está pronto a receber. Segundo Marques (2010), os alunos podem tornar-se “co-criadores” de seus mundos, em que o trabalho representativo destes indivíduos por meio da expressão de um corpo sócio-político-cultural, os leva a construir pontes entre a dança, a educação e a sociedade.

Viabiliza-se também, o desenvolvimento de um sistema de codificação, em que percorreremos com dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados, para escrever palavras e frases que representem a dança na escola no período de 1960 a 1974. “Estas palavras de frases são *categorias de codificação*. (...)”

19 Segundo a ABL (Academia Brasileira de Letras), para justificar o uso do plural, o zero é numeral cardinal adjetivo de 2g. e 2n. Se o item não-existente for um só, use zero item; se forem vários, use zero itens. Fonte: <https://lgcooper.wordpress.com/2008/10/08/zero-e-plural-ou-singular/>.

Algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar essas categorias para utilizar mais tarde”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 221). As categorias envolveram basicamente, a definição conceitual, estilos, que interpretam questões relativas a dança e cultura do período, sendo estas “indicadas” pelos dados obtidos.

Para identificar a presença de diversas culturas por meio da dança, agruparemos informações sobre estilos que parecem semelhantes a culturas de outros grupos. Tentamos estabelecer um dado critério para esta análise: figurino (caso houver), cenário, movimentações (visualizadas através das poses) e contexto histórico e social, levando em consideração o que há de relevante entre os dados analisados para agregar à pesquisa. Por meio das impressões acerca do que se passa no fenômeno em estudo, foram desenvolvidas explicações, especulações, hipóteses sobre o que se passou no determinado período, para eventual recolhimento de outros dados que embasem e fortaleçam a temática central.

A este respeito, fica combinado que faremos uma “investigação da possível ‘contradição ou harmonia’ entre o grau de cultura de uma formação social, em determinado período, e o nível cultural das classes, camadas e grupos sociais” (FALCON, 2002, p. 99). Alicerçado a algumas categorias que criamos para tentar melhor classificar as fontes encontradas, tentaremos interpretar ao máximo as informações identificadas, como: Dança como expressão cultural, Dança artística, Dança no Cotidiano e Professores de dança.

Frente ao objetivo de categorizar, ressaltamos que a dança em si é indivisível quando tratamos de uma esfera cultural e artística e, ainda, mesmo sendo trabalhada no cotidiano, estas esferas não lhe são alheias. Ou seja, todos estes componentes estão interligados entre os atos de sentir, perceber, imaginar, criar, interpretar, ressignificar, etc, que fazem parte das atividades de dança tanto na escola quanto em outros ambientes. Justificamos essa categorização apenas para facilitar uma compreensão mais prática para o leitor.

5.1.2 DANÇA COMO EXPRESSÃO CULTURAL

“A dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, constituindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos contar através dos seus movimentos muito da história de um povo” (SOARES *et al.*, 1998, p. 21). Arriscaremos a leitura da história em um contexto cultural, dos corpos que se movimentam e se expressam dançando, realizando um olhar sensível à gama de informações possíveis de serem percebidas no ambiente escolar de Brasília, desde 1960.

Na escola reúnem-se aspectos de diversas culturas, principalmente no que diz respeito à Brasília, que receberia em seus primeiros anos, pessoas oriundas de diversas localidades do Brasil, carregadas por suas variadas origens culturais. Imaginemos como seria uma escola cheia de pessoas tão diferentes e tão ricas em suas formações, devido às experiências em vivências práticas anteriores. A história de Brasília é composta por esta formação de identidade e pluralidade cultural na nova capital. A forma com que estas culturas apareceram e como poderiam ser modificadas de acordo com o desenvolvimento dos padrões culturais daquelas pessoas, nos traz uma ideia de “dinâmica cultural”.

Os alunos sujeitos da dança na escola, necessariamente deveriam se aproximar do valor da aprendizagem cultural e social da dança que praticam. “Mais ainda, a aprendizagem cultural não será a de uma cultura feita, mas se fazendo, e a consciência cultural será simultaneamente uma consciência histórica, teórica e prática”, é o que nos ajuda a compreender Rezende (1990), ao pôr em questão a dinâmica da estrutura cultural. Com efeito, a dança na escola reúne características culturais tanto dos alunos, quanto dos professores e da comunidade. Este “fazer cultura” é influenciado diretamente pelas experiências que marcam cada um, unindo-se a outras experiências e formando novas em direção a uma cultura mais recente, que caracterizarão o grupo ou sociedade que se forma. Sua compreensão enquanto sujeitos históricos, sua capacidade de externalizar de forma verbal e prática, tais conhecimentos é o que lhes permite influenciar e serem influenciados, seja nas diversas atividades cotidianas, quanto na dança na escola.

É necessário tentar reconhecer na dança ensinada na escola, como esta foi contextualizada historicamente e culturalmente, para identificar a riqueza de significados que poderiam estar sendo gerados na escola naquele período. E simultaneamente, perceber o nível de possibilidade de transformação atuante que aqueles sujeitos tinham na prática de dança. Uma vez que significar a prática de produção de cultura permite aos sujeitos (alunos) possibilidades de transformação atuante, para que possam agir no ambiente em que vivem, modificando-o e gerando novos significados, conforme Durham (2004).

A autora explica ainda que a cultura acaba por ser aceita de forma puramente passiva, de fora para dentro, onde os produtores de cultura ao retirá-la de seu contexto original, perdem necessariamente muito de seu significado, o que a condiciona ao empobrecimento prévio de seu conteúdo. No momento em que isto acontece, muito se perde neste processo de dinâmica de cultura, abandona-se a possibilidade que estes alunos têm de transformação atuante (DURHAM, 2004).



Figura 11 - Dança de Quadrilha Caipira: alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1960.
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul

A Figura 11, encontrada no álbum de 1960 da Escola-Parque, nos mostra um grupo de alunas com roupas características de uma festa caipira, posicionadas enfileiradas uma de frente para outra (apenas uma delas aparece destoada do grupo). A princípio nos lembra a própria Quadrilha, porém os homens da dança, que tipicamente é realizada em casal, não são identificados na fotografia. Supomos que no momento do “click” eles poderiam estar um pouco mais abertos – pois notamos que a fotografia além de ter sido tirada na posição vertical, é pouco nítida e dificulta a precisão da leitura –, ou ainda, que esta possa ser uma adaptação da dança, apresentada com apenas meninas.

Outro ponto que vale a pena analisarmos, é a data inicial de funcionamento da Escola-Parque. Sabemos que ela foi inaugurada em 20 de novembro de 1960, porém esteve em funcionamento desde 21 de abril do mesmo ano. Esta dança ocorre mais comumente no período de junho, por isso também é chamada de quadrilha junina. Então, ela pode ter ocorrido anterior a inauguração da própria escola, com o grupo que já haviam iniciado as atividades da escola em virtude de uma provável realização de Festa Junina. Ou então, por ser uma dança popular, muito representativa da cultura brasileira e de fácil aprendizagem

coreográfica, pode ter sido realizada no período que sucedeu a inauguração da escola, se legitimando como um produto cultural daquela nova comunidade escolar.

Nesse contexto, as danças populares são manifestações coreografadas nascidas de um povo, de uma comunidade, de uma cultura, que atendem suas necessidades e predileções. Realizada de acordo com aptidões culturais e a partir de observações/vivências pessoais, a dança se legitima também como produto cultural (SOARES *et al.*, 1998, p. 18).

A Figura 12, também encontrada junto ao álbum do mesmo período, inclusive pelas características da imagem e conservação parecem se tratar da mesma sequência de fotos, já nos traz a imagem de casais dançando e de crianças um pouco maiores do que as primeiras. Reparamos também a presença de um grande público assentados em volta dos dois casais que a fotografia conseguiu capturar. Nesta segunda foto, é forte a impressão de que foi tirada à noite, percebemos inclusive um flash de alguma máquina, um pouco mais ao fundo, que se fosse uma fotografia diurna não seria possível de se notar.

A presença de um grande público, no período noturno, para primeiro ano da nova capital, manifesta o valor que a Escola-Parque representou para a seus novos habitantes. Seja por curiosidade, por falta de opção de demais lazeres pela cidade, ou simplesmente para contemplar seus filhos, esta quantidade de pessoas é bastante representativa para o começo de uma identidade cultural.



Figura 12 - Dança Quadrilha Caipira: alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1960.
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

Não obstante, encarar este momento como totalmente positivo, em se tratando da constituição de uma nova cultura, poder ser um tanto quanto ingênuo de nossa parte, quando o que pretendemos aqui é um olhar crítico para a forma com que essa cultura estava sendo “produzida”. Durham (2004), apresenta críticas sobre as formas como a cultura pode vir a ser concebida. Ao pensarmos no contexto escolar, talvez essa cultura, não estivesse sendo vista como um conceito formal amplo, passando a ser tratada como uma “variável”. Variável esta que pode, assim como as outras (industrialização, urbanização, etc.), criar obstáculos a mudanças e a realização de diversas outras condutas - algo nunca feito antes.

Nessa concepção a cultura aparece em dois tipos de atuação diferentes: “padrões tradicionais” e “efeito de demonstração”. No primeiro, os indivíduos insistem em manter sua relação com certos padrões, de forma totalmente irracional, insistem na conservação mesmo diante de sua inadequação diante do mundo moderno. Já o “efeito de demonstração”, seriam aqueles temporários, adaptáveis às necessidades a partir das exposições a atitudes, valores e objetos de consumo de sociedades desenvolvidas, “as pessoas ‘contraem’, de modo igualmente irracional, expectativas e hábitos que estão em desacordo com as possibilidades efetivas de sua satisfação permanente por parte do sistema produtivo” (DURHAM, 2004, p.

229). Ou seja, as pessoas fazem questão de algo (atitude, valor, produto de consumo) para estarem de acordo com a sociedade desenvolvida, mesmo estando aquém de suas possibilidades reais, podendo lhes agregar prováveis prejuízos.

A “cultura” aparece, nesta perspectiva, como um fenômeno essencialmente irracional, e a dinâmica cultural se reduz a um processo induzido de ressocialização que removeria os obstáculos representados pela existência de padrões culturais inadequados ao desenvolvimento satisfatório da sociedade (Durham, 2004, p. 230).

A crítica de Durham (2004) diz respeito à valorização de padrões culturais irracionais, ou o seu contrário, a exagerada valorização do “novo”, do “moderno”, pois, segundo ela, isto não constitui a “explicação de nenhum fenômeno cultural”. Diante disto, diz que a cultura aparece como um “produto” e ao abandonar a forma pela qual ela foi “produzida”, perde também a possibilidade de uma análise proveitosa da relação de seu contexto histórico e possibilidades de transformação atuante por parte de seus sujeitos, o que ela denomina “dinâmica cultural”.

Encaminhar essa discussão a luz de Durham nos enriquece ao contrastar com a produção cultural por meio da dança na escola, alguns questionamentos relativos aos propósitos a que servia “àquela” dança surgem em nossas reflexões. Não com o objetivo de pormenorizar o trabalho desenvolvido no período, mas sim de nos fortalecer em conhecimentos para reforçar o que já deu certo e descartar o improfícuo.

A dança na escola enquanto expressão cultural nos apresenta, principalmente, particularidades descendentes da cultura brasileira com base em nossa história. A Quadrilha, também chamada de quadrilha caipira ou de quadrilha junina, é uma dança muito popular no Brasil, no entanto a sua origem é francesa. Essa dança, também muito habitual de ser realizada nas escolas, surgiu em Paris no século XVIII, era dança aristocrática, que iniciava os bailes da Corte na Europa, preferida pela sociedade da época. A “*Quadrille*” se originou da “*Contredanse Française*”, que por sua vez é uma adaptação da “*Country Dance*”, dança inglesa introduzida na França (GIFFONI, 1964). No Brasil essa dança foi introduzida durante a Regência²⁰ e foi acolhida muito efusivamente nos salões brasileiros do século XIX, principalmente no Rio de Janeiro, sede da Corte. Depois foi conquistando mais espaços, desceu as escadarias do palácio e alcançou sua popularidade entre do povo, que modificou suas evoluções básicas e introduziu outras, alterando inclusive a música. A forma brasileira de se dançar quadrilha, consta de diversas evoluções em pares, geralmente conduzidas por um

²⁰ Período regencial é como ficou conhecido o decênio de 1831 a 1840 na História do Brasil, compreendido entre a abdicação de D. Pedro I e o chamado “Golpe da Maioridade”, quando seu filho D. Pedro II teve a maioridade proclamada. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Per%C3%ADodo_regencial.

casal principal que se caracterizam de noivo e de noiva, visto que a quadrilha representa um grande baile de casamento que supostamente se realizou.



Figura 13 - Dança Quadrilha Caipira: professora na sanfona e alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1965.
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

Os instrumentos musicais que geralmente acompanham a quadrilha, são a sanfona – instrumento tocado pela professora na Figura 13 –, o triângulo e a zabumba, também são comuns a viola e o violão (GIFONNI, 1964). Conforme vimos, a música e a dança na Escola-Parque, sempre estiveram atrelados, por isso a dificuldade em distinguir os professores que desenvolviam o trabalho com a dança.

Representando a cultura brasileira, novamente, após alguns anos (1961 a 1964) sem registros referentes a dança na escola conservados nos álbuns pesquisados, temos em 1965, a quadrilha compondo as danças da escola (Figura 14).



Figura 14 - Dança de Quadrilha Caipira: alunos da Escola-Parque 308 Sul, em 1965.
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

Em definição sobre a dança na escola, Giffoni (1964), afirma que o ensino da dança escolar, deve possibilitar o regaste da cultura brasileira por meio da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania. Sendo a quadrilha um tipo de dança originada do povo brasileiro e reproduzida regularmente nas escolas, acaba por resultar nos alunos uma identidade cultural. Por mais que talvez não tenham o real conhecimento do seu surgimento, a ideia de que é uma dança tipicamente brasileira, realizada sempre em Festas Juninas, espalhadas por todo território do Brasil, é concebida por estes alunos desde muito cedo.

Conseqüentemente, a partir desta relação direta entre a dança e a cultura podemos decifrar em seus movimentos representativos, a leitura de tradições e modos de vida da história da comunidade de Brasília em 1960. Brasília que mesmo muito nova, sustentou raízes de uma dança trazida para o Brasil no século XIX.

Conjuntamente, outros tipos de dança caracterizaram a cultura de Brasília nos anos iniciais, são as danças realizadas nos desfiles cívicos ao ar livre, que geralmente aconteciam em uma das mais importantes avenidas de Brasília, a W3 SUL. De acordo com o documento que retrata sobre a experiência da Escola-Parque 308 Sul, eram comuns os “Desfiles ao ar livre”, faziam parte das “Realizações Pedagógicas”, classificadas pela escola como “Especiais” (BRASÍLIA, 1974).



Figura 15 - Desfile ao ar livre: alunos da Escola-Parque 308 Sul na W3 Sul, em 1971.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

O ritmo dos desfiles é marcado por uma banda musical, que tradicionalmente conduzem o desfile, podendo ser regido por uma ou demais bandas dispostas ao longo do corpo participante. Na Figura 15, a banda – localizada acima, à direita – já estava posicionada ao lado, por provavelmente ter acabado que concluir sua trajetória. Deduzimos então, que ao finalizar a trajetória combinada, as crianças iam se direcionando às suas esquerdas e paravam ao lado a medida que as outras iam concluído o mesmo percurso. Seguindo esta lógica, observa-se que a menina com bandeira do Brasil, antecedeu a banda e provavelmente tenha realizado a abertura do Desfile, avivando a ideia de nacionalismo.

Nessa acepção, é passível de se compreender que este foi um Desfile Cívico, que vem a compor os chamados “Desfiles ao ar livre”. Estes reforçavam a ideia de cidadania tão contemplada nos ideais de Anísio Teixeira, além do nacionalismo e patriotismo que marcaram a construção de Brasília. O conceito de Nação, por sua vez, traz consigo valores positivos como a língua e a cultura, o sentimento Nacional, a defesa do território (<https://sites.google.com/site/lucappellano/educacao-e-experienciaspedagogicas/significado-do-desfile-civico-de-7-de-setembro>).

Ainda sobre a fotografia, o ponto principal, são o grupo de meninas que estão desfilando, utilizando um bambolê, reportando-nos a ideia de fluência em harmonia com a música e movimentos coordenados com o manejo dos bambolês, tão caprichosamente ornamentados.

Consecutivamente (Figura 16), observamos um grupo de meninos, também coordenados, estando sincronizados com o peso livre na perna esquerda, sustentando dois bastões, um em cada mão. Os bastões, ornamentados em suas pontas com fitas vermelhas brilhantes, deveriam estar sendo manuseados seguidos de movimentos também coreografados. Por isso classificamos tanto a primeira quanto a segunda foto do “Desfile ao ar livre”, como sendo representações de dança enquanto expressão cultural. Os alunos estavam envolvidos contexto cultural, havia música conduzindo os movimentos, seguidos por uma coreografia previamente definida.



Figura 16- Desfile ao ar livre: alunos da Escola-Parque 308 Sul na W3 Sul, em 1971.
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

Esta dança utilizada para o desfile, também é conhecida como coreografia evolutiva, são coreografias que necessariamente precisam de uma “evolução” na passarela (rua, avenida, sambódromo, etc.). Tanto no sentido de estar sempre seguindo a frente, quanto nas variações de seus movimentos. Ou seja, os movimentos precisam ser pensados sempre no sentido de

avançar, ir a frente, e para isso é imprescindível manter o ritmo para não perder a sincronização e nem atrapalhar as pessoas que antecedem e sucedem o grupo em questão. As questões da evolução também são relativas aos passos, que geralmente mantém uma cadência simples e em determinados momentos surpreendem com uma sequência mais aprimorada.

Para acentuar ainda mais nossas inferências sobre o sentido de cívico/nacionalista que regia o desfile, ambas as fotografias são marcadas com bandeiras. Na primeira temos a bandeira do Brasil e na segunda temos, claramente, a bandeira de Brasília, ao lado de uma outra que, provavelmente, seja a bandeira da própria escola. A dança no Desfile cívico pode ter sido uma forma de integração e expressão de si quanto coletiva, em que o aluno exercitaria sua atenção, percepção, colaboração e solidariedade. Dessa forma, incentivariam tanto nas crianças, quanto a comunidade que prestigiavam o desfile, um sentimento de valorização marcado pela aproximação e identificação com a nação. E neste caso, nos moradores, em sua maioria, recém-chegados a nova capital.

Neste tópico destacamos as expressões culturais de dança que principalmente marcam a cultura brasileira e que deram forma a cultura de Brasília. Para justificar as classificações a seguir é importante frisar que a dança por si já é uma forma de expressão cultural, independente se artística, se no cotidiano escolar ou em suas várias formas de manifestação.

5.1.3 Dança artística

Proporcionalmente com estes estudos, compreendemos que a dança é um fenômeno que se apresenta como uma expressão humana, podendo ser esta expressão em forma de ritual, lazer, expressão cultural e inclusive, como linguagem artística. As pessoas que dançam exercitam sua espontaneidade e criatividade através de diálogos corporais. A dança propicia o conhecimento sobre si e sobre os outros, a expressão individual e coletiva e a comunicação entre pessoas (BARRETO, 2005).

Na esfera artística, a dança na escola pode contribuir também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e a construção de sua imagem corporal. O desejo de fazer arte se manifesta na criança em sua vontade de se comunicar com o mundo a partir do lúdico, é despertada sua vontade de poder se encontrar enquanto indivíduos, por meio do seu potencial em dar vida objetos inanimados. Sendo na dança, estes “objetos” seus próprios corpos, que com um pouco de criatividade e entrega de energia, os movimentos acontecem, e nascem ali, suas artes. Mediante esta arte, comunicada através movimentos corporais, criados

para passar determinada mensagem ou apenas para fazer refletir, questionar, sentir, que a compreendemos como dança artística.

A dança artística proporciona relacionamentos estéticos entre pessoas e com o mundo, o belo sempre foi algo que despertou a atenção do sentimento humano. Cada um de nós, a partir do contato com conhecimentos diversos – históricos, culturais, artísticos, tecnológicos – com as fontes que temos para conhecer “o novo” faz crescer nosso repertório do que interpretamos como belo. Com o contato com culturas diferentes acontece o mesmo.

As danças identificadas nas próximas fotografias também são expressões culturais, só que de culturas diferentes da nossa, que foi trazida para o nosso contexto exatamente pela beleza que inspira, por isso as classificamos como artísticas. Existe um esforço em lembrar culturas diferentes, através dos figurinos, do ritmo, do cenário, nos movimentos reproduzidos, mas mesmo com tudo isso, existe uma essência que é nossa.

Benjamin (1980, apud BARRETO, 2005, p. 121), colocando os olhos no conceito de arte contemporânea, entende a obra e as formas de expressão artísticas como algo que fica diluído nas experiências cotidianas das pessoas; vê “cair por terra” a noção de experiência estética como aquela que foge ao cotidiano, morno e regrado das vidas humanas.

Há de se encontrar na dança artística, pautada pela estética, uma essência que é particular e ao mesmo tempo coletiva. A dança artística na escola exerce um esforço de releitura para reprodução do belo, sem deixar perder traços da personalidade repleta de vivências que sobressaem no ambiente escolar. Tentaremos identificar os elementos que se assemelham e os que se distinguem ao contexto artístico que se apresentam nas fotografias.



Figura 17 - Meninas dançando Balé no Teatro da Escola-Parque 308 Sul em 1967.
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.



Figura 18 - Menina dançando Balé no Teatro da Escola-Parque em 1974
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

Na Figura 17 e Figura 18, podemos observar meninas dançando balé em apresentações na escola. No datado período, apesar de serem anos diferentes, o Balé já era (ou poderíamos dizer, “ainda era”?) uma dança muito nobre e desejada por muitas meninas, acreditamos que ainda muito mais que hoje. Nestes casos, conseguimos notar uma característica interessante do “período de ouro” das escolas públicas. O balé é uma dança que está aquém de muitas realidades brasileiras, o alto custo para sua prática é notado em muitas academias. Naquele período, provavelmente, o acesso a esta dança se tornara possível, muito devido ao alto poder aquisitivo dos pais dos alunos (as) que ali estudavam. Não descobrimos para lhes afirmar se foi uma professora específica da escola que ministrou essas aulas ou se estava entre as alunas a pessoa que compartilhou este conhecimento.

O balé é uma dança muito antiga, que surgiu nas cortes renascentistas no século XV, e que se desenvolveu ainda mais na Inglaterra, Rússia e França como uma forma de dança de concerto. No entanto, o balé como conhecemos e como veio a se tornar mais conhecido no Brasil é o balé romântico, este estilo não apareceu sozinho. “Na verdade, ele é um dos aspectos do grande movimento revolucionário que injetou vida nova em todas as formas de arte no início do século XIX” (FARO, 1986, p. 81). Segundo Faro (1986), o romantismo era essencialmente um movimento revolucionário, instituindo novos conceitos de arte em oposição às formas rígidas determinadas pelas escolas que haviam dominado a criação artística até então. O período romântico talvez seja um dos mais conhecidos pelas pessoas não especializadas em dança, através das inúmeras litografias da época, que imortalizaram os balés e bailarinas.

As bailarinas são mostradas quase sempre como seres alados ou extraterrenos, figuras de lenda e de imaginação, bem de acordo com a época, quando as mulheres eram colocadas em um pedestal e por seu amor qualquer luta era considerada válida. Com asas ou não, essas bailarinas flutuam por sobre as copas das árvores, sobrevoam cascatas ou se transformam em fantasmas para dançar por florestas enluaradas. (FARO, 1986, p. 50)

A forma poética a qual Faro (1986) se refere as bailarinas, representa bem o conceito bastante difundido no Brasil em relação as mulheres ou meninas que tinham a oportunidade e a habilidade de praticar o balé. O balé romântico valoriza a bailarina em detrimento de qualquer outro elemento, focando no trabalho de pontas, fluidez e movimentos acrobáticos precisos. Nas fotografias de dança que caracterizam o balé na Escola-Parque, identificamos apenas meninas, esse dado nos ajuda a fortalecer a certeza de que entre variações existentes, era o balé romântico que estava sendo apresentado nas imagens.

Na primeira fotografia de balé (Fotografia 8), em 1967, temos 12 meninas em palco, que embora com dificuldades de manter a ponta, estão apresentando um movimento que constitui uma pose clássica de balé – pontas em 5ª posição. Os collants (maiôs pretos) que elas estão usando, e as sapatilhas de meia-ponta, também são roupas que evidenciam o balé.

No entanto, existe um componente no palco, que parece não ter sido colocado ali para compor o cenário correspondente ao balé, as bandeirinhas. Estas, de papel e penduradas nas cordinhas dispostas na parte superior do palco, nos lembram bandeirolas de festas juninas. Isso pode indicar tanto a data aproximada que esta apresentação aconteceu – provavelmente no mês de junho ou julho – e/ou que junto a esta apresentação, por mais que não tenhamos encontrado fotos, houveram outras apresentações de dança, a dança de quadrilha, por exemplo.

Na segunda fotografia de balé, em 1974, esta menina se apresentou no palco sozinha. Como as danças na escola eram trabalhadas em grupos, presumivelmente esta menina tenha aprendido a coreografia em uma academia de balé fora da escola e pediu para apresentar-se no mesmo festival junto aos colegas. A roupa que ela está usando também nos chama a atenção, algo muito requintado comparado a primeira fotografia também referente ao balé. Sua sapatilha, diferente das meninas da primeira fotografia, é de ponta, também mais cara que as mencionadas presentes na primeira fotografia. E para usá-las exige-se mais treino e técnicas específicas, que talvez nas poucas horas de dança na escola não fossem possíveis para adquirir.

Esta foto foi encontrada junto a sequência de fotografias de um festival que aconteceu na escola. Para o preparo deste palco, alguns elementos fixos compuseram o cenário, como o fundo branco, um piano com um banquinho localizado à direita, umas estrelinhas de papel laminado (ao que parece) douradas, e uma árvore de natal. Estes elementos conseguimos notar em algumas fotos, a depender do ângulo em que a fotografia foi tirada.

Analisando os aspectos colocados, ao que tudo indica, este festival foi realizado próximo ao final do ano letivo, que normalmente se encerra em dezembro. Este festival de encerramento do ano letivo foi observado também em outras fotografias de dança pertencentes a escola. Apesar da pesquisa não abranger os anos seguintes, citarei uma categorização para este festival que teve as mesmas características que este de 1974, só que aconteceu em 1977, segundo a divisão dos álbuns. O nome deste festival era: “Natal ao redor do mundo”. Do mesmo modo, é razoável de se presumir que este festival tenha recebido esta mesma titulação, pois além dos elementos natalinos, encontramos também uma diversidade de culturas pertencentes ao folclore de outros países.



Figura 19 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo”, em 1974.
 Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

Em uma fotografia como esta, logo percebemos a riqueza de detalhes e informações que compõem o cenário. Apenas com um olhar mais superficial, conseguimos notar elementos fundamentais para esta caracterização: os “chapéus” e botas (marrons?) utilizados pelos meninos, a coroa de flores com fitas e uma espécie de pandeiro somente com as meninas, todos de preto (ou roupa escura) com uma faixa grossa na cintura – meninas com uma faixa mais clara e os meninos com uma escura. Apenas uma das meninas de branco, com um adorno também branco e pomposo na cabeça, com os pés descalços. Algumas outras informações peculiares também compõem o cenário, nos elementos que complementam o espaço do chão, estão sustentando placas com algumas palavras representativas. A única menina de branco estava próxima a uma placa com a palavra “casamento”, e os que estavam de preto, circulavam as placas com os dizeres: “morte”, “celibato” e “pobreza”. A princípio, logo notamos uma relação de oposição entre estas palavras, em que os de preto circulam as mensagens que a priori são julgadas como negativas e a de branco próxima a uma mensagem positiva.

Nos encarregamos então, de tentar decifrar em que cultura está implícita esta relação, quais poderiam ser esta dança, festa, características de um folclore, talvez, quais seus os elementos típicos e notar a que limite está relacionado com esta imagem. Com suporte na análise superficial supracitada, iniciando pelo que anteriormente nomeamos apenas como “chapéu”, descobrimos que ele é um *cossaco* ou *ushanka*, um tipo de chapéu russo, são uma parte comum dos uniformes de inverno das forças policiais e militares, que popularizou-se e passou a ser usado em diversas ocasiões e, inclusive compondo o vestuário de uma dança típica.

Seguindo a ideia de que esta seja de fato uma dança russa, buscamos em um dos outros elementos encontrados na fotografia, o suporte para sustentar esta afirmação. Este elemento, que chamamos de pandeiro, é conhecido na cultura russa como, Búben²¹ e é fundamental tanto nas músicas quanto nas danças integram o folclore russo. O Búben é um antigo instrumento de percussão, da família do tambor ou tamborim e era parte obrigatória das bandas militares russas.

A menina de branco posicionada à frente no palco menina, é a única que usa uma roupa diferenciada, os outros, meninos e meninas, estão usando roupa parecida. Eles usam ainda indumentárias típicas de danças folclóricas russa, como a faixa larga que contorna a cintura e cai em ponta para os lados, as calças escuras e as botas até a parte média perna comente nos meninos (GIFONI, 1974a).

Ademais, temos um outro elemento que compõe o palco que é muito representativo, alguns sacos de palha com algo que parece representar fartura em colheitas, pois o saco se torna pequeno diante da quantidade de cereais – talvez – que estão dentro dele. Gifoni (1974a) afirma que “pode se constatar que devido à predominância das atividades agrícolas na Rússia, até a Segunda Guerra Mundial, grande número de danças russas se relaciona ou se origina no ambiente rural, nascendo de motivos comuns a ele”. Estando acordado que esta dança estaria mais próxima da cultura russa, estudamos algumas danças típicas de seu folclore.

Para nossa surpresa, complementando estas informações, encontramos em uma lenda russa, com características muito semelhantes às que constituem o contexto da fotografia. A lenda da Máslenitsa, que seria a menina “principal” da foto, que está vestida de branco destacando-se de seus colegas.

²¹ Consultar: <http://russiashow.blogspot.com.br/2011/05/um-pouco-da-historia-da-musica.html>

Por esta lenda, a Máslenitsa nasceu no extremo norte, e o seu pai era o Frio. Então, na mais rigorosa e melancólica estação do ano, o inverno, alguém notou uma menina, Máslenitsa, escondida atrás de um grande monte de neve – por isto a roupa branca com o “chapéu” pomposo branco – e a chamou para que ajudasse as pessoas com seu calor, e entusiasmo, aquecendo-as e alegrando-as. E ao apelo de tal pessoa veio Máslenitsa, mas não como a menina frágil e desamparada que havia se escondido atrás do monte de neve, mas como uma saudável, vigorosa e bonita mulher, com as bochechas gordas e coradas e com os olhos espertos, dando risadas (RÚSSIA SHOW, 2011), como se apresenta a menina da foto. Ela fez com que as pessoas, por uma semana inteira, se esquecessem do inverno, pois com seu entusiasmo e energia lhes esquentou o sangue nas veias, pegando-os pelas mãos e dançando, até caírem desmaiadas – todos apresentam-se bastante sorridentes, independente dos nomes “negativos” que constituem o cenário. Durante estes dias, não havia pecado, só havia “uma regra”: comer até soluçar, beber até raspar a garganta; cantar até se fartar e **dançar** até cair (RÚSSIA SHOW, 2011).

E conforme a lenda, desde estes antigos tempos, a Máslenitsa se tornou a festa russa mais alegre do ano. E é por causa da menina, a filha do frio, que a festa é representada por uma boneca empalhada, a senhorita Máslenitsa, a própria menina, que depois virou a bela mulher.

Também têm o ritual da queima da boneca que tem um significado mais profundo: a destruição do inverno e a necessidade de "ressuscitar" as forças da terra, para uma primavera cheia de verde e de cereais (RÚSSIA SHOW, 2011). Os nomes negativos da fotografia podem estar ligados ao que eles pretendiam “destruir” com este “ritual” dançado. Junto as placas, os objetos que as sustentam que nos lembram sacos de cereais, podem estar representando as “forças da terra”. O principal símbolo desta festa, os “blinys²²”, muito conhecido na culinária russa - quentes e corados como o sol, lhes traria energia e calor, seu principal ingrediente é o trigo.

Danças ocupacionais, referentes ao ambiente campestre ou pequena manufaturas a ele ligadas, projetam-se também no cenário coreográfico russo. [...] A cultura do trigo tem na Rússia papel de destaque, constituindo este cereal fator básico na alimentação, sendo ainda, exportado em grande escala. Fases do seu cultivo, sobretudo a colheita, são merecidamente festejadas com danças típicas. (GIFONI, 1974a, p. 50)

Vale também um parêntese para salientar que, antes do ano XVI, o ano novo na Rússia era em março, ou seja, coincidia com a Máslenitsa, que era, então, uma celebração

²² Acessar: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Blini>

para esta data (RÚSSIA SHOW, 2011). Outro ponto que poderia ser representado com as palavras negativas, os povos Eslavos antigos acreditavam que, se o novo ano não fosse festejado com muita alegria, eles iriam viver em amargura, a vida não lhes sorriria. Por isso a ideia da destruição simbólica de “morte”, “celibato” e “pobreza”, expostas nas placas por meio de palavras.

A riqueza que compõe todo o contexto da fotografia, acreditamos que não haveria como passar despercebido pelas crianças. Acreditamos que a professora responsável estudou muito para montar esta apresentação e muito provavelmente deve ter trabalhado parte da história do folclore russo para contextualizar aos alunos a dança que iriam apresentar.

As crianças têm em sua natureza uma curiosidade que as move a querer compreender o mundo a sua volta, então seja por iniciativa da professora ou dos alunos, a dança praticada por aqueles alunos consequentemente lhes proporcionou conhecimentos específicos pertencentes a outras culturas que talvez em uma outra aula mais teórica, não lhes teria tanto significado. A cultura, através do movimento e da dança nos ajuda a rememorar e a eternizar suas crenças, seus saberes e seus antepassados, as tradições eram transmitidas pela oralidade e pelo movimento corporal (FÁTIMA, LEMOS, LIMA, 2009).

E como Dewey e posteriormente, Anísio Teixeira valorizaram a “experiência” como método de ensino, estas crianças tiveram a oportunidade de vivenciar parte desta cultura com a dança na escola, com as adaptações inerentes a conjuntura, pode ter lhes marcado/fixado certo conhecimento que sem esta prática não teriam alcançado.



Figura 20 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola Parque 307/ 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola Parque 307/308 Sul.



Figura 21 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola Parque 307/308 Sul.

A dança representada acima (Figura 20 e Figura 21), é uma dança folclórica alemã. O fato que ilustra este entendimento são as vestimentas ou os figurinos que as crianças estão usando. Giffoni (1974a) nos descreve detalhadamente as roupas utilizadas por damas e cavalheiros em uma dança folclórica alemã, conhecida como *Schuhplatter* ou Dança da Cerveja:

– *Damas*: Blusa branca, de organdi, ajustada no pescoço e arrematada em volta com mesmo com ‘passa-fita’. Mangas curtas e fofas. Corpete de cetim preto, sem mangas, decotado na frente e atrás, amarrado na frente por cordões. Saia godê, franzida, $\frac{3}{4}$, de cor lisa e viva. Na barra vêem-se aplicadas, paralelamente, três carreiras de fitas, de tons diferentes. Avental branco, arrematado com renda, e amarrado na cintura, dando laço. Sapatos rústicos. Meias grossas, $\frac{3}{4}$, com dois ‘pompons’ de lã coloridos, caindo do lado (pendendo de um cordão de lã, que contorna a parte superior da perna). Os cabelos são adornados com fitas de três cores, de 1cm de largura, trançadas, que contornam a cabeça e caem em pontas soltas, da altura das orelhas até os ombros. – *Cavalheiros*: Camisa branca, esporte, com mangas compridas. Calças de camurça ou pano, marrom claro, acima do joelho, com bolsos na parte anterior. Suspensórios, ligados na frente por uma tira horizontal, e cruzados atrás. Meias curtas e ‘perneiras’, sapatos rústicos. Os homens levam lenço amarrado no pescoço e chapéu (p.125).

Comparando a Figura 21, a descrição minuciosa ressalta o empenho destes alunos e da professora em resgatar as minúcias que compõe o vestuário da cultura folclórica alemã. A blusa branca, com as mangas curtas e fofas, corpete preto, de cor lisa e viva, avental branco arrematado com renda até os adornos do cabelo estão visíveis na fotografia compondo o figurino das daminhas da Escola-Parque. Já os meninos, da mesma forma, estavam com camisa branca, “calças acima do joelho” – bermudas marrom claro (na foto, apesar de preto-branca vemos que se difere do preto) e os suspensórios. Menos detalhadamente que a autora, com esta análise percebemos as inúmeras semelhanças existentes entre o que se pretendeu e a dança folclórica alemã.

As danças folclóricas alemãs são muitas, observamos que em sua maioria a vestimenta se repete. Por isso, neste caso, não seremos definitivos em relação a classificação deste estilo

de dança folclórica, mas ficam claras as informações que comprovam esta afirmação por meio do estudo que Giffoni (1974a) realizou sobre as danças folclóricas da Europa. As danças folclóricas, não só porque se inserem em uma arcaica tradição, como também, porque na sua origem, foram danças de significado religioso, ritualista, mágico ou laboral e, ainda, porque se revestem de uma forte e profunda carga de simbolismo.

A próxima imagem (Figura 22) nos mostra um grupo de meninas, a maioria de branco, que estão dançando uma dança do folclore da Índia, uma dança indiana. Esta afirmação mais concreta e direta que as anteriores se deve por encontrarmos em um dos depoimentos das ex-alunas base para isto – veremos no tópico “3.3 – Memórias: breves depoimentos de personagens desta história”. Conversando com a entrevistada, Denise Soares, ela contou sobre sua experiência com a dança e lembrou-se claramente da roupa que utilizou e de características gerais da apresentação. Correlacionando com o ano e lhe apresentando a fotografia, expressou entusiasmo e emoção ao rever a foto antiga de um momento que muito lhe marcou.

As danças da Índia são, no geral, ricas em detalhes e de conteúdo complexo. É uma cultura milenar muito rica e diversificada que recebeu, com o passar dos séculos, várias influências orientais e ocidentais. Representa uma das civilizações mais antigas da história. A Índia, com seu extenso território, suas variadas etnias, culturas e idiomas, abriga as mais diversas expressões na dança, desde o modelo clássico, passando pelo folclórico e desembocando no contemporâneo.



Figura 22 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

As meninas da Figura 22 parecem estar dançando o que a pesquisa identificou como Mohini Attam: uma mescla de outras duas danças também típicas indianas – Bharata natyam e do Kathakali –, somada a alguns elementos folclóricos regionais, nasceu em Kerala. Nesta dança as bailarinas se vestem de branco e dourado (SANTANA, 2016), semelhante as alunas da coreografia. Um segundo ponto que se destaca nas meninas, é o posicionamento dos braços, a sincronia, a amplitude, a eloquência que tornaram essa foto ainda mais bela.

Elas dançam com expressividade em seu braços e mãos onde temos um elemento central em cena, uma cruz. Esta cruz provavelmente esteja ligada a principal religião da Índia, o Hinduísmo, que é um tipo de união de crenças com estilos de vida. Os hindus acreditam num espírito supremo cósmico, que é adorado de muitas formas, representado por divindades individuais. O hinduísmo²³ é centrado sobre uma variedade de práticas que são vistos como meios de ajudar o indivíduo a experimentar a divindade que está em todas as partes, e realizar a verdadeira natureza de seu ser.

²³ Consultar: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hindu%C3%ADsmo>

“A expressividade das mãos e dos braços é, também focalizada. Toda a dança reflete dignidade. Os hindus dançam nas praças públicas e nas ruas com a compunção de quem os faz nos templos. [...] Estas danças hindus nos parecem prenderem-se às chamadas danças cerradas, ligadas inclusive a objetos religiosos, e que se caracterizam por vaivém, balanceios do corpo, participação acentuada dos braços, onde os deslocamentos são mínimos ou não existem, embora não constituam ele a característica principal, sendo visível o estreitamento dos movimentos” (GIFONI, 1974b, p. 124).

Giffoni (1974b), reforça a questão de os objetos religiosos fazerem parte das danças hindus. A cruz, portanto, está presente como elemento coreográfico principal, cumprindo este papel. Os movimentos descritos por ela, também nos remete as sensações que a fotografia nos inspira ao direcionarmos um olhar atento e criativo a seus detalhes.

A professora que pensou na elaboração do vestuário das meninas da foto agiu em conformidade com o que Giffoni (1974b, p. 125) nos explica “Cabelos lisos, repartidos no meio, [...]. Colares, pulseiras (no pulso e no alto do braço), anéis, brincos de pingentes descalças” são comuns nas danças indianas. Na fotografia todas elas usam no cabelo um adorno dourado em volta da cabeça, seus cabelos estão partidos ao meio com um coque atrás. Pulseiras, anéis, brincos, colares e braceletes as enfeitam, seus pés estão descalços, um de seus ombros estão de fora, o esquerdo.

Esta roupa branca que elas estão usando se parece com um traje feminino, bastante conhecido na cultura indiana, o *sari*, que devem “Contornar o tronco, por trás, passando o tecido por sob os braços, jogá-lo por sobre o ombro esquerdo (ficando em diagonal na frente do corpo), caindo as pontas para atrás” (GIFFONI, 1974b, p. 125). As roupas, aparentemente iguais, muito cuidadosamente preparadas, não tiveram a mesma confecção. Segundo a ex-aluna, Denise Soares, estas roupas eram feitas individualmente, pelas famílias. Os pais dos alunos recebiam a orientação de como a roupa deveria ser e as faziam em suas casas.

Assente com esta informação, é admirável o envolvimento dos pais com as atividades escolares desenvolvidas na Escola-Parque 308 Sul e, em especial com a dança. Observando ainda mais atentamente, notamos de fato que existem diferenciações entre as roupas, inclusive nos tecidos, esclarecendo o que foi anunciado pela aluna. Porém, mesmo com essa diferença, a dedicação de cada um se deixa transparecer pelo cuidado que atestamos ao visualizar a fotografia.



Figura 23 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.



Figura 24 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.



Figura 25 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

As figuras 23, 24 e 25 representam fotografias de uma mesma coreografia. A análise dos figurinos e movimentações nos sugeriu a possibilidade de mais de uma dança típica, porém de uma maneira geral, podemos classifica-la como uma dança tradicional das Américas (GIFONNI, 1960). Esta afirmação é possível, pois a caracterização das meninas e dos meninos se assemelham as vestimentas presentes em alguns estilos de danças que são tradicionais do México, do Chile e da Argentina.

A “El Besa Da”, dança mexicana que significa “aquele que beija”, é também conhecida como “La Cucaracha”, “a barata”. Em sua forma típica, esta dança é leve, brejeira, de caráter romântico e amoroso (GIFONNI, 1960, p. 33). O romantismo é notado nas fotografias acima quando os cavalheiros ajoelham-se frente as damas e gentilmente seguram-lhe as mãos. Nas roupas das meninas são comuns os babados das saias, as mangas curtas e fofas, assim como nos meninos, o cinturão de pano amarrado da cintura.

Também pode ser a dança “La Cueca”, típica do Chile, em que o termo cueca deriva-se de “clueca”, denominando-se galinha clueca à galinha choca. Como a dança, em certo momento, lembra os rodeios que o galo faz em torno da galinha ao cortejá-la, a palavra foi associada a dança (GIFONNI, 1960). Os cavalheiros costumam usar o bolero escuro, curto e uma faixa de pano colorida na cintura, caindo em ponta, como na Figura 24.

Uma outra possibilidade é de ser uma dança tradicional da Argentina ou do Chile, de origem aristocrática, conhecida como “El Cuando”.

“O seu aparecimento na Argentina parece ser anterior ao registrado no Chile, acreditando-se ter passado deste para aquele país. Todavia, por falta de dados concretos, é considerado conhecido a partir de 1820, pendurando a sua popularidade até 1870, mais ou menos” (GIFONNI, 1960, p. 51).

De coreografia relativamente fácil, é uma dança diferente, de conteúdo variado e encantadora. Segundo Gifonni (1960), El Cuando “traduz uma velada pantomima amorosa”, permitindo ao cavalheiro enviar significativos olhares e sorrisos à dama e esta responder-lhe.

Costumam dançá-la na com o maior requinte ou de maneira mais popular conforme o ambiente e a indumentária utilizada.

Para as damas é comum o uso do vestido de cor lisa, bem acinturado, mangas curtas e fofas, saia ampla e comprida e os cabelos presos em coque, enfeitados, neste caso com um véu. E para os cavalheiros, a camisa de gola alta e colete abotoado na frente, são semelhantes aos figurinos que encontramos na fotografia.



Figura 26 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.



Figura 27 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.



Figura 28 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.



Figura 29 - Festival de Final do Ano Letivo: “Natal ao redor do mundo” no Teatro da Escola-Parque 308 Sul, em 1974.

Nas Figura 28 e a Figura 29, fotografias de dança na escola categorizadas como “Dança artística”, não conseguimos identificar ao certo se em sua composição houve expressão cultural referente a alguma localidade em específico. Tivemos essa dificuldade por apresentarem elementos muito diversos, alguns mais atuais (como os collants) e outros mais específicos. Independente disto, existe uma riqueza relacionada a esta diversidade de elementos, no esforço das professoras em compor o cenário e em explorar a criatividade, o poder de imaginação dos alunos.

5.1.4 Dança no cotidiano escolar

As fotografias de dança no cotidiano escolar foram mais difíceis de serem

encontradas, talvez porque, na maior parte dos casos, valorizarem mais o resultado (apresentação) do que o processo (situação de aprendizagem). Ainda assim, em se tratando do conjunto de fotos pesquisadas em campo, nota-se muitas fotos do cotidiano escolar em geral, que comprovam a diversidade de conteúdos oferecidos na Escola-Parque. Inclusive, essa pode ser uma particularidade da escola, ter logo cedo despertado os olhares curiosos das “câmeras” por apresentarem características tão particulares no seu método de ensino.

Entre elas, encontramos apenas uma na Escola-Parque 308 Sul condizente ao período de 1960 a 1974 (Figura 30), contudo, neste mesmo período só que em outra escola, encontramos mais duas no acervo do Grupo de Pesquisa – Imagem (Figuras 31 e 32).



Figura 30 - Dança no cotidiano escolar: Escola-Parque 308 Sul, em 1972.
Fonte: Sala Audiovisual Escola-Parque 308 Sul.

Na Figura 30, a presença da mulher a frente das meninas nos representa a professora que estaria conduzindo a aula. As meninas, muito sorridentes, parecem estar caminhando marcando o mesmo ritmo, organizando-se em fileiras. Estas características nos lembram as primeiras fotografias, nas quais falamos sobre os “Desfiles ao ar livre”. Acreditamos que este poderia ser um momento de ensaio dos desfiles que a escola realizava.

Em análise do plano educacional de Anísio Teixeira soubemos que a dança estava prevista como um dos conteúdos a serem oferecidos pela Escola-Parque e ainda nestes anos só havia esta Escola-Parque construída. Por isso acreditamos que as meninas das fotografias seguintes (Figuras 31 e 32) poderiam estar apenas ensaiando na escola o que foi aprendido na

Escola-Parque 308 Sul. Esse motivo foi considerado importante para que pudéssemos analisar os diferentes momentos de dança na escola.



Figura 31 - Dança no cotidiano escolar de Brasília na década de 1960. Fonte: Arquivo Grupo imagem.



Figura 32 - Dança no cotidiano escolar de Brasília na década de 1960.
Fonte: Arquivo Grupo imagem.

A Figura 31 e a Figura 32 são complementares, as duas do mesmo momento com ângulos diferentes. Claramente as meninas estão ensaiando movimentos de alguma coreografia de dança, que não fomos capazes de identificar ou sugerir por não encontrarmos similaridade com algum movimento clássico de dança e, também, devido à ausência de

figurino. Mas o que nos importa aqui é reconhecê-las praticando a dança no pátio da escola, com pés descalços e roupas confortáveis, parecem à vontade e satisfeitas com o que faziam.

5.1.5 Professores de dança

O ser humano, desde tempos remotos dança como diversas formas de expressão. E no ambiente escolar, este “pulsar” não é diferente, sempre que oportuno, individualmente ou em grupos, alunos se organizam para dançar, por vezes orientados por professores e por outras, não.

Com o passar dos anos, sendo reconhecido o potencial da dança enquanto componente curricular, esta configuração foi mudando. E a dança passou a fazer parte do repertório escolar. No entanto, devido a seu caráter interdisciplinar, por muito anos na maioria das escolas, não se tinha definido o professor de qual área que assumiria essa responsabilidade.

No plano educacional de Anísio Teixeira, não estava claro quem assumiria o papel do desenvolvimento da dança na escola e, posteriormente, no planejamento que visou a expansão da Escola-Parque, em que a dança conquistou um espaço maior entre as atividades da escola, ainda assim essa definição não era concreta.

Havia uma sensibilidade maior entre os professores de Artes e de Educação Física. Quanto ao envolvimento dos professores de Artes com o conteúdo da dança, não pretendemos nos ater neste momento. Nossa perspectiva é na dança fazendo parte dos conteúdos de Educação Física e depois construindo sua autonomia enquanto Licenciatura.

A dança e a Educação Física são conteúdos entrelaçados, não apenas por a dança fazer parte do currículo da Educação Física Escolar, mas por ambas terem no “movimento” sua principal linguagem. No espaço da Educação Física, a cultura de um povo pode ser representada, analisada e até mesmo compreendida de forma significativa, através dos gestos e dos movimentos cotidianos pelas pessoas que são incorporadas pela dança (SOARES et al., 1998). É papel do professor de Educação Física oferecer aos alunos possibilidades de recriar relações manifestadas em suas culturas, em seu cotidiano, estimulando a criação e participação de cada um através dos movimentos que designam o dançar.

Cabe então, aos professores que se empenham em desenvolver a dança na escola, estar cientes do processo histórico inicial em que a dança protagonizou na escola e que estão presentes individualmente em cada aluno. Realizar a dança nas escolas é refletir sobre os personagens produtores de cultura, é refletir ainda sobre a forma pela qual a dança era

trabalhada enquanto conteúdo, e sobre as motivações que os levavam a se expressarem dançando e perceber as influencias engendradas nos alunos de hoje.

Atualmente em Brasília há um curso superior de licenciatura em dança, que forma professores para atuarem nesta área. Todavia, os concursos para esta área ainda ocorrem muito pouco e estes professores não têm espaço consolidado na escola. Mas a pergunta é, eles deveriam ter? Além de Artes e Educação Física, será que a dança encontraria esse espaço? Bem, achamos que nas escolas “formais” os professores de Educação Física e Artes podem se planejar para que a dança possa efetivamente contribuir com a formação dos alunos da escola; e quanto às Escolas-Parque, essas sim mereceriam um tratamento mais atento de professores licenciados em dança. Ou ainda, de professores de dança que são graduados em outras áreas como, Educação Física e Artes, contando que estes se sintam competentes para isto mediante seus saberes e experiências com o conteúdo.

Justamente próximo a data em que a pesquisa enfoca (1960 a 1974), foi quando no Brasil começaram as iniciativas oficiais para que a dança conquistasse uma maior independência em relação ao ensino na escola. A trajetória da Dança no ensino superior no Brasil teve seu início com a criação do primeiro curso em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação apenas em 1962 (MOLINA, 2008). Tão atual o curso relativo a construção do projeto educacional e da inauguração de Brasília, que dificilmente, com tantas outras demandas, Anísio Teixeira teria se dedicado a possibilidade de contar com estes professores. Até porque, se este foi o início, demorariam em média quatro anos para a conclusão do curso e; a segunda dificuldade seria a demanda, será que teriam professores suficientes para contarem com seus trabalhos neste novo plano?

O primeiro Regimento Interno da Escola de Dança da UFBA destaca a formação de alto nível técnico e artístico aos alunos do curso, tanto para o ensino como para a compreensão da Dança (PINHEIRO, 1994 apud MOLINA, 2008). Bons professores de dança estavam sendo formados, e foi na Bahia onde se deu início ao primeiro plano de “Escola-Parque” idealizado pelo pedagogo Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950. Logo pensamos na influência em relação a educação corporal e a todo potencial artístico desenvolvido na Bahia com grandes contribuições de Anísio Teixeira. Barbosa (2011, p. 62) comenta que “A educação corporal foi realmente uma das armas de Teixeira para revolucionar a educação na Bahia, que é até hoje o estado brasileiro que mantém a liderança qualitativa no ensino da expressão corporal, dança e teatro”.

Conforme destaca Morandi (2006), os primeiros anos da Escola de Dança da UFBA foram marcados por uma série de reformulações estabelecendo, em 1961, os cursos de dançarino profissional e magistério superior. Durante quase vinte e cinco anos a UFBA foi a única instituição a formar profissionais da Dança em nível superior no Brasil. E aos poucos mais estados foram abrindo cursos superiores de dança pelo país. Em 1984, foi implantado o curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), sendo reconhecido pelo MEC em 1988, com opções para Bacharelado e Licenciatura (MOLINA, 2008). Nos dias de hoje encontramos muito mais facilmente cursos superiores de dança pelo país, em instituições públicas e em particulares, principalmente nas capitais.

Apesar do ponto favorável de termos tido uma ampliação dos cursos de dança preparando mais professores para estarem atuando na escola, teoricamente, não avançou na mesma proporção os avanços que se esperavam em relação a intervenção educacional. Marques (2004) ao tratar da especificidade do conhecimento na área da dança, explica que propostas com dança que trabalham seus aspectos criativos e transformadores, portanto imprevisíveis e indeterminados, ainda assustam aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional. Isto é, por mais que seja um conteúdo que exija uma postura totalmente dinâmica e ajustada ao contexto social, cultural e crítico dos alunos, alguns professores, muitas vezes ainda se deixam reproduzir as amarras tradicionais do ensino escolar que tiveram. Com isso, reduzem o potencial de ação da dança, limitando aos alunos relações ingênuas, passivas ou reprodutoras e, não transformadoras como o caráter artístico que a dança poderia ofertar na escola.

É preciso considerarmos a dança enquanto importante componente de educação, e não como um processo passivo, para isto, esta deve ser interativa e dinâmica, não faria sentido tal trabalho se for reforçada tal ideia. A noção de transformação, de apreender os códigos da dança e de dialogar com eles precisa estar no foco educacional destes professores.

Partindo-se do princípio que (...) a matéria prima da dança é o próprio movimento, podemos inferir que todos os indivíduos são capazes de compreender dança, pois realizar leituras de movimentos faz parte de seu dia a dia. É a partir deste pressuposto – que todos realizam leituras cotidianas do movimento –, que pretendo desmistificar o universo da dança e aproximá-lo do professorado, para que ele possa, por sua vez, aprender a olhar a dança, apreender seus códigos e poder dialogar com ela (STRAZZACAPPA, 2007, p. 35).

Os professores, ainda muito presos a reprodução de conhecimentos, encontram barreiras para realizar seus trabalhos, onde não existem, ou então acabam por negar princípios de flexibilização, criatividade e autonomia inerentes a dança. Dessa forma, as concepções

mais fundamentadas nas ideias de Dewey e Anísio Teixeira, como a autonomia e a criatividade, ficam apagadas. Assim, qualquer metodologia que privilegie exclusivamente estratégias de cópia, repetição, ou reprodução na relação ensino-aprendizagem configura o ambiente educativo como espaço para pouca ou nenhuma conexão, co-responsabilidade e criatividade (MOLINA, 2008).

Reconhecer o valor educacional da dança, extrapola o interesse em saber a raiz da formação de determinado professor. Os docentes precisam renovar seus conteúdos, atualizados com os contextos sociais, culturais, históricos em que seus alunos vivem e buscar desenvolver aulas de dança que os convidem a desenvolver seus potenciais criativos, lúdicos, a criarem autonomia e a desenvolverem corporalmente suas capacidades expressivas, sensíveis e físicas. A dança, tão ampla e encantadora, atrai pessoas para além de suas formações, o que determinará a competência em se tornar um professor, é sua dedicação em se envolver cada vez mais com esta arte-educadora.

O que devemos, pois, é não nos preocuparmos sobre “de quem é a dança na escola”. A dança é da dança, e pronto! Independente da área à qual pertença, ela continuará a existir. Devemos sim, fazer com que ela seja entendida e seu aprendizado significativo. Que ela permita o conhecimento das possibilidades e capacidades expressivas, sensíveis e físicas do corpo. E que os alunos conheçam, compreendam, produzam danças, interpretem, resignifiquem e identifiquem os sentidos e significados desta tão bela arte! (FERREIRA, LIMA, GONÇALVES, 2009, p.14)

5.2 MEMÓRIAS: BREVES DEPOIMENTOS DE PERSONAGENS DESTA HISTÓRIA

Brasília completará 56 anos no ano corrente, é uma cidade consideravelmente nova diante das outras grandes capitais que compõem o Brasil. Sendo assim, sua história ainda está muito viva em memórias de pessoas que nasceram aqui ou vieram para cá nos anos iniciais da capital. Nos apropriar da memória como recurso para enriquecer essa pesquisa nos pareceu tarefa viável diante do nosso recorte histórico. E em se tratando do sistema educacional de Brasília e os reflexos diretos que esta educação pode ter influenciado na vida daqueles estudantes, teremos como fonte do passado a memória de três ex-alunas que vivenciaram a Escola-Parque 308 Sul, ainda como idealizou Anísio Teixeira.

A história está, pois, em jogo nessas fronteiras que articulam a sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu *outro*, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do “passado” (CERTEAU, 2002, p. 48).

Estas memórias terão papel de nos orientar quanto a concretude do Plano Educacional de Brasília, se este plano ocorreu tal como planejado e, se não, quais foram essas particularidades perdidas nas entrelinhas da história. E ainda, como aquele planejamento escolar, a forma de educar, os métodos que lhes despertaram inquietudes ficaram gravados em suas memórias.

Segundo Bosi (2003), atribui-se à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações. Apoiado nestes estudos, deduz-se que o comportamento do ser humano, delineado ao longo da história, expresso por gestos e movimentos corporais, devido a influências sociais e culturais, podem tomar diferentes formas de acordo com as necessidades que lhes são impostas. Tendo em vista esta condição, pensaremos neste corpo, “culturalmente diverso”, recém-chegado a uma cidade que ali nascera, ainda sem identidade, porém disposta a formar a sua “moderna, local e cosmopolítica²⁴”.

David Le Breton, reflete sobre as implicações do corpo na sociedade:

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (2006, p. 7).

Pensaremos ainda, no corpo como instrumento que se expressa, que fundamenta a existência individual e coletiva, que se relaciona com o mundo e serve-se dele, para compreendermos a sociedade em que vivemos, neste caso, a sociedade que estaria a se formar. Principalmente, no que diz respeito à escola, àqueles corpos que se encontrariam em uma nova disposição, novos professores vindos de outros estados, crianças em um período fundamental de formação, reunidas em um só espaço, diante de uma mesma proposta educacional.

Ao contemplar o Plano Educacional de Brasília, é preciso definirmos alguns discernimentos que precisamos ter em relação à educação, pois, por mais que houvesse toda uma intenção e projeção para formação dessa sociedade idealizada, a responsabilidade não

²⁴ Que anda por todas as partes do mundo. Que cerca o mundo. O **cosmopolitismo** (sua etimologia vem do grego *cosmopolita* + *-ismo*) é um pensamento filosófico que despreza as fronteiras geográficas impostas pela sociedade considerando que a humanidade — ou, ao menos os cultos — segue as leis do Universo (*cosmos*) — isto é, considera os homens como formadores de um único nação, não vendo diferenças entre os mesmos, avaliando o mundo como uma pátria. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cosmopolitismo>

estaria centrada em Anísio Teixeira.

A educação nunca é uma atividade puramente intencional, os modos de relação, a dinâmica afetiva da estrutura familiar, a maneira como a criança se situa nessa trama e a submissão ou resistência que a ela opõe aparecem como coordenadas cuja importância é mais e mais considerada na socialização (Le BRETON, 1992, p. 8).

O círculo social do aluno, ou deste ator, como coloca Le Breton (1992), determinará através dos efeitos conjugados da educação recebida e das identificações que o levam a assimilar comportamentos e valores, a totalidade dos elementos que compõe este corpo. No entanto, este corpo, não se limita à aprendizagem das modalidades corporais e da sua relação com o mundo, apenas na infância ou na adolescência, sim, durante toda a vida. Conforme ocorrem modificações em suas relações sociais e culturais, nos é imposto um comportamento conforme o curso de nossa existência. Tendemos então, a assumir um papel de acordo com o que nos convém.

Para entendermos um pouco mais sobre algumas das circunstâncias que compuseram a dança na Escola-Parque de Brasília entre os anos de 1960 e 1974, decidimos nos embrenhar na memória desta história por meio de fotografias e depoimentos condizentes ao período. Por isso, posteriori ao contato com as fotografias, realizamos entrevistas semiestruturadas. As imagens foram transpassadas para o computador através de um scanner, o que permitiu em um segundo momento, a análise mais apurada e cautelosa, onde o tempo de estudo foi útil para nos atentarmos aos detalhes “imobilizados pelo *clic*”. Após este momento, ao tomarmos contato com dados encontrados na exploração das fotografias, seja em documentos ou por indicação de atuais funcionários, foi possível agendamento e execução de entrevistas.

Foi considerado importante para nós, que as pessoas que fizessem parte da pesquisa, além de ter tido experiências na Escola-Parque no período estudado, tivesse tido vivências de dança na escola. Preparamos uma entrevista semiestruturadas para realizarmos com três ex-alunas personagens desta história. Foi utilizado como instrumento de coleta o roteiro de entrevista com questões abertas e fechadas, na qual as perguntas versaram sobre os temas: suas histórias individuais, a relação com Brasília, a experiência na Escola-Parque, a história da dança na escola, como esta dança foi desenvolvida, dança como conteúdo da Educação Física (?), estilos da dança (contextualização) e dança-educação.

As explicações necessárias sobre a pesquisa, a entrevista e as perguntas que abordaríamos, foram realizadas antes da gravação de vídeo/áudio. Antes ainda de entregarmos uma declaração solicitando a autorização do conteúdo da entrevista para a realização da pesquisa. Utilizamos como método de entrevista, a História Oral, que “possibilita novas

versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores” (FREITAS, 1992, p. 18). Ou seja, o entrevistado se sente à vontade para falar do contexto que viveu por meio de um depoimento do recorte destinado.

Então, utilizando um gravador de vídeo/áudio do computador, após a junção de informações que trouxeram certa similaridade nas falas, consideramos esta etapa satisfatória em nível de contribuição. A tarefa analítica, segue na tentativa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos, a partir da transcrição das falas gravadas. Bogdan e Biklen (1994), explica que à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de sujeitos pensarem e acontecimentos.

A primeira entrevistada foi a ex-aluna Ângela (Figura 33), que futuramente retornou à escola como professora. Ângela conta que sua família é de Maceió, onde nasceu em 1962. Seu pai, era funcionário do Banco do Brasil e em 1970 foi transferido para o Rio de Janeiro, onde tiveram muita dificuldade de adaptação, pois os cariocas “zombavam” de seus sotaques. Muito diferente da realidade acolhedora que encontrou em Brasília, “porque vinha gente do Brasil inteiro e a gente não teve problema”. Brasília, agradou bastante esses maceioenses recém-chegados do Rio de Janeiro, exatamente pela diversidade cultural característicos da cidade acostumada a, naquele período principalmente, receber pessoas de todo território brasileiro.

A família de Ângela era bem grande, eram sete irmãos mais o pai e a mãe em um apartamento na Asa Sul – apartamento funcional. A mãe, também professora da – na época – Fundação Educacional, colocou todos os filhos em escolas públicas. Foi com essa iniciativa que Ângela teve a oportunidade de estudar na Escola-Parque, e contou sobre sua rotina escolar:

E eu fui estudar na 108 Sul, durante as manhãs na 108 Sul e a tarde a gente vinha para Escola-Parque. Depois no ano seguinte em 1974 eu mudei para 308 Sul, para Escola-Classe e continuava a tarde vindo para a Escola-Parque. Na Escola-Parque a gente tinha Educação Física, Música, Artes, Teatro e tinha a parte de oficinas no Pavilhão, que tinha oficina de madeira, oficina de corte e costura, oficina de impressão em metais, tapeçaria, e várias outras que eu não me lembro agora.... E a Escola-Parque sempre foi para mim uma escola sensacional, uma oportunidade que se tem em Brasília que não se tem no mundo inteiro, ô (corrige), no Brasil inteiro. (Ângela Gomes, depoimento em 23/09/2015, ANEXO I)

Ângela reforça a variedade de conteúdos que lhes fora oferecido na Escola-Parque e ressalta também o quanto a valor que esta instituição tinha para ela. E não só para ela, junto com ela, mais dois irmãos, um menino e uma menina que estavam também dentro da faixa

etária que a escola atendia, estudaram lá e gostavam muito de toda aquela realidade, pois além das atividades rotineiras, eles ainda tinham as “atividades especiais”:

E a gente tinha várias apresentações durante o ano na escola, fora da escola, festival de música, tinham as peças que eram apresentadas no final do ano, jogos da primavera, as apresentações folclóricas... E assim, tanto eu como meus irmãos a gente adorava a Escola-Parque. E a gente sempre no final do ano eu dançava no espetáculo do final do ano. (Ângela Gomes, depoimento em 23/09/2015, ANEXO I)

As atividades descritas por Ângela, estão em conformidade com o plano educacional da Escola-Parque sob os moldes do que idealizou Anísio Teixeira, conforme o estudado nesta pesquisa. Ou ponto citado por ela, que comprova que a Escola-Parque até este período seguia a rigor o planejado, é sobre a educação integral. Os alunos realmente tinham as aulas na Escola-Parque todos os dias no contra turno, com exceção de um dia, no wusl os professores organizavam seus planejamentos.

Porque a gente realmente tinha uma educação integral. A gente tinha... só tinha um dia a tarde que a gente não tinha aula, era folga, os outros dias todos a gente tinha aula. E assim, havia muito envolvimento dos professores, entendeu!? E dos alunos consequentemente. E assim o que eu mais lembro, porque realmente tinha 10, 11 anos de idade... O que eu mais lembro é que eu amava demais essa situação! (Ângela Gomes, depoimento em 23/09/2015, ANEXO I)

Ângela neste período, era muito nova, tinha uns 10 ou 11 anos de idade, por isso a dificuldade em se recordar dos detalhes, mas este fato foi muito marcante para ela, por isso afirmou com muita certeza e entusiasmo sobre sua frequência na Escola-Parque. E ainda em relação ao envolvimento de toda comunidade escolar, ela conta sobre como eram organizados os festivais do final do ano:

Essas peças de final de ano eles pegavam alunos de várias turmas e montavam um espetáculo, né, pra escola, tipo um encerramento do ano pra escola toda. E aí envolvia do mesmo jeito, envolviam todos os professores que trabalhavam na escola, com cenário, com figurino, entendeu.. com a parte de música... (Ângela Gomes, depoimento em 23/09/2015, ANEXO I)

A ex-aluna, Ângela, trouxe experiências como bailarina desde antes de vir morar em Brasília, em Maceió começou a fazer aulas de balé, por isso se encantou ainda mais com a Escola-Parque. Por ter anterior afinidade com um ambiente artístico, encontrou na escola possibilidades para o desenvolvimento da expressividade corporal.



Figura 33 - Ex-aluna Ângela Gomes (blusa rosa), pesquisadora Laryssa Mota, professora responsável pela Sala de Audiovisual Andréa Rocha (à esquerda), em 21/10/2015.

Fonte: Arquivo pesquisa

Ela formou-se em Educação Artística, pois julgava este ser o curso mais próximo da dança no período, lamentando não ter o curso de dança na UnB. Futuramente veio a se tornar professora da Escola-Parque e na escola desenvolveu importantes trabalhos sempre atrelados a dança, independente da sua formação. Contou da sua proximidade com professores de Educação Física e de Música em trabalhos interdisciplinares. Confirmando as hipóteses que colocamos anteriormente.

A segunda pessoa que entrevistamos, foi a Anailda, também ex-aluna da Escola-Parque que futuramente tornou-se professora da mesma instituição. Fomos muito felizes em encontrar pessoas tão significativas para a pesquisa, pois o retorno tão desejado por elas, agora enquanto professoras da Escola-Parque, representa o amor pela escola, a vontade de alguma forma poder reviver e dar continuidade a esta história.

Diferente da professora Ângela, embora formadas em Educação Artística, a professora Anailda veio de Minas Gerais e também conta com muita estima sobre seus momentos na Escola-Parque 308 Sul:

Eu vim de Minas e cheguei aqui e fui estudar na Escola-Classe 308 Sul que frequentava a Escola-Parque, que fazia parte das Escolas-Classe que frequentavam a

Escola-Parque 308 Sul. E a gente vinha pra cá. No início da Escola-Parque eram todos os dias. Eu peguei o período de 3 vezes por semana, então nós tínhamos atividades diferenciadas da área de Educação Física, Música e Artes. (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II)

A ex-aluna Anailda já estudou em um período um pouco mais para frente que a Ângela. Devido ao aumento da população de Brasília, a Escola-Parque precisou ir se adaptando para atender um número maior de alunos, por isso a professora Anailda estudou apenas três dias da semana na Escola-Parque e, não mais quatro como previu o Plano Educacional de Brasília.

Anailda conta sobre o segundo ponto que muito lhe chamou atenção além do trabalho de literatura que era realizado dentro da própria biblioteca da escola:

E outra foi o Pavilhão, porque o Pavilhão era um espaço [...] aberto onde o que diferenciava uma turma da outra eram as mesas. Tinham as mesas e naquelas mesas sentavam uma turma fechada, como se fosse uma mesa comprida, só que eram as carteiras que se juntavam. É... tinha madeira, metal, couro, xilogravura, e... era como se fosse costura, e a gente desenvolvia essas atividades. (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II)

Nos documentos históricos constatamos a afirmação de Anailda, que o Pavilhão era um espaço aberto. O piso superior da escola, onde hoje é dividido por salas, também era um espaço aberto – “O pavilhão da parte superior da escola era todo aberto e para os professores fazerem os trabalhos, nós improvisamos divisórias com caixotes móveis” (Depoimento de Stella dos Cherubins sobre os anos iniciais da Escola-Parque 308 Sul, 1981). Somente alguns depois do início do funcionamento da Escola-Parque que foram colocadas divisórias. Esta estrutura inicial do Pavilhão era parte do que Anísio Teixeira pretendia para escola, porém com o passar dos anos, foram realizadas adequações pelas equipes que geriram a escola. A aluna Anailda mostra ter gostado muito da forma como os alunos eram distribuídos no espaço de acordo com a configuração inicial.

Os “Desfiles ao ar livre”, que se enquadravam nas “Atividades Especiais” da escola, também foi motivo de boa recordação para Anailda: “Na época dos jogos nós desfilávamos na rua. Em lembro que um dia nós fizemos um desfile em um ano na W3, e tinha a fanfarra da escola... e cada grupo representava uma equipe. Era um trabalho muito bacana” (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II).

Anailda também fez parte de um grupo da escola que preparavam apresentações de dança e ginástica, este grupo, lembra ela, era liderado por uma professora de Educação Física:

Eu fiz parte também da Feminina Moderna, que era a **dança** que tinha na escola e a professora Ivone que dava aula e que era uma professora de Educação Física. Que tinha a ginástica moderna e a era a Feminina Moderna o grupo da ginástica. Que a gente também fazia as apresentações, essas apresentações eram feitas no teatro. Era um período muito bom, muito (ênfatiza) bom mesmo. E isso me fez ter um carinho especial pela Escola-Parque e quando... antes de formar eu sempre falava: “eu quero ser professora na Escola-Parque, eu vou trabalhar na Escola-Parque” (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II).

A experiência de Anailda na Escola-Parque foi tão empolgante e significativa para a vida dela, que foi a partir deste momento que ela decidiu que se tornaria professora e retornaria para a mesma instituição.

Tanto que eu me especializei em Educação Física Infantil. Porque sempre foi meu sonho trabalhar aqui e assim aconteceu. Passei no concurso, fui chamada e entre todos os “atropelos” que tiveram lá, eu vim para a Escola-Parque e aqui estou há 25 anos. Aqui eu cresci muito, aprendi muito, tá... porque a gente aprende muito com os alunos. Isso aqui pra mim sempre foi a “Escola da Vida”. Onde através das disciplinas você leva uma bagagem muito boa para a vida (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II).

A professora Anailda, disse estar aqui – referindo-se a Escola-Parque há 25 anos, apesar de ela ter se aposentado no ano anterior a entrevista (2014). Seu amor pela escola e a satisfação que conta sobre sua experiência na mesma é tanta, que no relato acima ela não a dissociou da sua vida prática atual. Sem embargo, mais no final do depoimento, Anailda volta a falar do seu tempo de dedicação a escola.

E aqui eu fiquei 25 anos da minha vida. Fui professora, fui coordenadora, fui aluna, fui assistente, fui diretora, mas não existe lugar melhor de se trabalhar numa escola do que a sala de aula. Aí voltei a ser professora e o ano passado em setembro de 2014, eu encerrei a minha profissão dentro da Escola-Parque 308 Sul, que eu sinto muita saudade! (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II).

Mesmo tendo se desvinculado da escola, a aposentadoria, Anailda está sempre por perto. De alguma forma ela continua fazendo parte da instituição, enquanto comunidade escolar, compartilhando experiências, orientando os novatos quando solicitada, sempre com toda disposição.

Quanto a este aspecto, a professora Ângela, aposentada, que também serviu a Escola-Parque por muitos anos, compartilha do mesmo sentimento. As entrevistas foram realizadas na própria escola e, ambas as professoras, se sentiram muito à vontade no ambiente, falavam com reciprocidade com os atuais funcionários como se ainda pertencessem àquela instituição.

A “Escola da Vida” que a professora Anailda comentou, encaixa-se perfeitamente com o que idealizou John Dewey para as escolas, e que Anísio Teixeira compartilhou em seus

ideais para a educação. Sobre os reflexos da formação que teve na Escola-Parque sobre sua vida, professora Anailda declara:

(...) eu acredito muito que o que eu aprendi aqui me deu bagagem para trabalhar com os alunos de uma forma muito prazerosa de contribuição para a formação de um cidadão. Que através da Educação Física você não precisa apenas fazer o trabalho motor, você faz ele no geral. O social, o cognitivo, o motor... tudo, você trabalha tudo. E eu sempre gostei muito do trabalho com as outras áreas, então durante todos esses anos que eu estive aqui, eu sempre me associei as outras áreas pra gente trabalhar. Em alguns momentos trabalhos realmente casados, em outros, as informações que a gente passa dos alunos uns pros outros, a valorização do trabalho, de fazer com que os alunos enxerguem um todo... E sempre foi assim, trabalho muito de continuidade do crescimento da escola. (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II)

Anailda neste segundo momento, enquanto professora da Escola-Parque, conduzia suas aulas e o trabalho em conjunto dos professores. Isso nos mostra que houve sim, uma continuidade, na forma que Anísio Teixeira planejou, também com relação a preparação dos trabalhos dos professores.

Continuidades e discontinuidades, são elementos presentes nestes discursos e que naturalmente despertam em nós uma vontade de aplaudir ou criticar a Escola-Parque que tivemos e a que temos. Estudar a história nos coloca como telespectadores de um passado inalcançável, mas ao mesmo tempo, nos torna agentes em potencial do que queremos ter. As professoras em questão, por meio de suas memórias, usaram suas lembranças do passado para agirem ativamente no ambiente escolar no qual puderam retornar e reproduzir criticamente modelos que deram certo.

Mas o que constitui a localização social da memória, não é somente uma instrução histórica: é bem mais uma vontade de um futuro social. Todas as formas do passado, para criar pensamentos verdadeiramente sociais, devem ser traduzidas na linguagem do futuro humano (FÁTIMA, LEMOS, LIMA, 2009, p. 55 apud BACHELARD, 1994, p.98).

As memórias destas ex-alunas da Escola-Parque não ficaram apáticas em um passado distante, mas as traduziram enquanto “linguagem do futuro humano” para virem a intervir socialmente ressignificando suas práticas educacionais enquanto professoras da mesma escola.

Anailda reconhece que mudanças fazem parte do processo, que algumas vêm para melhorar, porém nem tudo foi positivo. Pelo contrário, o ensino que a Escola-Parque oferecia sofreu muitos prejuízos com a adaptação no tempo de permanência/aprendizagem das

crianças que frequentam a escola, devido ao crescimento da população que extrapolou o que se havia planejado em 1960.

Eu vejo o seguinte, a escola hoje é diferente? É, é diferente. A gente perde e a gente ganha nessa vida e da mesma forma que algumas coisas ficaram, fazem parte do passado, da história, porque é a história da escola... mas foram mudanças de crescimento mesmo, de modernização, que as coisas mudam! Não é? Não tem como, o mundo está mudando. E a Escola-Parque também passou por esta mudança. Hoje ela é muito diferente. O que eu vejo de grande perda é o aluno vir aqui apenas uma vez por semana. Isso é um trabalho muito pequeno, a gente sabe que tem uma influência positiva, mas poderia ser mais (dias na semana), seria um trabalho muito melhor para todos os alunos. Com certeza, quanto mais tempo, mais trabalho, melhor desenvolvimento (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II).

Na Figura 34, temos a professora Anailda em diferentes momentos em seus trabalhos enquanto professora da Escola-Parque 308 Sul. Na imagem acima está realizando trabalhos manuais em preparação de uma das atividades da escola e a imagem abaixo é referente ao seu último trabalho “Retalhos e História”, no Jogos da Primavera de 2014, como ela mesma explicou. E que nos traz evidências de mais um fato histórico que permanece desde o planejamento de Anísio Teixeira, os “Jogos da Primavera”, que acontecem tradicionalmente na escola desde aquele período.



Figura 34 - Ex-Aluna Anailda Gomes, acima em 1992 e abaixo em seu último trabalho na Escola-Parque 308 Sul, em 2014.

Fonte: Arquivo pessoal professora Anailda Gomes.

E para completar estes depoimentos, contamos com mais uma ex-aluna, também professora, porém não da Escola-Parque, mais que com uma riqueza de detalhes nos conta sobre sua vivência e como também influenciou diretamente em suas futuras escolhas. As atividades diferenciadas, o método e a autonomia que era oferecida para os alunos, para Denise que veio de uma escola tradicional do Rio de Janeiro, foi muito marcante:

E o que foi mais marcante para mim aqui na Escola-Parque, tanto é que eu guardo essas lembranças, né, foi essa diferença de atividades, né, e muitas coisas a gente podia escolher. Entendeu? Então não era aquela coisa restrita, “primeira série vai fazer só basquete, segunda série vai fazer só voleibol”... não! A gente podia escolher, tinha aquela que era obrigatória, e tinha a outra que era opcional, tanto na parte de Educação Física como na parte de Artes. (Denise Soares, depoimento em 23/10/2015, ANEXO III)

Tornar disponível ao aluno optar pela atividade que mais gostaria de fazer foi além de uma novidade, algo atrativo nessa nova escola para Denise. Outro ponto que gostava muito era a dança na escola. Ela conta como se organizavam os grupos para dançar, não eram necessariamente da mesma turma ou da mesma escola.

E.. eu não me lembro se foi uma professora de Educação Física, eu não lembro se foi uma professora de dança que tinha aqui.. realmente não lembro quem foi. Mas também já foi misturado, não foi só gente da minha escola, foram pessoas de outras escolas que gostavam. Eu me lembro que essa festa, se não me engano, foi anoite, me lembro muito bem desse detalhe. Só veio eu, meu pai e minha mãe (...). Me lembro que a gente ficava lá no Pavilhão se organizando para depois vir aqui apresentar. A roupa eu me lembro que era indiana, pra você ver como ficou marcado, né!? Indiana... E foi a minha mãe que confeccionou. Entendeu!? Que minha mãe costurava... E era bom, era dança, né, eu gostei muito... (Denise Soares, depoimento em 23/10/2015, ANEXO III)

No final do ano havia uma festa, na qual como ela contou, as famílias eram convidadas. Este era um outro ponto muito forte da cultura que envolvia a Escola-Parque naquele período, as famílias participavam de todo o processo, desde a ajuda na confecção das roupas para as danças, até o apoio final com a presença e incentivo nas apresentações. Sobre a participação da família, Anailda também contou:

Nós tínhamos aula na sala, ou aqui na sala da cantina ou lá embaixo, que tinha uma sala de dança lá embaixo (apontando em direção ao Pavilhão). Então lá nós fazíamos o trabalho de dança e no final do ano chegava o período das apresentações. Então era encaminhado aos pais um boletim informativo onde se colocava o que a escola precisava de contribuição para ela ofertar e o que o aluno deveria fazer em casa junto a família e a outra parte a gente fazia junto os professores. Então era um trabalho que não precisava dos pais sempre estarem na escola, mas eles estavam sempre tendo o conhecimento de que atividades estavam sendo desenvolvidas e como isso era feito. (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II).

Anailda lembrou-se de alguns detalhes que compuseram suas roupas de apresentação de dança, e ressaltou também o trabalho de colaboração realizado entre os alunos:

E eu lembro que em um ano nós apresentamos, era uma malha toda com a manga comprida, a calça comprida, era um maiô e vinha a calça por cima, laranja, e na cabeça nós usávamos uma peruca feita com papel laminado. Onde pegava-se uma meia, dava um nozinho, aquelas de fazer toquinha na cabeça, cortava os papeizinhos, puxava com a vassoura (tesoura), ele ficava encaracolado e você ia pregando tudo aquilo na touca. Sempre tinha que estender porque “aí ficou um buraquinho aqui, ah ficou outro aqui...”, mas era muito bacana porque isso era feito junto a todos os alunos. Então era um trabalho bacana (Anailda Gomes, depoimento em 21/10/2015, ANEXO II).

A dança na Escola-Parque foi algo tão especial para estas alunas que mesmo por volta de 40 anos depois, recordam-se de especificidades daquele período. Denise se recorda sobre o tema da festa e a música que dançou:

“Natal no Mundo”... só me lembro disso... e que a música era indiana, não tinha letra, era só melodia mesmo, né. Eu me lembro que eu gostei muito... foi muito rápido, só não gostei porque foi muito rápido! (Reclama brincando) Quando vi, já acabou a dança, né (Denise Soares, depoimento em 23/10/2015, ANEXO III).

Conforme analisamos nas fotografias de dança de 1974, este trecho reforça o que falamos sobre o nome do festival de final de ano que foi realizado, que nos gerou fonte das nossas principais fotografias analisadas. Denise Soares inclusive, conseguiu se identificar na fotografia de dança Indiana.

E assim como para as outras professoras, para a futura atuação Denise que veio a exercer, as experiências na Escola-Parque ecoaram sem suas atividades como professora.

E aí talvez eu usei isso tudo como professora do ensino fundamental e como professora de Educação Infantil, de fazer tudo! Fazer tudo no sentido assim, porque no Ensino Fundamental nem todas as escolas são contempladas com a Escola-Parque e nem todas as escolas têm um pátio, nem todas as escolas têm uma área , depoimento em 23/10/2015, ANEXO III).

Denise usou em sua prática muita criatividade para contornar as limitações estruturais de algumas escolas e permitir que seus alunos pudessem vivenciar um pouco da diversidade das atividades que ela teve a oportunidade de ter enquanto aluna da Escola-Parque. Inclusive suas vivências e aprendizados na dança, repercutiram em seus trabalhos desenvolvidos na escola. Com um trabalho era diferenciado, Denise conta que os professores preferiam deixá-la sempre por último nas apresentações, pois eles tinham dificuldade de superar a qualidade das apresentações de dança que preparava com seus alunos.



Ex aluna Denise Soares, em dez/2015

Arquivo pessoal professora Denise Soares

Todo mundo: “aí, já vai a Denise...”, ninguém queria, às vezes, apresentar depois de mim. Porque eu era bem mais elaborada, mais cuidadosa.. e sempre usava as danças porque eu acho que as crianças têm que ficar desinibidas, não só porque vai ser um (apresentação) na escola, mas na própria vida, no emprego, eu achava isso importante dessas experiências que eles tinham que ter. E eles gostavam! Sabe.. e eu acho que teve muita influência, sim (Denise Soares, depoimento em 23/10/2015, ANEXO III).

Os depoimentos das três professoras, ex-alunas da Escola-Parque 308 Sul, que estudaram na escola mais aproximadamente no início dos anos 70, contribuíram muito com a pesquisa, pois consolidaram as informações antes verificadas no Plano Educacional de Brasília, além de aspectos culturais que engendraram o período.

5.3 INTENCIONALIDADES DA DANÇA SOBRE A EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA EM 1960

Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. É preciso que cada um de nós ao sair de um espetáculo de dança que o tenha entusiasmado, se debruce sobre este problema e o encare a nível da existência e não apenas no do espetáculo, transpondo desse modo à satisfação interior para o plano da participação duradoura. O lugar da dança é nas casas, nas ruas, na vida (GARAUDY, 1980, p.10)

As ideias de John Dewey causaram grande impacto na educação desde a primeira metade do século XX. Em que desde cedo reconheceu o potencial de se incluir a dança na escola enquanto elemento educacional. Anísio Teixeira, influenciado por Dewey, buscou inovar no quadro da educação brasileira, ao a partir do contato com Dewey ter podido enxergar o quão conservador e obsoleto era o sistema educacional brasileiro.

Anísio Teixeira passou a refletir sobre a forma, o método que as crianças aprendiam e a como poderia ser. De acordo com Teixeira (2006), nas escolas as crianças se apropriavam do conhecimento por meio de operação direta de suas mentes. Nas instituições de ensino a

mente era considerada uma faculdade puramente intelectual e cognitiva, separada dos órgãos físicos. As atividades corporais eram consideradas dispensáveis no processo educacional, eram marginalizadas em relação as atividades essencialmente mentais. O corpo não tinha vez, não tinha espaço, era considerado intruso quando ousava qualquer menção de entrar em cena. Essa dicotomia muito incomodou Anísio Teixeira, tanto que ao corpo foi dado lugar privilegiado ao idealizar a Escola-Parque. No entanto, este corpo não foi pensado de maneira isolada, neste momento as crianças poderiam dar vida a estes corpos a partir do processo mental, criativo e emocional dos movimentos realizados a partir de experiências práticas. Nesse sentido, Teixeira (1977, p. 130) elucida:

[...] na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e **dança**, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Anísio Teixeira esmerou-se por um espaço que o corpo pudesse explorar suas variedades habilidades expressivas, físicas e sensíveis, um espaço de arte e de movimento, e considerou a dança importante neste processo.

Observamos a dança em diferentes momentos em seu plano educacional, mas principalmente, em meio às atividades sociais, isso se deve a Anísio Teixeira carregar consigo sempre a preocupação com a “formação de um novo homem, consciente, capaz de integrar-se socialmente no ‘mundo moderno, tão impessoal e racionalizado’, tornava-se no seu ponto de vista, uma questão de sobrevivência” (PEREIRA e ROCHA, 2011, p.29, *apud* BARREIRA, 2000, p.23-35). A capacidade de integrar-se socialmente era tarefa deste novo sistema educacional, a dança foi considerada componente necessário a ser acrescentado a este planejamento, que colaboraria com a formação do corpo no espaço escolar.

A dança na escola pode despertar no aluno a criatividade, o potencial humano e de movimento, incentivando-o a expressão corporal, disciplina, coordenação, flexibilidade, desinibição e trabalho em grupo, como salienta Soares *et al.* (1998). A dança tem o papel de trabalhar o corpo do ponto de vista orgânico – diz respeito a complexidade humana, funcional – por uma função determinada –, e psicossocial – que concerne simultaneamente à relação individual e à vida social. E completa (SOARES *et al.*, p.52), “Podemos entender que o conjunto desses elementos podem subsidiar um sujeito com maior consciência, com melhor poder de escolhas e tomadas de decisões para interagir com o mundo”. Valendo-se do

entendimento que a dança pode abarcar enquanto conteúdo, simplifica a compreensão sobre o intento de Anísio Teixeira de contemplar a dança em seu Plano Educacional. Plano em que ressaltou a Educação do Corpo como elemento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo autônomo e consciente.

Independente da forma com que a dança na Escola Parque foi produzida/desenvolvida, seja ela no espaço de Educação Física, de Música ou de Artes, em momentos livres e/ou em outros, por ser ela carregada de significações, tornou-se uma excelente forma de interpretar as relações culturais e sociais existentes no grupo que aponta o recorte histórico.

Segundo Rösen (2010, p. 98), “a narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade”. Ao retomar este conceito, verifica-se a importância de identificar, em reflexões sobre a história da dança nas escolas de Brasília, marcas deixadas nessa trajetória que possibilitaram a realização deste trabalho. A aproximação possível aos ideais do educador Anísio Teixeira, contribuiu muito para a reconstrução do cenário em que esta dança acontecia, além de inspirar novos direcionamentos com base no que já deu certo ao se pensar em uma educação pública de qualidade.

Conforme o planejado para a educação de Brasília, Anísio Teixeira ter reservado um espaço para a dança, foi passo fundamental a ser considerado um avanço em relação a muitas outras escolas, ainda mais ao se tratar da década de 1960 no Brasil. Seus pensamentos enquanto educador indicavam uma forte aderência à escola de tempo integral e de funções ampliadas. Situação em que corpo e mente deveriam trabalhar juntos, se complementando durante a jornada escolar ampliada. Verifica-se que, de acordo com a perspectiva delineada por Anísio Teixeira para a escola brasileira, a educação do corpo e da mente deveria ser realizada de forma conjunta, no espaço de uma escola de tempo ampliado e tendo-se sempre em vista o alcance da educação integral dos educandos. Características alcançadas pela Escola- Parque 308 Sul com maior excelência enquanto vigorou o currículo inicial de Anísio Teixeira.

Mesmo com as modificações ao longo dos anos, ainda hoje é considerada uma escola modelo, a Escola-Parque 308 Sul é referência para diversas linhas de estudos acadêmicos, além de ter sido tombada como Patrimônio Cultural da Educação do Distrito Federal, em 10 de outubro de 2003.

A ideia que surgiu em 1958 e passou a ser aplicada a partir de 1960, devido à visão ousada para escola que Anísio Teixeira teve ao ser convidado para tal missão, abriu à dança

importante espaço no universo escolar. A dança presente em uma proposta educacional pode ser avaliado como um diferencial positivo para muitas questões que permeiam a educação. Pois, como esclarece Fernandes (2009), com esta prática o ser humano apresenta novos olhares, mostra o quanto ele pode criar, expressar, aprender, socializar e cooperar, se educado pela dança. Certificamos o quanto as artes e as práticas corporais, como a dança, foram fundamentais para a educação que se pretendia em Brasília.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos o quanto uma pesquisa histórica enfrenta desafios, isso se deve ao compromisso em se dispor a encarar fontes que na maioria vezes já se perderam ou estão se deteriorando pelo tempo. Ir buscar nas memórias – “aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavras únicos, irrepetíveis e mantidos por nós seu significado especial afetivo, valorativo ou de reconhecimento” (CHAUÍ, 1999, p. 129 apud FÁTIMA, LEMOS, LIMA, 2009, p. 55) – alicerces para fundamentar os vestígios materiais (fotografias e documentos) que esta história nos deixou não foi tarefa fácil. Todo o material antigo, livros em processo de decomposição, fotografias as quais seus personagens não puderam nos confirmar as ideias engendradas a partir delas, são parte dos resultados do percurso que escolher. Memória que foi de suma importância para tentarmos reescrever um seguimento da história que envolve as raízes da dança na Escola-Parque 308 Sul projetada por Anísio Teixeira no Plano Educacional de Brasília.

Ao longo dos estudos, nos surpreende a contemporaneidade de John Dewey, que foi bastante influente nos pensamentos de Anísio Teixeira. Dewey enfatiza a educação por meio da experiência. Os alunos não mais apreendem o mundo através de palavras, mas principalmente das imagens, dos movimentos, do tocar, vivenciar. Para Dewey o corpo era elemento fundamental para o desenvolvimento educacional e foi enfático ao externar seu pensamento: “O desenvolvimento normal não pode ser obtido sem levar em consideração o corpo, um fato bastante óbvio; contudo, seu reconhecimento na escola quase automaticamente revolucionaria as práticas educacionais” (BARBOSA, 2011, p. 62 apud DEWEY, 1966). Para ele as necessidades corporais deveriam ser consideradas como parte dos objetivos educacionais.

Dewey apresenta algumas propostas para que este corpo seja protagonista no desenvolvimento de conhecimentos, dentre estas, encontramos a dança. Talvez ainda sem destrinchar muito suas ideias relativas à dança, já lançava sementes um tanto quanto frutíferas. Sementes que podem vir a proporcionar a futuros pesquisadores trilhar caminhos que consolidem espaços para fortalecer novos métodos de educação por meio da dança.

“A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual” (MARQUES, 2010, p. 25). A professora Isabel Marques, também pesquisadora, desenvolve importantes críticas sobre como a dança vem sendo tratada na escola ao longo dos anos, pois a reconhece como fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Marques

(2010), assegura que na escola é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu “fazer-pensar”, trazendo a possibilidade de grande contribuição para educação do ser humano. Acreditamos que Dewey – mesmo vivido em tempos que muito antecederam uma visão crítica sobre a dança na escola – conseguiu reconhecer o potencial da dança na escola na formação de sujeitos críticos e participativos.

Por fim, conseguimos compreender como a dança estava sendo desenvolvida na Escola-Parque 308 Sul de Brasília e a provável contribuição com a formação dos corpos que vivenciaram a escola no período. Pudemos perceber em meio a seus escritos e projetos, a preocupação de Anísio Teixeira com a formação de um corpo consciente, que pudesse integrar-se socialmente em uma cidade moderna e diversa que seria Brasília. A medida que fomos nos aprofundando nessa história por meio das fontes encontradas, foi motivador conferir no projeto inicial para Brasília, um espaço dedicado a dança. E constatar, que mesmo descrita timidamente, a dança ofertada em meio as atividades sociais pela Escola-Parque 308 Sul, ocupou um significativo espaço.

Destacamos como problemático no trabalho com a dança na Escola-Parque, talvez o fato de ser inicialmente uma escolha individual, ainda mais se tratando da infância. A dança é uma modalidade que atrai muitas pessoas, porém, algumas que se julgam desengonçadas ou “sem jeito”, mesmo enquanto crianças, já não se permitem experimentar. Então seria importante que todas as crianças da escola pudessem inicialmente vivenciar a dança. Para que em um segundo momento, possam ter mais clareza para decidirem se querem permanecer e investir um pouco mais na atividade que encontrou afinidade, ou optar por uma outra que se sentiu mais motivado.

Entre os pontos positivos, observamos a união da comunidade escolar, a organização como as atividades aconteciam, a forma que os alunos e a família valorizavam as ideias dos professores que atuavam com a dança na escola. Os detalhes deste trabalho em conjunto é observado tanto na marcada presença da família nos eventos que a escola realizava, quanto nos detalhes das roupas (figurinos) de dança que as crianças usavam. Nos depoimentos tivemos a confirmação de que a família estava envolvida na confecção das roupas e nas fotografias conseguimos observar os pormenores pensados e levados a sério para que tudo ocorresse da forma mais excelente possível. Remetendo as crianças ao conhecimento de novas culturas, hábitos, formas de se vestir por meio da dança.

Sendo assim, apontamos enquanto resultado, que a dança realmente estava presente na prática da Escola-Parque 308 Sul de Brasília, conforme o planejado por Anísio Teixeira. Encontramos fotografias em que a dança está representada tanto em um contexto cênico -

apresentação em palco e/ou pátio com figurino e a presença de um público; quanto no cotidiano escolar – com o uniforme, às vezes com os pés descalços, sem a presença de um público. Consideramos que a dança esteve presente nas escolas de Brasília, mesmo que no currículo tenha se apresentado de forma pouco contextualizada e sem diretrizes aprofundadas, os professores foram comprometidos e realizaram um trabalho bastante significativo.

No entanto, como houve uma grande demanda que a escola não foi capaz de atender, devido ao rápido crescimento de Brasília e de não terem sido construídas a quantidade que Escolas-Parque que Anísio Teixeira planejou (uma a cada quatro quadras), os alunos não puderam ter mais atividades diárias na Escola-Parque 308 Sul. O que acarretou um prejuízo em relação à efetiva promoção de um projeto de educação integral de qualidade (MARTINS, 2011). E conseqüentemente, pode ter ocasionado uma diminuição dos momentos de dança nas Escolas-Parque, previstos no projeto inicial de Anísio Teixeira.

Para uma melhor distribuição destes alunos, duas novas Escolas-Parque foram inauguradas, a Escola Parque da EQN 303/304 e a Escola Parque da EQS 313/314. Estas foram inauguradas tão somente em 1977, organizadas para funcionar dentro da nova sistemática, o plano “Expansão da Escola-Parque com Base na Lei nº 5.692/71”, conforme explicamos anteriormente.

Segundo Soares *et al.* (1998), a dança nos possibilita a “compreensão/ preservação” das práticas culturais de movimento, tendo em vista uma forma de autoafirmação de quem fomos e do que somos. Desvelarmos parte desta história ajudou não só a conhecermos melhor essa trajetória, mas a compreender a cultura que permeava a dança na escola em Brasília.

Nesse sentido, que o olhar sensível para dança enquanto conteúdo de Educação Física ou de outra disciplina, nos ajuda a elaborar diretrizes que por vir a contribuir com a formação de alunos para além de uma esfera prática, mas avançando na construção de corpos ativos, críticos e autônomos. Possibilitará a professores e estudiosos a apontar novas maneiras de desenvolvê-la, de modo responsável e comprometido, preocupando-se em formar sujeitos conscientes sócio/político/ culturalmente.

A dança proporcionou nosso encontro enquanto seres humanos com nossa história, por meio dela resgatamos sentidos e podemos atribuir novos sentidos às nossas vidas. O caráter afetivo que a dança desperta em cada um e até a própria Escola-Parque, tão humana e completa, facilitaram o encontro de marcas que seus personagens carregaram para a vida. Como foi o meu caso e das ex-alunas entrevistadas, que de alguma forma sentimos a necessidade de dar continuidade a esta história, a esta escola, a este método de educar.

O projeto educacional de Anísio Teixeira se propôs a atingir um caráter

“democrático”, tratando de um “sistema de educação único, democrático, acessível a todos, independentemente de classe social, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades” (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 35). Fica evidente o valor deste planejamento para a formação de pessoas criativas, comprometidas com a sociedade, dispostas a agir no mundo para que este modelo de educação não se apague com o passar dos anos por meio dos depoimentos registrados. Este plano, antigo e ao mesmo tempo atual, gera perspectivas para uma educação revolucionária, uma educação pública de qualidade, uma oportunidade de propagar ideais educacionais que são substanciais para a vida em sociedade.

Todavia, a escola idealizada por Anísio Teixeira, inspirada na educação deweyana, é uma escola cara, de alto custo para o Estado e suas mantenedoras. Este foi um dos empecilhos para a implantação da Escola Nova no Brasil por meio das políticas públicas, o alto custo financeiro dessa proposta pedagógica (SOUZA; MARTINELLI, 2009). Para que a esta educação se desenvolva são necessários bons laboratórios, espaço e estrutura física adequada para a oferta de disciplinas diversificadas. Esse ideal de escola no Brasil, nos termos das políticas de educação pública não conseguiu se propagar, muito provavelmente, por ser cara demais.

O Estado aos poucos foi deixando o interesse por essa proposta pedagógica, à vista disso, hoje encontramos poucas escolas no Brasil que sejam capazes de reproduzir essa filosofia ou método educacional. Em Brasília, entre as Escolas-Parques existentes, a que mais se aproxima é a Escola-Parque 308 Sul. A única em que Anísio Teixeira exerceu diretamente papel fundamental em sua constituição.

7 FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a Educação Infantil: entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011. 135 p.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. 277 p.

AMARAL, Maria N. de C. P. Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência Democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 79–107.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995. 115 p.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez. 7ª ed. 2011. 198 p.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escolar**. Campinas: Autores Associados. 2ª ed. 2005. 161 p.

BARROS, José D, Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 236 p.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba**. História (São Paulo) v.30, n.1, p. 397-411, jan/jun 2011 ISSN 1980-4369

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p.15-80.

BOSI, Éclea. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial. 2ª ed. 2003. 219 p.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL, Lei no 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 11 ago. 1971.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 215 p.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas, SP: Papius, 2012. 253 p.

_____. **A escrita da história**. Michel Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. 345 p.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N° 11. 86-98 p.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1998. 89 p.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade.** Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

_____. **Democracy and Education.** New York, The Free Press, 1966.

_____. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

DOSSIÊ DA ESCOLA PARQUE 307/308. MEMO Nº 008/2003-DePHA/SC. BSB, 04 de dezembro de 2003. BORIO, Pedro Henrique Lopes, Secretário de Estado de Cultura. 28 p.

DUARTE, C. P.; VASCONCELOS R.; NASCIMENTO M. da C.; LAMARTINE (org.). **Dança em Educação Física, esporte e lazer – I: Dança e ballet clássico.** Atlas do esporte no Brasil. RIO DE JANEIRO: CONFEEF, 2006

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A Dinâmica da Cultura: ensaios de antropologia.** São Paulo, SP: Cosac & Naify, 2004. 477 p.

EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS. **Significado do Desfile Cívico de 7 de setembro.** Disponível em: <https://sites.google.com/site/lucappellano/educacao-e-experiencias-pedagogicas/significado-do-desfile-civico-de-7-de-setembro>. Data: 1 de fev. 2016.

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural: uma visão sobre a sociedade e a cultura.** Rio de Janeiro: Campus, 2002. 115 p.

FARO, Antônio J. **Pequena história da dança.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1986. 149 p.

FÁTIMA, Conceição V. de; LEMOS, Jandernaide R.; LIMA, Lenir M. de. Para falar de dança na década de 70 em Goiás. In: RODRIGUES, Edvânia B. T.; FARIA, Lana C. (Orgs). **O ensino da dança: desafios e possibilidades contemporâneas.** Goiânia: Seduc. 2009. p. 53-62

FERNANDES, Marcela de Melo. **Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem.** Revista Digital. Buenos Aires. Ano 14, Nº 135, Ago. 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd135/danca-escolar-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>>. Data de acesso: 3 de abril de 2015.

FERREIRA, Fernanda M; LIMA, Leonardo M. de; GONÇALVES, Thiago H. A dança no espaço escolar: Ensino de Arte ou Educação Física?. In: O ensino da dança: desafios e possibilidades contemporâneas. ROBRIGUES, Edvânia B. T; FARIA L. Costa (Ogs). **O ensino da dança: desafios e possibilidades contemporâneas.** Goiânia: Seduc. 2009. p. 9 – 16.

FREITAS, S. M. A voz do passado. In: Thompson. P. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 3ª ed. 1980. 188 p.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/SE/FEDF. A Escola-Parque em Brasília. Brasília. GDF; SE, 1972.

GARIBA, C.M.S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. Revista Movimento. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, maio/agosto de 2007.

GIFFONI, Maria A. C. **Danças tradicionais das Américas**. São Paulo: Melhoramentos, 1960. 182 p.

_____. **Danças folclóricas brasileiras e suas aplicações educativas**. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 361 p.

_____. **Danças folclóricas da Europa**. São Paulo: Melhoramentos, 1974a. 170 p.

_____. **Danças da Ásia, África e Oceania**. São Paulo: Nobel, Conselho Estadual de Cultura, 1974. 222 p.

HARMS, William; DePENCIER, Ida. Dewey Creates a New Kind of School. In: **Experiencing Education: 100 Years of Learning at The University of Chicago Laboratory Schools**. Chicago: The University of Chicago Laboratory Schools, 1996. Acesso em: http://www.ucls.uchicago.edu/data/files/gallery/HistoryBookDownloadsGallery/chapter_1_3.pdf. Data: 28 de out. 2015

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução: Sônia M.S. Fuhrmann. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007. 101 p.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. [sob direção] Jacques Le Goff, Roger Chartier, Jacques Revel; tradução Eduardo Brandão. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005. 427 p.

LISSOVSKY, Maurício. Sob o signo do “clic”: fotografia e história em Walter Benjamin. In: FELDMAN-BLANCO, B.; LEITE, M. L. M. (orgs). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP. Papirus. 1998. 319 p.

MARQUES, Isabel A. **Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?** Lições de dança. PEREIRA, ROBERTO. SOTER, Silvia. Rio de Janeiro, n. 4, p. 135-160, 2004.

_____. **Dançando na escola**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 206 p.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999. 126 p.

MARTINS, 2011??? (BUSCAR)

MENDONÇA, 2011?? (BUSCAR)

MOLINA, Alexandre J. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008. 131 p. Mestrado em Dança. Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. BA – Salvador, 2008. Acesso em: http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/7858/1/Dissertacao_Completa_Alexandre_Jose_Molina.pdf. Data: 12 de jan. 2016

MORANDI, C. **A dança e a educação do cidadão sensível**. In: STRAZZACAPPA, Márcia Maria. MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. 125 p.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **A Escola Laboratório da Universidade de Chicago: algumas lições**. III Simpósio Internacional em Educação e Filosofia. Fiocruz – RJ. Publicado em 7 de nov. de 2012 em <https://www.youtube.com/watch?v=XCXqZt8si38> (Comunicação oral).

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.20/GT_20_01_2010.pdf>. Acesso em 07 de out. 2015.

NEVES, Guilherme Pereira das. **História, teoria e variações**. Rio de Janeiro, 1ª edição: Contra Capa; Companhia das Índias. 2011, 328 p.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia M. da F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, Eva W. et al (Orgs.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa [1956-1964]**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 27-45.

PORTUGAL, Mariana da Costa; MOREL, Marcia; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. **Educação integral e educação do corpo: uma análise da obra completa de Anísio Teixeira**. In: VIII Conbrace e V Conice. Brasília-DF, 2013. Anais. p.1-14

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez. 1990. Vol. 38. 96 p.

RÜSEN, Jorn. **Narrativa Histórica: Fundamentos, Tipo e Razão**. In: RÜSEN, Jorn. Organizadores: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jorn Rüsen e o ensino da história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93 – 108.

RÚSSIA SHOW. **As origens da Máslenitsa: duas versões e uma lenda**. Postado por: Milu. Quinta-feira, 3 de fevereiro de 2011, Acesso em: <http://russiashow.blogspot.com.br/search/label/DANÇA%20CIRCULAR>. Data de acesso: 3 de fev. 2016

SANTANA, Ana Lúcia. *Dança Indiana*. InfoEscola: Navegando e aprendendo. <http://www.infoescola.com/danca/indiana2/>. Data: 5 de fev. 2016

SILVA, Leonardo Santana. **Análise sobre os métodos e conceitos em história cultural**. 2010. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=132>>. Acesso em 30 nov. 2014, 22:18:20.

SOARES, A., ANDRADE, C. G., SOUZA E. C.; KUNZ, M. do C. S. **A Improvisação e Dança**. Florianópolis: UFSC (Imprensa Universitária), 1998. 98 p.

SOARES, Carmem Lúcia (Org.). Corpo, conhecimento e educação. **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados. 3ª ed. 2006a. p. 109-129.

SOARES, C. L. Prefácio. In: OLIVEIRA, M. A. T. **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006b.

SOUZA, Rodrigo A.; MARTINELLI, Telma A. P.. **Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.35, set. 2009. p. 160-172

STRAZZACAPPA, Márcia. Para entrar na dança – o ensino de dança no espaço escolar. . In: RODRIGUES, Edvânia B. T.; FARIA, Lana C. (Orgs). **O ensino da dança: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia: Seduc. 2009. p. 19 – 25.

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

_____. **Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

VASCONCELOS, 2011??? (BUSCAR)

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A Pesquisa em história**. São Paulo: Editora Ática, 3ª Ed. 1995. 80 p.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e Orgs.: ROMÃO, José Esutáquio; RODRIGUES, Verone Lane. Fundação Joaquim Nabuco- Recife: Massagana. 2010. 136 p.

WIGGERS, Ingrid D.; MARQUES, Isabela. R.; FRAZZI, Mariana. Z. Escola Parque de Brasília: um olhar sobre a Educação do corpo. In: PEREIRA, Eva Waisros et al (Orgs). **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa [1956-1964]**. Brasília: Editora UnB. 2011. p. 253-275.

ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA EX-ALUNA ÂNGELA GOMES

Entrevista referente as História da Dança na Escola-Parque referente aos anos 1960 a 1974 com a professora Ângela, que foi professora e aluna nesta mesma escola, nos dará seu depoimento. A entrevista está sendo realizada dia 23 de setembro de 2015 às 11:00 da manhã na sala de Audiovisual da própria Escola-Parque 307/308 Sul de Brasília.

Professora Ângela: Eu nasci em Maceió em 1962, quando foi em 1970 meu pai que era do Banco do Brasil foi transferido. Primeiramente para o Rio de Janeiro, onde a gente morou três anos. No Rio de Janeiro tivemos um pouco de dificuldade de adaptação, pois a gente veio do nordeste, o sotaque... os cariocas achavam estranho, faziam muita gozação e tudo. Depois em 1973 a gente veio para Brasília e aqui a gente já teve um adaptação muito melhor porque vinha gente do Brasil inteiro e a gente não teve problema. Nós éramos sete filhos e minha mãe era professora também, da Secretaria de Educação também e colocou todos os filhos na escola pública. E eu fui estudar na 108 Sul, durante as manhãs na 108 Sul e tarde a gente vinha para Escola-Parque. Depois no ano seguinte em 1974 eu mudei para 308 Sul, para Escola-Classe e continuava a tarde vindo para a Escola-Parque, né. Na Escola-Parque a gente tinha Educação Física, Música, Artes, Teatro e tinha a parte de oficinas no Pavilhão, que tinha oficina de madeira, oficina de corte e costura, oficina de impressão em metais, tapeçaria, e várias outras que eu não me lembro agora.... E a Escola-Parque sempre foi para mim uma escola sensacional, uma oportunidade que se tem em Brasília que não se tem no mundo inteiro, (corrige), ô no Brasil inteiro. E a gente tinha várias apresentações durante o ano na escola, fora da escola, festival de música, tinham as peças que eram apresentadas no final do ano, jogos da primavera, as apresentações folclóricas.... E assim, tanto eu como meus irmãos a gente adorava a Escola-Parque. E a gente sempre no final do ano eu dançava no espetáculo do final do ano. Porque eu já fazia balé desde a época... desde Maceió pequeninha, eu comecei com 6 anos de idade, depois no Rio eu fiz e quando eu vim para Brasília eu continuei fazendo aqui. Primeiro na Norma Liliam, depois eu fiz na Advanced, e depois eu fiz no Teatro Nacional com a Gisele Santoro. E já desde os 16 eu dava aula de Balé na Advanced pra crianças pequenas. E aí, depois quando eu saí aqui da Escola-Parque e fui para o Caseb, lá a gente não tinha mais o atendimento na Escola-Parque... Na hora de fazer o vestibular minha vida era mais o Balé do que o vestibular, então acabei optando por fazer Artes, né... Educação Artística. Só que na época, na UnB o curso de dança não existia, então eu preferi fazer Artes

Plásticas que eu gostava também. Me formei na UnB, continuei trabalhando com o Balé nas academias, e... Fiz concurso para a Secretaria de Educação. Passei, primeiro eu fui para o Gama, trabalhei cinco anos lá no Gama com Artes, não com dança. E em 1991 eu vim, consegui a remoção para Escola-Parque. No início eu comecei trabalhando aqui só com Dança, não ô (corrigi), só com Artes Plásticas, não trabalhava com dança. Depois com o tempo eu fui conhecendo o pessoal, os professores tanto da Música quanto de Educação Física... E aí primeiro a gente começou trabalhando com Dança Folclórica, na música, montamos pastoril, montamos umas coisas. Depois eu comecei a trabalhar com a professora de GRD e a gente fazia uma mistura entre dança e GRD. E aí juntando a Escola-Parque, toda né, todos os professores, no final do ano a gente montava uma peça maior em que a gente pegava o pessoal de Artes e fazia a parte de cenário, figurino... O pessoal de Música escolhia as danças junto comigo. Algumas vezes eles cantavam para as minhas alunas dançarem, outras vezes eram músicas coisa (... acho que ela quis dizer música utilizando a aparelhagem de som). E todos os anos que eu trabalhei com dança assim, aqui a gente procurava trabalhar com MPB. Com música brasileira porque eu acho que a escola tem que valorizar primeiro esse lado, A criança tem que primeiro aprender a gostar da nossa música, ou música folclórica ou MPB, depois quando ela for mais velha aí ela faz a opção dela, mas o principal é que ela tem que conhecer a nossa cultura. E esse espetáculo de final de ano a gente juntava mais de cem alunos, era um espetáculo muito legal porque a escola toda se envolvia, e todos os professores faziam um pouquinho para que desse certo. No final do ano ajudavam, era difícil manter os meninos na coxia, né, entre uma apresentação e outra..., mas todo mundo trabalhava, sabe... era uma realização para escola.

Laryssa: Conta um pouco mais sobre a sua experiência enquanto aluna da Escola-Parque. Como foi essa apresentação que você teve a oportunidade de fazer quando você estudava. E sobre a educação integral... eram todos os dias como você falou?

Ângela: Isso é uma coisa que era muito legal na Escola-Parque da época que eu estudei que na época quando eu voltei pra dar aula, quando os meus filhos estudaram aqui já não tinha mais. Teve um dia que a gente tentou lutar para voltar o que era antigo, mas não deu. Porque a gente realmente tinha uma educação integral. A gente só tinha um dia a tarde que a gente não tinha aula, era folga, os outros dias todos a gente tinha aula. E assim, havia muito envolvimento dos professores, entendeu e dos alunos consequentemente... E assim o que eu mais lembro, porque realmente tinha 10, 11 anos de idade.. O que eu mais lembro é

que eu amava demais essa situação. Que foi o que eu tentei fazer depois com os meus alunos. Essas peças de final de ano eles pegavam alunos de várias turmas e montavam um espetáculo, né, pra escola, tipo um encerramento do ano pra escola toda. E aí envolvia do mesmo jeito, envolviam todos os professores que trabalhavam na escola, com cenário, com figurino, entendeu.. com a parte de música...

Laryssa: Então essa sua experiência refletiu na sua prática?

Ângela: (Balança a cabeça em sinal de positivo) Na prática depois... Porque aí eu juntei tanto eu já tinha visto esse aqui, como em academias tem trabalho assim também, né. Que eu acho que é muito importante para o artista. Uma coisa que eu sempre briguei os anos todos que eu estive aqui na escola... Tem muita gente que “ah professor não tá aqui para ficar fazendo exposição no final do ano, pra ficar decorando escola... pra ficar montado espetáculo...”. E eu acho que, pela minha experiência de artista que eu fui, muito tempo bailarina, que o mais importante para o artista é o palco, é a exposição, é ele ver o resultado do processo dele, dele ser admirado pelas outras pessoas. Isso é um pensamento meu, que eu batalhei muito, muita gente não tem, mas eu acho muito importante.

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA EX-ALUNA ANAILDA

Estamos iniciando uma entrevista com a professora Anailda Gomes de Mônica, no dia 21 de outubro de 2015 às 20:00hs na Escola-Parque 307/308 Sul de Brasília.

Laryssa: Professora Anailda, a senhora poderia contar um pouco sobre a sua história na Escola-Parque, sua vivência enquanto aluna e depois o seu retorno enquanto professora desta instituição.

Anailda: Eu vim de Minas e cheguei aqui e fui estudar na Escola-Classe 308 Sul que frequentava a Escola-Parque, que fazia parte das Escolas-Classe que frequentava a Escola-Parque 308 Sul. E a gente vinha pra cá. No início da Escola-Parque eram todos os dias. Eu peguei o período de 3 vezes por semana, então nós tínhamos atividades diferenciadas da área de Educação Física, Música e Artes. O que me marcou muito, foi primeiro literatura que o trabalho era feito na biblioteca, então era realmente feito um trabalho de literatura. Com o passar dos anos as escolas foram adaptando e própria secretaria ajustou isso, sendo que a biblioteca tem função como oferta de livros para a leitura e não o trabalho de literatura. Um período foi feito um projeto lá, mas depois resolveram trabalhar de forma diferenciada. Hoje também já sofreu outra adaptação.

E outra foi o Pavilhão, porque o Pavilhão era um espaço... realmente um Pavilhão aberto onde o que diferenciava uma turma da outra eram as mesas. Tinham as mesas e naquelas mesas sentavam uma turma fechada, como se fosse uma mesa comprida, só que eram as carteiras que se juntavam. É... tinha madeira, metal, couro, xilogravura, e... era como se fosse costura, e a gente desenvolvia essas atividades. As festas, nós tínhamos festa junina, os jogos da primavera e o aniversário da escola. Que até hoje continuaram essas atividades, hoje também elas existem dentro da escola. Na época dos jogos nós desfilávamos na rua. Em lembro que um dia nós fizemos um desfile em um ano na W3, e tinha a fanfarra da escola... e cada grupo representava uma equipe. Era um trabalho muito bacana. Eu fiz parte também da Feminina Moderna, que era a dança que tinha na escola e a professora Ivone que dava aula e que era uma professora de Educação Física. Que tinha a Ginástica Moderna e a era a Feminina Moderna o grupo da ginástica. Que a gente também fazia as apresentações, essas apresentações eram feitas no teatro. Era um período muito bom, muito bom mesmo. E isso me fez ter um carinho especial pela Escola-Parque e quando... antes de formar eu sempre falava:

“eu quero ser professora na Escola-Parque, eu vou trabalhar na Escola-Parque”. Tanto que eu me especializei em Educação Física Infantil. Porque sempre foi meu sonho trabalhar aqui e... assim aconteceu. Passei no concurso, fui chamada e entre todos os “atropelos” que tiveram lá, eu vim para a Escola-Parque e aqui estou há 25 anos. Aqui eu cresci muito, aprendi muito, ta... porque a gente aprende muito com os alunos. Isso aqui pra mim sempre foi a “Escola da Vida”. Onde através das disciplinas você leva uma bagagem muito boa para a vida.

Laryssa: Enquanto professora você tentou fazer um trabalho de continuação em com o que você tinha aprendido, vivenciado... O que você acha que trouxe daquele período para o período que você deu aula?

Anailda: Olha, o que eu vejo é assim, eu não acredito que eu tenha feito um trabalho de continuidade. Mas eu acredito muito que o que eu aprendi aqui me deu bagagem para trabalhar com os alunos de uma forma muito prazerosa de contribuição para a formação de um cidadão. Que através da Educação Física você não precisa apenas fazer o trabalho motor, você faz ele no geral. O social, o cognitivo, o motor... tudo, você trabalha tudo. E eu sempre gostei muito do trabalho com as outras áreas, então durante todos esses anos que eu estive aqui, eu sempre me associei as outras áreas pra gente trabalhar. Em alguns momentos trabalhos realmente casados, em outros, as informações que a gente passa dos alunos uns pros outros, a valorização do trabalho, de fazer com que os alunos enxerguem um todo... E sempre foi assim, trabalho muito de continuidade do crescimento da escola.

Eu vejo o seguinte, a escola hoje é diferente? É, é diferente. A gente perde e a gente ganha nessa vida e da mesma forma que algumas coisas ficaram, fazem parte do passado, da história, porque é a história da escola... mas foram mudanças de crescimento mesmo, de modernização, que as coisas mudam! Não é? Não tem como, o mundo está mudando. E a Escola-Parque também passou por esta mudança. Hoje ela é muito diferente. O que eu vejo de grande perda é o aluno vir aqui apenas uma vez por semana. Isso é um trabalho muito pequeno, a gente sabe que tem uma influência positiva, mas poderia ser mais, seria um trabalho muito melhor para todos os alunos. Com certeza, quanto mais tempo, mais trabalho, melhor desenvolvimento.

Laryssa: Mas só para resgatar um pouco mais sobre a experiência que você teve com a dança, conta um pouco como ela acontecia, aonde vocês se apresentavam e como era a organização da roupa, como vocês se uniam para que esse trabalho acontecesse.

Anailda: Ah ta.. eu vou passar de um momento, ta!? Nós tínhamos aula na sala, ou aqui na sala da cantina ou lá embaixo, que tinha uma sala de dança lá embaixo (apontando em direção ao Pavilhão). Então lá nós fazíamos o trabalho de dança e no final do ano chegava o período das apresentações. Então era encaminhado aos pais um boletim informativo onde se colocava o que a escola precisava de contribuição para ela ofertar e o que o aluno deveria fazer em casa junto a família e a outra parte a gente fazia junto os professores. Então era um trabalho que não precisava dos pais sempre estarem na escola, mas eles estavam sempre tendo o conhecimento de que atividades estavam sendo desenvolvidas e como isso era feito. E eu lembro que em um ano nós apresentamos, era uma malha toda com a manga comprida, a calça comprida, era um maiô e vinha a calça por cima, laranja, e na cabeça nós usávamos uma peruca feita com papel laminado. Onde pegava-se uma meia, dava um nozinho, aquelas de fazer toquinha na cabeça, cortava os papeisinhos, puxava com a vassoura (tesoura), ele ficava encaracolado e você ia pregando tudo aquilo na touca. Sempre tinha que estender porque “ai ficou um buraquinho aqui, ah ficou outro aqui...”, mas era muito bacana porque isso era feito junto a todos os alunos. Então era um trabalho bacana...

Laryssa: Tem mais alguma coisa a acrescentar?

Anailda: Bom é.. Uniforme! Isso também é uma coisa que hoje em dia as pessoas não gostariam de usar. Era de tecido de algodão, que era xadrezinho. Uma camisa xadrez de botão, um short xadrezinho, era azul e branco balonê e por cima uma saia plinçada. O calçado era *konga* e a meia tinha que ser meia preta, esse era nosso uniforme. Hoje os alunos iriam estranhar muito! (risos) Mas a gente usava isso... e na natação era maiô comum, não existia nada de especial. Esse era nosso uniforme.

Vamos ver o que mais... (pensando em prosseguir com as recordações).

Laryssa: Você falou que era muito tímida, né!?

Anailda: Ah é, sempre. Eu sempre fui uma pessoa muito tímida. Então se perguntar como que você viveu a escola, eu sempre fiquei muito na minha, então eu nunca fui de fazer muitas amizades... eu só perdi essa timidez na faculdade. Que quando eu vim para cá como professora a história foi muito diferente. Aí eu fui palhaço, fui Emília, fui Xuxa, fui Cigarra, fiz vários personagens aqui. Eu acho que eu vivi muito mais como criança quando eu vim de

professora. Porque aí, sem limites! (risos – demonstrando muito entusiasmo). Mas eu era muito tímida e por ser muito tímida eu não fazia amizade com ninguém. Então eu tive apenas um colega que me marcou muito, porque na Escola-Classe nós sentávamos juntos. E era um grupo né, e eu sempre ditava pra ele porque ele era cego, então a gente ditava para que ele pudesse desenvolver todo o trabalho dele com mais tranquilidade.

Laryssa: E mesmo sendo muito tímida você participava de muitas atividades?

Anailda: Participava! Eu sempre gostei! Sempre gostei muito das atividades. Participava, mas sempre fui muito na minha. E foi uma fase com a minha família muito difícil também. Aí nós ficamos aqui um ano e meio e.. voltei pra minha cidade, minha terra natal, que é Patos de Minas. Depois que eu retornei.

Laryssa: Então quer dizer que essa sua experiência de um ano e meio te levou a convicção de que queria voltar enquanto professora?

Anailda: Ah foi, eu sempre, sempre quis trabalhar aqui. Mesmo na faculdade eu falava: “Eu vou trabalhar na Escola-Parque da 308 Sul”, “Eu quero trabalhar na Escola-Parque da 308 Sul”. E algumas contribuições que eu falava, a contribuição espiritual foi grande e aconteceu de eu vir trabalhar justamente aqui. E aqui eu fiquei 25 anos da minha vida. Fui professora, fui coordenadora, fui aluna, fui assistente, fui diretora, mas não existe lugar melhor de se trabalhar numa escola do que a sala de aula. Aí voltei a ser professora e o ano passado em setembro de 2014, eu encerrei a minha profissão dentro da Escola-Parque 308 Sul, que eu sinto muita saudade!

ANEXO III -TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A EX-ALUNA DENISE SOARES

Laryssa: Estamos iniciando a entrevista com a Denise Soares de Oliveira que estudou na Escola-Parque por volta de 1974, às 9:10 do dia 23 de outubro de 2015, na própria Escola-Parque na sala de Audiovisual.

Denise, conta um pouco pra gente como foi a sua história, sua trajetória na Escola-Parque, como você chegou aqui, suas experiências, o que você se recorda e se teve alguma influencia na decisão sobre sua formação, posteriormente...

Denise: Nós viemos pra cá em 1973, em meados de 1973, praticamente nas férias de julho de 73. Meu pai veio com um amigo, tentaram um comércio aqui, meu pai queria uma vida diferente pros filhos. Nós somos de Niterói-RJ, e ele queria que os filhos estudassem, tivessem mais oportunidades, foi por isso que a gente veio. Ele veio com um amigo e foram sócios em uma padaria lá na 105 sul. Padaria Esplanada, até hoje né. Eu vim.. eu e minha irmã fomos as únicas que estudaram aqui (referindo-se a EP), nós somos uma família de seis né, então por volta de 1974 nós éramos alunas da Escola-Classe 111 Sul e vínhamos para cá. A rotina, que eu me lembro pelo menos duas vezes na semana, nós tínhamos aula na EC 111 Sul até às 10:00, depois a gente vinha a pé. Todo mundo vinha a pé, vinha aquele grupo, né, fazendo muita farra e.. tínhamos natação e uma outra atividade física também, eu acho que era handebol (esforça-se para lembrar...). E me lembro do uniforme, era maiô preto de elanca que nós tínhamos que ter. Não podia vir ninguém de biquíni, tinha que vir de maiô. E a tarde, também duas vezes na semana, não me lembro o dia, vínhamos para aquelas aulas mais específicas, ficávamos praticamente quase que a tarde toda, das 2:00 às 6:00 mais ou menos. E tínhamos aulas de música com toda a escola geralmente, não era dividido por série, né, porque na época era série não era ano. E.. não me lembro também se tinha instrumento, eu não sei. Mas eu me lembro de aula de música, onde a gente ficava assim, numa sala enorme, não era uma professora. Eu não sei se era três turmas e elas juntavam todas em uma, tinha piano.. e eram mais assim, a gente tinha os instrumentos, pra fazer repercussão de alguma música.. e eu me lembro que até hoje, né, aquela música do Pixinguinha: “Pixinguinha e seu altar...” me lembro que a gente fazia algumas atividades.. um grupo cantava e outro continuava, um grupo começava primeiro, depois era o outro...

Laryssa: Então não era dividido por série?

Denise: Eu não lembro, porque tinham nessa turma pessoas que eu não conhecia. Então não era só da minha sala, isso eu tinha certeza. E também eu não me lembro se tinham crianças de outra escola... não eram muitas escola na época, eu me lembro! Mas assim, da natação era só gente da minha escola, mas no momento de música eu me lembro que eram muitas pessoas, muitas pessoas que eu não conhecia. Por isso que eu to achando que...

Então assim, me lembro do uniforme naquele dia na Escola-Parque, dia de Escola-Parque a gente tinha que vir com a blusa azul. Hering assim (demonstrando ser cavada) que era vendida... não tinha logomarca da escola nem atrás nem na frente, mas era assim.

E também eu me lembro como você me perguntou, houve uma diferença sim. Eu vim para Brasília com uns 10 anos, né, e a gente sentiu muita diferença, que era uma casa enorme, uma rua que a gente tava lá desde que nasceu e, todo mundo conhecia todo mundo, uma rua pequena, sem saída, né... E quando nós viemos pra cá, viemos para um apartamento na 412 sul, e a gente sentiu muito. Meu quarto lá em Niterói era 2, 3 desse de quando nós viemos pra cá, né. E eu tinha muita necessidade de descer pra eu ter vida, né, porque pra mim eu estava enclausurada, então eu tinha essa necessidade. Se eu não descesse um dia, só se fosse lá embaixo pegar alguma coisa e subir, mas tinha que vim.. E pra nós, pra mim foi muito diferente, começando pelo uniforme, que lá era sainha preguiada, blusinha de tergal... e chegando aqui não, já era tênis, calça jeans, camiseta... acho que ainda peguei blusa de tergal branca, mas era calça jeans comum... E lá não era calça jeans, e também a camiseta... E mudança, a gente não tinha, tínhamos aula de Educação Física lá em Niterói, que a roupa toda branquinha de saia preguiada... toda branca, blusa sem manga e minha branca, kongá branca.. E quando nós chegamos aqui mudou muita coisa, até a estrutura da escola, que eram menores, lá eram escolas graaaandes (dá ênfase).. Aliás as Escolas-Classe aqui são pequenas com a estrutura das outras (difícil de entender). Lá tinha quadra de esporte, quadra disso, lá tinha um pátio enorme com palco.. então teve essa ruptura assim, cultural mesmo, mesmo, foi bem grande, né. E era uma escola que minha mãe conhecia muita gente, porque éramos seis (filhos), e 4, 5 acho que passaram por lá, então minha mãe tinha muitos anos naquela escola, né. E fazíamos a primeira, segunda, terceira, quarta série. E então a estrutura de vir para ter aula complementar em outro ambiente foi muito diferente. E aqui também tínhamos essa aula de música, depois nós íamos para aquele anexo e tínhamos aulas também em espaços muito grandes, uma coisa bem diferente pra mim era essas aulas de artes com, a gente podia

escolher, ou música, ou metal, ou couro, acho que tinha madeira também.. Eu não me lembro se tinha alguma coisa com tecido...

Laryssa: Aconteciam nos Pavilhões?

Denise: (Balança a cabeça confirmando...) Nos Pavilhões, que eu falei que era o anexo, né, mas eu não me lembro dos nomes a que se era destinado. Mas eu me lembro que a gente saia, tinha o aventalzinho que minha mãe também fez, de terbrim azul, me lembrava.. gostava tanto daquele aventalzinho. E a gente tinha que colabora e comprava o material e levava pra casa. Entendeu!? Isso eu sempre gostei muito de trabalho manuais. Eu realmente não lembro o que que minha irmã fazia, mas eu me lembro muito que eu era de couro (das aulas de couro). E aí depois eu até me arrependi de ser couro, porque as meninas que estavam no metal, foi uma época que faziam umas pulseirinhas de cobre que vendia até na feira hippie. E elas faziam essas pulseirinhas e eu falei: “poxa, era melhor do que umas bolsinhas de porta níqueis que a gente fazia e tal, né!?”... E era bem legal, era bem diferente e foi um ano só que eu estudei aqui. Depois eu fui para o CASEB, eu me lembro muito bem...

Laryssa: E como é que foi seu envolvimento com a dança?

Denise: Eu não me lembro se foi uma professora... eu sempre gostei muito de dançar! Até em Niterói, tudo me chamavam, “Denise, Denise, vem dançar!”... né, porque não é toda criança que gosta de dançar, tem muita criança que é tímida, né. Minha irmã já não participava, ela... é um ano mais nova do que eu, mas ela não gostava de participar. Então eu ia.. eu sempre ia! E eu gosto de dançar, eu tenho jeito até! E.. eu não me lembro se foi uma professora de Educação Física, eu não lembro se foi uma professora de dança que tinha aqui.. realmente não lembro quem foi. Mas também já foi misturado, não foi só gente da minha escola, foram pessoas de outras escolas que gostavam. Eu me lembro que essa festa, se não me engano, foi anoite, me lembro muito bem desse detalhe. Só veio eu, meu pai e minha mãe, só que meus irmão não vieram porque era anoite.. alguma coisa assim. Me lembro que a gente ficava lá no Pavilhão se organizando para depois vir aqui apresentar. A roupa eu me lembro que era indiana, pra você ver como ficou marcado, né!? Indiana... E foi a minha mãe que confeccionou. Entendeu? Que minha mãe costurava... E era bom, era dança, né, eu gostei muito...

Laryssa: Foi aonde a apresentação?

Denise: Foi no Auditório, no Teatro, né!

Laryssa: Você lembra o tema da festa?

Denise: “Natal no Mundo”... só me lembro.. e que a música era indiana, não tinha letra, era só melodia mesmo, né. Eu me lembro que eu gostei muito... foi muito rápido, só não gostei porque foi muito rápido! (reclama brincando) Quando vi, já acabou a dança, né. E eu também não vi as outras apresentações, porque a gente ficava atrás, né, então não dava pra ver. E foi muito bom.. não lembro que...

Laryssa: Você lembra se o teatro tava cheio?

Denise: Também não lembro porque o nervosismo era tão grande, e você sabe, o teatro fica escuro e as luzes ficam em cima da gente, então a gente não consegue ver direito, né. Ainda bem que estava escuro, que a vergonha era muito grande também, né.

Laryssa: E foi a sua primeira apresentação?

Denise: Não, porque lá em Niterói eu participava também, tudo eu participava, de dancinha assim, eu sempre ia.

Laryssa: Mas em um teatro você já tinha apresentado antes?

Denise: Ah não, em um teatro foi aqui, foi a primeira vez, né, de dança... Fui, eu me lembro que minha irmã não participou, porque ela não quis ou eles pegaram uma faixa etária maior... eu não sei qual era o critério, não lembro.

Laryssa: E o que que mais te marcou na Escola-Parque? Suas melhores lembranças...

Denise: Tudo era diferente, primeiro foi a música, né, porque lá em Niterói a gente não tinha aula de música. Tinha de coral, mas era diferente, não era coral. Era música, então era... musicalização que hoje a gente fala! Entendeu? “Ouvir, vamos prestar atenção, vamos

cantar com o colega..”, fui aprender um pouco da história de alguns compositores, né, teve essa diferença também. De usar alguns instrumentos musicais.. chocalho, pandeiro, na batida do ritmo... teve essas coisas. E o que foi mais marcante para mim aqui na Escola-Parque, foi.. tanto é que eu guardo essas lembranças, né, foi essa diferença de atividades, né, e muitas coisas a gente podia escolher. Entendeu? Então não era aquela coisa restrita, “primeira série vai fazer só basquete, segunda série vai fazer só voleibol”... não! A gente podia escolher, tinha aquela que era obrigatória, e tinha a outra que era opcional, tanto na parte de Educação Física como na parte de Artes. Por isso que talvez eu não fiz instrumento, talvez eu fiz a musicalização e a outra parte eu queria fazer uma coisa mais prática, no sentido assim, ou couro, metal... Sei que de manhã também, natação era todo mundo, depois ia para uma outra aula específica, entendeu!?... E me lembro que realmente vendo as fotos aí não tinha muitas grades, Brasília também não tinha muitas grades naquela época, né. E o que eu mais curti é que eu vinha sozinha, entendeu, a gente vinha a pé. E eu me lembro ali do Teatro, não tinha ali aquela lanchonete e a única coisa que a gente comprava aqui era o sorvete. Era aquele sorvete colorido, que sai assim dos vidros, né, aquele líquido... vagabundo, muito vagabundozinho, mas era bom era bom... e do velhinho, me lembro até hoje da cara dele.

Laryssa: A escola já dava o lanche?

Denise: É isso outra coisa que eu não lembro.. se a gente não queria comer o lanche porque era comida e eu não queria comida... Eu me lembro que era lá dentro, não sei se continua ali embaixo... que era tudo de vidro, realmente, era todo de vidro. Eu não sei se a gente não tinha direito a lanche... a gente tinha que trazer o nosso lanche.. essas coisas eu não lembro. Escola-Classe eu me lembro que tinha lanche! Mas aqui eu não sei...

Laryssa: A dança você que escolheu?

Denise: O tema?

Laryssa: Não. Participar!

Denise: É isso que eu também não lembro. Mas eu acho que foi uma escola mesmo, na aula de Educação Física eu acho (fala como se tivesse recordado naquele instante), e elas começaram a falar e perguntar e.. realmente eu não lembro. Mas eu acho que foi professor de

Educação Física, não foi professor de Música, não. Ou se foi uma parceria, ou se foi mais de uma de Educação Física... Mas eu me lembro que tinha gente mais velha do que eu... Entendeu... Eu me lembro dela até hoje, depois eu encontrei com ela, eu lembrava dela da Escola-Parque. Mas eu acho que foi uma opção de quem queria participar.

Eu me lembro que tinha gente que eu não conhecia, ou seja, não era só da minha escola, esse momento eu acho que era de quem queria mesmo, entendeu. Então até o país eu não lembro qual foi o critério, “essa turma vai ser México, essa vai ser Índia...”, não me lembro qual era o critério.

Laryssa: Você se formou professora?

Denise: Ah ta.. Aí depois eu fui para o CASEB... parecia assim um ritual né, você saía da Escola-Classe, depois ia pro CASEB, depois ia pro Elefante Branco. devido a proximidade da onde a gente morava também. E.. aí eu fui pro CASEB, fui participei de coral, que a gente até fez algumas apresentações.. aí tinha aula de música, né, eu me lembro desse coral, que tinha uma roupa vermelha com uma corda, até hoje (se lembra), parecendo uns franciscanos assim.. um vermelho bem escuro assim com uma corda amarrada aqui (e gesticula como se amarrasse a corda na cintura). Aí depois eu fui para o Elefante Branco, aí eu reprovei, nossa foi horrível aquele ano, eu não estudava, matava muita aula... Porque minha mãe queria que eu fizesse Curso Normal e eu não quis. Aí acabou indo pro outro ano e eu fui pro Curso Normal. E pro Curso Normal era de quatro anos antes de eu entrar, aí quando eu entrei era de três (anos). Aí entrou eu e minha irmã, nós entramos juntas na Escola Normal. Aí na Escola Normal eu não me lembro, tinha poucas coisas assim com relação a isso, mas sempre eu estava participando, que eram assim, organizado por nós alunos. Porque na Escola Normal era tudo assim: “Organizem! Organizem...”, não tinha específico assim uma professora. Mas tinha professor de música lá, aí foi lá que eu comecei a flauta, a flauta doce... Eu me lembro que tinha de Artes Cênicas, teve Teatro.. porque era obrigatório, a gente tinha que fazer mesmo, entendeu. Acho que mais para nossa formação profissional mesmo, como professora que um dia... porque a gente não tinha essas coisas que estão acontecendo. Aliás a Escola-Parque é uma peculiaridade do Plano Piloto. Então me lembro que as outras pessoas não tinham, conheço muita gente que nunca estudou na Escola-Parque, entendeu!? Então...

Laryssa: Então você se formou como professora na Escola Normal?

Denise: Aí depois me formei. No ano seguinte já estava dando aula na escola particular. E eu acho que isso tudo teve uma influência.. de trabalhar com material, com a mão, fazer trabalhos manuais, essa desinibição também... acho que deu uma influenciada.

Laryssa: E seu gosto por ser professora, você trouxe algo lá da Escola-Parque? Se você usou algumas das suas vivencias na sua prática da Escola-Parque?

Denise: Eu acho que tudo contribui. Mas assim, se eu fizer um parâmetro com a minha irmã, que foi da mesma época tudo, ela não participa, ela não gosta muito. Mesmo sendo professora também ela não é muito de criar como eu. Eu acho que tem muito da gente, lógico que pode ser que tenha instigado mais, incentivado mais, estimulado mais. Mas assim, pode ser, tanto é que foi uma experiência tão boa que me marcou mais que nas outras escolas. Marcou mais a vivencia aqui do que da própria Escola-Classe da época que eu estudava, entendeu.. E teve, acho que foi aquele ano que rompeu com muita coisa, né.. cultura de hábito, de relacionamento.. Os vizinhos se falavam “bom dia, bom dia” mas não se relacionavam, não desciam, não se confraternizavam de ir um na casa do outro.. teve essa ruptura todinha. E a Escola-Parque marcou pra mim acho que foi nesse sentido, de eu vir sozinha pra escola.. não sei né, minha mãe não podia ficar indo, minha mãe não dirigia. (e continua) De atravessar a rua, pegar o ônibus e vir, que era uma coisa bem precária.. Me lembro do aventalzinho... então essas coisas ficaram marcadas em mim. E aí talvez eu usei isso tudo como professora do ensino fundamental e como professora de Educação Infantil, de fazer tudo! Fazer tudo no sentido assim, porque no Ensino Fundamental nem todas as escolas são contempladas com a Escola-Parque e nem todas as escolas têm um pátio, nem todas as escolas têm uma área que dá pra correr bem, fazer uma prática esportiva.. então a Escola-Parque teve muita influência eu acho que nesse sentido da minha prática de fazer coisas diversificadas, né.

Agora assim da dança, também sempre gostei muito de fazer apresentações. Como professora fazer aquelas apresentações, entendeu!? Não fazer assim, vai lá e canta e dança, não. Tinha tudo, ensaio, ensaio para sair aquela coisa bem aprimorada, e também... diferente, os recursos...

Laryssa: Então você chegou a trabalhar com dança na sua prática?

Denise: Ah sim!! Porque a gente também vive em função de datas comemorativas, né. E eu trabalhei também muito tempo numa escola... o Jardim vive muito disso, né. Dia das mães, Dia dos pais, Festa da primavera... A Escola-Classe já é um pouco menos, mas o Jardim de Infância tinha muito disso. Então eu acho que eu fui aprimorando, mudando, usando os recursos audiovisuais, as roupas... minha mãe me ajudava muito, aí surgiu o TNT, a gente fazia fantasia de TNT.. Aí quando eu fui para Escola-Classe também isso repercutia muito.. Todo mundo: “aí, já vai a Denise...”, ninguém queria, às vezes, apresentar depois de mim. Porque eu era bem mais elaborada, mais cuidadosa.. e sempre usava as danças porque eu acho que as crianças têm que ficar desinibidas, não só porque vai ser um (apresentação) na escola, mas na própria vida, no emprego, eu achava isso importante dessas experiências que eles tinham que ter. E eles gostavam! Sabe.. e eu acho que teve muita influência, sim.

ANEXO IV - PLANO DE AULA DA PROFESSORA MARY WOOD

DANCING - MARY WOOD HINMAN

Feb. 12, 1909.

In the First Grade we are learning the Swedish game "Merry-go-round", and the Danish "Shoemaker". The children can waltz in line using the left turn. They have accomplished the Gallop Square. Each child has learned to bow correctly and shake hands. During this month we are going to have grown people join in the games as often as possible. We have also accomplished the Grand Right and Left. The rhythm of this class is remarkable. They can clap the rhythm for a two step, waltz or a gallop.

Second Grade:

This grade reviews the work of the First Grade, and can do the waltz, gallop and two step in open position. They can make their square to the left or right, and are also remarkably good in their rhythm.

Third Grade:

The children in this grade have learned to introduce correctly. They are much interested in the new game of "Fairy". They have also taken the Swedish game, "Hey, Little Lassie". They are beginning to dance the gallop in couples.

Fourth Grade:

This grade is the first one to undertake a folk dance, and they have completed the "Sailor's Hornpipe", and have added to their list of ring games the "Klap Dans", "Today's the First of May", "Snurrebacken" and "Fiddlers". They can waltz, twostep and gallop in couples. Their rhythm is good. They can introduce, seat their partner correctly, shake hands with the correct bow, the boy stepping behind the girl in the circle, remembering his handkerchief at the back of the girl's dress, and the Grand Right and Left goes off with quite a flourish.

Fifth Grade:

This grade has been quite a problem as we have had twice as many boys as girls. We have learned the "Spinning" dance, which is an industrial dance of Sweden, and we have just accomplished "Vingaker", a Swedish dance which takes two boys and a girl to execute. We had planned to do the "London" dance in this grade, but it was impossible to carry out on account of the uneven division of boys and girls. I do not feel that this group is up to last year's standard in the small points.

Sixth Grade: Girls' Group.

The girls have taken six steps in the "Highland Fling", finished the "Cachucha", can do the Norwegian "Mountain March", and are beginning work on "Re Jane" and the "Greek" dance.

The Sixth Grade group of boys and girls have taken the "Highland Fling" through to the sixth step, can waltz, two step, gallop and polka together nicely, in good position and in time. They can introduce, bow, seat their partner and take the part of host and hostess in quite an easy manner.

Miss Hinman - #2.

Seventh Grade: Girls' Group.

These girls have finished the "Cachucha", "Highland Fling", "Rejane" and "Mountain March"; they have also finished a Spanish dance and are now working on their "Greek" dance. It is very noticeable in the sixth, seventh and eighth grades the tremendous help it is to the boys to have the girls all such good little dancers. Each partner he has is like a special teacher.

Girls' and Boys' Group, Seventh Grade:

We had the problem here up to Christmas of twice too many boys, and it made work on the "Weaving" dance very difficult, but last Friday three groups went through the "Weaving" dance from beginning to end correctly, which is the first time such a thing has been done in the school. This means thirty-six children were participating in a dance where each child had an individual part to perform. The drill and team work is splendid here, besides the actual technique required for execution. There are four boys in this group who are new in the school this year and it is difficult to bring them up to the standard of the other boys.

Eighth Grade: Girls.

These girls are remarkable in their ability to concentrate on their work. Their execution is splendid and they are a joy to teach. We have finished the "Sampson Spanish" dance this year, also the "Gotland Quadrille", and are now beginning work on their graduation dances, which will take place at the May Festival.

Eighth Grade: Boys and Girls.

This grade has accomplished the "Irish Lilt", the "Gayety", "Vanager", "Virginia Reel", and is now working on the "Buck and Wing". This grade is the easiest of the whole school to handle, seems to be the most responsible, and when you consider the fact that they are at the trying age, just before entering high school and "long pants", it seems as if the dancing has had a decidedly civilizing influence.