



**Universidade de Brasília**

**Faculdade de Educação Física**

**Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF**

**DO PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA À EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA  
PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA: A UTOPIA NA PERIFERIA**

Victor Bernardes de Souza

**BRASÍLIA-DF**

**2019**



**Faculdade de Educação Física**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

Victor Bernardes de Souza

**DO PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA À EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA  
PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA: A UTOPIA NA PERIFERIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

**Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa**

Brasília-DF  
2019



**Faculdade de Educação Física**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**DO PLANO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA À EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA**  
**PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA: A UTOPIA NA PERIFERIA**

Victor Bernardes de Souza

**BANCA AVALIADORA**

---

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa  
Orientador

---

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro  
Membro Interno

---

Prof. Dr. Lino Castellani Filho  
Membro Externo

---

Prof. Dr. Roberto Lião Junior  
Membro Externo

*Dedico este trabalho à minha mãe, Regina, a pessoa que me deu não só a vida, mas também um sentido para viver. A pessoa que me inspirou a ser professor e que desde sempre lutou por uma educação pública de qualidade. Só você sabe dos sacrifícios que fez para que eu pudesse estar aqui hoje. Esse título é nosso.*

*Ser professor me realiza enquanto ser humano. Por isso, a minha eterna gratidão.*

*Seu filho,*

*Victor*

*27/11/2019*

## AGRADECIMENTOS

Ninguém faz nada sozinho. E os últimos meses me revelaram o quão bem acompanhado eu venho andando nessa vida. A felicidade só é real quando compartilhada. Por isso, quero agradecer e compartilhar a alegria desse dia tão importante com as pessoas que fazem minha vida valer a pena. Costumam dizer que os agradecimentos de uma dissertação são uma “tatuagem acadêmica”. E é por isso mesmo que farei esse registro aqui. Eu nunca vou esquecer de vocês e tudo que fizeram por mim.

Regina, minha mãe, Dani, minha irmã. Obrigado por tudo que enfrentamos juntos nos últimos 28 anos. Obrigado também por me acolherem nesse último (e tão difícil) mês. Vocês foram imprescindíveis!

Camarada Pedro Tatu, você esteve ao meu lado durante toda a caminhada do mestrado, me ajudou com todos os problemas que tive na pós-graduação. Obrigado pela ajuda e por tantos ensinamentos (fossem eles políticos, acadêmicos ou boêmios). É um grande privilégio ter você como amigo e camarada de luta. Acima de tudo, obrigado por acreditar em mim (mais do que eu mesmo).

Camarada Pâmela, você é uma das pessoas mais fortes que já conheci. A sua resiliência e força de vontade me inspiraram a não desistir. Obrigado pelo exemplo e por toda ajuda.

Meu orientador, Jonatas. Um dos melhores professores que já tive. Nos momentos em que a auto cobrança me sufocava, sempre me lembrava de você dizendo “Victor, eu não estou preocupado com o que você está produzindo, estou preocupado com a sua formação”. Levarei isso para todos os meus futuros estudantes. Obrigado por me mostrar que é possível ser pesquisador sem deixar de ser educador.

Tatu, Pâm e Jonatas, as suas digitais estão nesse trabalho. Obrigado por terem participado disso.

Lino, Marcelo e Roberto, a presença de vocês na banca examinadora já é por si só um grande motivo de orgulho para mim. Muito obrigado por terem aceitado me avaliar.

Minha gratidão aos professores que tive nos variados departamentos e faculdades da universidade: Andrea Versutti, Davi Duarte, Ana Lúcia Galinkin, Marcelo Húngaro, Pedro Athayde e Jonatas Maia.

Galera “dos direitos humanos” da Escola Classe 08 de Ceilândia: Meicar, Wesley, Jessica, Deivisson, Kátia e Araceli. Obrigado por me mostrarem como é bom estar do lado certo da história.

À Secretaria de Estado de Educação e aos meus colegas Graciele, Aline, Kênia, Rafael e Robson, do grupo de pesquisa em Educação Física escolar. Estudar com vocês foi um grande prazer. Estarei a disposição sempre que precisarem.

Camaradas do “futebol companheiro” e do Coletivo de Esporte e Lazer da URSAL, agradeço pelos momentos de lazer, fundamentais para aliviar a pressão que envolve todo o processo de escrita.

Ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal, obrigado por toda a luta que me garantiu o direito de me dedicar exclusivamente aos estudos durante esses 21 meses. Sei que ter dedicação exclusiva aos estudos nesse país é um privilégio. Na universidade pública entendi que tem privilégio, tem dívida. Me comprometo a pagar essa dívida lutando para que cada brasileiro possa um dia ter as mesmas oportunidades educacionais que eu tive. “Educação não é privilégio”, “Educação é um direito”!

À minha psicóloga Lorena. Seu trabalho é brilhante e extremamente humano. A pós-graduação me adoeceu e se não fosse o seu empenho eu teria desistido de seguir em frente. Obrigado pelo seu profissionalismo e compromisso.

Carol e Everton, muito obrigado por terem sido minha família nos últimos anos e sobretudo por me deixarem ser tio do Davi e da Lelê. Com eles na minha vida, a motivação para lutar por uma educação pública de qualidade não é abstrata. Obrigado por tudo.

Ana Clara, Carol Moniz, Rebeca, Janaína, Amanda, obrigado pela amizade, pelas palavras de incentivo e por tantos bons momentos. “Quem tem freio é bicicleta!”.

Clau, obrigado por sempre se posicionar, por me ouvir e por dizer a verdade, por mais dolorida que ela pudesse ser. Amizades assim a gente não encontra em qualquer esquina. Você é meu irmão, camarada!

Carolzinha, obrigado pela paciência “de Jó” que você sempre teve comigo. Obrigado por me acolher tantas e tantas vezes na sua casa. Obrigado por ouvir todos os meus desabafos. Obrigado por não me deixar desistir do meu sonho. Obrigado por tantos momentos difíceis que decidimos enfrentar lado a lado. Você me ensinou que sofrer é inevitável, mas isso não significa que precisamos sofrer sozinhos. “Garota, a gente vai se dar bem!”.

Luquinhas, obrigado pela paz que você transmite. Mesmo quando as coisas não estavam 100%, você arranjava um jeito de ajudar quem estava ao seu redor. Que sorte a minha de poder contar com você. Muito apreço por todas as vezes que você saiu de tão longe pra me lembrar quem eu sou. Obrigado, inclusive, por suas interpretações redondamente equivocadas, elas me divertiram. O mundo seria muito melhor se houvesse mais seres humanos como você! Nunca se esqueça disso!

Meus compadres, João e Anderson, obrigado por tantas risadas, tantas escutas, tantos conselhos e por tantos momentos maravilhosos na famosa sacada do Guará. Obrigado por tornarem o lar de vocês uma filial do meu. Graças a vocês eu nunca me senti desabrigado!

Fefinha, já perdi as contas de quantas vezes você me ajudou nesses (pelo menos) 10 anos que a gente se conhece. Você está sempre lá, tanto nas derrotas quanto nas vitórias. Nos últimos meses nossas caminhadas foram fundamentais para aliviar a minha sufocante ansiedade, e as conversas no bar foram imprescindíveis para colocar minhas ideias no lugar. Conte sempre comigo, minha irmã!

Bia Baamonde, minha melhor e mais antiga amiga. Lá se vão mais de 20 anos de amizade, e eu tenho certeza que nós ainda vamos viver muita coisa juntos. A gente muda, o mundo também, mas é incrível como o carinho e a admiração que eu tenho por você só crescem. Você é a pessoa que melhor me conhece. É irmã, eu também doaria um rim por você. Obrigado por fazer questão de estar aqui hoje. Obrigado por ter vindo de tão longe. Em diversas oportunidades, quando eu desanimava, tratava logo de me reerguer, com o seguinte pensamento “cara, a Bia vai vir pra minha defesa”. Bia, obrigado por me lembrar de “pegar leve” comigo mesmo. Por me falar pra não me cobrar tanto. Por me dizer que estava indo bem, apesar de tudo. Obrigado por me agradecer quando eu decidia não desistir, esse foi o reconhecimento mais íntimo que já recebi na vida. E eu sei que se tivesse desistido você estaria lá pra me apoiar também. Quero um dia poder retribuir tudo que você fez por mim. Gratidão. Gratidade. Gratitop.

Por fim, agradeço aos Professores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Vocês são os únicos dessa lista que eu não conheci. Mesmo assim, me sinto conectado aos senhores por ter tido a oportunidade de estudar na Universidade de Brasília. Sinto-me herdeiro da luta pela educação pública. Graças ao sonho de vocês eu estou realizando o meu.

30/11/2019

*“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.*

*Anísio Teixeira*

*Que falta fazem “liberais” como Anísio!*

## RESUMO

A construção de Brasília foi uma grande oportunidade de implementar um projeto educacional de vanguarda. Anísio Teixeira elaborou um sistema educacional composto por escolas parques e escolas classes integradas, que visavam promover a formação de um novo ser humano para a vida na sociedade moderna. Somente 54 anos após a inauguração de Brasília, a primeira escola parque fora do Plano Piloto foi inaugurada na periférica região de Ceilândia, a Escola Parque Anísio Teixeira, oferecendo aulas de Educação Física e artes para os anos finais do Ensino Fundamental. Diante disso, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: considerando as transformações sociais e pedagógicas desde a concepção e tentativa de implementação do Plano Educacional de Brasília até os dias atuais, como se configura a Educação Física na Escola Parque Anísio Teixeira? O estudo teve como objetivo geral compreender e problematizar como se configura e se expressa a Educação Física na Escola Parque Anísio Teixeira. Além disso, buscamos identificar as influências do pensamento pedagógico que orientaram a implementação da Educação Física nas primeiras escolas parques e investigamos como o componente curricular Educação Física se manifesta no Projeto Político Pedagógico da escola. Para tanto, nos inspiramos no método em Marx buscando saturar a Educação Física na Escola Parque, considerando suas amplas determinações e o movimento dialético entre o observado e o concreto real, buscando superar os limites da aparência. Trata-se de uma investigação qualitativa de viés exploratório com pesquisa bibliográfica e documental dos seguintes documentos: Plano de Construções Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961), Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e PPP da Escola Parque Anísio Teixeira (DISTRITO FEDERAL, 2019). O PPP da escola se mostrou alinhado aos princípios norteadores da escola pública, à pedagogia histórico-crítica e a teoria crítica do currículo. As aulas na instituição são oferecidas em formato de oficinas de arte e de temas da cultura corporal e tem caráter complementar. Há um ecletismo de influências pedagógicas nos currículos das oficinas de cultura corporal da instituição. As características *sui generis* da instituição dão a ela um grande potencial de proporcionar a população da periferia do Distrito Federal uma educação crítica para o lazer, tanto no campo da Educação Física (cultura corporal) quanto nas artes.

**Palavras-chave:** Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. Educação Física. Plano Educacional de Brasília.

## ABSTRACT

Brasília's construction was a great opportunity to implement a vanguard educational project. Anísio Teixeira prepared an educational system composed by the integration of park and grade schools, which aimed to prepare the formation of new individuals to live in the modern society. 54 years after Brasília's inauguration, the first park school in the suburban area of Ceilândia was opened; named after Anísio Teixeira, the school offered PE and art classes to the final years of elementary schools. Given the above, we aim to answer the following research issue: considering the social and pedagogical transformations since the conception and attempt to implement Brasília's Educational Plan until the current days, how is the PE set up in the Anísio Teixeira Park School? This research aimed mainly to understand and discuss how the PE is set up and expressed in the Anísio Teixeira Park School. Besides, it is aimed to identify the pedagogical approach influences that oriented the placement of PE in the first Park Schools and it is discussed how the PE subject manifests itself in the Political and Pedagogical Project (PPP) of the school. Therefore, Marx's method serves as inspiration, which lead to the gathering of as much information as possible about Park Schools PE classes, considering its determinations and the dialectical movement between the subject of research and the concrete reality, aiming to overcome the appearance limits. This is a qualitative and exploratory research that used bibliographic review and documental analysis. The Anísio Teixeira Park School's PPP turned out to be aligned to the ideals of the public school, to the historical critical pedagogy and to the critical curricular theory. The institution's classes are extracurricular, offered as art and corporal culture workshops. There is certain eclecticism in the pedagogical influences in the PE classes of the institution. The institutional sui generis characteristics give it a great potential to offer Distrito Federal's peripheral population a critical education focused on leisure, such as in PE as in arts.

**Keywords:** Ceilândia's Anísio Teixeira Park School; PE; Brasília's Educational Plan.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-MATRÍCULAS POR ANO .....	46
QUADRO 2 - OFICINAS DA EPAT .....	51
QUADRO 3 - ATENDIMENTO SEMANAL NA EPAT .....	52
QUADRO 4 - HORÁRIOS DAS ATIVIDADES NA EPAT .....	52
QUADRO 5 - OFICINAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	53
QUADRO 6 - ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	55
QUADRO 7 - ESPORTES COLETIVOS .....	59
QUADRO 8 - ESPORTES INDIVIDUAIS.....	59
QUADRO 9 - LUTAS.....	61
QUADRO 10 - GINÁSTICAS .....	63
QUADRO 11 - DANÇAS.....	64

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 .....	18
A VIDA DE ANÍSIO .....	18
A ESCOLA PARQUE DA BAHIA .....	23
O PLANO DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DE BRASÍLIA.....	24
A GÊNESE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA.....	27
O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO E A EDUCAÇÃO NA ERA JK.....	32
ESCOLA PARQUE EM BRASÍLIA .....	37
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA DÉCADA DE 1960.....	37
A ESCOLA PARQUE EM AÇÃO.....	39
CAPÍTULO 2 .....	44
NASCE A ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA.....	44
INFRAESTRUTURA.....	46
AMBIENTE ADMINISTRATIVO E TÉCNICO PEDAGÓGICO: .....	46
AMBIENTE PEDAGÓGICO:.....	47
AMBIENTE CULTURAL E DE APRESENTAÇÕES: .....	47
O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA.....	47
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA .....	53
PROJETOS INTERDISCIPLINARES.....	53
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA .	55
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E OBJETIVOS DAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	56
DILEMAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76

## INTRODUÇÃO

Em 21 de abril de 1960, Brasília foi inaugurada. A construção da cidade foi uma grande oportunidade de implementação de um projeto educacional de vanguarda. Pela primeira vez na história do Brasil foi possível construir uma cidade simultaneamente ao seu projeto educacional. Entre os ilustres fundadores da “Capital da Esperança”, estão Juscelino Kubitschek, Lúcio Costa, Israel Pinheiro, Oscar Niemeyer e Anísio Teixeira. Ao último, coube o papel de elaborar um modelo de educação baseado em ideais defendidos pelos pioneiros da educação desde a década de 1930. O novo sistema escolar deveria estimular o desenvolvimento de diversas funções educativas e promover a formação de um novo ser humano para a vida na sociedade moderna. Essa era a utopia de Anísio: reconfigurar o Brasil política, cultural, e socialmente através de uma educação que não fizesse distinção entre ricos e pobres (PEREIRA, 2011).

Para esse fim, Teixeira (1961) elaborou e publicou o “Plano de Construções Escolares de Brasília”, que articulado ao plano urbanístico de Brasília, elaborado pelo urbanista Lúcio Costa, pensava uma série de equipamentos educacionais e culturais referenciados territorialmente nas quadras residenciais. O novo sistema escolar buscava ampliar a experiência de educação integral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque da Bahia, também idealizada por Teixeira, fortemente influenciada pelo escolanovismo e pelas ideias pragmatistas de John Dewey. Esse sistema se propunha a oferecer educação pública, gratuita e obrigatória a todos, sem distinção de classes sociais. Esse era um pressuposto indispensável para transformação e inclusão social, defendido por Teixeira (PEREIRA, 2011).

Um conjunto de edifícios, dispostos a cada quatro superquadras residenciais comporiam os Centros de Educação Elementar, que teriam múltiplos objetivos e funções, com vistas a atender as necessidades específicas de ensino, da vida e do convívio social, tal qual uma universidade infantil, entre elas, uma escola parque, com atividades de iniciação ao trabalho, oficinas de artes e Educação Física. Os Centros de Educação Elementar se articulariam aos territórios vizinhos no acesso aos Centros de Educação Média e ao Ensino Superior, que também foram contemplados no Plano de Construções Escolares de Brasília, objetivando dar aos adolescentes e jovens oportunidades reais para desenvolver seus talentos, prepararem-se para exercer o trabalho ou para continuar a sua formação em nível superior (TEIXEIRA, 1961).

Porém, Brasília, bem como o Distrito Federal, sofreram inúmeras transformações ao longo dos anos. Diversas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais afetaram o sistema educacional e conseqüentemente a configuração e a natureza do atendimento das escolas parques e escolas classes às respectivas comunidades. O projeto educacional de Anísio nunca se materializou por completo, seja no Plano Piloto, e muito menos nas “cidades satélites<sup>1</sup>” do Distrito Federal.

Somente no ano de 2014, 54 anos após a inauguração de Brasília, a primeira escola parque fora do Plano Piloto foi inaugurada na periférica região administrativa de Ceilândia. Não por acaso, a escola leva o nome do educador baiano. A escola iniciou suas atividades no dia 04 de agosto de 2014, oferecendo aulas de Educação Física e artes para os anos finais do Ensino Fundamental, diferenciando-se das demais que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação Física como componente curricular e como área de conhecimento, que se desdobra em diferentes manifestações da cultura corporal, tais como as lutas, ginásticas, jogos, dança e esportes, entre outras, também apresentou diversas transformações em suas concepções, objetivos e abordagens pedagógicas ao longo do tempo. Um marco importante foi a contestação da aptidão física como paradigma hegemônico da Educação Física escolar realizada pelo Movimento Renovador (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 1998, 2013; HÚNGARO, 2007).

Nos primórdios da Escola Parque da 308 Sul, a primeira a ser inaugurada, em 1960, a Educação Física tinha um lugar de destaque no currículo, com a valorização de práticas corporais e de lazer, principalmente do esporte, da dança e das brincadeiras, tornando-se um *locus* raro e contínuo de acesso aos conteúdos da cultura corporal<sup>2</sup> por parte de crianças e adolescentes que estudavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal. Passados quase 60 anos, considerando as transformações acima mencionadas, a Educação Física continua em evidência no currículo das escolas parques.

---

<sup>1</sup> As cidades satélites ficaram assim conhecidas por estarem na periferia do Distrito Federal e “orbitarem” o Plano Piloto (mais conhecido como região administrativa de Brasília).

<sup>2</sup> Outro *locus* de importante acesso aos conteúdos da cultura corporal tem sido o Projeto Educação com Movimento, que consiste na inserção do professor de Educação Física nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Classes, no trabalho interdisciplinar e integrado com os professores pedagogos de referência, conhecidos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como professores de atividades (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A Educação Física na Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia possui um caráter complementar, ou seja, não se manifesta como componente curricular, sendo sua matrícula facultativa aos estudantes dos Centros de Ensino Fundamental, Centros Educacionais e Centros de Ensino Médio. As aulas são ofertadas no formato de oficinas de conteúdos da cultura corporal, no contraturno escolar, dos estudantes das escolas públicas das regiões administrativas de Ceilândia, Taguatinga e Samambaia.

Diante do exposto, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: considerando as transformações sociais e pedagógicas, desde a concepção e tentativa de implementação do Plano de Construções Escolares de Brasília até os dias atuais, como se configura a Educação Física na Escola Parque Anísio Teixeira?

Desta forma, o estudo teve como objetivo geral: compreender e problematizar como se expressa a Educação Física na Escola Parque Anísio Teixeira. Especificamente, buscamos identificar as origens e influências do pensamento pedagógico que orientaram a implementação da Educação Física nas primeiras escolas parques. E também, procuramos investigar como o componente curricular Educação Física se manifesta no Projeto Político Pedagógico de 2019 da Escola Parque Anísio Teixeira.

Para lograr os objetivos anunciados, nos inspiramos no método em Marx, conhecido no meio acadêmico e científico como materialismo histórico dialético. Tomamos emprestado uma profunda reflexão de Marx escrita à Maurice La Chatré, tradutor da edição francesa “d’O Capital” e publicada no prefácio da mesma, acerca dos desafios da ciência e da escolha do método científico:

Eis uma desvantagem contra qual nada posso fazer, a não ser prevenir e premunir os leitores ávidos pela verdade. Não existe uma estrada real para a ciência e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas tem chance de atingir seus cumes luminosos. (MARX, 2017, p.87).

Ao elegermos o nosso objeto de pesquisa, a Educação Física na Escola Parque Anísio Teixeira, nos aparentava que a escola em si destoava, no sentido da exuberância de sua arquitetura e da qualidade de suas instalações, das demais escolas da rede pública da coordenação regional de ensino de Ceilândia.

Desta forma, buscamos saturar a Educação Física na Escola Parque, considerando suas amplas determinações e o movimento dialético entre o observado e o concreto real, buscando superar os limites da aparência. Nas palavras de Netto (2011, p.

22), é o referido método “que propicia o conhecimento teórico partindo da aparência que visa alcançar a essência do objeto”.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2010, p. 13)

Atuando na Educação Física da rede de escolas públicas do Distrito Federal, fomos convidados, algumas vezes, entre 2014 e 2016, a participar de Festivais, Jogos e competições escolares na Escola Parque Anísio Teixeira. Destas experiências brotaram o interesse, a curiosidade e a motivação em aprofundar o conhecimento para além das aparências constatadas.

Após ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília na área de concentração “Estudos sociais e pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer” no segundo semestre de 2017, o interesse pelo objeto de pesquisa anunciado foi suspenso em razão de acordos acadêmicos entre o pesquisador-mestrando e seu orientador à época.

Na ocasião, decidimos por estudar a Educação Física para estudantes com deficiência na Escola Parque Anísio Teixeira. No entanto, após divergências inconciliáveis, ocorridas no decorrer do processo de pesquisa e já em outubro de 2018, houve o rompimento da relação entre orientando-orientador, o que culminou na mudança de orientador.

Concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa inicial, nos envolvemos ao projeto de extensão Mesclar<sup>3</sup>, onde participamos de uma pesquisa-intervenção na Escola Parque 308 Sul, com o objetivo de identificar as alterações na configuração e abrangência dos direitos e benefícios oferecidos pela escola, comparando sua concepção original com sua atual organização. Neste processo, a curiosidade se aguçou acerca dos estudos sobre os pensamentos pedagógicos que nortearam as escolas parques e,

---

<sup>3</sup> Projeto de Extensão Mesclar: Lazer e Cultura Corporal, Faculdade de Educação Física – Universidade de Brasília, coordenado pelo Professor Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo.

portanto, a formulação do Plano de Construção Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961).

Mesmo com a mudança de orientador, a pesquisa com os estudantes com deficiência já estava em estágio avançado, inclusive com os dados coletados, por isso, tentamos prosseguir com a mesma. Porém, em maio de 2019, resolvemos recuperar o objeto de interesse original.

Desta forma, dando prosseguimento à pesquisa exploratória iniciada na “coleta de dados” no estudo anterior e continuada no projeto de extensão, após contato direto do campo e no reconhecimento pormenorizado da complexidade que envolve a configuração das escolas parques, realizamos uma imersão na literatura (GIL, 2002).

Essa imersão consistiu numa pesquisa bibliográfica, principalmente dos temas inerentes à educação, Educação Física e o Plano Educacional de Brasília. Ademais, somamos ao estudo uma pesquisa documental, que incidiu na delimitação dos seguintes documentos: Plano de Construções Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961), Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Tanto na pesquisa bibliográfica, quanto na documental, buscamos realizar uma análise qualitativa dos achados da pesquisa, sempre à reflexão das categorias da dialética: mediação, totalidade e contradição. Em sua totalidade, num movimento dialético de consulta, reflexão e produção (NETTO, 2011).

Portanto, este trabalho não se propõe uma defesa acrítica e saudosista do projeto de Anísio Teixeira. Também não cabe aqui sobrevalorizar seu potencial. Almejamos, sim, contribuir com a reflexão crítica, evidenciar a importância histórica e o caráter vanguardista das escolas parques de Brasília, bem como, as possibilidades de aprimoramento do projeto educacional do Distrito Federal a partir da análise desse contexto.

## CAPÍTULO 1

### A VIDA DE ANÍSIO

Nascido no dia 12 de julho de 1900, em Caetité, Bahia, Anísio Spínola Teixeira era filho de grandes proprietários de terra com ampla influência política nessa região do centro-sul baiano. Foi um dos maiores expoentes do escolanovismo no Brasil, e por onde passou deixou as marcas de sua concepção pragmatista de educação, a partir de sua interpretação da realidade local. É considerado um dos mais importantes educadores do país. Ao longo de seus 71 anos de vida, o educador realizou relevantes reformas nos cargos que ocupou, tendo grande influência em acontecimentos que mudaram os rumos da educação brasileira no século XX.

Anísio não se considerava um teórico, mas sim um homem de ação (FERNANDES, 2002), de tal maneira que sua intransigente luta em favor de uma escola pública, universal, e laica, fez com que fosse perseguido por déspotas em dois momentos históricos distintos, primeiro durante o Estado Novo, no governo Vargas, e mais tarde durante os “anos de chumbo”, que tiveram início com o movimento cívico-militar-burguês iniciado em 1º de abril de 1964.

Apesar de não se considerar um grande teórico, de acordo com Rocha (2002), Anísio publicou muitos livros, suas principais obras foram: Aspectos Americanos da Educação (1928); Educação Progressiva: uma Introdução à Filosofia da Educação (1934); Educação para a Democracia (1936); Diálogo sobre a Lógica do Conhecimento (1968); Educação é um Direito (1968); Educação não é Privilégio (1968); Educação para o Mundo Moderno (1969) e Ensino Superior no Brasil (1989).

Em todas as suas realizações (sejam elas acadêmicas ou políticas) é possível identificar sua crença nos ideais liberais-democráticos, seu grande compromisso com a superação das desigualdades (especialmente as educacionais) do país, e uma inabalável crença na materialização desses postulados por meio de uma educação progressiva.

Em “Educação é um direito”, Teixeira (1996) defende o pressuposto de que na complexa sociedade democrática moderna que se apresentava, era preciso dar iguais condições aos cidadãos para que se apaziguassem os conflitos de classe. Baseado nos ideais liberais-democráticos, inspirado em seu professor Dewey, afirmava:

Democracia é, literalmente, educação. Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação. Haverá, talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos numa democracia, a educação. Com efeito todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação, ela não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para a sua existência (TEIXEIRA, 1996, p. 109).

Em “Educação não é privilégio”, Teixeira (1994) realiza um diagnóstico rápido, mas ao mesmo tempo suficientemente profundo, do sistema educacional brasileiro, trazendo estatísticas que constataavam o anacronismo entre acesso, oferta e qualidade do ensino (FERNANDES, 2002). A obra é um manifesto contra a discriminação e desigualdade educacional a que eram submetidas às escolas brasileiras: as escolas de ricos *versus* as escolas de pobres. Anísio defendia um modelo de “escola pública comum” que superasse o perverso dualismo classista da educação brasileira. Dualismo que destinava a educação técnica e profissional aos pobres, preparando-os para os trabalhos industriais, artesanais e em contrapartida uma educação propedêutica, preparatória e intelectual a alguns poucos privilegiados de classes mais abastadas.

Para superar essa herança de um passado escravocrata, seria preciso que adotássemos um modelo de educação comum [“comum” não pela uniformidade, mas pela equivalência cultural] de escola pública, com postulados advindos de uma nova sociedade democrática, que não distinguisse os filhos dos trabalhadores dos filhos de membros da elite. Pretendia-se, assim, acabar com os privilégios educacionais e formar uma sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente (TEIXEIRA, 1994).

Na democracia, um regime de igualdade de direitos individuais num sistema de sufrágio universal, era imprescindível uma robusta educação comum, sendo ofertada na escola primária, com dia letivo integral e currículo completo. O objetivo era preparar o cidadão comum e os trabalhadores ainda não qualificados, para assim ofertar um ponto de partida igual, sem limitações geracionais para que posteriormente os indivíduos alcançassem outros níveis mais especializados de educação.

Dessa forma, a escola primária deveria ser prioridade. Ela, por excelência, seria formadora, teria de primar pela formação para o trabalho, convivência social e desenvolvimento intelectual. Sendo assim, essa escola não poderia limitar suas atividades a menos que um dia completo. Precisariam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral e dedicação exclusiva ao magistério.

Na obra lançada no auge da polêmica em torno de quais instituições deveriam ser responsáveis pela educação no Brasil (de um lado as escolas do Estado, de outro as escolas religiosas particulares), Anísio marca posição em defesa da escola pública estatal:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que as removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital da consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1994, p.81).

Para tanto, Anísio acreditava num modelo específico de educação. Apesar de ter sido um dos pioneiros da educação nova, o termo escola nova para ele era simplesmente estratégico na campanha para transformar a instituição escolar. O autor preferia o termo escola progressiva (PEREIRA, 2011), que se objetivava distinta, tanto do autoritarismo da escola tradicional, quanto do *laissez-faire* da escola nova. Essa ideia é esclarecida em seu livro “Educação Progressiva”:

A escola fundada nos “programas de lições previamente traçadas” e no regime do “aprende ou serás castigado” ignorava, antes do mais, a complexidade do ato educativo e tudo que podia, realmente, conseguir, eram crianças hábeis no jogo da dissimulação, que procuravam cumprir para evitar a pena ou ganhar o prêmio- com mínimo de responsabilidade voluntária, - a tarefa obrigatória que lhes marcavam os mestres. Passar daí para o domínio da escola onde se faz então o que der na veneta, onde tudo seja prazer no sentido pejorativo e flácido desse termo, seria substituir o regime do compulsório, desagradável e deseducativo da escola tradicional pelo regime do caprichoso, extravagante e igualmente deseducativo de uma falsa escola nova (TEIXEIRA, 1954, p. 18).

Anísio teve uma educação jesuítica. Com os padres “aprendeu a estudar com método e dedicação, apurou seu agudo senso lógico, adquiriu o espírito de respeito à hierarquia, exercitou a modéstia e principalmente a humildade, virtudes que praticou pela vida afora” (GERIBELLO, 1977, p. 18). Continuando os estudos, forma-se em 1922, bacharel em Direito na Universidade do Rio de Janeiro, curso que havia iniciado dois anos antes em Salvador. Por muito pouco Anísio não seguiu para a Companhia de

Jesus, pois formado, solicita ao pai permissão para seguir a carreira eclesiástica, mas tem negado seu pedido.

Em 1924, inicia sua trajetória na educação na esfera política por meio do cargo de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia. Nos cinco anos seguintes, Anísio viajou pela Europa e pelos Estados Unidos, estudando as grandes questões educacionais. “Sua permanência nos Estados Unidos representa marco fundamental na orientação filosófica de Anísio Teixeira” (GERIBELLO, 1977, p.25).

Assim, o pensamento pragmatista de John Dewey – que foi seu professor na Universidade de Columbia – irá basilar suas ideias dali para frente. Sua presença no exterior, estudando as questões educacionais conduziu-o definitivamente ao grande propósito de sua vida, o de como reformar a educação brasileira, tendo em vista, todas as idiossincrasias de um país atrasado. Esse período de catarse tensionou as convicções de Anísio.

Anísio partiu religioso e retornou descrente, mas conservou-se um grande idealista (AZEVEDO, 2013). Em 1931, assume como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, cria a Universidade do Distrito Federal e coloca em “prática suas ideias renovadoras de modo especial no âmbito da formação de docentes, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores” (SAVIANI, 2008, p. 219).

Em 1932, ao lado de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, Anísio subscreve o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse período se sobressai entre os educadores brasileiros que defendiam a renovação educacional do país nas décadas de 1920-1930, numa perspectiva liberal democrática (PEREIRA, 2011). Em 1959, essa defesa seria ratificada no Manifesto dos educadores (AZEVEDO; TEIXEIRA; FILHO, 2010).

Anísio fica à frente da Instrução Pública do Distrito Federal até 1935, quando, por ocasião das contingências políticas vividas à época – que irá desdobrar no golpe do Estado Novo – demite-se. Durante o Estado Novo, exilou-se em sua cidade e dedicou-se a mineração e comércio, atividade no qual sua família tinha certa tradição. Somente dez anos mais tarde retornaria à vida pública, para assumir a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia (SAVIANI, 2013).

Em 1947, Anísio Teixeira apresenta um plano de reforma para a educação baiana. Esse plano previa a construção de nove centros de educação popular em Salvador, porém, apenas um saiu do papel, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que

posteriormente ficou conhecido como a Escola Parque da Bahia, que é considerado o primeiro centro de educação popular do Brasil (NUNES, 2009). Posteriormente, Anísio utilizaria a concepção deste centro como base para elaboração do Plano de Construções Escolares de Brasília, no final da década de 1950 (TEIXEIRA, 1961).

Em 1951, de volta ao Rio de Janeiro, Anísio é convidado a assumir o cargo de secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seguiu depois para o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), acumulando as duas funções. Em 1957, durante a construção de Brasília, é convidado por Ernesto Silva, presidente da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), a elaborar o plano educacional da nova capital federal. Juntamente com Darcy Ribeiro, cria a Universidade de Brasília, onde atua como reitor de 1963 até o golpe militar de 1964 (ROCHA, 2002), ocasião em que é demitido do cargo (BRASIL, 2016).

Durante a ditadura cívico-militar-burguesa teve seus direitos políticos cassados, mas pôde permanecer como membro do Conselho Federal de Educação, tendo atuação destacada na observância de ter na educação um elemento-chave no processo de inovação e modernização da sociedade brasileira, às vezes apontando-a como um aspecto fundamental num processo revolucionário (SAVIANI, 2008).

Em 1965 é convidado a lecionar em duas universidades nos Estados Unidos da América, onde atua como professor visitante. Em 1966, retorna ao Brasil e torna-se consultor de assuntos educacionais na Fundação Getúlio Vargas (BALESTRIN; SPONCHIADO; SUDBRACK, 2017).

No dia 11 de março de 1971, em plena campanha para sua eleição como membro da Sociedade Brasileira de Letras, é encontrado morto em condições misteriosas, no foço do elevador do prédio do escritor Aurélio Buarque de Holanda, no Rio de Janeiro. (ROCHA, 2002).

A Comissão “Anísio Teixeira da Verdade e Memória da Universidade de Brasília” não foi capaz de levantar provas objetivas para concluir que o educador fora vítima da repressão (apesar de existirem fortes suspeitas, sobretudo de seus familiares, sobre essa versão). Todavia, a versão oficial da época, que tratava o incidente como um acidente é completamente descartada pelo documento. Uma série de depoimentos e provas confirmam que Anísio Teixeira fora assassinado (BRASIL, 2016).

## **A Escola Parque da Bahia**

Construído no pobre bairro da Liberdade, periferia de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi projetado para atender quatro escolas classes de nível primário, que atenderia mil alunos em cada escola, funcionando em dois turnos. Possuía uma escola parque, composta por sete pavilhões destinados às atividades diversificadas. Dessa forma, o Centro oferecia aos estudantes a permanência em tempo integral em atividades educativas, quatro horas nas escolas classes, onde se dedicavam às atividades intelectuais como linguagens, matemática, ciências naturais e sociais; e quatro horas na escola parque, tendo acesso às atividades sociais, de trabalho, artes e a Educação Física, complementando o tempo integral com atividades diversificadas. O plano original ainda previa um prédio para crianças órfãs que acabou não se materializando (NUNES, 2009).

As inovações não se limitavam a arquitetura ou ao tempo de permanência no Centro. O pioneirismo era também pedagógico. Em cada escola classe, havia classes experimentais, onde os estudantes planejavam atividades para integrar-se com a escola parque, tais como pesquisas e excursões. Essas classes não tinham um currículo único e o programa era diversificado, o que possibilitava a organização em grupos, centros de interesse ou unidades de trabalho, estimulando a proatividade e individualidade. As turmas eram heterogêneas, já que os estudantes não eram agrupados por meio de testes de inteligência (prática comum à época). Além disso, no Centro foi instituída a permanência das crianças por sete anos e abolida a reprovação (PEREIRA, 2011).

Para lidar com tantas novidades, os professores do Centro contavam com o Setor de Currículo e Supervisão para auxiliá-los com suas dificuldades didáticas e ao mesmo tempo dar apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Esses professores haviam sido selecionados na capital e interior do estado baiano, passando por cursos de aperfeiçoamento, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) na capital da república (Rio de Janeiro), na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério em Belo Horizonte, e alguns ainda tiveram bolsas de estudos para estudar nos Estados Unidos. Ademais, todos os funcionários do Centro recebiam gratificação do INEP (NUNES, 2009).

Com tamanha diversidade cultural, o Centro se tornou vitrine do que havia de melhor na educação primária do Brasil, sendo reconhecido e visitado por representantes das Nações Unidas (NUNES, 2009).

## **O Plano de Construções Escolares de Brasília**

A história da Educação no Distrito Federal remonta à própria fundação da capital. Com a decisão política do presidente Juscelino Kubitschek de construir a capital da república no interior do país, Brasília foi planejada e construída em tempo recorde (1956-1960). Inspirada artística e culturalmente no Modernismo, contou com o plano urbanístico de Lúcio Costa e arquitetura de Oscar Niemeyer. Inserido neste contexto, nasceu o Plano Educacional de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, inspirado, como já aqui mencionado, na experiência bem-sucedida do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

A construção de Brasília era o cenário ideal para a criação de um sistema educacional que servisse de modelo para o resto do país. Essa utopia educativa, tinha um forte apoio do governo federal. Fato que garantia verbas em tempo hábil para por um lado, construir escolas e, por outro, havia grande disponibilidade de espaços para a edificação dos complexos centros de educação, o que não seria possível em outras grandes cidades e capitais já estruturadas (PEREIRA, 2011).

Logo, a construção de Brasília se apresentava como uma grande oportunidade de se implementar em larga escala vários dos ideais presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e dos educadores de 1959, (AZEVEDO, TEIXEIRA; FILHO, 2010), pois pela primeira vez na história do país seria possível planejar uma cidade simultaneamente com seu projeto pedagógico (PEREIRA, 2011).

Anísio Teixeira elaborou e publicou o “Plano de Construções Escolares de Brasília”, que articulado ao seu plano urbanístico, pensava uma série de equipamentos educacionais e culturais referenciados territorialmente nas quadras residenciais. O novo sistema escolar buscava ampliar a experiência de educação integral do Centro Carneiro Ribeiro, mais conhecida como Escola Parque da Bahia, também idealizada por Teixeira, fortemente influenciada pelo escolanovismo e pelas ideias pragmatistas de John Dewey. Esse sistema se propunha a oferecer educação pública, gratuita e obrigatória a todos, sem distinção de classes sociais. Esse era um pressuposto indispensável para transformação e inclusão social, defendido por Teixeira (PEREIRA, 2011).

Para a materialização desse projeto, Teixeira propôs um conjunto de edifícios que comporiam o Centro de Educação Elementar, que teriam múltiplos objetivos e funções, tendo em vista atender as necessidades específicas de ensino e educação, bem como a necessidade de vida e convívio social, tal qual uma “universidade infantil”

(TEIXEIRA, 1961, p. 1). Para tanto, o projeto previa para um grupo de quatro quadras, uma escola parque. No caso, a escola atenderia em dois turnos cerca de dois mil estudantes, oriundos de quatro escolas classes, com atividades de iniciação ao trabalho (estudantes de 7 a 14 anos), oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado, trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.) e participação em atividades artísticas, sociais e de Educação Física [música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios e práticas corporais]. O plano ainda estabelecia que os estudantes frequentassem diariamente a escola parque e a escola classe, em turnos diferentes, quatro horas em cada, com intervalo para almoço. Por esta razão, o horário escolar era de oito horas por dia, divididas entre atividades de estudo, trabalho, arte, lazer e de convivência social.

Apesar de focar seus esforços e preocupações na educação primária, os Centros de Educação Média, também foram contemplados no plano. Nele foi projetada a construção de um programa igualmente diversificado, objetivando oferecer aos adolescentes oportunidades reais para desenvolver seus talentos e prepararem-se diretamente para exercer um ofício ou para prosseguir a sua formação em nível superior (TEIXEIRA, 1994). O Centro de Educação Média (ou secundária) seria formado por um conjunto de edifícios assim organizados (TEIXEIRA, 1961):

1) Escola Secundária Compreensiva, inspirada nas *comprehensive schools* estadunidenses e britânicas<sup>4</sup>: a) cursos de humanidades; b) cursos técnicos e comerciais; c) cursos científicos;

2) Parque de Educação Média: a) quadras para voleibol, basquete, piscina e campo de futebol;

3) Núcleo cultural: a) teatro, espaço para exposições, clubes;

4) Biblioteca e museu;

5) Administração; e

6) Restaurante.

O novo modelo educacional tinha o propósito de não ser uma experiência isolada, como havia sido a Escola Parque da Bahia. Portanto, o plano urbanístico de

---

<sup>4</sup> As *Comprehensive Schools* (Escolas Compreensivas e Integradas) são escolas que acolhem quase 90% dos jovens estadunidenses e britânicos, oferecem um amplo leque de áreas de estudos e disciplinas e atendem às mais diversas vocações e habilidades (CAPDEVILLE, 1994).

Lúcio Costa destinava espaço para 28 escolas parques (PEREIRA; ROCHA, 2011; PEREIRA; CARVALHO, 2011). Porém, somente sete escolas parques foram construídas no Distrito Federal, sendo que cinco estão situadas no Plano Piloto. Somente duas foram construídas nas chamadas cidades satélites, na periferia de Brasília (RICARDO, 2018). Certamente o melhor exemplo da materialização deste modelo educacional integrado é a Escola Parque da 308 Sul. Não é à toa que a Superquadra 308 Sul representa o modelo mais fiel aos ideários que constam nas propostas de Lúcio Costa e Anísio Teixeira (GARCIA; GABRIELI, 2018), o que a tornou nos dias de hoje, parte da agenda do turismo brasiliense.

Pode-se dizer que o Plano Educacional de Brasília representa uma síntese do pensamento e obra de Anísio Teixeira. Ele apresenta diversos aspectos semelhantes ao planejamento de políticas que o autor formulara anteriormente nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Anísio acreditava que através de uma descrição detalhada de características físicas da escola a ser construída, os meios e fins pensados para a instituição seriam assegurados, garantindo aos profissionais as condições materiais e objetivas para a consecução de uma determinada corrente pedagógica (PEREIRA, 2011). Portanto, o projeto de Anísio Teixeira estava organicamente imbricado ao projeto arquitetônico, sendo que se tratava de uma proposta que transcendia o modelo tradicional de ensino (GARCIA; GABRIELI, 2018).

Assim, pode-se dizer que Plano Educacional de Brasília não se restringe ao ensino primário, fazendo referência ao sistema educacional como um todo, transitando por todas as etapas de escolarização, passando do nível elementar ao superior num aspecto de continuidade. Além disso, concebe a proposta considerando diferentes objetivos e funções atribuídas à escola, diante das transformações sociais provocadas pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico da formação de um novo ser para a vida numa sociedade moderna (PEREIRA, 2011).

## A GÊNESE DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA

John Dewey foi um influente pensador da educação estadunidense dos séculos XIX e XX. Ele foi o principal expoente do pragmatismo educacional, também conhecido como progressivismo. Essa corrente filosófica/educacional foi amplamente difundida nas escolas norte-americanas na primeira metade do século passado. Saviani (2008, p. 97) o classifica como “líder incontestado do movimento renovador”.

Dewey nasceu na cidade Burlington, no dia 20 de outubro de 1859, no Estado de Vermont, Estados Unidos. Durante sua infância, a família do filósofo lhe atribuía pequenas tarefas, a fim de lhe despertar a responsabilidade. Dewey declarava que esse fato lhe proporcionou relevantes aprendizados, muitas vezes negligenciados pelas instituições de educação formal pelo qual passou. A influência religiosa também se fez presente na vida e obra do pensador. Congregacionista, Dewey vivenciou uma espécie de democracia religiosa, já que essa vertente defendia uma relação sem hierarquias entre fiéis, com autonomia para os membros da comunidade, cultivando um espírito de igualdade e solidariedade, havendo inclusive eleições para os ministros representantes da igreja (SOUZA; PACÍFICO, 2009).

Na juventude, Dewey ingressou na Universidade de Vermont para estudar artes e lá começou a interessar-se por filosofia. Titulou-se bacharel em artes em 1879 em seguida passou a lecionar em pequenas escolas da cidade. Em 1882, ingressou no doutorado em filosofia na Universidade John Hopkins, onde doutorou-se em 1884 (SOUZA; PACÍFICO, 2009).

O período histórico em que Dewey obteve suas titulações foi marcado por um intenso desenvolvimento da indústria e comércio nos Estados Unidos, em decorrência do fim da Guerra Civil e da escravidão no país. Também foi um período em que se intensificou o fluxo migratório (oriundos principalmente da Europa e Ásia). Esses fatos influenciaram diretamente a filosofia e pedagogia propostas por Dewey (BIASOTTO; GALTER, 2017).

Nos anos seguintes, próximo ao fim do século XIX, Dewey atuou intensamente em uma instituição filantrópica de ensino, a *Hull House*, que tinha como objetivo socializar imigrantes recém-chegados e a população carente. Atuou junto aos filhos e filhas da classe trabalhadora na cidade Pullman. Ali, viu de perto as dificuldades enfrentadas por indivíduos marginalizados numa sociedade que passava por profundas mudanças decorrentes de um intenso processo de industrialização. Tais processos

provocavam grandes mudanças comportamentais e culturais na sociedade estadunidense (BIASOTTO; GALTER, 2017).

Tal conjuntura influenciou diretamente os postulados da teoria pragmatista de Dewey, pois o educador tinha a convicção de que a escola tradicional não poderia preparar os indivíduos para atuarem plenamente em uma sociedade que passava por tantas transformações. Portanto, a escola teria de acompanhar as mudanças pelas quais passava a sociedade norte-americana, não bastando mais a ela o ensino baseado na memorização e punição, excessivamente intelectualista, que vislumbrava preparar os alunos para um futuro supostamente conhecido (PEREIRA, 2011).

Posteriormente, Dewey lecionou em algumas universidades estadunidenses. Na Universidade de Chicago, criou a escola laboratório – no Brasil essas escolas são conhecidas como escolas de aplicação – local em que se pretendia aplicar os conceitos da filosofia pragmatista, diminuindo a distância entre teoria e prática e estreitando a relação entre pensamento e ação. Atuou ainda na Universidade de Columbia, onde foi professor de Anísio Teixeira, e na Universidade de Nova York, onde permaneceu até a sua morte em 1952 (SOUZA; PACÍFICO, 2009).

Dewey viajou o mundo realizando palestras e participando de diversos eventos acadêmicos, tendo a oportunidade de divulgar seu pensamento em diferentes partes do mundo e tomar contato com diferentes ideias e modelos pedagógicos. Chegou inclusive a visitar a antiga União Soviética, onde conheceu o modelo comunista de educação (SOUZA; PACÍFICO, 2009).

Em 1897 Dewey escreveu seu famoso artigo, “*My pedagogic creed*” (DEWEY, 1897), onde lança as bases de sua teoria e também deixa claro sua visão liberal de mundo. Em 1916 lança sua mais importante obra, “*Democracia e educação*”, livro em que melhor explicita suas ideias pedagógicas (SOUZA; PACÍFICO, 2009). Já na década de 1930, no livro “*Experience and education*” (DEWEY, 1997), Dewey elaborou uma obra concisa em resposta às críticas recebidas pelo livro “*Educação e democracia*”, buscando reformular sua proposta pedagógica.

Dewey possuía uma visão de mundo liberal-democrática. Esta posição lhe serviu de pano de fundo para todas as suas formulações, sejam elas filosóficas, pedagógicas ou políticas. Todavia, o educador defendia um liberalismo renovado, já que acreditava que o projeto político do liberalismo jamais havia se realizado (SOUZA; PACÍFICO, 2009).

Em “*Liberalism and social action*” (DEWEY, 1963) o autor faz críticas internas ao liberalismo, explicitando como as mudanças ocorridas desde século XIX impediram

o liberalismo de alcançar seus objetivos inicialmente estipulados. Portanto, Dewey faz a defesa de uma forma renovada de liberalismo que ofereça efetivamente oportunidades iguais para o progresso de todos os indivíduos. Para tanto, Dewey atribuiu um papel primordial na educação, sobretudo, por seu potencial para formação de novos hábitos, para que esse liberalismo contribuísse para o nascimento de novos modelos intelectuais e morais, além de proporcionar uma mudança nas instituições sociais (PETRY, 2018).

O liberalismo que Dewey propõe defende profundas transformações na sociedade. Contudo, essas transformações não deveriam ocorrer a partir de conflitos, muito menos por meio do uso da força e da violência, mas sim do uso da inteligência e da democracia. O que levaria os conflitos existentes na sociedade a um elevado nível de discussão civilizada, para que, enfim, houvesse uma conciliação entre os diferentes grupos e interessados. Para tanto, vale recuperar, mesmo que de forma extensa, a argumentação de Dewey, de que seria necessário a socialização das forças de produção:

Mas os valores da inteligência liberta, da liberdade, da oportunidade de cada indivíduo realizar as potencialidades de que é possuidor, são preciosos demais para serem sacrificados a um regime de despotismo, especialmente quando o regime é em tão grande medida apenas o agente de uma classe econômica dominante em sua luta para manter e ampliar os ganhos acumulados às custas da genuína ordem social, unidade e desenvolvimento. O liberalismo deve reunir-se para formular os fins aos quais se dedica em termos relevantes para a situação contemporânea. A única forma de organização social duradoura que é agora possível é aquela em que as novas forças de produtividade são cooperativamente controladas e usadas no interesse da liberdade efetiva e do desenvolvimento cultural dos indivíduos que constituem a sociedade. Tal ordem social não pode ser estabelecida por uma convergência não planejada e externa das ações de indivíduos separados, cada um deles empenhado na vantagem pessoal privada. Essa ideia é o calcanhar de Aquiles do liberalismo inicial. A ideia de que o liberalismo não pode manter seus fins e, ao mesmo tempo, reverter sua concepção dos meios pelos quais eles devem ser atingidos é loucura. Os fins podem agora ser alcançados apenas pela reversão dos meios aos quais o liberalismo inicial foi concebido. O planejamento social organizado, posto em prática para a criação de uma ordem na qual indústria e finanças são socialmente guiadas em favor de instituições que fornecem a base material para a liberação e crescimento cultural de indivíduos, é agora o único método de ação social pelo qual o liberalismo pode realizar seus objetivos professados. Tal planejamento exige, por sua vez, uma nova concepção e lógica da inteligência libertada como força social (DEWEY, 1963, p. 10).

Dewey defendia uma educação focada nas necessidades dos indivíduos. Foi um grande crítico dos métodos tradicionais e de um modelo de ensino monótono, verbalista, repetitivo e rotineiro. Em síntese, pode-se dizer que John Dewey defendia um ensino

que: adotasse o interesse das crianças como ponto de partida; focasse em métodos ativos de aprendizagem e na solução de problemas; concebesse os professores como orientadores da aprendizagem e a escola como microcosmos da sociedade; adotasse um ambiente social cooperativo e democrático (PEREIRA, 2011).

Para esse pensador, o modelo de ensino tradicional alimentava uma falsa expectativa de estar preparando os indivíduos para um futuro conhecido, como se a realidade e o conhecimento fossem coisas estáticas. No entanto, para Dewey, a educação deveria basear-se na ideia de incompletude do saber e da constante transformação do conhecimento por meio da ciência. Dessa forma, a experiência, baseada no método científico, era fundamental no processo de aprendizagem, pois possibilitava à cada indivíduo aprender fazendo. Os estudantes seriam estimulados pela necessidade de resolver situações problema, que exigissem novas formulações e intervenções na realidade. Por meio dessa educação progressiva, e assumindo que o conhecimento científico está sujeito a constantes transformações, a escola poderia verdadeiramente adequar os indivíduos para um futuro desconhecido, já que a nova sociedade industrial (que surgia no tempo dessas formulações) também passava por rápidas, profundas e constantes transformações (DEWEY, 1997).

Experimentalista, essa abordagem pretendia fazer com que a criança vivesse situações reais de experiência, tendo em vista um processo educativo que tivesse como ponto de partida a experiência e o interesse dos estudantes, mas ao mesmo tempo, estimulasse a criação de bons hábitos. Logo, a escola progressiva, alinhada a essa (nova) sociedade industrial deveria primar por métodos que utilizassem forças ativas e as capacidades de construção e produção das crianças, o que poderia provocar reflexões de cunho ético na absorção dos conteúdos, fazendo com que os indivíduos transitassem de uma percepção solitária e egoísta para uma atividade efetivamente coletiva e social (PEREIRA, 2011).

Para tanto, a escola progressiva se tornaria uma instituição de educação integral e de tempo integral, assumindo para si prerrogativas delegadas em períodos anteriores a outros espaços educativos, como a família e a igreja. Na tentativa de suprir algo que estava se perdendo nessa sociedade em constante transformação, a escola defendida por Dewey deveria se organizar como uma comunidade. Mudaria seu carácter anterior, que se pressupunha complementar e preparatório para um futuro previsível, para então estabelecer uma preparação concreta de crianças e jovens para um futuro absolutamente imprevisível (PEREIRA, 2011).

Outro importante pressuposto da teoria pragmatista faz referência às relações entre educação e democracia. A democracia era entendida pelo filósofo como o modo moral do ser humano moderno. Isso pressupunha um cidadão consciente, informado e que fosse capaz de solucionar seus desafios de maneira autônoma. Portanto, nessa escola progressiva, era fundamental que os objetivos, práticas e formas de organização escolar objetivassem alcançar os contornos, práticas e formas de uma sociedade democrática (PEREIRA, 2011).

Desta forma, Dewey tentava combater as dicotomias, entre teoria *versus* prática, escola tradicional *versus* Escola Nova, trabalho intelectual *versus* trabalho manual, pois entendia que a nova sociedade industrial exigiria seres desenvolvidos integralmente, nas mais diversas dimensões da inteligência humana.

## O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO E A EDUCAÇÃO NA ERA JK

Como nasceu Brasília? A resposta é simples. Como todas as grandes iniciativas, surgiu quase de um nada. A ideia da interiorização da Capital do País era antiga, remontando à época da Inconfidência Mineira. A partir daí, viera rolando através das diferentes fases da nossa História: o fim da era colonial, os dois reinados e os sessenta e seis anos da República, até 1955. Pregada por alguns idealistas, chegou, mesmo, a se converter em dispositivo constitucional. No entanto, a despeito dessa prolongada hibernação, nunca aparecera alguém suficientemente audaz para dar-lhe vida e convertê-la em realidade. Coube a mim levar a efeito a audaciosa tarefa. Não só promovi a interiorização da Capital, no exíguo período do meu Governo, mas, para que essa mudança se processasse em bases sólidas, construí, em pouco mais de três anos, uma metrópole. (KUBITSCHKEK, 2000, p. 5)

Com essas palavras, o presidente brasileiro de 1956 a 1961 inicia sua obra *Porque construí Brasília* (KUBITSCHKEK, 2000). Juscelino Kubitschek de Oliveira, ou simplesmente JK, também ficou conhecido como o Presidente Bossa-Nova, associação feita em decorrência do movimento musical e cultural que explodia no Brasil da década de 1950, quando grandes artistas brasileiros como João Gilberto, Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes ousaram promover uma modernização na música popular do país, combinando o samba brasileiro com o jazz estadunidense, embalados por uma necessidade nacionalista de afirmação cultural e política no exterior. Com objetivos similares, o presidente JK apostava na política nacional-desenvolvimentista.

Depois da Revolução de 1930, o desenvolvimento nacional passou a ser a ideia política central, justificando a ideologia que veio a ficar conhecida como nacional desenvolvimentismo (SAVIANI, 2013). Os anos 1930 foram uma etapa importante na definição dos rumos do capitalismo industrial, lançando as diretrizes de um modelo que só pôde se desenvolver plenamente na década de 1950. Nesse período ocorreu a transição de uma sociedade agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial. Esse processo de transição definiu a passagem da ordem social rural para uma ordem urbana, tornando o setor industrial elemento central na dinâmica econômica (CASTELLANI FILHO, 2013).

Essa ideologia foi a adotada por JK e era vista por ele como forma de superar problemas críticos da economia, concentrando esforços para modernizar o país por meio da montagem de uma infraestrutura integradora. Isso significava investir na construção de estradas, portos, usinas de energia, implantação de telecomunicações, indústria de base e indústrias complementares da agricultura. Dessa forma, o presidente dizia tentar

fazer com que o Brasil produzisse tudo que produziam as nações mais ricas e que estavam a mais tempo mobilizadas em favor da industrialização de grande porte. Assim, industrializar rapidamente o país, transferir para o território brasileiro as bases para um desenvolvimento autônomo, dar centralidade à indústria manufatureira, fazendo-a o centro dinâmico das atividades econômicas nacionais, eram tarefas urgentes para o governo (KUBITSCHKEK, 2000).

Tal sistema de ideias, o nacional desenvolvimentismo, teve inclusive uma instituição específica que tinha o intuito de difundir-la e colocá-la em prática na realidade brasileira, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Esse instituto tinha estreito contato com o Ministério da Educação por meio de convênio firmado com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, então dirigida por Anísio Teixeira (SAVIANI, 2013).

Logo, diferentemente da década de 1920, o nacionalismo desenvolvimentista tomou para si uma conotação de ideologia à esquerda do espectro político da época. Até o curto governo de Jânio Quadros a ideologia se manifestava majoritariamente como “progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida” (SAVIANI, 2013, p. 313).

Nesse contexto, o governo JK incorporou a antiga ideia da transferência da capital federal aos seus objetivos de campanha, objetivando povoar o interior do Brasil e integrar todas as regiões. JK alegava que os principais objetivos da construção da nova capital seriam: dar unidade a nação, aumentar a eficiência administrativa, proporcionar a descentralização e a aproximação das fronteiras continentais, promover o desenvolvimento econômico e social do interior e explorar enormes áreas de Goiás e Mato Grosso. Seu *slogan*, 50 anos em 5, era a síntese do que pretendia seu governo (KUBITSCHKEK, 2000).

Por outro lado, o nacional desenvolvimentismo se solidificou após a Segunda Guerra Mundial como uma atualização das ideias modernizadoras que eram defendidas por elites urbano-industriais de origem aristocráticas e rurais. A implementação dessa política causou um grande aumento do endividamento externo nos países subdesenvolvidos (VILLAR, 2018).

As ideias desenvolvimentistas começaram a ganhar força em 1947, a partir da ação do Conselho Interamericano de Comércio e Produção (CICP). Para esse conselho era urgente a adaptação da América Latina à nova ordem econômica mundial, passando de economias de guerra para economias de paz. Para tanto, o Conselho Interamericano

de Comércio e Produção considerava fundamental a participação de empresários na educação. Ali surgem no Brasil o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e ganha força o pensamento empresarial expresso por membros do Confederação Nacional da Indústria. O então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Roberto Simonsen era um dos membros mais atuantes no CICP. Na entidade, o representante da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo sugeriu a elaboração de uma espécie de Plano Marshall<sup>5</sup> para a América Latina, com o intuito de compensar o Brasil e outros países da América Latina pelas mudanças nas economias trazidas pela guerra. Porém, o reequilíbrio da economia latino-americana não aconteceu, fato que alimentou o medo do grande empresariado das Américas de causar revoltas populares e instabilidade social. Essas ameaças só puderam ser contidas por governos populistas e por implicações da ideologia desenvolvimentista na educação. O nacional desenvolvimentismo também pode ser classificado como uma estratégia das elites para frear o avanço potencial dos movimentos sindicais impulsionados pela crescente urbanização (VILLAR, 2018).

O final da década de 1950 e início da década de 1960 foram marcados por um intenso fluxo migratório. Brasília, construída em tempo recorde, foi uma cidade que abrigou diversos migrantes de distintas regiões do país. Esse fato trouxe consequências econômicas, culturais, políticas e sociais. Nesse período surgem as primeiras multidões que eram abrigadas em locais provisórios próximos aos canteiros de obras de construtoras nos centros urbanos pioneiros da nova capital, quais sejam, a Candangolândia e a Cidade Livre, hoje chamada de Núcleo Bandeirante (PEREIRA, 2011).

As condições de vida eram difíceis. Os candangos (apelido dados aos migrantes que chegavam para trabalhar na construção civil) viviam em barracos de madeira sem infraestrutura, nem saneamento básico. Não havia comércio, o que fazia com que as famílias tivessem que se deslocar, sem transporte público nem estradas, até a Cidade Livre para realizar suas compras para sobreviver. A demanda por equipamentos urbanos, como hospitais, postos de serviço e escolas era urgente (PEREIRA, 2011).

Nesse contexto, em 15 de outubro (dia dos professores) de 1957, foi inaugurada a primeira escola pública do Distrito Federal, o Grupo Escolar 1, projetado por Oscar

---

<sup>5</sup> Plano Marshall foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução dos países aliados da Europa, nos anos seguintes a Segunda Guerra Mundial.

Niemeyer. A inauguração contou com a presença de JK e sua mãe, Júlia Kubitschek, que era professora aposentada de Minas Gerais e que futuramente daria nome à escola (PEREIRA; HENRIQUES, 2011).

Portanto, é possível perceber como era importante a associação entre desenvolvimento econômico e educação para a ideologia nacional desenvolvimentista. Nesse período, os grandes intelectuais e formuladores de políticas acreditavam que o desenvolvimento da indústria exigiria uma maior especialização dos trabalhadores, o que implicaria também numa maior participação da educação na adaptação dos trabalhadores ao novo mercado de trabalho. Isso fica claro no Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados em 1959 (AZEVEDO; TEIXEIRA; FILHO, 2010). Tratava-se de uma retomada, em novas condições, dos Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 (SAVIANI, 2013).

No manifesto de 1959, os autores defendiam uma educação afinada com as necessidades de seu tempo, e para tanto, fazia-se necessário formar uma juventude consciente de que o trabalho era a fonte de todas as conquistas culturais e materiais da sociedade, ensinando os futuros trabalhadores a utilizar a ciência e a técnica para o bem-estar da comunidade. Ao fim e ao cabo, a revolução industrial estaria forçando a educação a adotar objetivos mais práticos (SAVIANI, 2013).

A educação do governo JK tinha como objetivo formar as classes dominantes de maneira que influenciassem de forma positiva no destino do país, e dar aos filhos e filhas dos trabalhadores um ensino técnico e especializado, dando-os a possibilidade desempenhar funções subalternas dentro do mercado de trabalho, com mais qualidade e eficiência, sobretudo, nas fábricas automotivas que se instalavam no Brasil. Todavia, essa política resultou em uma desqualificação dos trabalhadores, tanto nas atividades industriais como em qualquer outra atividade laboral ligada ao desenvolvimento do capital no Brasil. (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008). Esse fato contrasta com o objetivo de Anísio de dar aos ricos e pobres as mesmas condições de disputa nas ocupações da sociedade, o que em grande medida, demonstrava os limites e fragilidade ideopolíticas do renomado educador.

Pode-se dizer que o nacional desenvolvimentismo, no Brasil e também na América Latina, propunha uma intensificação no processo de urbanização. Assim, a construção de Brasília significava a possibilidade de modernização de toda sociedade brasileira, por meio do acesso à infraestrutura e aparelhos urbanos. O país buscava superar um passado rural e uma economia tradicional. Para tanto, o acesso a uma

educação pública era considerado fundamental para o desenvolvimento da nação (VILLAR, 2018).

Portanto, o Plano Educacional de Brasília (TEIXEIRA, 1961), implementado no ano de inauguração da capital, em 1960, baseado na filosofia pragmatista de John Dewey, que pretendia fornecer educação integral e em tempo integral, promovendo o desenvolvimento artístico, físico, recreativo, social e ainda uma iniciação ao trabalho (WIGGERS, 2011) se adequava quase que perfeitamente aos objetivos do governo JK.

O presidente era um entusiasta do plano, afirmava que “tratava-se de uma fascinante experiência” (KUBITSCHEK, 2000, p. 141) e acreditava que tal projeto prepararia os cidadãos para a vida moderna, oferecendo oportunidades as crianças e adolescentes a se ajustarem as exigências de uma sociedade técnica e industrial, sempre em transformação (KUBITSCHEK, 2000).

Todavia, o Plano Educacional de Brasília enfrentou muitas dificuldades e não se universalizou nem no próprio Distrito Federal. O plano que deveria servir de modelo para toda a educação pública brasileira nunca logrou tal feito. Diante disso, o que se viu em decorrência da aplicação da política nacional desenvolvimentista de JK em âmbito nacional foi o oposto do pretendido.

Apesar do discurso em favor do desenvolvimento, o que aconteceu no Brasil da década de 1950 e 1960 foi a expansão e desenvolvimento das indústrias apenas nas regiões sul e sudeste, o que aumentou a concentração de emprego nessas regiões. Esse fato fez com que as desigualdades sociais se acentuassem, tendo em vista que a mesma expansão não ocorreu nas regiões Norte e Nordeste, causando um forte fluxo migratório nas décadas seguintes. O êxodo rural exacerbado aumentou a pobreza, a miséria e a violência nas grandes capitais do Sul e, sobretudo, no Sudeste, fato que se deu principalmente à marginalização desses migrantes que não puderam ser empregados pelas grandes indústrias e acabaram se tornando mão de obra ociosa e excluída (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008).

## **ESCOLA PARQUE EM BRASÍLIA**

A década de 1960 foi um período de muitas experiências educacionais, com evidente predominância da pedagogia renovadora, também conhecida como pedagogia escolanovista. Desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, houve uma disputa pela hegemonia entre os educadores renovadores (liberais) e os conservadores (católicos), o que também significava uma batalha pelos modelos de escola pública (defendida pelos renovadores) *versus* escolas confessionais particulares (defendida pelos conservadores). Apesar da vitória dos conservadores na disputa doutrinária durante a ditadura do estado novo, os educadores renovadores conseguiram se infiltrar na burocracia educacional, sendo bem recebidos por autoridades do governo em decorrência de seus esforços pela modernização da infraestrutura das escolas e da administração pública. O que se viu em decorrência disso foi a predominância pedagógica do ideário escolanovista nas décadas seguintes (SAVIANI, 2013).

Foi ao longo do período que, em 1960, mesmo ano de inauguração de Brasília, é implantada a primeira Escola Parque da cidade, a Escola Parque 308 Sul. O projeto arquitetônico de autoria de José Reis, membro da equipe de Oscar Niemayer, fora concebido como uma referência no plano urbanístico de Lúcio Costa (PEREIRA; ROCHA, 2011). A escola fazia parte do Centro de Educação Elementar, localizada entre as superquadras da 307/308 da Asa Sul do Plano Piloto, previsto no Plano de Construções Escolares de Brasília elaborado por Anísio Teixeira. O Centro era composto ainda por 4 escolas classes, destinadas a atender estudantes de 7 a 14 anos. Ainda hoje, esse Centro de Educação Elementar é o que mais se aproxima do modelo elaborado por Teixeira.

Como já dito anteriormente, as escolas parques tinham o objetivo de ofertar atividades de iniciação ao trabalho, oficinas de artes industriais atividades artísticas, sociais e de Educação Física. Dessa forma, as escolas estavam alinhadas aos interesses da política nacional desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek, à filosofia pragmatista de John Dewey e ao ideário pedagógico de Anísio Teixeira.

### **A Educação Física na década de 1960**

Desde o final do século XIX até do século XX, predominaram na Educação Física escolar brasileira os pensamentos médico-higienista e militar (CASTELLANI

FILHO, 2013; VARIOS AUTORES, 2012; SOARES, 2012; GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Dessa forma, a Educação Física nasce para servir a missão de construir corpos sadios e obedientes, permitindo uma adequação ao processo de produção e a uma política nacionalista, e assim, acabou também corroborando com hegemonia de um conhecimento médico-científico, que advogava a necessidade de se estabelecer tais intervenções sobre o corpo (BRACHT, 1999).

Ao final da Segunda Guerra Mundial e conseqüentemente com fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, outras correntes de pensamento passaram a disputar a hegemonia da Educação Física dentro das instituições escolares, tais como o Método Natural Austríaco e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada (VARIOS AUTORES, 2012).

A chamada Educação Física pedagogicista também ganha força no período pós-guerra (1945-1964), podendo então ser entendida como importante influência no pensamento pedagógico no período de inauguração da primeira escola parque de Brasília. Assim como a Educação Física higienista, a Educação Física pedagogicista tem origem no pensamento liberal. Porém, um liberalismo distinto daquele liberalismo do começo do século XX.

O liberalismo que influencia a Educação Física pedagogicista preocupava-se em integrar a Educação Física como “disciplina educativa por excelência no âmbito da rede pública de ensino” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 27), ao passo que aquele liberalismo do início do século XX estava mais ocupado com a higienização da raça e da sociedade. Dessa forma, tal tendência da Educação Física está imbricada na pedagogia de Dewey e na sociologia de Durkheim, o que a torna uma abordagem considerada avançada em relação à tendência militarista da Educação Física. Porém, isso não significa que se trate de uma tendência progressista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

A Educação Física pedagogicista estreia novas formas de pensamento que aos poucos moldaram a prática da Educação Física e a atitude dos professores. Esse novo pensamento colocou a Educação Física como centro vivo da escola pública, tornando-a responsável por práticas educativas muito particulares, cujas outras disciplinas não dariam conta. Os desfiles, as competições intra e interescolares e a propaganda da escola na comunidade passam a ser delegados ao professor de Educação Física, cabendo a ele o antigo anseio de formar cidadãos, advogado pela educação liberal (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Apesar da predominância do pensamento pedagógico nesse período, esse fato não significou o abandono das práticas militaristas, tendo em vista que até o final da década de 1950 o método francês era obrigatório e balizava as diretrizes da prática da Educação Física na rede escolar (CASTELLANI FILHO, 2013).

É importante destacar também as ideias de Fernando de Azevedo relativas à Educação Física, tendo em vista que esse foi um influente educador do movimento escolanovista, sendo inclusive o principal redator do Manifesto de 1932 (AZEVEDO, TEIXEIRA; FILHO, 2010). Esse autor é dono de uma extensa e minuciosa obra sobre a Educação Física e manteve relação muito próxima com movimento eugênico brasileiro, sendo inclusive membro da Sociedade Eugênica de São Paulo. Azevedo compreendia a eugenia como ciência capaz de exercer uma ação higiênica, educacional e sexual que possibilitava a adoção de medidas que impedissem a reprodução dos doentes e que evitassem o enfraquecimento da raça (SOARES, 2012). Fernando de Azevedo era um educador preocupado em adequar a educação aos novos padrões de conduta que deveriam ser incorporados pelas famílias brasileiras, condutas que eram orientadas numa perspectiva higienista, alinhada aos interesses da classe dominante (CASTELLANI FILHO, 2013).

Além disso, Azevedo defendia uma Educação Física para ambos os sexos, sendo que a justificativa da Educação Física para as mulheres se devia a necessidade de prepará-las para a maternidade (CASTELLANI FILHO, 2013). Os exercícios físicos teriam o objetivo de construir o corpo da mulher para suportar a sua primordial missão da reprodução (SOARES, 2012).

Para Azevedo, a Educação Física era uma questão médica e não tanto pedagógica, porque quem define o conteúdo e autoriza a criança a participar das aulas são os médicos, sendo que os professores desempenham um papel secundário nessa relação (SOARES, 2012).

### **A Escola Parque em Ação**

A Escola Parque da 308 Sul foi entregue a população junto a inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960, todavia, só iniciou suas atividades em 16 de maio, data em que teve início o ano letivo nas escolas públicas da cidade.

Ao iniciar suas atividades, a Escola Parque tinha 270 estudantes da 4ª série das escolas classes 108 e 308 sul, somente no ano seguinte o atendimento foi ampliado para

os estudantes da 1ª a 5ª séries das escolas classes 107, 108, e 308 sul. Em 1962, também os alunos da Escola Classe 106 sul passaram a ser atendidos, totalizando 1492 alunos atendidos pela Escola Parque 308 sul. A escola idealizada por Anísio Teixeira para atender tanto os filhos da burguesia quanto os filhos da classe trabalhadora foi desfigurada logo nos primeiros anos de funcionamento, sendo que, atendia quase que unicamente crianças de classe média/alta. (WIGGERS; 2011).

O currículo da Escola Parque em seus primórdios era do tipo participação e tinha duas características principais. A primeira se refere ao tempo integral de permanência da criança na escola. Os estudantes cumpriam uma jornada de 8 horas numa escola muito bem equipada, os professores dispunham de tempo e condições materiais objetivas para ocupar as crianças com atividades pedagógicas orientadas para trabalhos em grupo, incluindo as atividades artísticas e relativas à Educação Física. O segundo aspecto diz respeito à centralidade que os estudantes possuíam no processo educativo. Eram eles quem definiam as atividades em que deveriam se engajar, de acordo com suas aptidões e interesses. Por ocasião do início do semestre eles escolhiam duas atividades nas diferentes áreas e se dedicavam a cada uma delas durante duas horas por dia. O interesse era a força motriz da atividade educativa (WIGGERS; 2011). As atividades programadas eram coletivas, tanto para os professores quanto para os alunos, apesar de que na maioria das vezes a produção final era individualizada, dando destaque para a criatividade dos estudantes no processo. Essa elaboração cooperativa tinha um sentido democrático e estimulava a autonomia (WIGGERS; 2011).

Em relação à organização do trabalho pedagógico, os professores reuniam-se semanalmente em equipes de acordo com a área de atuação, sob a orientação de coordenadores pedagógicos, para que fossem realizados estudos e planejamentos prévios. Os professores ainda tinham duas horas por dia para preparar as aulas. Os docentes tinham liberdade para criar experiências pedagógicas, tempo para estudar e auxiliar professores menos experientes. Essa configuração reforçava o sentimento de trabalho cooperativo e democrático, afastava a possibilidade de improvisação recorrente e *laissez-faire*, e ao mesmo tempo evitava a simples confirmação de métodos e técnicas tradicionais (WIGGERS; 2011).

A movimentação de estudantes era intensa entre suas casas, tendo em vista que a maioria dos estudantes viviam na própria unidade de vizinhança onde estudavam, que figurava o roteiro: escola parque, escola classe, biblioteca, piscina, pavilhão de artes

industriais etc. A integração entre os prédios permitia ao alunado dedicação intensa ao programa e ao currículo.

Como os alunos estudavam em dois turnos, não levavam deveres para casa, pois havia tempo de realizar as tarefas na própria escola. Pesquisas eram desenvolvidas na biblioteca sob a orientação de professores especialistas da escola parque, onde também se realizavam projetos de literatura, que eventualmente se transformavam em apresentações de artes cênicas.

Assim, fica evidente a preocupação da instituição de desenvolver atividades integradas, realizando uma programação conjunta entre escolas classes e escola parque, o que tornava a escola parque uma referência cultural na comunidade, pois lá também ocorriam exposições de trabalhos dos estudantes e competições esportivas abertas ao público. Naquela época, Brasília possuía vários espaços abertos e carecia de atividades e locais destinados ao lazer. Dessa forma, a escola parque se tornava um local onde parte dessas carências eram preenchidas (WIGGERS; 2011).

Existia uma clara valorização das atividades corporais no currículo do primeiro Centro Elementar de Educação de Brasília, onde o esporte, a dança e o teatro tinham um lugar de destaque. Além disso, as crianças da época apresentavam um rico repertório de atividades de lazer e brincadeiras infantis (WIGGERS; PIEDADE; REIS, 2018).

Portanto, fica claro o alinhamento das práticas educacionais no primeiro centro elementar de educação de Brasília no início da década de 1960 com a proposta de Anísio Teixeira. Porém, a manutenção e universalização dessas práticas para as demais escolas do sistema educacional do Distrito Federal não ocorreu nos anos seguintes à inauguração de Brasília devido a uma série de acontecimentos sociais e políticos que levaram a uma crescente descaracterização do plano de educação da cidade (PEREIRA; DE CARVALHO, 2011).

Das 28 escolas parques previstas no plano urbanístico de Brasília, apenas 5 foram construídas no Plano Piloto (PEREIRA; DE CARVALHO, 2011). Em 2014, mais 2 escolas parques foram inauguradas nas Regiões Administrativas de Ceilândia e Brazlândia, regiões periféricas do Distrito Federal, as quais são chamadas de Escolas Parques contemporâneas (RICARDO, 2018). Essas escolas foram construídas sob circunstâncias bem distintas das demais. Sobre isso trataremos com mais detalhes no capítulo II.

Além da grande instabilidade política pelo qual passou o país na década de 1960, que culminou no movimento cívico-militar-burguês golpista, deflagrado no dia 1ª de abril de 1964 (HÚNGARO, 2007), outras circunstâncias inviabilizaram a universalização desse projeto de educação moderna e democrática.

A explosão demográfica que ocorreu no Distrito Federal nesses anos não foi prevista pelos criadores da cidade. Acreditava-se ingenuamente que os candangos, operários, voltariam para suas regiões de origem após a finalização da construção de Brasília. Porém, o que se viu foi a luta pelo direito à moradia e organização desses trabalhadores em cidades no entorno de Brasília, levando essas cidades a passarem por diversos tipos de problemas em decorrência do crescimento sem planejamento. Isso causou um grande aumento na demanda por escolas e professores. Embora a administração promovesse diversos concursos públicos para atender a essa finalidade, a existência de muitos professores horistas no ano de inauguração do sistema educacional é uma evidência da dimensão do problema, reflexo do vertiginoso aumento das matrículas. O sistema de ensino que havia sido planejado para um número ideal de estudantes por sala de aula já não poderia se manter da maneira que havia sido concebido (PEREIRA; CARVALHO, 2011).

Já no início de 1960, professores concursados que chegavam a Brasília protestavam por conta de promessas não cumpridas pelo governo, tais como creches para seus filhos e filhas e principalmente pela questão da moradia prometida a esses profissionais. Enquanto funcionários federais eram agraciados com apartamentos nas superquadras, muitos docentes se instalaram em alojamentos e acampamentos. Diante do descaso do governo, os professores organizaram-se e deflagraram uma greve. Alguns professores chegaram a ser demitidos. Porém, em razão da luta dos docentes, em maio 1961 foram entregues às primeiras residências prometidas aos educadores (PEREIRA; CARVALHO, 2011) – começava o drama do qual sempre padeceu o escolanovismo brasileiro (SAVIANI, 2008).

A partir de 1962 ocorreram: a redução do tempo de permanência dos estudantes nas escolas parques; a diminuição da jornada de trabalho dos professores para seis horas, o que resultou na inclusão de mais uma escola classe sem o aumento no número de professores; e o aumento no número de matrículas com atendimento em dias alternados. Esses fatores contribuíram significativamente para a descaracterização da proposta inicial (RICARDO, 2018).

Nos anos seguintes, surgiram acusações por parte de parlamentares contra os professores de Brasília, que estariam promovendo uma doutrinação comunista nas escolas. Com o início dos “anos de chumbo”, a perseguição ideológica aos professores, e criminalização de práticas docentes inovadoras nas escolas de Brasília se intensificou.

Com o surgimento do estado de exceção comandado pelos militares e apoiados por setores conservadores da sociedade brasileira, o sistema de educação de Brasília idealizado por Anísio Teixeira foi ferido de morte, e as consequências da repressão nesse período são sentidas na educação brasiliense até os dias de hoje (PEREIRA; CARVALHO, 2011).

Já nas décadas de 1980 e 1990, foram retiradas do currículo as disciplinas de Artes e ofícios e Artes Industriais, e passou-se a ministrar apenas os componentes curriculares de Educação Física e Artes nas escolas parques, em somente um turno por semana (RICARDO, 2018).

Nos anos 2000, a Secretaria de Estado de Educação produziu um novo material de orientação pedagógica para as escolas parques, que trazia mais detalhes sobre as metodologias a serem empregadas. Esse documento vigorou até 2014, quando foi lançado um novo currículo para a educação básica do Distrito Federal, o “Currículo em Movimento” (DISTRITO FEDERAL, 2014), que não faz distinção entre as escolas parques e as demais instituições de ensino.

No próximo capítulo, veremos como se deu o processo de criação da primeira escola parque criada fora do Plano Piloto, a Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia. Também analisaremos como essa escola se organiza pedagogicamente, sobretudo no que diz respeito ao ensino da Educação Física.

## **CAPÍTULO 2**

### **NASCE A ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA**

Como foi exposto no capítulo anterior, as duas últimas escolas parques da rede pública de ensino do Distrito Federal, as chamadas escolas parques contemporâneas, nasceram na periferia, sob contexto totalmente diferente das primeiras. A Escola Parque da Natureza, situada na região administrativa de Brazlândia, inaugurada em 2015, foi a última a ser criada. Já a Escola Parque Anísio Teixeira, nasceu em 2014, em Ceilândia.

Ceilândia é a maior Região Administrativa do DF. Em 2018 tinha uma população urbana de 432.927 (quatrocentos e trinta e dois mil e novecentos e vinte e sete) habitantes, sendo que 41,6% dessa população era migrante, em sua maioria oriundos da região Nordeste, principalmente dos estados do Piauí, Maranhão e Bahia. Em relação à escolaridade, 96,5% dos habitantes com 5 ou mais anos de idade declararam saber ler e escrever, a maior parte dos estudantes dessa região (82,2%) são alunos de escolas da própria Ceilândia, sendo que mais da metade (55,4%) da população em idade escolar (de 4 a 24) frequenta escola pública (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A cidade nasceu em 27 de março de 1971, em consequência de um grande projeto de realocação de populações que viviam em regiões irregulares. Esse projeto, denominado Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), deu origem a seu nome. O Reservatório Elevado [Caixa D'água] é símbolo de luta das primeiras famílias que conquistaram a permanência na cidade. Ao longo da história, Ceilândia se desenvolveu como importante polo de preservação e divulgação da cultura nordestina. A cidade é conhecida pela diversidade de suas celebrações gastronômicas, artísticas, culturais e esportivas (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Em 1976 foi inaugurada a unidade do Serviço Social da Indústria de Ceilândia, desde então ofereceu à comunidade escola em tempo integral, assistência médica e formação profissional. A unidade contava com ampla estrutura esportiva, ginásio, piscinas aquecidas, campos de futebol, além de espaços multiuso, biblioteca, laboratórios de ciências e brinquedoteca.

Porém, em 2011 o Serviço Social da Indústria de Ceilândia encerrou suas atividades, após anos de importante prestação de serviço à comunidade ceilandense (DISTRITO FEDERAL, 2019). Este acontecimento foi de grande importância para o nascimento da primeira escola parque fora do Plano Piloto, já que a falta de espaço

físico específico era uma das principais dificuldades de se construir essas escolas em cidades periféricas do Distrito Federal.

Rapidamente os moradores da cidade se organizaram junto aos movimentos sociais locais com o intuito de garantir a permanência dos serviços que eram prestados pelo Serviço Social da Indústria. Considerando o crescimento sem planejamento e o desenvolvimento sem local planejado para equipamentos urbanos de muitas dessas cidades, especialmente de Ceilândia, a pressão da comunidade e rapidez dos dirigentes foram fundamentais para gerar ações que materializassem a Escola Parque de Ceilândia (RICARDO, 2018).

Dessa forma, 54 anos depois da inauguração da primeira Escola Parque de Brasília, a Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) iniciou suas atividades no dia 4 de agosto de 2014, oferecendo aulas de Educação Física e Artes, sendo a primeira escola parque a ser inaugurada fora do Plano Piloto. Sua implantação na região administrativa mais populosa do DF ocorreu após uma negociação entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e o Serviço Social da Indústria (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Diferentemente da ideia original, a escola iniciou os atendimentos a crianças e adolescentes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Isso ocorreu após arquitetos da Secretaria de Educação constatarem que o prédio não era apropriado para receber estudantes dos anos iniciais.

No primeiro ano de funcionamento da escola, os estudantes se matriculavam voluntariamente em horário contrário ao de suas aulas regulares em um dos centros de ensino fundamental de Ceilândia e Taguatinga. As atividades eram ofertadas em carácter complementar de maneira agrupada, segundas e quartas-feiras, ou terças e quintas-feiras. Nas sextas-feiras a escola era utilizada por coletivos de arte, cultura e lazer em trabalhos integrados com a escola. Dessa forma, a Escola Parque Anísio Teixeira buscava atender a uma demanda local histórica de ampliação das oportunidades educacionais dos estudantes de escolas públicas, sobretudo nas linguagens artísticas e nas práticas corporais (RICARDO, 2018).

Vejamos no quadro abaixo a evolução do número de matrículas desde a inauguração da escola, bem como a taxa de renovação, os anos e cidades atendidas:

Quadro 1-Matrículas por ano

<b>Ano</b>	<b>Nº de alunos atendidos</b>	<b>Taxa de renovação</b>	<b>Anos atendidos</b>	<b>Cidades</b>
2014	1700	80%	8º, 9º e classes de distorção	Taguatinga e Ceilândia
2015	2260	80%	6º ao 9º	Taguatinga e Ceilândia
2016	2100	75%	6º ao 9º	Taguatinga e Ceilândia
2017	2430	70%	6º ao 9º	Taguatinga e Ceilândia
2018	2900	70%	6º ao 9º (conferir)	Taguatinga e Ceilândia

Fonte: elaboração própria (DISTRITO FEDERAL, 2019)

### **Infraestrutura**

De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Parque Anísio Teixeira está localizada em Ceilândia Sul, e possui uma área total de 54.000 m<sup>2</sup>, assim distribuídos:

#### ***Ambiente administrativo e técnico pedagógico:***

Sala da direção e vice; sala da supervisão administrativa; secretaria; sala de leitura e estudos para discentes; sala dos professores e coordenação pedagógica; 02 vestiários para discentes (feminino e masculino); 03 banheiros para servidores (masculino e feminino); 04 banheiros para discentes (masculino e feminino); depósito de materiais de expediente; depósito de materiais de limpeza e conservação; depósito de materiais de artes plásticas; depósito de figurinos e indumentárias de artes cênicas; 02 depósitos de materiais esportivos; depósito de ginástica rítmica; depósito de dança; musicoteca; cantina e refeitório.

***Ambiente pedagógico:***

Laboratório de informática com 18 computadores e uma sala de apoio; Ginásio com 02 quadras poliesportivas, 04 salas de aula, vestiários (masculino e feminino) e arquibancada; Área externa com 02 quadras de esportes descobertas, 01 pista de corrida, 01 campo de futebol com gramado sintético (desativado), 01 quadra de areia, 02 piscinas (desativadas), banheiro e vestiários (feminino e masculino).

***Ambiente cultural e de apresentações:***

Auditório com capacidade para 200 pessoas (em construção), (DISTRITO FEDERAL, 2019).

**O Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira**

O Projeto Político Pedagógico é uma ação intencional, ou seja, é um plano determinado. É político, pois almeja uma intervenção numa certa direção. E ainda é pedagógico, pois realiza uma reflexão acerca da intervenção humana na realidade, objetivando explicar por quais causas e circunstâncias a levam a ser da forma que é (VÁRIOS AUTORES, 2012).

Para tanto, todo educador deve possuir um Projeto Político Pedagógico. Isso significa que cada educador deve ter claro que tipo de relação ele quer ter com seus estudantes, quais interesses de classe defende, que tipo de sociedade quer ajudar a construir ou transformar. Significa ainda saber como, por que, e para que leciona determinado conteúdo; como o trata pedagógica e metodologicamente para melhor compreensão dos seus estudantes. Enfim, para muito além da mera formalidade de elaborar um documento a ficar engavetado, ou ser apresentado quando exigido pelas autoridades, significa entender como o Projeto Político Pedagógico se materializa na escola e no currículo (VÁRIOS AUTORES, 2012), de maneira que cada vez mais o documento elaborado pelo coletivo de trabalhadores se aproxime de fato à expressão das práticas, concepções e projetos que situam e singularizam uma determinada escola.

A consolidação da educação básica como direito de todos os cidadãos depende dentre outros fatores, da elaboração de Projetos Político Pedagógicos comprometidos com diversas necessidades sociais e culturais da comunidade escolar (VEIGA, 2003).

Projetos Políticos Pedagógicos são projetos que demonstram um referencial teórico, filosófico e político (GADOTTI, 2016), e também são um processo permanente de discussão e reflexão sobre os problemas da escola, na busca de alternativas possíveis à materialização de sua intencionalidade (VEIGA, 1995).

O projeto da escola deve indicar grandes perspectivas, quais os valores que orientam a ação educativa, as ideologias em jogo, uma discussão do contexto local, nacional e internacional. Ele deve retratar as aspirações, ideais e anseios da comunidade escolar, seus sonhos em relação à escola. Mas ele deve, sobretudo, permitir que a escola faça suas escolhas em relação ao que deseja para a melhor educação de todos. Projetar é escolher, decidir. E a escolha, a decisão, são categorias pedagógicas essenciais ao ato educativo (GADOTTI, 2016).

Um Projeto Político Pedagógico que visa a organização de todo o trabalho pedagógico da escola deve expressar princípios norteadores da escola pública, democrática, e gratuita: *igualdade* de condições para acesso e permanência na escola; *qualidade* no ensino; *gestão democrática* com a participação crítica e coletiva na construção do PPP; *liberdade* de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar a arte e o saber norteados por uma intenção definida coletivamente ;e a *valorização do magistério* que para além da melhoria de salários e infraestrutura, consiste em determinar estratégias de formação continuada para o aprimoramento contínuo do professorado (VEIGA, 1995).

Em seu Projeto Político Pedagógico, a Escola Parque Anísio Teixeira se declara alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica, pressuposto também presente no Currículo em Movimento da educação básica, documento que orienta a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014).

A Pedagogia-Histórico Crítica surge como alternativa que visa à superação tanto dos métodos escolanovistas quanto dos tradicionais. É uma concepção que busca entender as questões educacionais de acordo com o desenvolvimento objetivo da história (SAVIANI, 2013). Além disso, ela pretende ser uma pedagogia revolucionária, alinhada aos interesses populares, e para tanto, valorizará invariavelmente a escola e conseqüentemente, estará interessada em oferecer métodos de ensino eficazes. A referida pedagogia revolucionária é aquela que objetiva colocar a educação a serviço da mudança das relações de trabalho no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2008). Essa pedagogia pode ser sintetizada em cinco passos: *Prática social; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final.*

A *prática social* consiste num posicionamento claro e sintético do professor em relação à realidade diante dos alunos. Parte-se do pressuposto de que professores e alunos têm entendimentos diferentes da prática social, sendo que o professor detém uma “síntese precária” enquanto os alunos têm uma compreensão sincrética da realidade.

A *problematização* é a etapa que possibilita a detecção de questões que necessitam de solução dentro de uma prática social, e que por isso exige-se o domínio de um determinado conhecimento.

A *instrumentalização*, se trata da assimilação das ferramentas culturais por parte das camadas menos favorecidas da sociedade, que são indispensáveis à luta social a qual são submetidas diariamente para se livrarem da opressão ao qual estão sujeitas.

A *catarse* nada mais é do que a metamorfose desses instrumentos culturais em objetos que permitam as mudanças sociais.

Por fim, o fim do processo é a própria *prática social*.

Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 2008, p. 58).

Entende-se que, pelo referido processo, o entendimento da prática social chegue a um salto qualitativo. Dialeticamente, o ponto inicial e o ponto final são e não são, os mesmos (SAVIANI, 2008).

A referida opção teórico-metodológica é justificada no Projeto Político Pedagógico pela realidade socioeconômica desigual da população do Distrito Federal. Assim, o documento de identidade da escola (SILVA, 2013) advoga um currículo escolar que não desconsidera o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, colocando-os como protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem, sendo o professor o mediador do conhecimento historicamente acumulado, através de ações

intencionais didaticamente organizadas para a formação de sujeitos históricos e sociais. Para tanto, a instituição visa garantir aos seus estudantes o direito às aprendizagens, o que exige princípios fundados na ética, gerando um compromisso de luta por uma sociedade mais justa e desenvolvida em aspectos sociais, culturais e econômicos. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A escola expressa uma prática educativa que considera a diversidade social e cultural em nível global e local, ponderando que a escola é um lugar de instrução e socialização, um ambiente onde as dimensões humanas se expressam. Isso significa que a formação pretende ser multidimensional, com identidade, história, alinhada às necessidades da comunidade. Os diferentes saberes se complementam numa relação dialética, e essa aproximação se efetiva no chamado “fazer coletivo” de propostas curriculares, fazendo com que o currículo seja uma possibilidade de emancipação pelo conhecimento, considerando as relações de poder e os interesses de classe, presentes na sociedade, especialmente na educação. (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O documento ressalta, já que ancorado na Teoria Crítica de currículo, que não se podem desconsiderar na organização curricular da instituição os conceitos de: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A teoria crítica considera que os currículos expressam o balanço de forças e interesses de classe que flutuam em torno do sistema educacional em um determinado momento, e que através deles se realizam os objetivos da educação escolar (SACRISTÁN, 2000). A escola objetiva ser capaz de planejar atividades coerentes com esses princípios, de modo que “cada educador possa sempre avaliar dois aspectos diferentes, embora interdependentes e complementares: *procedimento didático e o que o aluno aprendeu*” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 14).

A jornada de trabalho dos professores da escola é de 40h, em regime de 20 mais 20 horas<sup>6</sup>. A escola desenvolve atividades complementares, semestrais, ofertadas no turno livre, ou seja, no turno contrário das aulas regulares do estudante. Essas atividades

---

<sup>6</sup> Os professores que atuam na SEEDF podem ter as seguintes cargas horárias: I -quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica; II -quarenta horas semanais, no regime de vinte mais vinte horas, sendo quatro horas em regência de classe, por turno, em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica, por turno, em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e oito horas em coordenação (DISTRITO FEDERAL, 2017).

são denominadas pela instituição de oficinas. As oficinas são de matrícula facultativa e são destinadas ao ensino das Artes Visuais/ Plásticas, Cênicas, da Música, da Dança, da Educação Física e de Tecnologia, atendendo alunos do 6º ano ao 9º ano, Classes de Distorção Idade/Série dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como veremos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Oficinas da EPAT

EDUCAÇÃO FÍSICA	ARTES	MÚSICA
Atletismo Basquete Fitness Futebol de areia Futsal Ginástica Rítmica Lutas (Jiu-Jitsu e Boxe) Tênis de Mesa Tênis de Quadra Voleibol Voleibol de Areia Xadrez	Artes Cênicas (Teatro) Artes Plásticas Dança Tecnologia e Cultura	Canto Coral Guitarra Teclado Violão Violino

Fonte: PPP da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Nos currículos das oficinas são apresentados conteúdos e objetivos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais – uma clara alusão de influência pós-crítica e alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais. As turmas são agrupadas de acordo com diferentes níveis de desenvolvimento dos discentes, com base em critérios como: faixa etária, repertório motor e desenvolvimento cognitivo e social. Assim estão configuradas as turmas na EPAT:

1º **Iniciante** – voltado à apresentação inicial à oficina e ao desenvolvimento de competências básicas. 2º **Iniciado** – voltado à instrumentalização e ao desenvolvimento de competências intermediárias. 3º **Aperfeiçoamento** – voltado ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento de competências especializadas, com turmas específicas as sextas-feiras (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 20).

As oficinas acontecem duas vezes por semana, 2ª e 4ª feira, 3ª e 5ª feiras ou, ainda, somente na 6ª feira. As classes de *Iniciante* e *Iniciado* ocorrem de 2ª a 5ª feira, e as de *Aperfeiçoamento*, na 6ª feira. Por conta da característica *sui generis* das turmas de

6ª feira, treinamentos e aperfeiçoamentos, os alunos nesse dia têm duas aulas, com duração de duas horas cada. As matrículas podem ser renovadas a cada semestre, podendo o estudante continuar nas mesmas oficinas do semestre anterior, ou alterar para novas opções, ampliando as possibilidades de experimentação. Vejamos essa configuração nos quadros abaixo:

Quadro 3 - Atendimento Semanal na EPAT

<b>TURMAS E DIAS DA SEMANA</b>	<b>OPÇÕES PARA OS ESTUDANTES</b>
Turma (A) - segunda e quarta-feira	O estudante escolhe oficinas nas linguagens de artes visuais, artes cênicas, música, tecnologia e cultura, dança e em educação física.
Turma (B) - terça e quinta-feira	
Turma (C) – sexta-feira	O estudante escolhe as oficinas nas linguagens em artes visuais, artes cênicas, música, tecnologia e cultura, dança e em educação física na Escola Parque, apenas uma vez por semana. Atendimento das turmas avançadas/treinamento

Fonte: PPP da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019)

Quadro 4 - Horários das atividades na EPAT

<b>HORÁRIOS</b>	<b>MATUTINO</b>	<b>HORÁRIOS</b>	<b>VESPERTINO</b>
1º horário	07h30 às 08h50	1º horário	13h30 às 14h50
<b>INTERVALO</b>	08h50 às 09h05	<b>INTERVALO</b>	14h50 às 15h05
2º horário	09h05 às 10h18	2º horário	15h05 às 16h18
3º horário	10h18 às 11h30	3º horário	16h18 às 17h30
<b>BANHO</b>	11h30 às 12h30	<b>BANHO</b>	11h30 às 12h30
<b>ALMOÇO</b>	11h30 às 12h30	<b>ALMOÇO</b>	12h30 às 13h30

Fonte: PPP da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019)

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA

A Escola Parque Anísio Teixeira entende a Educação Física como área do conhecimento que estuda os conteúdos da cultura corporal de movimento, ou seja, o esporte, o jogo, a dança, a ginástica e as lutas, acreditando que sua apreensão de forma crítica por parte dos estudantes os possibilita desenvolver sua concepção de mundo (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A Escola Parque Anísio Teixeira se difere das demais escolas porque do Plano Piloto por se tratar de um espaço com atividades complementares e não-obrigatórias. Isso significa que, nesta instituição, a Educação Física como componente curricular não é ofertada, pois essa incumbência é confiada às escolas públicas regulares de Ensino Fundamental e Médio de Taguatinga e Ceilândia. A Educação Física nesta instituição é oferecida por meio das aulas de variadas manifestações da cultura corporal, como atividades complementares, chamadas de oficinas, como dito anteriormente. As oficinas de Educação Física são organizadas da seguinte forma: Esportes coletivos, esportes individuais, lutas, ginásticas, dança e atividades alternativas. Vejamos seguir:

Quadro 5 - Oficinas de Educação Física

Esportes individuais	Esportes coletivos	Lutas	Ginásticas	Danças Populares	Atividades Alternativas
Atletismo Tênis Tênis de mesa Xadrez	Voleibol Basquete Futsal Voleibol de areia Futebol de Areia	Boxe Jiu-Jitsu <i>Muhal thai</i>	Artística Rítmica	<i>Ballet Clássico</i> Dança contemporânea Dança moderna Hip Hop <i>Jazz</i> <i>Raggae</i>	<i>Fitness</i> Esportes na areia

Fonte: elaboração própria.

### Projetos interdisciplinares

Seguindo a análise do documento, encontramos os seguintes projetos interdisciplinares que são realizados na instituição: Jogos Escolares da Escola Parque Anísio Teixeira; Torneio Aberto de Xadrez; Festa Junina da Escola Parque Anísio

Teixeira; Intervalo Cultural, EPAT-Espaço Público e Social de Ceilândia; Festival de Ginástica Rítmica, Sensibilizando para à Diversidade Étnico Racial; DAN CEI – Mostra de Dança e o Festival da Escola Parque Anísio Teixeira (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Vimos até aqui que o Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira expressa um esforço de promover o trabalho coletivo na organização do trabalho pedagógico. Declara-se alinhado a uma corrente progressista de educação a pedagogia-histórico crítica. Esta observa no ensino da Educação Física uma possibilidade de fazer com que seus estudantes construam visões de mundo a partir da apropriação dos conteúdos da cultura corporal de maneira crítica.

Vejamos agora os currículos das oficinas de Educação Física da Escola Parque Anísio Teixeira.

## O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA

Iremos analisar as influências pedagógicas explícitas e implícitas no currículo da Educação Física da Escola Parque Anísio Teixeira. Por esse motivo, cabe uma breve síntese sobre as concepções pedagógicas da Educação Física no Brasil, sobretudo aquelas que surgiram após a década de 1980.

A partir da década de 1980, concomitantemente ao processo de redemocratização, se inicia um período de autocrítica na educação física brasileira. Pela primeira vez foram feitos questionamentos direcionados a sua submissão diante das elites dirigentes, bem como seu comprometimento histórico com seus interesses de classe. Dessa maneira, iniciava-se um movimento na Educação Física que lutava por mudanças radicais na sociedade capitalista (HÚNGARO, 2007).

Nesse período surgem diversas concepções pedagógicas da Educação Física, que podem ser agrupadas, como propôs Castellani Filho (1998), em não propositivas e propositivas, quando balizadas pela oferta de uma metodologia de ensino. Dentro do quadro das concepções propositivas é possível identificar propostas sistematizadas e as não sistematizadas. As concepções não propositivas abordam a Educação Física escolar sem propor metodologias para tanto. São os casos das abordagens fenomenológica, sociológica e cultural. No caso das propositivas não sistematizadas, são abordagens que indicam uma configuração para a Educação Física sem, porém, organizá-la metodologicamente, tais como a abordagem desenvolvimentista, construtivista, crítico-emancipatória e a plural. Situadas na categoria de propositivas sistematizadas encontramos aquelas ancoradas no paradigma da aptidão física e a crítico-superadora.

Quadro 6 - Abordagens da Educação Física

<b>Não propositivas</b>	<b>Propositivas não sistematizadas</b>	<b>Propositivas sistematizadas</b>
Fenomenológica Sociológica Cultural	Desenvolvimentista Construtivista Crítico-emancipatória Plural	Crítico-superadora Paradigma da aptidão física

Fonte: Castellani Filho (1998).

É importante destacar que mesmo depois do surgimento de tantas abordagens na Educação Física brasileira que se contrapunham aquelas ancoradas aos modelos biológicos, esportivos ou recreacionistas, esse fato não marcou o abandono desses

modelos que ainda hoje são muito frequentes nas aulas de Educação Física (DARIDO, 2003).

A seguir, serão analisados os currículos e as influências pedagógicas das oficinas de Educação Física apresentados no Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira, tomando como referência para análise as sistematizações propostas por Ghiraldelli Junior (1991), Darido (2003) e Castellani Filho (1998). Isso será feito a partir da observação do que está posto na aparência (documental) das oficinas, ou seja, nos objetivos e métodos expressos no currículo, com o intuito de revelar a essência [a raiz, a origem] das ideias que baseiam as práticas pedagógicas, mas que não são claramente apontadas no texto.

### **Organização curricular e objetivos das oficinas de Educação Física**

De maneira geral, o currículo das oficinas de Educação Física do Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira expressa uma tentativa de legitimar essa área do conhecimento, afirmando que essa possui um papel insubstituível. Ademais, o texto possui algumas leis que garantem a Educação Física como componente curricular obrigatório, articulado ao projeto político pedagógico das escolas e com diversos temas transversais presentes no currículo oficial da rede pública do Distrito Federal, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O documento esclarece que “Na Escola Parque Anísio Teixeira o professor de educação física busca o equilíbrio entre objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visando o desenvolvimento integral do estudante” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 61). A classificação dos conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais (DARIDO, 2005) permitem aos programas de ensino revelar de maneira clara, o que anteriormente só se expressava no currículo oculto (SILVA, 2013). Esses conteúdos dizem respeito as seguintes questões “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?” dirige-se a dimensão atitudinal. Respectivamente, são questões que se dirigem aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. (DARIDO, 2005; COLL, 2000).

Ao avançar no documento e diferentemente daquilo consignado como referencial teórico do Currículo em Movimento, percebemos as influências das abordagens desenvolvimentista, saúde renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Assim estão expressos os objetivos gerais para as oficinas das Escola Parque Anísio Teixeira:

Proporcionar a aquisição de conhecimentos específicos relacionados ao movimento corporal; Proporcionar o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas; Estimular hábitos favoráveis à adoção de um estilo de vida ativo e saudável; Promover a formação de uma cultura esportiva e de lazer; Promover a cultura de respeito às diversidades, valores e princípios éticos e morais; Promover a harmonia interdisciplinar com outras áreas do conhecimento; Estimular valores de cooperação, competição, colaboração, inclusão, vitória e derrota; Participar de competições esportivas e apresentações de atividades físicas (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 61).

O objetivo de desenvolver habilidades motoras remete a abordagem desenvolvimentista. Para essa corrente, o desenvolvimento das habilidades motoras é uma questão central, pois é assim que os seres humanos se adaptam aos problemas cotidianos, ou seja, solucionando problemas motores. É uma abordagem que se preocupa fundamentalmente com a dimensão procedimental do conhecimento, o “saber fazer”. Nessa abordagem a Educação Física deve fornecer ao estudante condições para que seu comportamento motor se desenvolva, se diversifique e torne-se cada vez mais complexo e variado (DARIDO, 2003).

Os objetivos também indicam uma influência da saúde renovada, quando apresentam a preocupação de desenvolver capacidades físicas e o favorecimento à adoção de estilos de vida ativos e saudáveis. Para esta abordagem, a meta é ensinar conceitos básicos da relação entre aptidão física, atividade física e saúde e também utilizar as aulas para que os estudantes apliquem esses conceitos se exercitando, buscando atender a todos, sobretudo os que mais precisam: os que são considerados sedentários ou com baixa aptidão física, bem como, os estudantes com deficiência. Dessa forma, almeja-se que os estudantes sejam capazes de melhorar a própria saúde.

Ainda que essa abordagem se baseie em preceitos biológicos, ela foi capaz de absorver muitos princípios presentes em abordagens progressistas, e, portanto, representa um avanço em relação aos modelos higiênicos e eugênicos, que foram hegemônicos na história da Educação Física. A incorporação desses princípios faz com que essa proposta contemple desde o ensino de conceitos, passando por conhecimentos ditos práticos até uma reflexão sobre as atitudes em relação à saúde. Contudo, os autores dessa abordagem consideram a prática de esportes menos interessante para a promoção

da saúde, pois consideram mais difícil que as adaptações fisiológicas ocorram através delas (DARIDO, 2003). Portanto, acabam dificultando a disseminação dessa importante manifestação da cultura corporal.

Quando o documento demonstra o intuito de “promover a formação de uma cultura esportiva e de lazer; promover a cultura de respeito às diversidades, valores e princípios éticos e morais; promover a harmonia interdisciplinar com outras áreas do conhecimento” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 61), aqui revela-se a influência da abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a cidadania é o conceito que norteia a Educação Física na escola e, portanto, tem como função formar os estudantes para participar de práticas corporais, exercitando o respeito a todos os sujeitos com dignidade e solidariedade, valorizando as múltiplas manifestações da cultura corporal. Sugere a adoção de estilos de vida saudáveis, respeitando e conhecendo os diversos padrões estéticos de acordo com os diferentes grupos sociais. Cobra dos alunos uma visão crítica dos padrões impostos pelas mídias, bem como sua responsabilidade na reivindicação de locais adequados para prática de atividades corporais e de lazer.

Fica evidente o ecletismo dessa abordagem, que para atingir o fim da integração do alunado na sociedade se utiliza de diversos meios, desde uma apreensão crítica da realidade, buscando uma compreensão dos benefícios de uma vida ativa, até mesmo usando as aulas de Educação Física para realizar exercícios a fim de promover melhoras na saúde dos estudantes (DARIDO, 2005).

Olhando especificamente para o currículo das oficinas, categorizamos as práticas corporais da Escola Parque Anísio Teixeira da seguinte forma: Esportes coletivos, Esportes Individuais, Lutas, Ginásticas e Dança. Buscamos captar os elementos predominantes que estão expressos nos objetivos e metodologia, com o intuito de revelar as influências pedagógicas que nortearam a formulação da proposta curricular.

Quadro 7 - Esportes Coletivos

<b>Esportes Coletivos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Influências pedagógicas</b>
<b>Basquete</b>	-Conhecer os fundamentos, táticas e sistemas de jogo de diversos esportes coletivos;  -Participar de competições esportivas;  -Melhorar o condicionamento físico.	-Utilização de circuitos motores, jogos pré-desportivos e brincadeiras populares;  -Participação em torneios externos	-Competitivista  -Saúde renovada
<b>Futsal</b>			
<b>Futebol de areia</b>			
<b>Voleibol</b>			
<b>Voleibol de areia</b>			

Fonte: elaboração própria

Quadro 8 - Esportes Individuais

<b>Esportes Individuais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Influências pedagógicas</b>
<b>Atletismo</b>	Conhecer e praticar fundamentos e técnicas do atletismo, tênis (de quadra e de mesa);  -Conhecer e desenvolver as capacidades físicas;  -Preparar estudantes para representar a escola em campeonatos e festivais do DF.	-Organização de minitorneios;  -Participação em torneios externos;  - Utilização de circuitos motores, jogos pré-desportivos e brincadeiras populares.	- Competitivista;  - Saúde renovada.
<b>Tênis de quadra</b>			
<b>Tênis de mesa</b>			
<b>Xadrez</b>			

Fonte: elaboração própria.

Tanto nas oficinas de esportes coletivos quanto nas oficinas de esportes individuais, percebemos um predomínio de objetivos que remetem à Educação Física Competitivista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991), tais como: conhecer e praticar esportes de invasão, com rede divisória; conhecer os fundamentos, táticas e sistemas de jogo de diversos esportes coletivos e individuais (basquete, vôlei, futsal, tênis de campo e de mesa, xadrez); vivenciar fundamentos técnicos e táticos; conhecer e praticar as regras oficiais das modalidades; conhecer e praticar as diferentes provas de campo e pista do atletismo; além da participação em competições externas representando a escola (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A Educação Física Competitivista tem como objetivo principal a disseminação dos valores da superação pessoal da competição na sociedade, usando a escola como celeiro para formação de atletas. A Educação Física se torna sinônimo de esporte de alto rendimento, fazendo com que a ginástica, o treinamento e os jogos recreativos estejam subordinados ao desporto de elite (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Quando analisamos a metodologia dessas oficinas, confirmamos a predominância dessa abordagem da Educação Física. Os currículos listam os jogos recreativos, pré-desportivos e brincadeiras populares como meios para se ensinar os esportes tais quais eles são nas competições oficiais, não constando no documento indicações de possibilidades de reflexão e debate com fins de repensar e transformar as práticas desportivas e/ou a sociedade.

Apesar desse predomínio, também há objetivos que remetem novamente a abordagem da saúde renovada: conhecer o próprio corpo e desenvolver noções básicas em relação à própria saúde, com vistas a obter uma boa qualidade de vida; melhorar o condicionamento físico; entender a relação entre atividade física e desenvolvimento de hábitos saudáveis (DARIDO, 2003).

Cabe ainda destacar, que, na oficina de futsal há um elemento que indica um procedimento metodológico sexista na modalidade ofertada pela escola. O texto informa que o esporte é “Praticado em turmas com estudantes predominantemente do sexo masculino, mas podendo receber estudantes do sexo feminino” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 65). Da maneira como está consignado o texto, entende-se que a modalidade é destinada aos indivíduos do sexo masculino, ao passo que as mulheres são apenas toleradas na oficina.

Entendemos que a Educação Física comprometida com os ideários da transformação social, reflexão coletiva e crítica, alinhada ao combate a toda e qualquer

forma de discriminação e exclusão, não contempla esse tipo de prática. Qualquer procedimento metodológico de separação de turmas parametrizado pelo sexo, gênero ou orientação sexual dos indivíduos é incompatível com uma educação democrática. Essa prática empobrece a formação humana e a discussão sociopolítica, impossibilitando a convivência e dificultando o desenvolvimento do respeito à diversidade.

Esse procedimento entra em contradição com outro trecho do próprio Projeto Político Pedagógico, quando o documento afirma sua missão: “Ser uma escola reconhecida pelo seu humanismo, **respeito à diversidade** e a **inclusão**, incentivo a responsabilidade ética e cidadã, que valoriza a autonomia e o sucesso dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 7, grifo nosso).

Quadro 9 - Lutas

<b>Lutas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Influências pedagógicas</b>
<b>Boxe</b>	-Desenvolver o pensamento crítico;  -Fomentar a participação em competições;  -Desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras relacionadas as lutas;	-Discussões e debates;  -Contextualização histórica;	-Crítico-superadora;  -Competitivista.
<b>Jiu-Jitsu</b>	-Compreender e utilizar técnicas e táticas relacionadas as lutas;	-Métodos de treinamento tradicionais;  -Treinamento em circuitos de movimentos ofensivos e defensivos;	
<b>Muhai Thai</b>	-Vivenciar as lutas de maneira recreativa e competitiva;  -Identificar talentos esportivos.	-Treinamento de corrida e treinamentos aeróbicos.	

Fonte: elaboração própria.

Já nas oficinas de lutas, nota-se uma predominância de objetivos que remetem a abordagem crítico-superadora, tais como: Compreender o que significa lutar (por que lutar, com quem lutar, contra quem ou contra o que lutar); compreender e vivenciar as

lutas no contexto escolar, diferenciar lutas de violência; vivenciar, apreciar e refletir sobre as lutas e a mídia, discutir padrões estéticos, desenvolver o senso crítico a partir da análise da realidade (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Para a abordagem crítico-superadora é indispensável que a prática pedagógica da Educação Física desenvolva a noção de historicidade da cultura corporal. O estudante precisa entender que os seres humanos não nasceram correndo, jogando, pulando, saltando, arremessando e balançando. Faz-se necessário compreender que essas práticas corporais foram construídas em tempos históricos determinados, em resposta a diferentes circunstâncias, desafios e necessidades (VÁRIOS AUTORES, 2012).

De maneira menos evidente, essa abordagem volta a aparecer nos procedimentos metodológicos do currículo das oficinas de luta, especificamente na oficina de Jiu-Jitsu, como vemos a seguir:

As perspectivas cognitivas, social e afetiva serão abordadas em todo período de aula, onde situações surgem provocadas hora pelo professor, hora pelos alunos, gerando debate e discussões que têm o objetivo de despertar o senso crítico dos indivíduos. Em aspectos cognitivos as partes envolvidas buscarão assimilar, debater e aplicar a história do Jiu-Jitsu, suas regras, sua filosofia. Em parâmetros sócio afetivo serão discutidos o toque, a estética, a violência, sexualidade e assuntos que envolvam a mídia, a família e a sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 71).

O trecho expressa a preocupação de fomentar o desenvolvimento do senso crítico a partir de uma contextualização sócio-histórica e filosófica do Jiu-Jitsu, concebendo o ensino dessa prática corporal, para além da mera reprodução de movimentos, técnicas e regras pré-concebidas, propiciando reflexões que possibilitem a transformação dessa prática corporal e da própria sociedade.

A abordagem crítico-superadora concebe o conhecimento e os conteúdos da Educação Física a partir da historicidade, como observa-se aqui:

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas. O ensino da educação física tem também um

sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 40).

Porém, ainda que de maneira diminuta, a abordagem competitivista também é percebida nas oficinas de lutas, que segue se revelando nos objetivos de: identificar talentos esportivos, conhecer e executar golpes, defesas e contragolpes do esporte, além de promover desenvolvimento de valências físicas como agilidade, força e velocidade, a fim de potencializar o desempenho dos golpes.

A abordagem também se confirma nos procedimentos metodológicos, quando estão previstos os “métodos de treinamento tradicionais (alongamento, exercícios calistênicos e circuitos) jogos (recreativos, lúdicos e esportivos), assim como a utilização de situações de lutas” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 70). Apesar da utilização de exercícios calistênicos estarem historicamente associados a uma concepção higienista da Educação Física, nesse caso, esses exercícios estão subordinados a melhora do desempenho esportivo, caracterizando assim como uma prática própria do competitivismo, como já discutido anteriormente.

Quadro 10 - Ginásticas

<b>Ginásticas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Influências pedagógicas</b>
<b>Rítmica</b>	-Gerenciar a atividade corporal de forma autônoma;  -Ampliar os conhecimentos sobre o corpo.	-Aulas com exercícios resistidos e uso de aparelhos;	-Saúde Renovada; -Psicomotricidade.
<b>Artística</b>		-Exercícios ritmados, localizados, aeróbicos, circuitos, jogos, recreativos e esportivos.	
<b>Fitness</b>			

Fonte: elaboração própria

Nos currículos das ginásticas encontramos objetivos relacionados à saúde renovada, principalmente na oficina denominada *fitness*. Também a psicomotricidade foi identificada nos objetivos, sobretudo na oficina de Ginástica Rítmica. Entre as finalidades relacionadas à saúde renovada constam: estabelecer relações entre funções orgânicas e atividade física, gerenciar a própria aptidão física de maneira autônoma. Os principais objetivos relacionados à psicomotricidade descritos foram: desenvolver o

esquema corporal, ritmo, percepção espaço-temporal, lateralidade e coordenação motora.

A psicomotricidade é a primeira abordagem que extrapola os limites biologicistas e do rendimento corporal da Educação Física. Datada da década de 1970, ela faz com que os professores passem a considerar aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, além de dar centralidade ao ato de aprender, buscando o desenvolvimento integral dos estudantes (DARIDO, 2003). Através do exercício, a psicomotricidade almeja provocar mudanças de hábitos, sentimentos e ideias. Percebe-se, portanto, que essa abordagem instrumentaliza o movimento humano, usando-o como meio de formação, concebendo o ensino de movimentos como algo auxiliar no desenvolvimento (VÁRIOS AUTORES, 2012).

Assim como, na oficina de futsal, nos procedimentos metodológicos há artifícios sexistas para formação das turmas. A oficina denominada *fitness* tem “turmas predominantemente femininas” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 63). Já na oficina de ginástica rítmica, o documento é ainda mais contundente, pois a oficina é descrita como “exclusivamente feminina” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 66).

Além disso, procedimentos como: exercícios resistidos (com e sem carga); uso de aparelhos (*step*, *jump*, bola suíça e cordas); exercícios ritmados; localizados; aeróbicos; circuitos; jogos recreativos e esportivos também são descritos na metodologia das oficinas e confirmam as influências das abordagens saúde-renovada e psicomotricidade.

Quadro 11 - Danças

<b>Danças</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Influências pedagógicas</b>
<b>Ballet</b>	-Unir linguagens;	-Análise, registro e documentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos;	Crítico-superadora
<b>Contemporânea</b>	- Respeitar a diversidade;	-vivência das danças populares nacionais e internacionais	
<b>Moderna</b>	-Criar coreografias para eventos e festivais;	-análise dos contextos de cada manifestação;	
<b>Jazz</b>	- Conhecer as danças em diferentes manifestações socioculturais;	-ensino de técnicas de danças contextualizadas historicamente.	
<b>Raggae</b>	- Superação de preconceitos		

Fonte: elaboração própria.

O currículo da oficina de Dança advoga uma prática crítica que oportunize aos estudantes uma experiência criativa, utilizando o movimento como forma de expressar-se com o corpo, partindo de diversos estilos de danças. Os procedimentos metodológicos convergem nesse sentido. Essa é a única oficina da escola que expressa de maneira clara que as turmas são tanto para indivíduos do sexo feminino quanto para do sexo masculino.

São listados como objetivos da oficina: proporcionar autoconhecimento, confiança e autonomia; incentivar a criatividade; vivenciar o processo de criação e improvisação; fomentar a união de linguagens; criar coreografias para eventos e festivais; vivenciar a dança em diferentes manifestações socioculturais; identificar as características das danças e dos movimentos expressivos; utilizar a dança como possibilidade de superação de preconceitos; expressar sentimentos e ideias utilizando a linguagem do corpo.

São descritos como procedimentos metodológicos: análise, registro e documentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, vivência das danças populares nacionais e internacionais, análise dos contextos de cada manifestação; ensino de técnicas de danças contextualizadas como linguagens determinadas historicamente.

Tanto os objetivos quanto os procedimentos metodológicos parecem estar alinhados a pedagogia crítico-superadora. A concepção dessa manifestação da cultura corporal no currículo da Escola Parque Anísio Teixeira mostra-se convergente ao que é defendido pelo Coletivo de Autores:

Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática. Na dança determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm com o treinamento/Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa (VÁRIOS AUTORES, 2012, p. 81).

Na perspectiva dessa abordagem, o desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, porque assim se possibilita a apreensão do sentido da dança e da necessidade expressiva contida nela (VÁRIOS AUTORES, 2012).

Após análise do currículo das oficinas, podemos concluir que: existe um ecletismo de abordagens pedagógicas que embasam seus objetivos e procedimentos metodológicos; os conteúdos contemplam as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, buscando contribuir para a formação integral dos estudantes e que existem procedimentos sexistas de separação de turmas em algumas oficinas.

## **DILEMAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PARQUE ANÍSIO TEIXEIRA**

Apontaremos a seguir as contradições identificadas nos currículos das oficinas apresentadas no Projeto Político Pedagógico. Os apontamentos aqui têm o intuito de colaborar com a reflexão, de estreitar o elo entre a sala de aula e o que se faz no trabalho coletivo com os educadores e educandos. O objetivo é de aproximar os desejos das ações que geram transformações necessárias para uma sociedade mais justa, de tal forma que a vontade da coletividade esteja cada vez mais expressa no documento de identidade e nas práticas organizacionais, políticas e pedagógicas da instituição.

Cabe ainda destacar que tais apontamentos possuem limitações, visto que a análise de um Projeto Político Pedagógico é insuficiente para revelar a totalidade das influências que embasam o trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da Escola Parque Anísio Teixeira. Além disso, a própria formação do pesquisador envolvido no processo é um limitador da análise. Entendemos que a síntese feita neste trabalho é histórica, provisória e com base na concretude do que expressa o documento.

O ecletismo de influências pedagógicas presente nos currículos das oficinas de práticas corporais da Escola Parque Anísio Teixeira pode ser explicado por diversos fatores. O primeiro a ser apontado será a questão do regime de trabalho dos professores de 20 horas mais 20 horas, por semana.

Nas escolas públicas do Distrito Federal os professores do regime de 40 horas dispõem de 15 horas semanais para coordenação pedagógica, divididas entre planejamento de aulas (segundas e sextas-feiras), frequência em cursos de formação continuada oferecidos pela própria Secretaria de Estado de Educação (às terças-feiras), e participar de reuniões de planejamento, as chamadas coordenações coletivas, com os demais trabalhadores da escola (às quartas e quintas-feiras). As outras 25 horas semanais são destinadas à regência de classe. Esse regime é chamado de jornada ampliada (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Também é previsto pela legislação o regime de 40 horas sem a jornada ampliada, o regime de 20 mais 20 horas. É o caso dos professores da Escola Parque Anísio Teixeira, como vimos anteriormente. Esse regime se divide em “quatro horas em regência de classe, por turno, em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica, por turno, em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e oito horas em coordenação” (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 1).

Apesar de existir certa equivalência entre os períodos de regência de classe e coordenação pedagógica nos dois regimes, a jornada ampliada favorece as coordenações coletivas com maior número de trabalhadores ao mesmo tempo, visto que o regime de 20 mais 20 horas destina momentos distintos para o planejamento coletivo por não poder contar com todos os profissionais do turno simultaneamente (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Esse fato pode ter contribuído para a falta de articulação, tanto entre os currículos das oficinas de Educação Física, quanto para com o restante do Projeto Político Pedagógico, visto que os trabalhadores podem ter enfrentado dificuldades para se encontrar, debater e chegar a consensos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Por essas e por outras circunstâncias, a construção de um projeto político pedagógico nunca é fácil. Garantir a participação de todos em um lugar com opiniões e ideias tão diferentes, buscando manter a coerência entre sonho e a realidade da escola, sempre gera um grande desgaste e cansaço (GADOTTI, 2016). Porém, assim são os processos democráticos e são eles que devem nortear os caminhos da escola pública.

Nesse sentido, exalta-se que outra possível razão para o ecletismo que constatamos é justamente a participação democrática de diversos atores com opiniões divergentes no processo de elaboração do documento. Ainda assim, vislumbramos que as ações futuras devam objetivar a diversidade de opiniões como ponto de partida, e o consenso no ponto de chegada. Somente por meio do movimento dialético de ação e reflexão na realidade esse objetivo poderá ser atingido.

Outro ponto a se destacar é a importante influência da abordagem competitivista nas oficinas. Pelo que se observa nos currículos de esportes coletivos e individuais, lutas e até mesmo nas ginásticas, ainda existe o ideário da reprodução do “esporte na escola”, o que significa dizer que o esporte escolar cumpre o papel de reproduzir a ideologia capitalista, fazendo com que os valores contidos nesse modo de produção sejam não só normalizados, mas também almejados.

Alguns dos valores reproduzidos pelo esporte na escola através da socialização e que também servem aos interesses das classes dominantes são: respeito acrítico as regras do jogo ou as leis da sociedade, a vitória através do esforço pessoal e superação, ensinar a competir [em uma sociedade já extremamente competitiva], respeito às autoridades [árbitros, professores, juízes, policias, dentre outros] (BRACHT, 1986). Acreditamos numa inversão dessa relação. Para que a escola deixe de ser um espaço de

reprodução e passe a ser um espaço de transformação. A ideia do esporte na escola pode ser substituída pelo esporte da escola. Essa inversão na subordinação desses dois elementos faz com que haja a possibilidade de uma intervenção na história cultural da sociedade. O esporte pode ser problematizado como fenômeno sociocultural, se constituindo como elemento confrontador daqueles valores que o tornam seletivo e excludente, construindo novos valores para torná-lo coletivo, lúdico e crítico (VAGO, 1996).

A reprodução dos valores esportivos também se manifesta na divisão sexista das turmas de algumas oficinas da escola, sendo que modalidades que exibem essa divisão acompanham uma construção hegemônica histórica, sendo que o futsal e o futebol ainda são vistos na sociedade brasileira como esportes para homens, bem como as lutas, ao passo que as ginásticas carregam o estereótipo de modalidade para mulheres.

A falta de articulação entre a abordagem crítico-superadora da Educação Física, a Pedagogia Histórico-crítica e o restante do documento é algo que também nos chama a atenção. Pois, para um maior entendimento e articulação entre esses elementos é necessário ter a clareza de que a teoria revolucionária que os articula é o *marxismo*. Tomar essa posição implica em ter uma posição radical de rejeição de teorias pedagógicas que defendem normas e valores capitalistas, tendo em vista que essas teorias negam o caráter de classe da educação e da própria pedagogia, fato esse que dificulta a exposição das contradições e injustiças, bem como a superação desse sistema pela via revolucionária (TAFFAREL, 2016).

Além disso, é interessante notar que outras versões do documento (DISTRITO FEDERAL, 2017; 2018) apresentavam outra nomenclatura. Nas versões de 2017 e 2018 o documento era chamado de Projeto Político Pedagógico, mostrando-se alinhado com a literatura da área e com o nosso entendimento do que ele representa. Na versão de 2019, o documento se intitula como Planejamento Participativo Estratégico. Porém, essa alteração só ocorre no título, sendo que no restante do documento segue se auto referindo como Projeto Político Pedagógico. Acreditamos que a supressão do termo “político” no título do documento possa ter vinculação com a atual conjuntura governamental do Distrito Federal e do próprio Brasil. Nessa lógica, as classes dominantes advogam uma educação “neutra”. Sobre isso, estamos de acordo com Paulo Freire (1996):

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante

insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 98).

Acreditamos que os pontos aqui levantados possam contribuir para a discussão e elaboração das próximas edições do Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira. As características *sui generis* da instituição, seu carácter complementar e o trabalho com as artes e Educação Física, dão a ela um grande potencial de proporcionar a população da periferia do Distrito Federal uma educação crítica para o lazer. Isso significa dizer que a escola detém condições materiais e objetivas necessárias para ofertar uma educação que dê repertório para que os estudantes atuem como cidadãos produtores da cultura, seja no campo da Educação Física (cultura corporal) seja nas artes (BRACHT, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar e nessa linguagem emprestada (MARX, 2015, p. 7).

Vimos que o Plano Educacional de Brasília pode ser considerado a melhor síntese do pensamento de Anísio Teixeira. Pela primeira vez no país seria possível planejar uma cidade simultaneamente com seu projeto pedagógico. O novo sistema escolar, inspirado na exitosa experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, se propunha a oferecer educação pública, gratuita e obrigatória, sem distinção de classes sociais, integrada a uma série de equipamentos educacionais e culturais, referenciadas territorialmente nas quadras residenciais da cidade. O projeto teve uma grande influência do pragmatismo educacional de John Dewey.

As práticas educacionais no primeiro centro elementar de educação de Brasília no início da década de 1960 se mostravam alinhadas com a proposta de Anísio Teixeira. Porém, a manutenção e universalização dessas práticas para as demais escolas do sistema educacional do Distrito Federal não ocorreu nos anos seguintes à inauguração da cidade. Das 28 escolas parques previstas no plano urbanístico, apenas cinco foram construídas no Plano Piloto. Somente em 2014, as primeiras escolas parque da periferia foram inauguradas, as chamadas Escolas Parque contemporâneas.

Inúmeros fatores afetaram a implementação desse projeto. Os quais estão sinalizados após o término do mandato do presidente JK, em que o plano deixou de ter o apoio político necessário para sua universalização. Ademais, a década seguinte foi marcada por instabilidade política, explosão demográfica, perseguição ideológica aos professores e às práticas educativas inovadoras, conflitos entre movimentos sociais e governo por conta da moradia em Brasília e nas cidades satélites. Esses fatos provocaram uma crescente descaracterização do plano de educação da cidade.

O presente trabalho não almeja defender um resgate acrítico do projeto educacional original de Brasília. Apesar de entender que o plano possuía um grande valor histórico, é necessário entender que a visão liberal-democrática conciliadora de

classes de Anísio Teixeira tinha limitações importantes, que acabaram por se confirmar nos primeiros anos de funcionamento do sistema escolar de Brasília. O objetivo do educador baiano de superar o dualismo classista da educação brasileira nunca foi alcançado. Nos primeiros anos de funcionamento, as escolas do Distrito Federal atendiam a elite do funcionalismo público, sobretudo do Plano Piloto. Nos anos seguintes, a população oriunda da classe trabalhadora foi ocupando esses espaços, ao passo que as elites migraram, em grande parte, para as escolas particulares do Distrito Federal.

Mesmo carregado de certa ingenuidade e idealismo, próprios da visão liberal-democrática do qual Anísio Teixeira era adepto, é inegável o caráter humanista do Plano Educacional de Brasília, ainda mais considerando o contexto de tensões do período de construção de uma nova capital e pré-golpe militar. Olhando em retrospectiva, anos depois o próprio Teixeira (1994, p.169) afirma:

Para que a ideia se realize será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com igualdade de oportunidades educativas, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou rico uma educação que os ponha no mesmo nível diante da perspectiva de vida.

Somente em 2014 foi inaugurada a Escola Parque Anísio Teixeira, a primeira escola parque construída na periferia de Brasília, em Ceilândia. Sua inauguração foi resultado da pressão popular dos moradores da região e da ação do governo à época. Diferentemente das primeiras escolas parque, a Escola Parque Anísio Teixeira atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, oriundos de escolas públicas [tributárias] das regiões de Samambaia, Taguatinga e Ceilândia. Apesar de contar com uma excelente infraestrutura, alguns espaços ainda aguardam reformas.

O documento de identidade da escola se mostra alinhado aos princípios norteadores da escola pública, à pedagogia histórico-crítica e a teoria crítica do currículo. As aulas na instituição são oferecidas em formato de oficinas de arte e de temas da cultura corporal (esportes individuais e coletivos, lutas, ginásticas e danças) e tem caráter complementar.

Para atender os interesses governamentais os professores da escola trabalham no regime de 20 horas mais 20 horas, o que fragiliza o tempo de coordenação coletiva, minimizando as possibilidades de encontros entre os docentes para o diálogo e planejamento das atividades pedagógicas.

O documento expressa uma preocupação em ofertar conteúdos que contemplem as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, objetivando contribuir com a formação integral dos estudantes. Verificamos que existe um ecletismo de abordagens pedagógicas, no Projeto Político Pedagógico que norteia os objetivos e procedimentos metodológicos das oficinas de Educação Física da Escola Parque Anísio Teixeira.

Em síntese, vimos que nas oficinas de esportes coletivos e individuais há um predomínio das abordagens da Educação Física competitivista e saúde renovada. Já nas oficinas de lutas, o predomínio foi da abordagem crítico-superadora, ainda que a abordagem competitivista também tenha aparecido em alguns elementos. Nas oficinas de ginásticas, a saúde renovada e a psicomotricidade tiveram destaque nos elementos analisados. Por fim, a oficina de dança mostra um currículo menos eclético do que as demais, estando de acordo com a abordagem crítico-superadora.

Cabe, ainda, destacar que as oficinas de futsal, *fitness* e ginástica rítmica expressam uma divisão sexista das turmas. Nas demais oficinas não há menção ao gênero [sexista] para participação nas aulas, exceto a oficina de dança, que foi a única a explicitar que não adota esse tipo de distinção para organizar suas turmas.

Verifica-se que desde o Plano Educacional de Brasília havia uma preocupação em oferecer uma educação de caráter integral, em que o tempo de permanência na escola também fosse integral. Diferentemente do que ocorre na Escola Parque Anísio Teixeira, que tem um caráter complementar em relação às escolas tributárias de quem recebe seus alunos, seja em relação ao tempo de permanência dos estudantes na escola, seja em relação à integração pedagógica do ponto de vista de uma concepção ampliada de educação.

Deste modo, para que houvesse uma maior integração, fica evidente a necessidade de um maior número de escolas parques na região, ou mesmo da ampliação de projetos como o “Educação com Movimento” (DISTRITO FEDERAL, 2014), os quais objetivam o trabalho integrado e interdisciplinar entre os professores de Educação Física e pedagogos e a universalização da Educação Física na rede pública do Distrito Federal. É importante destacar que a não universalização do sistema escolar planejado para o Distrito Federal provocou a necessidade de criação do projeto “Educação com Movimento<sup>7</sup>” (DISTRITO FEDERAL, 2014). Este projeto se materializou devido ao

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre o projeto “Educação com Movimento” recomendamos a leitura das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, de autoria de professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

esforço e mobilização do professorado do Distrito Federal. Destacamos também a necessidade de se pensar em políticas similares para a universalização do ensino das artes na rede pública. Tratar-se-ia de um importante passo para a valorização de uma educação estética, algo caro à formação humana.

Urge lembrar o Plano Educacional de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, já que vivemos em tempos de uma conjuntura político-pedagógica reacionária. Em 2019, novamente, o governo federal objetiva fazer do sistema escolar da capital vitrine para o restante do país. Porém, com objetivos diametralmente opostos àqueles defendidos por Anísio Teixeira. O projeto visa militarizar a educação pública, infiltrando profissionais da segurança pública nas escolas, sob a alegação de que esses serão responsáveis pela segurança e disciplina, ao passo que as questões pedagógicas continuam sob a responsabilidade dos profissionais da educação. A dicotomia entre disciplina e pedagogia é falaciosa.

Nesse contexto, as escolas militarizadas estão sendo apresentadas como solução para a violência na escola. Porém, não se chama a atenção da violência simbólica, exercida por essas escolas, administradas por militares armados, caracterizando uma educação repressora e dominadora, formando pessoas que se submetem facilmente as figuras autoritárias. As escolas militarizadas direcionam os estudantes a comportamentos submissos, valorando as ideias dos grupos militares, fazendo com que os oprimidos acatem esses dogmas sem criticidade e autonomia. Essa educação esconde as singularidades e proíbe a expressão de comportamentos diferentes do padrão heteronormativo (PARO; FERREIRA, 2017).

Sugerimos que em estudos futuros essa temática seja abordada, a fim de esclarecer as reais intenções e motivos da implementação desse projeto autoritário, que em nada remete a origem do sistema educacional de Brasília. Também, indicamos a necessidade de estudar, para além dos documentos, as concepções pedagógicas da Educação Física e os professores da Escola Parque Anísio Teixeira, por meio de entrevistas, observações de aulas e grupos focais, afim de melhor compreender a relação entre o que está expresso no documento de identidade e a prática pedagógica dos docentes.

---

“A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal”(LEMOS, 2019) sob orientação do Prof. Dr. Jontas Maia da Costa e “Educação Física Escolar em Brasília: Análise Comparativa de Currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (FREIRE, 2016) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers.

Portanto, ressaltamos a importância da existência das escolas parques no Distrito Federal, sobretudo as das regiões periféricas, pois essas regiões carecem de espaços educativos e de lazer que fazem do ensino da Educação Física e das artes ferramentas para a transformação da sociedade. Daí a relevância de se investigar como a Educação Física se apresenta na organização do trabalho pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira.

A medida em que se desvela aspectos importantes do papel da Educação Física no trabalho pedagógico, essa pesquisa pode contribuir em futuros processos de formação continuada de professores, com ênfase no desenvolvimento de teorias críticas da Educação Física nas escolas do Distrito Federal.

A despeito de todas as críticas que possa receber, o plano original de Teixeira para a educação da Nova Capital expressava uma grande preocupação em preparar as próximas gerações para a democracia. Diante desse fato é urgente lembrar que projetos educacionais democráticos são possíveis e não mero utopismo, pois na atual conjuntura o que se desenha como projeto de educação para o país são concepções retrógradas, autoritárias e acríticas, patrocinadas por governos e administrações cada vez mais alinhadas ao fascismo.

Podemos dizer, aliás, que o grande tema de toda a obra de Anísio Teixeira foi a relação entre educação e democracia (SAVIANI, 2008). Ainda em 2019, seguimos buscando consolidar essas bandeiras. Somente assim a educação deixará de ser um *privilegio*, e se tornará efetivamente um *direito*.

Por agora e como expressão de resistência, fiquemos com a máxima de Anísio: “Democracia é, literalmente, educação” (TEIXEIRA, 1996).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. D.; TEIXEIRA, A.; FILHO, L. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010. 122 p.

AZEVEDO, Fernando. Anísio Teixeira ou a inteligência. In Anísio Teixeira: pensamento e ação. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/soblivro.htm>> Acesso em 14 de outubro de 2019.

BALESTRIN, M.; SPONCHIADO, B.; SUDBRACK, E. A contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a formação do cidadão democrático na sociedade brasileira. **Revista de Educação Popular**, 16, 2017. 125-135.

BATISTA, E.; CLARK, J.; PADILHA, C. As relações entre educação e trabalho sob a perspectiva do ideário nacional-desenvolvimentista no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961). **VI Seminário do Trabalho-Trabalho, Economia e Educação no Século XXI**, Marília-SP, 2008. 26-30.

BIASOTTO, K.; GALTER, M. Razões históricas das formulações de John Dewey sobre democracia e educação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 23, 2017. 12-26.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 1986. 62-68.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Agosto 1999. 69-88.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Injuí: Injuí, 2019.

BRASIL. **Relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília**. FAC-UnB. Brasília. 2016.

CAPDEVILLE, G. Os sistemas escolares alemão, inglês e francês e a formação de seus professores. **Em Aberto**, Brasília, out./dez. 1994.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física: Polêmicas do nosso tempo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.

COLL, C. **Os conteúdos da reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DARIDO, S. **Educação física na escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. **Os conteúdos da educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 64-78 p.

DEWEY, J. My pedagogic creed. **The School Journal**, 54, 16 January 1897. 77-80.

- DEWEY, J. Liberalism and social action. **Capricorn books**, New York, 1963.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1997.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília. 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 561, de 27 de Dezembro de 2017. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, Dez 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. [S.l.]. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. [S.l.]. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. [S.l.]. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Escola Parque 308 sul**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília. 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio. PDAD 2018**. Codeplan-Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília - DF. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. [S.l.]. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. [S.l.]. 2019.
- FERNANDES, F. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, J. A. D. L. **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, 2002. Cap. 3, p. 51-57.
- FREIRE, J. D. O. **Educação Física Escolar em Brasília: Análise Comparativa de Currículos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. [S.l.]: [s.n.], 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Dimensão política do projeto pedagógico da escola, 2016.
- GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania, 2016.
- GARCIA, C. C.; GABRIELI, M. C. A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de educação de Anísio Teixeira e dos ideários de Lúcio Costa. In: PEREIRA,

- E. W. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: História e Memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Cap. 9, p. 193-213.
- GERIBELLO, V. P. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Atlas, 1977.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, v. 10, 1991.
- GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HÚNGARO, E. M. A educação física e a tentativa de "deixar de mentir": O projeto de "intenção de ruptura". In: MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo e "mente"**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 135-159.
- KUBITSCHKE, J. **Por que construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, 2000. 477 p.
- LEMOS, P. **A educação física na educação infantil do distrito federal: uma experiência em construção**. Brasília, 2019.
- MARX, K. **Introdução de 1857**. [S.l.]: [s.n.], 2010.
- MARX, K. **O 18 brumário de Luis Bonaparte**. [S.l.]: Boitempo Editorial, 2015.
- MARX, K. Prefácio da Primeira Edição. In: MARX, K. **O Capital: crítica da economia política, Livro 1: O processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2017. p. 87-91.
- MEDINA, J. P. **A educação física cuida do corpo e "mente"**. 22. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, 22, n. 80, abril 2009. 121-134.
- PARO, T.; FERREIRA, R. As escolas militarizadas combatem a violência escolar? **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2017. 65-87.
- PEREIRA, E. W. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 1, p. 27-45.
- PEREIRA, E. W. As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal. In: \_\_\_\_\_ **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 2, p. 47-62.
- PEREIRA, E. W. **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

- PEREIRA, E. W. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória.** Brasília: Universidade de Brasília, 2018.
- PEREIRA, E. W.; DE CARVALHO, P. M. Resistências, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: PEREIRA, E. W. **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** [S.l.]: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 5, p. 103-120.
- PEREIRA, E. W.; HENRIQUES, C. Escola Júlia-Kubutschek- A primeira escola pública do Distrito Federal. In: WAISROS, E. **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 7, p. 145-159.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. D. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, E. W. **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: Universidade de Brasília, 2011. Cap. 8, p. 161-178.
- PEREIRA, P. Concepções e propostas de política social: tendências e perspectivas. In: PEREIRA, P. **Política social: temas & questões.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. (163 a 178).
- PETRY, F. Socialismo, liberalismo e educação para democracia: Honneth e Dewey em discussão. **Civitas-Revista de Ciências Sociais,** Porto Alegre, 18, 2018. 611-629.
- RICARDO, L. D. M. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. In: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, M.; RODRIGUES, M. A. M. **Anísio Teixeira e seu legado á educação do Distrito Federal: história e memória.** 1. ed. Brasília: UnB, 2018. Cap. 10, p. 215-238.
- ROCHA, J. A. **Anísio em Movimento.** Brasília: Senado Federal, 2002.
- SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SOUZA, R. A.; PACÍFICO, T. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line,** 9, 2009. 160-172.

- TAFFAREL, C. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, 27, 2016. 5-23.
- TEIXEIRA, A. **Educação progressiva (uma introdução à filosofia da educação)**. 4ª. ed. São Paulo: São Paulo, v. 3, 1954.
- TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 35, jan./mar, 1961. p. 195-199.
- TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- VAGO, M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente- Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, 3, 1996. 4-17.
- VÁRIOS AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- VEIGA, I. P. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva, 1995.
- VEIGA, I. P. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, 2003.
- VILLAR, J. L. Educação e nacional-desenvolvimentismo na criação de Brasília. In: PEREIRA, E. W. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Cap. 13, p. 285-302.
- WIGGERS, I. D.; MARQUES, I.; FRAZZI, M. Escola Parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo. In: PEREIRA, E. W. **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: universidade de Brasília, 2011. Cap. 12, p. 253-275.
- WIGGERS, I.; PIEDADE, M.; REIS, T. Memórias da educação de Brasília: as primeiras escolas classe. In: PEREIRA, E. W. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: História e memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. Cap. 6, p. 143-160.