Organizadoras
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

Rupturas e desafios da educação no DISTRITO FEDERAL (1964 - 1985)



EDITORA
UnB

Universidade de Brasília

Reitora Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor Márcio Muniz

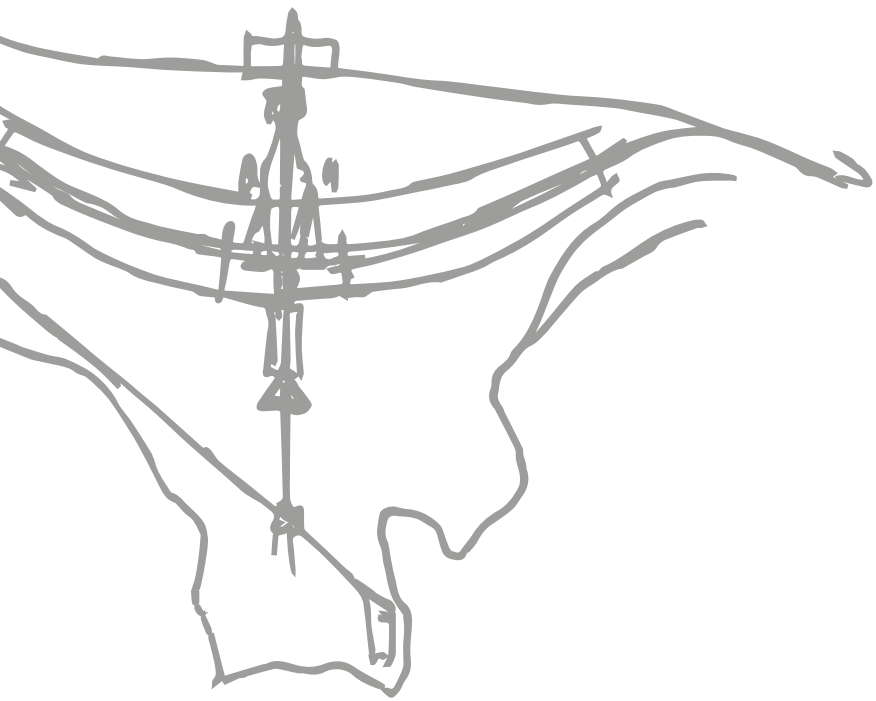
EDITORA
UnB

Diretora Marina Dourado Lustosa Cunha

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

Organizadoras
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

Rupturas e desafios da educação no DISTRITO FEDERAL (1964 - 1985)



EDITORA
UnB

Equipe editorial

Coordenação de produção editorial Marília Carolina de Moraes Florindo

Assistência editorial Jade Luísa Martins Barbalho

Revisão Jeane Pedrozo

Diagramação Wladimir de Andrade Oliveira

Padrão visual/Capa Mauro Liz (2011)

© 2023 Editora Universidade de Brasília

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília-DF
CEP: 70910-900
(61) 3107-3700
www.editora.unb.br
editora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização expressa da Editora.

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

R947 Rupturas e desafios da educação no Distrito Federal (1964 – 1985) [recurso eletrônico] / organizadoras, Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho, Maria Paula Vasconcelos Taunay. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2025.
552 p.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-243-9.

1. Educação – Brasília (DF) – História. 2. Ditadura. I. Pereira, Eva Waisros (org.). II. Coutinho, Laura Maria (org.). III. Taunay, Maria Paula Vasconcelos (org.).

CDU 37(817.4)(09)

Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

Sumário

APRESENTAÇÃO.....14

Parte I
OUTROS ARES SOPRAM

Capítulo 1
Contexto sociopolítico em 1964: a capital ocupada.....21
Claudia Paiva Carvalho
Cristiano Paixão

Capítulo 2
A educação tecnicista no golpe militar de 1964.....46
Raquel de Almeida Moraes

Capítulo 3
Financiamento da educação no Distrito Federal: o período autoritário.....62
Jorge Abrahão de Castro

Capítulo 4
Estudo comparado da educação escolar em instituições públicas e privadas do Distrito Federal (1964-1984) 79
José Luiz Villar Mella

Parte II
PENSADORES DA EDUCAÇÃO APARTADOS

Capítulo 5
Anísio Teixeira: pensamento silenciado, ação interrompida 95
Eva Waisros Pereira

Capítulo 6

Paulo Reglus Neves Freire, Brasília, 1964 130

Laura Maria Coutinho

Capítulo 7

Darcy Ribeiro: trajetória, exílio e pós-exílio.....156

Haydée Ribeiro Coelho

Parte III

EDUCAÇÃO, AUTORITARISMO E REPRESSÃO

Capítulo 8

O elefante branco: uma escola com o nome de resistência.....175

Eliane Brito

Capítulo 9

Organização de docentes do Distrito Federal: a repressão no período da ditadura militar 194

Antonio Carlos Andrade de Souza

Erlando da Silva Rêses

Capítulo 10

Centro Integrado de Ensino Médio, Ciem: uma escola inovadora no período da ditadura militar 221

Ariane Abrunhosa

Denise Farage

Mariana Penna

Capítulo 11

Tecnologias da educação na nova capital: desenganos e êxitos 254

Maria Paula Vasconcelos Taunay

Raquel de Almeida Moraes

Parte IV
O OCASO DE UMA PROPOSTA TRANSFORMADORA

Capítulo 12
O golpe militar de 1964 e suas consequências sobre o plano educacional de Anísio Teixeira.....278
Leila Chalub Martins

Capítulo 13
O papel da tipologia das escolas classe na definição do lugar escola no Plano Piloto de Brasília.....303
Samira Bueno Chahin

Capítulo 14
Educação de jovens e adultos trabalhadores: concepções e práticas em disputa.....315
Leila Maria de Jesus Oliveira
Maria Margarida Machado

Capítulo 15
Educação negada: a luta dos moradores da Vila Paranoá pelo direito de estudar.....354
Leila Maria de Jesus Oliveira
Ricardo Gonçalves Pacheco

Parte V
MUDANÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 16
Fios e tramas da memória: a cultura cívico-patriótica na escola pública do Distrito Federal (1964-1985).....376
Antonio Fávero Sobrinho
Valéria Nely Cézar de Carvalho

Capítulo 17

Estudo de um caderno de teoria e prática de ensino na matemática da Escola Normal da Ceilândia.....403

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho

Edilene Simões Costa dos Santos

Carmyra Oliveira Batista

Mônica Menezes de Souza Batista

Capítulo 18

Imagens da cidade e da escola: sobre a atualidade da proposta da escola parque para a capital.....423

Maria Andreza Costa Barbosa

Maria Lídia Bueno Fernandes

Parte VI

BRECHAS, ESPAÇOS ALTERNATIVOS E RESISTÊNCIA

Capítulo 19

Wladimir Murtinho e sua atuação na educação e na cultura do Distrito Federal 452

Maria Paula Vasconcelos Taunay

Capítulo 20

Projeto integrado de educação ambiental de Ceilândia: uma experiência inovadora em terreno minado.....482

Vera Margarida Lessa Catalão

Josefina Reis de Moraes

Capítulo 21

Entre livros e artes, uma escolinha de criatividade e uma biblioteca infantil na 104/304 Sul.....501

Luciana de Maya Ricardo

Alice Fátima Martins

Capítulo 22
Um olhar literário sobre Brasília: textos inaugurais e escrituras da resistência 521
Maria Alexandra Militão Rodrigues

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....541
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

SOBRE OS AUTORES 545

Parte V
MUDANÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Capítulo 18

Imagens da cidade e da escola: sobre a atualidade da proposta da escola parque para a capital

Maria Andreza Costa Barbosa
Maria Lídia Bueno Fernandes

Brasília é construída na linha do horizonte. Brasília é artificial. Tão artificial como devia ter sido o mundo quando foi criado. Quando o mundo foi criado, foi preciso criar um homem especialmente para aquele mundo.

Clarice Lispector

Brasília, a cidade nascida no Planalto Central brasileiro, inspirou e ainda inspira artistas de diferentes matizes pela beleza, pela diferença e pela utopia que sua construção ilumina. A nova capital inaugurou um espaço urbano diferenciado do espaço convencional e, com isso, pretendeu criar um novo mundo, em seu discurso anunciava o mundo moderno, que alimentou o imaginário coletivo de igualdade, prosperidade e justiça social. Esse novo mundo pressupunha um novo ser humano, capaz de dialogar com esses espaços, que pudesse moldá-lo e por ele ser moldado em uma relação dialética.

Como um épico, a construção de Brasília nos inspira a pensar nos habitantes que aqui chegaram, naqueles que moravam nessa região e precisaram

reinventar o seu mundo e o seu espaço e os outros tantos migrantes que formaram, ao longo dos anos, a população do Distrito Federal. A história da capital federal é, sem dúvida, repleta de imagens, de sonhos, mas também de conflitos e contradições.

Ao longo de sua história, Brasília caracterizou-se pelo crescimento populacional acentuado e pela constante expansão territorial. Nesse sentido, a população ultrapassou os limites do Plano Piloto antes mesmo que este estivesse totalmente construído, expondo a fragilidade do planejamento para a capital federal. O contraste entre o planejamento e a realidade se mostrou rapidamente, na ausência de projeto para o povoamento da periferia, na diferenciação social, na distribuição das residências no Plano Piloto e nos conflitos inerentes aos processos de desenvolvimento e de expansão da região.

O plano urbanístico, elaborado por Lúcio Costa (1991), destinou espaços comunitários nas quadras e nas unidades de vizinhança. As superquadras que compõem a Asas Sul e Norte da cidade foram planejadas como um lugar de moradia cidadã, ou seja, como lugar público, de pertencimento e uso coletivo dos moradores. Nas superquadras da "cidade parque" ou "cidade jardim", como o urbanista se referia à Brasília, as crianças poderiam brincar embaixo dos prédios e nos parques, sem avenidas ou perigos à sua volta. De acordo com Carpintero (1998), cidade-jardim é um dos principais pontos do projeto de Lúcio Costa. É o conceito utilizado para estruturar a proposta de habitação para Brasília, que deriva da unidade de vizinhança desenvolvido por Clarence Stein na década de 1920.

Os jardins de infância, as escolas classe e escolas parque de Brasília foram planejados de forma integrada para o atendimento de estudantes em idade escolar, moradores das respectivas quadras. A escola parque nasceu como um espaço que reúne as atividades de artes, educação física, oficinas de iniciação para o trabalho e locais destinados à participação dos estudantes em atividades recreativas e sociais, entre elas, o grêmio estudantil. Integrada à escola classe, como um centro de educação, cultura e lazer, o espaço da escola parque conta com biblioteca, teatro e quadras esportivas a serem utilizados por estudantes e pela comunidade.

A intenção de integrar é sustentada em diversos âmbitos: na proposta para a cidade; na esfera política e econômica para a integração do país; na dimensão estética e na escala cotidiana, com a ideia de coletividade, voltada para uma nova organização social, alicerçada em uma proposta de educação integral que atingisse a universalidade das crianças e dos jovens.

Anísio Teixeira, em sintonia com o modelo urbano de Lúcio Costa e com a concepção arquitetônica de Oscar Niemeyer, idealizou a integração da escola com a vida pública para edificar os cidadãos do futuro. Nesse aspecto, elaborou uma proposta educacional na qual há uma relação entre o indivíduo e o meio, favorecida pelo projeto urbanístico e pela arquitetura. Isso é percebido no modo como a escola é integrada na escala da habitação no projeto urbano; na forma como a arquitetura escolar foi desenhada, com amplos e generosos espaços para as salas de aula; nos espaços abertos dos pilotis; nos pátios para a recreação e para o movimento das crianças e dos jovens; e no uso de vidros que permitem a entrada de luz natural e a transparência que consente aos sentidos relacionar dentro/fora; luz/sombra, indivíduo/meio. Indubitavelmente é um projeto que pode ser contemplado de vários ângulos, tanto pela inovação formal e técnica como em sua dimensão política e estética (Vasconcelos, 2011).

De acordo com Anísio Teixeira (1961), Brasília seria um local apropriado para a implantação de um novo sistema de ensino passível de ser replicado em todo o país. Ao se analisar o contexto do plano educacional para Brasília, Pereira (2011) ressalta que Anísio Teixeira e os demais educadores, empenhados em organizar um sistema de ensino integrado e público para a capital, contaram com profissionais, verbas e com a vontade política dos governantes, o que permitiu vislumbrar um conjunto de edificações escolares, unindo, em um só projeto, a proposta pedagógica, o urbanismo, a inovação e a arquitetura escolar pertinente às novas abordagens e a um novo currículo.

Considerando os pressupostos apresentados e a partir da questão "o que essa integração significou para o país e para o DF?", este capítulo tem como objetivo refletir sobre o plano urbanístico, o lugar e o projeto arquitetônico das

escolas integrantes do sistema educacional da nova capital e analisar a concepção de educação integral e integradora de Anísio Teixeira, em diálogo com o plano urbanístico da cidade, envolvendo a discussão sobre a atualidade do projeto da escola parque, na perspectiva da integração entre a escola, a cidade e a vida.

O plano educacional para Brasília

Assim como a cidade modernista, o projeto de educação integral para a nova capital ambicionava impulsionar um processo de renovação cultural no país. Nesse sentido, cabe discutir os fundamentos da proposta reformista de educação e a aproximação com os ideais de liberdade e de democracia da modernidade. Ao fazer referência a esses conceitos, indagamo-nos se a educação no DF aproxima-se, de fato, dos ideais de liberdade, em especial no que diz respeito ao questionamento à lógica capitalista.

Tendo em vista essa questão, propomos pensar a educação por meio de algumas rotas de análise. Em um primeiro momento, compreender os ideais de Anísio Teixeira e, por esse caminho, buscar a relação da escola com o meio e os princípios da educação integral. Em seguida, propõe-se uma discussão sobre a atualidade da escola parque de Brasília.

Inicialmente, evidencia-se na obra de Anísio Teixeira o impulso para o alcance da democracia, tendo, como elemento fundamental, essa conquista, a defesa da escola pública. Como sonho da democracia a ser concretizado, sua concepção de educação exige mudança de perspectiva da sociedade, em um modelo de escola a ser inventada. Ao longo de sua obra, o educador teceu várias críticas à estrutura educacional do país, cujo currículo e organização escolar não atendiam às necessidades de grande parte da sociedade, e, com isso, propôs um sistema que pudesse ampliar as oportunidades educativas aos estudantes das camadas populares. Nessa perspectiva, o projeto de Teixeira procurava criar um sistema educacional "com o propósito de subverter a estratificação social reinante" (Teixeira, 2007, p. 59).

Compreende-se que a organização dos meios de produção na modernidade provocou modificações na estrutura social e nas relações cotidianas. A substituição do trabalho manual pelo industrial colocou a cidade no centro do processo produtivo. No âmbito da educação, a escola tornou-se o espaço principal para instrumentalizar a população rumo a esse novo mundo. A escola, nesse aspecto, assumiu a tarefa de capacitar para o mundo da produção industrial moderna, estabelecendo uma clivagem em relação à lógica do trabalho como produção coletiva dos meios de vida (Saviani, 2013).

Nessa nova relação de trabalho, a era industrial inaugurou um modelo de divisão social do trabalho intrínseco ao sistema capitalista. Nesse contexto, a educação não se aproxima de uma ação coletiva e comum a todos. De acordo com Saviani, assim como o trabalho, a educação diferencia os distintos grupos sociais e a escola não mais se constitui como lugar de instrução, como formação intelectual, para alguns, e como aprendizado de trabalho, para muitos (Saviani, 2013).

De acordo com Vilar (2012), Anísio Teixeira reflete sobre a educação na sociedade capitalista moderna fundamentada na separação entre trabalho intelectual e manual, corpo e mente, razão e emoção, aparência e essência, princípios que definem a participação do indivíduo na sociedade.

A escola tradicional, de acordo com Anísio Teixeira, é um reflexo dessa concepção de vida, de estrutura social e da divisão dos seres humanos em classes sociais. A educação tradicional, segundo o educador, destina-se aos privilegiados, pois está voltada ao ócio e apenas ao intelecto, ou seja, antagônica ao trabalho e ao fazer prático da vida real. Assim, a divisão do trabalho, em nossa sociedade, expressa uma filosofia que perpetua e consolida a estrutura de poder e de submissão, dificultando a conquista de uma sociedade democrática (Villar, 2012).

O ponto relevante dessa discussão é justamente os modos como a educação integral contou com efervescentes discussões do movimento educacional do período e nasceu com uma concepção de que a educação precisaria ser

reformulada para atender às demandas e às transformações culturais da vida contemporânea, às novas relações de trabalho, à nova visão científica e tecnológica e à sua aplicação à vida. Nessa concepção, integrar os estudantes em sua comunidade escolar seria uma forma de torná-los conscientes dos seus direitos e deveres (Teixeira, 1958).

A relação da escola com o meio é demonstrada em várias publicações do educador e a sua relevância para a educação integral é percebida na proposta da escola como preparação para a vida em comunidade; na ideia de educação essencialmente regional e "enraizada no meio local", ou seja, há um olhar para os aspectos culturais que envolvem a escola e sua localidade (Teixeira, 2007).

Nesse sentido, a capital federal, desenhada e concebida para o desenvolvimento do interior do país e da nação, foi planejada com um sistema de escolas integradas. Da educação primária à universidade pública, com propostas diferenciadas para todos os segmentos, o sistema foi pensado com referências a ambientes culturalmente ativos para a participação da comunidade, uma vez que os espaços educativos incluiriam bibliotecas, galerias de arte, auditórios ou teatros. Vale ressaltar a relação intrínseca da escola parque não apenas com o ensino da arte, mas também com a produção artística da cidade.

Para a formação primária, foi proposto o conjunto de escolas classe e escolas parque. A construção e a localização das escolas seguiam a seguinte organização: em cada quadra residencial haveria um jardim de infância e uma escola classe para atender à demanda de crianças daquela localidade. E, a cada quatro quadras, haveria uma escola parque para o atendimento das crianças daquela unidade de vizinhança. Dessa forma, a escola parque destinava-se a atender, em dois turnos, de modo alternado, cerca de dois mil estudantes das escolas classe (Pereira, 2011).

Na lógica da nova capital, a escola parque seria um local agregador, pois atenderia aos estudantes de várias escolas classe e à comunidade por meio de atividades de cultura e lazer. Constituiria, portanto, um ambiente

para o convívio social e cultural que, junto a outros aparelhos públicos, formaria a unidade de vizinhança.

Na escola parque, os estudantes participariam diariamente das oficinas de artes nas diferentes linguagens e de educação física, em turno contrário à escola classe, em todos os dias da semana. Além disso, a escola parque seria um lugar de encontro de crianças e jovens das diferentes escolas classe, ou seja, um lugar de experimentação, de conhecimento e de trocas cotidianas. A educação integral, nessas bases, é uma possibilidade de diálogo entre a oficina, realizada na escola parque, voltada para o trabalho como princípio formativo, e a sala de aula. Ou seja, uma proposta de integração curricular e social no sentido de tentar relacionar trabalho e educação (Nunes, 2000).

É importante ressaltar a dimensão estética da cidade que é um elemento a compor o plano educacional para Brasília. A cidade planejada corresponde a uma organização visual muito peculiar, lugar no qual as crianças e os jovens vivenciariam e contemplariam um ambiente aprazível nas idas e vindas entre escolas e em seu cotidiano.

Entretanto, esse sonho concretizou-se apenas em parte. Na inauguração da cidade, em 1960, havia apenas a Escola Parque da 308 Sul construída, ou seja, em relação aos centros de educação como um conjunto de escolas inseridas nas unidades de vizinhança, planejadas para toda a cidade, apenas a entrequadra 307/308 Sul teve o seu projeto concluído.

Dessa forma, a proposta de educação integral e integrada ao plano urbanístico, como fora projetada para Brasília, foi interrompida, pois o formato previa a construção de escolas para a formação completa e o desenvolvimento cognitivo, físico, social e estético das crianças e dos jovens, com professores vinculados àquela comunidade e um currículo que atendesse às expectativas da instrução que ocorreria na escola classe, com aulas regulares, e da educação, por meio de aulas e oficinas de artes e educação física, na escola parque (Teixeira, 1958).

Além disso, em que pesem as diferenças entre as atividades e os objetivos de cada escola, classe e parque, a proposta elaborada por Anísio Teixeira vislumbra a escola como um importante espaço da vida moderna, espaço para o exercício de decisões coletivas e de pesquisa. Nesse sentido, conclui-se que, uma vez que as escolas não foram construídas e o plano não avançou para toda a cidade, o direito à educação assegurado na dinâmica da cidade, na lógica proposta, foi rompido e, com ele, as conquistas cidadãs.

Como já apresentado em outros capítulos deste livro, após a inauguração de Brasília, as escolas construídas já não eram suficientes para atender à quantidade de crianças e jovens que chegavam à capital. Nas demais localidades do Distrito Federal, aos imigrantes e construtores da cidade que estavam em luta pelo território coube o esforço constante para assegurar a moradia e para implementar os serviços básicos. Ao Estado parece caber a mediação desses conflitos e não a ação antecipada e planejada para a democratização do acesso à terra e para o estabelecimento das condições para a garantia de qualidade de vida, equidade e cidadania nas diferentes localidades. A cidade seguiu direções diversas, como nos diz Bárbara Freitag: "a utopia reverteu-se em seu contrário, perverteu-se" (Freitag, 2002, p. 188).

Cidade, cultura e cidadania

Em relação à complexidade que envolve o conceito de cidadania, algumas questões discutidas por Milton Santos (2012) oferecem-nos subsídios para abordar a relação entre educação, cultura e cidadania, tendo em vista serem temáticas que estão entrelaçadas aos princípios da escola parque. Segundo o autor, as conquistas cidadãs estão associadas a uma prática que vai ampliando o seu significado social à medida que ocorre. Quando o cidadão tem o seu direito assegurado, define-se um aspecto cultural importante para avanço de toda a sociedade e para o próprio sentido de liberdade. Quando o direito social não está assegurado, ou é negado, além das exclusões postas,

outra relação se estabelece, o cidadão tem mais dificuldade para perceber o seu potencial de transformação da realidade e de sua ação na cidade.

Milton Santos orienta-nos a pensar a cidadania de forma dialética. Embora consista em um conceito abstrato, sua conquista envolve ações e vários movimentos que estão em interação, os aspectos sociais, econômicos, institucionais, individuais e culturais que formam uma totalidade com forças e tensões. Tensões que mostram estarmos diante da contradição do sistema capitalista: a questão da cidadania, como conceito de liberdade e igualdade de direitos, com sua perversidade e exclusões, refletidas na desigualdade e na falta de acesso aos itens básicos que assegurem a manutenção da vida de grande parte da população. Diante disso, Santos nos orienta a uma reflexão no seguinte sentido:

> A cidadania sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido. (Santos, 2012a, p. 82)

Com isso, o autor leva-nos ao entendimento da cidadania, em estreita ligação, com a cultura. Assim, na esfera educacional, a formação deve fornecer as bases para que o indivíduo compreenda a sociedade em sua complexidade, adquirindo ferramentas para participação, conhecimento, elaboração cultural e conquista de direitos.

A capital apresenta-se, hoje, com má distribuição dos equipamentos públicos, com problemas emergentes de várias ordens, como moradia, mobilidade, trabalho, dificuldade de acesso à escola e aos meios de produção, escassez de água e violência. A centralização dos serviços e a sonegação de

equipamentos públicos nas áreas periféricas forçam o ciclo de dependência em relação ao Plano Piloto. Essa dependência é um dos muitos problemas que a população enfrenta diariamente, seja pela difícil mobilidade ou pela desigualdade socioeconômica que essa relação acentua.

Os problemas urbanos existentes na cidade incluem a conflituosa relação centro/periferia e estende-se para além dela, principalmente na questão da terra como acesso à cidadania. Essa é a discussão central que permeia as configurações urbanas e as representações sociais de Brasília. O penoso acesso à terra e à moradia revela que os fatores ideológicos de dominação presentes na organização do espaço urbano determinam que o cidadão esteja "fadado à própria inventividade para a sobrevivência, alijado dos produtos engendrados por uma sociedade excludente e produtora de apartação social" (Paviani, 1996, p. 219).

Essa questão tangencia a educação, uma vez que muitas crianças não têm acesso aos bens públicos perto de sua moradia, o que as obriga ao deslocamento diário para estudo no Plano Piloto. Nesse sentido, o convívio da criança com a sua comunidade é negado e também sua liberdade de escolha. Com isso, a cidadania, como cultura que é apreendida ao ser praticada, está "ameaçada por um cotidiano implacável", relembrando Santos (2012a, p. 82). Ainda que o projeto educacional e arquitetônico de Brasília não tenha sido concluído, encontram-se, nessa região, equipamentos públicos para educação, saúde e trabalho, devido ao perfil socioeconômico dos habitantes e porque concentra serviços inerentes à capital federal, diferentemente das demais regiões administrativas do DF.

Diante da complexa realidade do Distrito Federal, é importante refletirmos sobre as crianças e os jovens nesse espaço de poder e de exclusões. Como o conceito de cidadania é elaborado para as crianças e os jovens na utópica capital? Como a educação integral proposta no passado como lugar de encontro e vinculada à cidade alcança a realidade presente?

A cidade concreta, qual a educação possível?

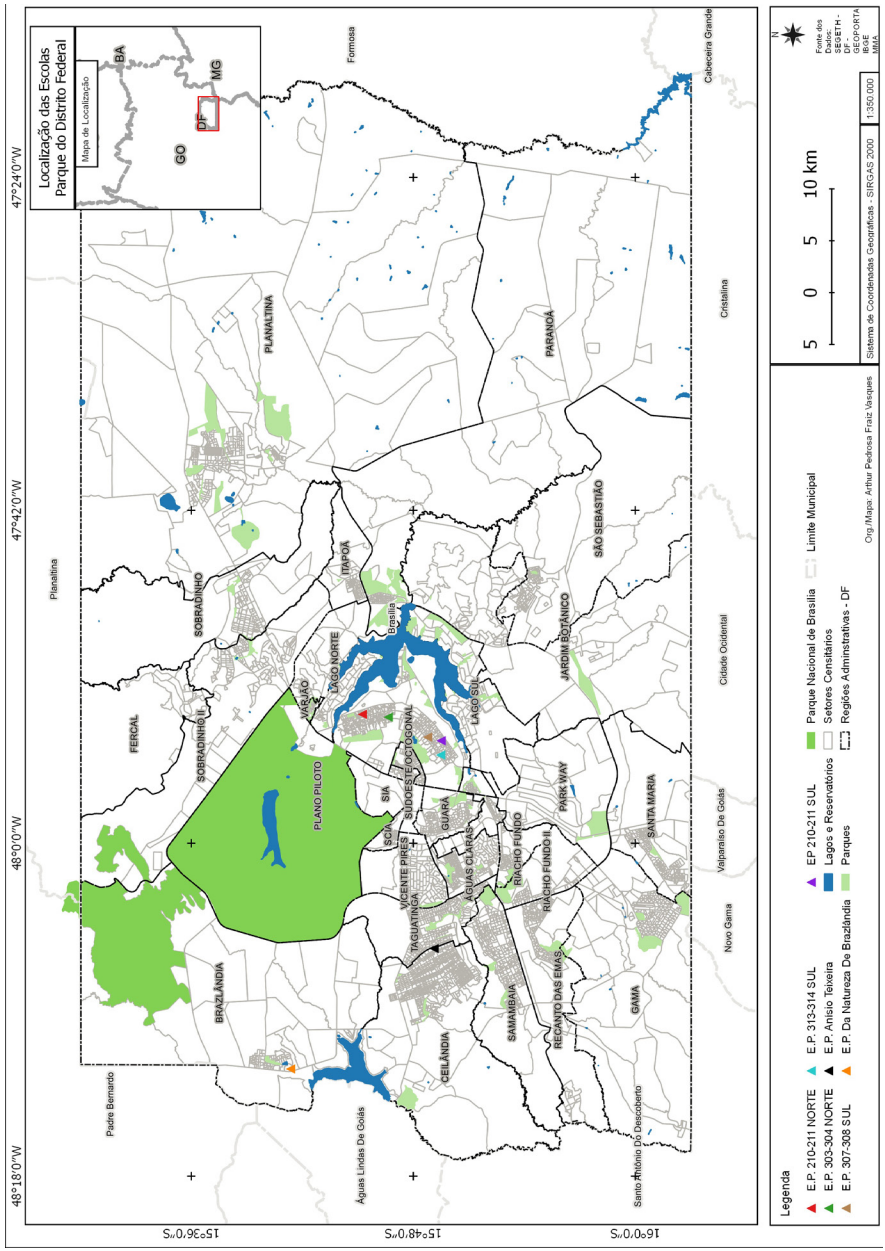
Tia, eu moro no cerrado. Lá não tem nada, só cerrado.
E lá está pegando fogo. Eu tenho medo.
Mas, onde fica o lugar que você mora?
Ahhh, tia, muito, mas muito longe daqui.

Estudante da Escola Parque 210/211 Norte.
Morador da Estância em Planaltina.

Ao longo de trinta anos, de 1960 a 1990, foram construídas quatro escolas parque em Brasília: a 313/314 Sul, a 303/304 Norte, a 210/211 Norte e a 210 Sul (Distrito Federal, 2002). Atualmente, todas essas escolas parque têm o mesmo funcionamento, atendem aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental com a oferta de aulas nas diferentes linguagens de arte, artes visuais, música e teatro, e de educação física (Distrito Federal, 2017).

Devido aos apelos da comunidade, no ano de 2014, o governo do Distrito Federal inaugurou a Escola Parque de Ceilândia. No mesmo ano, foi organizada a Escola Parque da Natureza, em Brazlândia, que acompanhou o projeto Escola Candanga de Educação Integral, implantado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Ceilândia, a maior região administrativa do DF, hoje conta com a Escola Parque Anísio Teixeira, que oferece espaço para a cultura e para o esporte com atendimento complementar à escola regular. A Escola Parque de Brazlândia tem uma organização curricular diferenciada, voltada para a educação ambiental, além de arte e da cultura corporal para os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, conforme figura a seguir.

Figura 18.1: Localização das escolas parque do Distrito Federal



Fonte: GeoPortal do DF, 2020.

A Escola Parque Anísio Teixeira recebe estudantes das regiões administrativas de Ceilândia e Taguatinga. Como sistema complementar, os estudantes optam por este atendimento com aulas de arte e de educação física duas vezes na semana. A Escola Parque da Natureza de Brazlândia atende estudantes dos anos iniciais e finais da região administrativa de Brazlândia uma ou duas vezes na semana, em estreito diálogo com as escolas classe e, devido às características da região, acolhe também estudantes das escolas do campo (Distrito Federal, 2018).

Embora o funcionamento das escolas parque de Brasília tenha sido modificado diversas vezes, nem sempre essas mudanças foram precedidas de posturas dialógicas em relação à comunidade escolar. Verifica-se a ausência de políticas públicas específicas para essas instituições, pois, apenas durante o período de 2013 a 2016, a SEEDF contou com um setor específico de planejamento para as escolas parque e para a definição do atendimento às escolas classe tributárias. O sentido do termo "escola tributária" faz analogia a um rio e seus afluentes. É a forma como a escola parque é concebida, como lugar, um grande rio, que recebe e reúne as escolas classes, afluentes. Nesse sentido, as escolas classe são escolas tributárias da escola parque. As escolas parque atendem as escolas classe da vizinhança ou as escolas classe mais distantes, de acordo com o formato definido pela SEEDF e a demanda de público.

Em função desse setor específico na SEEDF, durante este período, todas as escolas classe situadas nas regiões administrativas de Brasília, Cruzeiro, Varjão e algumas escolas do Núcleo Bandeirante e da Candangolândia foram atendidas pelas escolas parque de Brasília uma vez por semana, uma tentativa de democratizar o atendimento ao ampliar o acesso à escola parque, embora, com isso, fosse descaracterizado o projeto original.

Contudo, no ano de 2017, o atendimento nas escolas parque de Brasília foi, mais uma vez, reestruturado, ao ser implantado o projeto Educação de Tempo Integral (Distrito Federal, 2018). Esse projeto nasceu em 2016,

como forma de atendimento nas escolas parque no âmbito do Programa Mais Educação, do MEC, publicado nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Conselho, 2017), que prevê a ampliação da jornada escolar na educação básica da rede pública de ensino do DF nas diferentes etapas e modalidades.

Esse projeto tem inspiração nos ideais de Anísio Teixeira e visa ao desenvolvimento integral dos estudantes, contudo, ao privilegiar a ampliação do tempo escolar, desconsidera a realidade da cidade e o contexto dos estudantes, distanciando-se das bases da educação integral. Compreende-se que educação integral, nos termos de formação omnilateral, está relacionada à formação do ser humano em todas as suas dimensões, o que implica a participação dos estudantes na compreensão dos processos para seu desenvolvimento cultural, não somente a aquisição de habilidades e de tempo de permanência na escola.

Não obstante, compreende-se o empenho da SEEDF na elaboração de políticas públicas para a oferta de atividades diferenciadas e o acesso às escolas parque, principalmente às crianças e aos jovens em situação socioeconômica vulnerável.

Hoje, as crianças que frequentam as escolas parque de Brasília participam do projeto Educação de Tempo Integral e têm, durante toda a semana, a seguinte jornada diária: chegam pela manhã à escola classe, de lá partem de ônibus escolar para a escola parque onde realizam aulas de artes e de educação física. No final da manhã, as crianças almoçam, descansam cerca de 20 a 30 minutos e partem novamente para a escola classe. Ao final do dia, muitos estudantes ainda enfrentam grandes distâncias para chegar em casa. O turno contrário tem a mesma rotina, os estudantes chegam à escola parque no horário do almoço, após cinco horas de atividades realizadas na escola classe. Até o final do dia, as crianças terão realizado as aulas de arte e educação física na escola parque e o retorno à escola de origem, isto é, uma

jornada escolar de dez horas para o cumprimento de uma matriz curricular obrigatória, de acordo com o referido projeto.

No cômputo das dez horas diárias, não é contabilizado o tempo de trânsito até a chegada dos estudantes em sua moradia. Ressalta-se que a maioria das crianças atendidas nas escolas parque mora em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal (figuras 18.1 e 18.2).

Nota-se que, nesse projeto, há uma linha de pensamento que procura relacionar a ampliação do tempo escolar à proposta de educação integral defendida por Anísio Teixeira. Observa-se também que há, nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação (Distrito Federal, 2019), referências à educação integral com o entendimento da importância das experiências amplas e significativas para que o estudante possa reelaborar e organizar os processos internos e se desenvolver culturalmente, base da teoria histórico-cultural (Vigotsky, 2016). Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação têm como referência a teoria histórico-cultural, de Lev S. Vygotsky, segundo a qual as características humanas vão se desenvolvendo ao longo dos processos históricos na interação dialética entre o ser humano e o meio (Vigotsky, 2010).

Não obstante, no referido projeto, não houve discussões aprofundadas com a equipe de professores e com a comunidade escolar sobre as bases conceituais da educação de tempo integral, do currículo e das concepções filosóficas da escola parque, pois a própria ideia de educação integral e de tempo integral confunde-se nas linhas de descrição e de realização do projeto.

Com isso, a ampliação do tempo escolar se sobrepõe às referências da educação integral, tais como o protagonismo do estudante, a atenção à realidade social e cultural das crianças e dos jovens e a relação entre a escola e a comunidade, que, a nosso ver, não são termos abstratos, mas caminhos de garantia de direitos, de participação social, de constituição de cidadania e de elaboração criativa, ou, como diria Vigotsky (2009), reelaboração criadora.

Não há um consenso sobre a ideia de escola parque, pois ora esta aparece com o propósito de ensino de arte e educação física, como espaço-tempo para o desenvolvimento integral dos estudantes, ora como um lugar seguro para as crianças ficarem em atividade enquanto os seus pais e suas mães trabalham. Nesse sentido, "educação integral" e "educação em tempo integral" são termos que contrastam e estão em permanente conflito na rotina e no pensar sobre a escola parque.

Dessa forma, os professores da escola parque se veem diante da importante reflexão sobre os direitos da criança, o direito ao acesso aos equipamentos públicos e a ação política necessária para uma educação de qualidade. Além disso, a ampliação do tempo faz com que a escola assuma a responsabilidade pelo cuidado e pela assistência, particularidades que giram em torno da educação de tempo integral que se realiza nas escolas parque. Contudo, a consolidação da escola parque como espaço democrático se apresenta como questão.

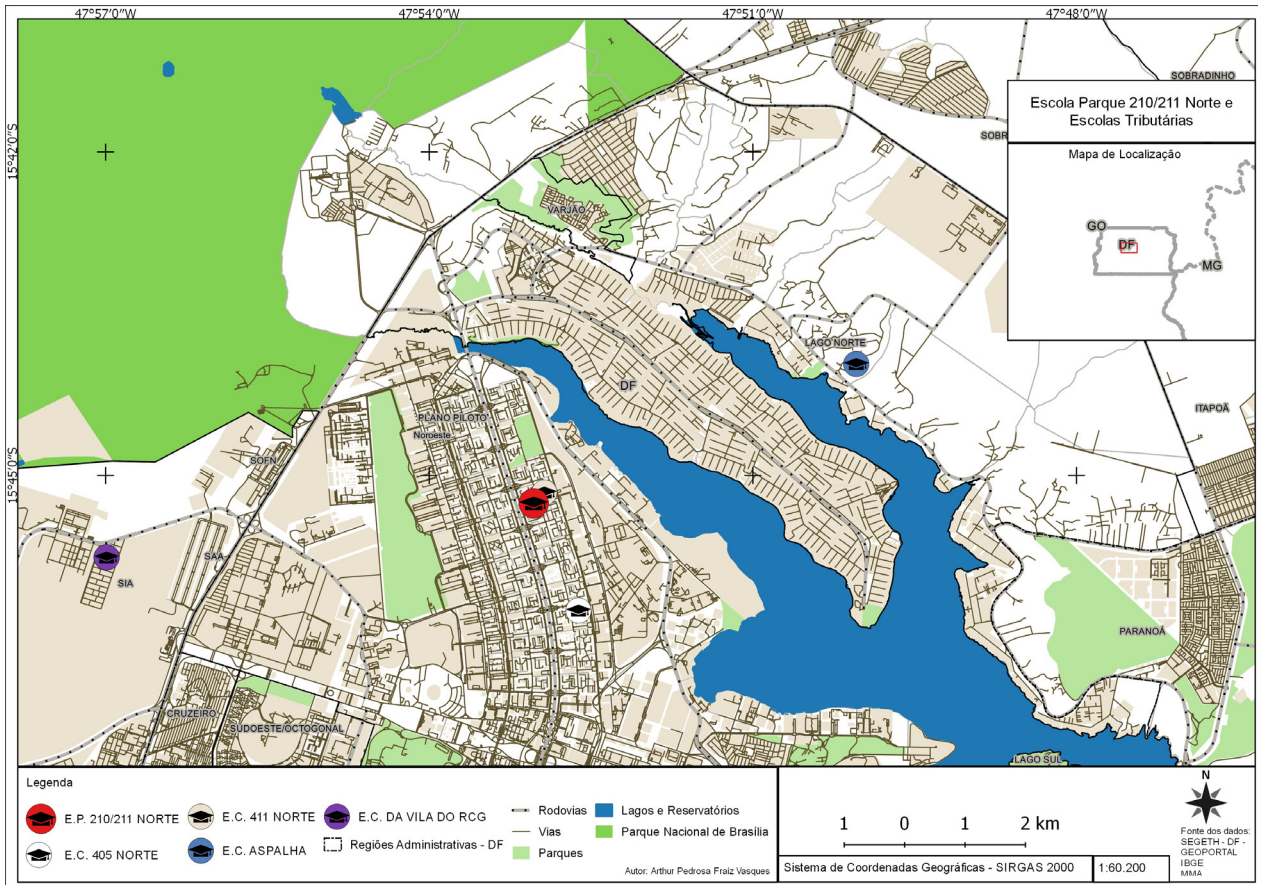
Como podemos observar na figura 18.1, referente às escolas parque no Distrito Federal, a escola que nasceu com a ideia de se constituir como parte da vida comunitária, hoje, atende os estudantes moradores de quase todo o DF e entorno. Esse é um dos desafios postos em relação à educação integral.

O espaço urbano no Distrito Federal é produzido pelos agentes sociais de forma desigual e pela lógica que é percebida pela concentração na região central, Brasília, do trabalho, dos serviços, aparelhos culturais e educacionais, parques e de maior infraestrutura para lazer, contrastando com a escassez de serviços nas demais regiões administrativas. Os estudantes, ao chegarem às escolas situadas em Brasília, muitas vezes já vivenciaram o difícil deslocamento da cidade, a precariedade do transporte e o desgaste de tempo que isso envolve. A escola está imersa na problemática da desigualdade espacial do Distrito Federal, da dispersão das pessoas, dos processos de exclusão e das representações simbólicas que estão envolvidas nesse processo.

O projeto Educação de Tempo Integral, realizado nas escolas parque situadas no Plano Piloto, ao mesmo tempo que almeja resolver um problema da mobilidade da cidade, parece não se atentar para os problemas sociais que essa mobilidade representa: "os alunos moram longe e, portanto, precisam passar o dia na escola, os pais precisam trabalhar aqui no Plano Piloto"; "embora seja interessante aulas de arte todos os dias, as crianças estão exaustas devido à rotina diária que enfrentam para estudar" (Distrito Federal, 2017). Amplia-se o tempo da escola, mas a questão espacial persiste, como a distância, o deslocamento e o cansaço das crianças em uma rotina de dez horas entre escolas.

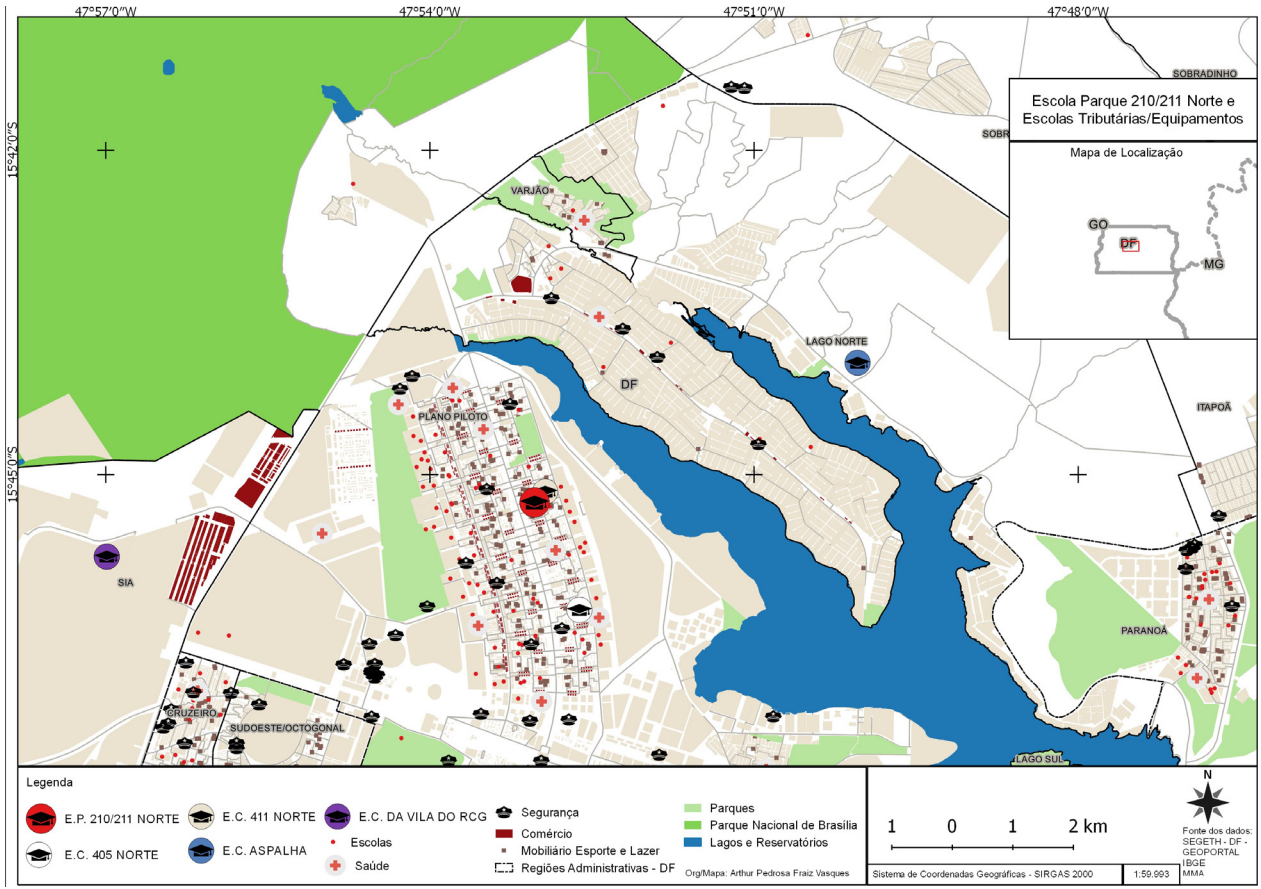
Há, nessa situação, certa ambiguidade, a escola parque, que seria vivenciada em função da moradia, da vizinhança, hoje é utilizada pela centralização dos serviços no Plano Piloto. Em função da distância, atualmente, a comunidade escolar não consegue participar das possibilidades culturais que a escola parque oferece, como as festas e as atividades letivas aos sábados, ou mesmo das reuniões pedagógicas. Por não haver aparelhos públicos para a educação de tempo integral nas demais regiões administrativas, as crianças precisam participar da dinâmica da vida de trabalho de seus pais, não por uma escolha, mas por uma imposição (figuras 18.1, 18.2 e 18.3).

Figura 18.2: Escola Parque 210/211 Norte e Escolas Tributárias



Fonte: GeoPortal do DF.

Figura 18.3: Escola Parque 210/211 Norte e Escolas Tributárias/Equipamentos



Fonte: GeoPortal do DF.

A escola parque imaginada para a comunidade revela a realidade da cidade nos processos excludentes relacionados à moradia na capital. A educação de tempo integral que, para alguns, é uma oferta democrática no sentido de oportunizar às crianças mais tempo de ensino e acesso ao espaço da escola parque, em larga medida, expõe o cotidiano esfacelado da cidade.

> Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. (Santos, 2012, 119)

Santos (2012) refere-se ao "espaço sem cidadão", o que nos parece bem apropriado para pensar o Distrito Federal, no que concerne à dinâmica de um espaço que não está organizado para as necessidades da vida individual e social. O "espaço sem cidadão" exibe a lógica da cidade capitalista que visa atender ao mercado, concentrando os serviços, os meios de produção e o trabalho em determinados lugares.

Essa lógica pode ser verificada nos mapas apresentados nesse trabalho. Na figura 18.1, que apresenta a localização das escolas parque do DF, observa-se: com exceção de Ceilândia e de Brazlândia, não há, nas demais regiões administrativas do Distrito Federal, escolas parque ou escolas com essa tipologia para ofertar a educação de tempo integral. As escolas parque estão concentradas em Brasília, região com a maior renda *per capita* do Distrito Federal (figura 18.1).

Rompe-se, assim, com a relação de vizinhança, quando força os indivíduos a se desligarem de seu lugar para utilizarem os bens e equipamentos que lhes foram negados no seu lugar de moradia. Disso resulta outro elo urbanístico que determina a utilidade e o consumo da infraestrutura, dos equipamentos, do espaço urbano em função da necessidade. Perde-se, em certa medida, a vivência diária e, com ela, a vinculação tradicional que

os lugares possibilitam. A educação de tempo integral realizada na escola parque parece expor a condição da cidade, o nó da complexa realidade urbanística do Distrito Federal. Arriscamos a dizer que, por meio da escola, identificamos um rompimento tempo/espaço que a cidade apresenta.

Se, por um lado, as crianças se desligam de seu lugar de moradia por necessidade e se afastam das possibilidades de elaborações culturais sobre seu território, por outro, quando a escola parque atende essa comunidade ampliada, responde a um princípio que rege a vida nas cidades, que é integrar esses sujeitos nesse espaço com possibilidades formativas. Se a escola perde o seu caráter de escola da vizinhança, ganha em diversidade de atendimento. A integração ainda aparece como a utopia da escola parque, como um projeto a ser realizado.

Assim, compreende-se que espaço e tempo, cultura e território são relações e contradições que estão imbricados no cotidiano da cidade e na organização do trabalho pedagógico da escola parque. Segundo Milton Santos,

> quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender oque nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentado. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual. (Santos, 2012, p. 139)

Com o entendimento de que é pelo lugar que podemos compreender as contradições e nos aproximar da realidade, como nos indica Santos (2012), a atualidade da escola parque de Brasília talvez esteja em poder continuar vinculada ao meio social, mas em outra perspectiva, colocando em discussão a realização diária da cidade, a cidade real com suas desigualdades, distâncias e exclusões. Assim sendo, importa-nos pensar o território e a dialética tempo e espaço, porque aí se encontram as dificuldades da educação integral na complexidade da capital, visto que "de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço" (Brasil, 2009, p. 18).

Isto posto, cabe-nos atentar para as elaborações culturais que as crianças realizam no espaço da cidade, com reflexos na constituição da cidadania, resultando em muitas outras questões referentes ao trabalho na escola parque como o diálogo estabelecido com as crianças, o direito ao território, à educação e à cidade.

Acrescenta-se alguns apontamentos para maior aproximação com a temática desta publicação, tendo em vista a educação no período da ditadura no país e a sua relação com a educação na capital, especificamente com a escola parque pós-1964. De acordo com a análise realizada nas Propostas Pedagógicas das Escolas Parque (Distrito Federal, 2019), que não tratam de um período específico, mas relatam o histórico da instituição, seus objetivos e ações realizadas ao longo dos anos.

Em relação às datas de inauguração das unidades escolares, exceto a Escola Parque 308 Sul, inaugurada junto à capital, em 1960 e, a Escola Parque 210 Sul inaugurada em 1992, as demais nasceram no período da ditadura militar, a saber: Escola Parque 313/314 Sul e Escola Parque 303/304 Norte, ambas inauguradas em 1977, e Escola Parque 210/211 Norte, em 1980 (Distrito Federal, 2019). Mesmo inauguradas em diferentes décadas, observamos que todas as escolas parque passam por diversas transformações curriculares para a melhor adequação de seu funcionamento, em vista da adaptação ao quantitativo de estudantes e de escolas classe atendidas. Com isso, a perspectiva de um ensino mais abrangente torna-se uma meta a ser alcançada e não uma condição inerente à sua natureza.

Isso significa que o funcionamento na escola parque se colocou à frente das questões pedagógicas e, principalmente, do diálogo com a comunidade. Por razões de natureza ideológica ou de ordem econômica, as escolas parque parecem ter-se organizado a partir de quantitativo de estudantes, ou melhor, de referências e de condições externas definidas por setores na SEEDF.

Outro ponto importante comum nas propostas pedagógicas analisadas refere-se à ideia de educação integral de Anísio Teixeira, ressaltada como

princípio, não obstante, a ruptura com esse ideal é um movimento comum em todas as escolas parque. Verifica-se, contudo, que essa crítica persiste nas escolas.

Cabe considerar que a questão da espacialidade é um tema de forte viés político. Se a escola parque é pensada em um contexto democrático e de uma tentativa de reinventar o país em outras bases, com forte apreço pela democracia, o fato de ter sido implantada durante o regime militar já indicaria transformações em seu formato, já que as práticas sociais no espaço são condição e "expressão da própria democracia", como aponta Hoffmann (2018).

Como pensar a escola parque hoje, a partir das premissas de sua gênese, na perspectiva da realização de uma educação democrática e cidadã? Como a escola parque pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades e iniquidades, produzidas e reproduzidas na própria construção do espaço urbano no sistema capitalista? Estariam nesses pontos os impasses da educação atual e as questões relativas à educação integral?

Esses questionamentos sobre o papel da educação de tempo integral, que se realiza atualmente nas escolas parque de Brasília, analisado sob duas perspectivas: por um lado, oportuniza aos estudantes distantes da região central o contato diário com as referências visuais existentes no Plano Piloto. Dessa forma, estaria contribuindo para a ampliação do repertório e da percepção social e cultural, importantes para o desenvolvimento da criança e para a formação no âmbito do ensino da arte.

Por outro lado, à medida que a formação é concebida apenas dentro das escolas classe e parque, a integração com a cidade é rompida. Com isso, a lógica elaborada para a escola parque, de acordo com o seu histórico, é invertida em vários sentidos. Um deles refere-se à liberdade concedida às crianças e aos jovens, que teriam, de acordo com o Plano de Construções Escolares de Brasília, a autonomia para a movimentação e para a fruição estética da cidade.

Dada essa inversão, a escola parque distancia-se da integração com o plano urbanístico como marca de um padrão cultural e estético diferenciado que foi concebido para Brasília. Assim, a escola parque torna-se, apenas,

um local a ser utilizado para o cumprimento do tempo de ensino, o que contribui para que tenha caráter utilitário, afastando-se dos aspectos democráticos e de formação cidadã.

Consideramos como parte deste estudo os seguintes questionamentos: as crianças estão dentro das escolas durante todo o dia, controladas por adultos, quando exercitam práticas de liberdade? Se as crianças não participam das manifestações cotidianas que são realizadas nas localidades onde moram e não conhecem o lugar onde estudam, o Plano Piloto, no longo prazo, qual a relação que essas crianças estabelecerão com a cidade? Onde e como exercem o seu protagonismo? É promovida a construção autoral do conhecimento? Se não a conhecem e não a vivenciam, como pensar a cidadania e as referências para a elaboração estética?

Não se quer, contudo, comparar a escola parque de hoje com a inaugural de Brasília, nos anos 1960, e, sim, ponderar sobre a escola parque em relação à cidade, à cidadania e à arte, ou seja, àquilo que lhe é essencial para pensar na sua relevância para a conquista dos direitos de cidadão e seu protagonismo dentro e fora da escola.

Nesse contexto, é imprescindível a discussão sobre a escola parque como lugar de integração, de compartilhamento de ideias e de pesquisa, que, ao nosso ver, é uma brecha para a constituição de novos elos e significados culturais. Nesse sentido, o presente estudo afirma que a escola parque de Brasília não deve se constituir como arremedo do plano original, mas como lugar de reelaboração e de integração dos sujeitos, considerando as contradições que estão imbricadas no cotidiano da cidade, para a educação e para a constituição de cidadania dos estudantes e da comunidade.

Assim, compreende-se que a proposta de escola parque não se encerra em projeções arquitetônicas, mas como um conceito de educação, um projeto elaborado para pensar um novo ser humano e uma nova sociedade. Dessa maneira, deveria esse projeto ser ampliado para todas as regiões administrativas do

Distrito Federal, no sentido de que crianças e jovens conheçam o meio com a arte e possam construir novos mundos.

E, assim, mais uma vez, Milton Santos (2012) inspira-nos a pensar no futuro em que, de fato, possa efetivamente existir a escola parque de Brasília integrada à comunidade como espaço de interlocução com as questões ambientais, tecnológicas e com tantos outros conhecimentos que nos instiguem a imaginar futuros possíveis.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Territórios Educativos para a Educação Integral. *Programa Mais Educação.* Brasília, 2009.

CARPINTERO, Antonio Carlos. *Brasília*: Prática e teoria urbanística no Brasil, 1956-1998. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo. p. 257. 1998. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001018088. Acesso em: 9 fev. 2019.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Parecer n.º 208*. Aprova as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, referente à política de educação em tempo integral na rede pública de ensino do DF. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/emti_208-2017-CEDF-Diretrizes-Pedag%C3%B3gicas-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Tempo-Integral.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

COSTA, Lúcio. *Relatório do Plano Piloto de Brasília.*Codeplan - Arquivo Público do Distrito Federal. Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico. Brasília, 1991, p. 76.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica.* Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2019.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.* Subsecretaria de Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. *Orientações Pedagógicas das Escolas Parque*. Subsecretaria de Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2002.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica*: Escola Parque 210/211 Norte. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica*: Escola Parque 210/211 Norte. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_ep_210_211_norte_plano_piloto-1.pdf.Acesso em: 3 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica*: Escola Parque 210/211 Sul. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_ep_210_211_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica: Escola Parque 303/304 Norte*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_ep_303_304-_norte_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica: Escola Parque 307/308 Sul.* Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_ep_307_308_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica*: Escola Parque 313/314 Sul. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_ep_313_314_sul_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

FREITAG, Bárbara. *Cidade dos Homens.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

GEOPORTAL do DF. Disponível em: http://geoportal.segeth.df.gov.br/mapa#/tms. Acesso em: ago. 2020.

HOFFMANN, Odile; MOLARES, Abelardo (coord.) *El territorio como recurso:* movilidad y apropiación del espacio en México y Centroamérica. San José, Costa Rica: UNA-FLASO-IRD, 2018.

MAP SERVICE (WMS), IBGE, IBRAM, DFTRANS, CODEPLAN. 2015. Disponível em: http://ortofoto.mapa,codeplan.df.gov/demo/tms. Acesso em: 8 ago. 2020.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação e Sociedade*, v. XXI n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

PAVIANI, Aldo. A realidade da Metrópole: Mudança ou transformação na cidade? *In*: PAVIANI, Aldo (org.). *Brasília*: moradia e exclusão. Brasília. EdUnB: 1996, p. 213-229 (Coleção Brasília).

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. *In.* PEREIRA *et al. Nas Asas de Brasília:* memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SANTOS, Milton. *O espaço da cidadania e outras reflexões.* 2. ed. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Aberturas para a história da educação:* do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Educação: problema da formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v. 29, p. 21-32, Rio de Janeiro, abr./jun. 1958.

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

VASCONCELOS, Maria Paula. A utopia de Brasília: urbanidade cosmopolita. *In:* PEREIRA, Eva Waisros (org.). *Nas Asas de Brasília:* memórias de uma utopia educativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 121-141.

VIGOTSKY, Lev. *Imaginação e criação na infância.* São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev. *Quarta aula*: a questão do meio na pedagogia. Psicologia USP, São Paulo: p. 681-701, 2010.

VIGOTSKY, Lev. *Psicologia Pedagógica.* 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VILLAR, José; CASTIONI, Remi (org). *Diálogos entre Anísio e Darcy*. Brasília: Verbena, 2012.

Sobre os autores

Alice Fátima Martins

Doutora em Sociologia, professora titular na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: profalice2fm@gmail.com

Antonio Carlos Andrade de Souza

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: toninho2018pos@gmail.com

Antonio Fávero Sobrinho

Mestre em História pela Universidade de Brasília, Professor Assistente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Ariane Abrunhosa

Doutora em Educação e Tecnologia pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.
E-mail: abrunhosa.ariane@gmail.com

Claudia Paiva Carvalho

Doutora em Direito pela Universidade de Brasília, professora de Direito do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP).
E-mail: claudiapaivac@gmail.com

Cristiano Paixão
Doutor em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor adjunto da Faculdade de Direito da UnB.
E-mail: cristiano.aslh@gmail.com

Carmyra Oliveira Batista
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: carmyra.batista@gmail.com

Denise Farage
Especialista em Políticas Públicas pela Universidade de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: denisefarage@gmail.com

Edilene Simões Costa dos Santos
Doutora em Educação, em Ciência e Matemática pela Universidade de Brasília, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
E-mail: edilenesc@gmail.com

Eliane Brito
Doutoranda em História pela Universidade de Brasília, professora do Centro Universitário Planalto do DF (Uniplan), da Faculdade Projeção e professora substituta do Instituto Federal de Brasília.
E-mail: eliane.cbo@gmail.com

Erlando Reses
Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UnB.
E-mail: erlandoreses@gmail.com

Eva Waisros Pereira
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Aberta de Portugal; professora emérita e pesquisadora associada plena do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
E-mail: evawaisros@gmail.com

Haydée Ribeiro Coelho
Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, professora associada IV da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
E-mail: haydeeribeiro@hotmail.com

Josefina Reis de Moraes
Mestre em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Católica de Brasília, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: josefinarmoraes@gmail.com

José Luiz Villar Mella
Doutor em História Social e das Ideias pela Universidade de Brasília, professor associado I da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Jorge Abrahão de Castro
Doutor em Economia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), diretor do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), pesquisador associado da Universidade de Brasília e professor da Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: jorge.abrahao57@gmail.com

Laura Maria Coutinho
Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: lauracou@gmail.com

Leila Chalub Martins
Doutora em Ciências Sociais - Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas, professora do ensino básico público de Brasília de 1968 a 1992, professora associada aposentada da Universidade de Brasília.
E-mail: leilachalub3@gmail.com

Leila Maria de Jesus Oliveira
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: leiladejesus@gmail.com

Luciana de Maya Ricardo
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: luciana.maya@gmail.com

Maria Andreza Costa Barbosa
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: andrezaferreiro@gmail.com

Mariana Gonçalves Penna
Graduada em História pela Universidade de Brasília e estagiária do Museu da Educação do Distrito Federal.
E-mail: marigpenna@gmail.com

Maria Alexandra Militão Rodrigues
Doutora em Psicologia, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: alexandrarodrigues57@hotmail.com

Maria Lídia Bueno Fernandes
Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo, professora associada 3 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento (GPS).
E-mail: lidia_f@uol.com.br

Maria Margarida Machado
Doutora em Educação, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: mmm2404@gmail.com

Maria Paula Vasconcelos Taunay
Doutora em Educação e Tecnologia pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: mariapaulataunay@gmail.com

Mônica Menezes de Souza Batista
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: profmonicams@yahoo.com.br

Raquel de Almeida Moraes
Doutora em Educação, professora Associada 4 da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Líder do Grupo Lattes do CNPq: GT História, Sociedade e Educação no Brasil no DF, HISTEDBR-DF - HISTEDBR.
E-mail: raquelmoraesbr@gmail.com

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo, professora do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: rosalia.carvalho@udf.edu.br

Ricardo Gonçalves Pacheco
Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília, professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: prof.ricardopacheco@gmail.com

Samira Bueno Chahin
Doutora em arquitetura e urbanismo pela Universidade de São Paulo, professora do Centro Universitário Facens, membro do Comitê Editorial do projeto Arquitetura e Escrita e do GT Territórios Educativos do Instituto de Arquitetos do Brasil, São Paulo.
E-mail: samira_chahin@yahoo.com.br

Valéria Nely Cézar de Carvalho
Doutora em História pela École Pratique des Hautes Estudes de Paris, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
E-mail: carvalho.nely@gmail.com

Vera Margarida Lessa Catalão
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, professora aposentada da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
Email: veramcatalao@gmail.com

A Editora UnB é filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro.

Esta obra é mais uma etapa da história da educação no Distrito Federal. Seu recorte histórico abrange o período da ditadura militar no Brasil, com foco nos acontecimentos na área da educação e suas repercussões na rede de ensino local. Os desafios vividos naquele período de autoritarismo constituem experiências antagônicas ao ideário democrático fundante do sistema de ensino público inovador da capital brasileira. A construção do conhecimento histórico a esse respeito é essencial para que se compreenda a relação intrínseca entre educação e sociedade, bem como as estratégias de organização social adotadas para o enfrentamento à opressão política e ideológica que marcou toda uma geração de brasilienses.

Alice Fátima Martins | Antônio Carlos Andrade de Souza
Antônio Fávero Sobrinho | Ariane Abrunhosa
Claudia Paiva Carvalho | Cristiano Paixão | Carmyra Oliveira Batista
Denise Lucinda Farage | Edilene Simões Costa dos Santos | Eliane Brito
Erlando Reses | Eva Waisros Pereira | Haydée Ribeiro Coelho
Josefina Reis de Moraes | José Luiz Villar | Jorge Abrahão de Castro
Laura Maria Coutinho | Leila Chalub Martins | Leila Maria de Jesus Oliveira
Luciana de Maya Ricardo | Maria Andreza Costa Barbosa
Mariana Gonçalves Penna | Maria Alexandra Militão Rodrigues
Maria Lídia Bueno Fernandes | Maria Margarida Machado
Maria Paula Vasconcelos Taunay | Mônica Menezes de Souza
Raquel de Almeida Moraes | Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Ricardo Gonçalves Pacheco | Samira Bueno Chahin
Valéria Nely Cézar de Carvalho | Vera Margarida Lessa Catalão