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

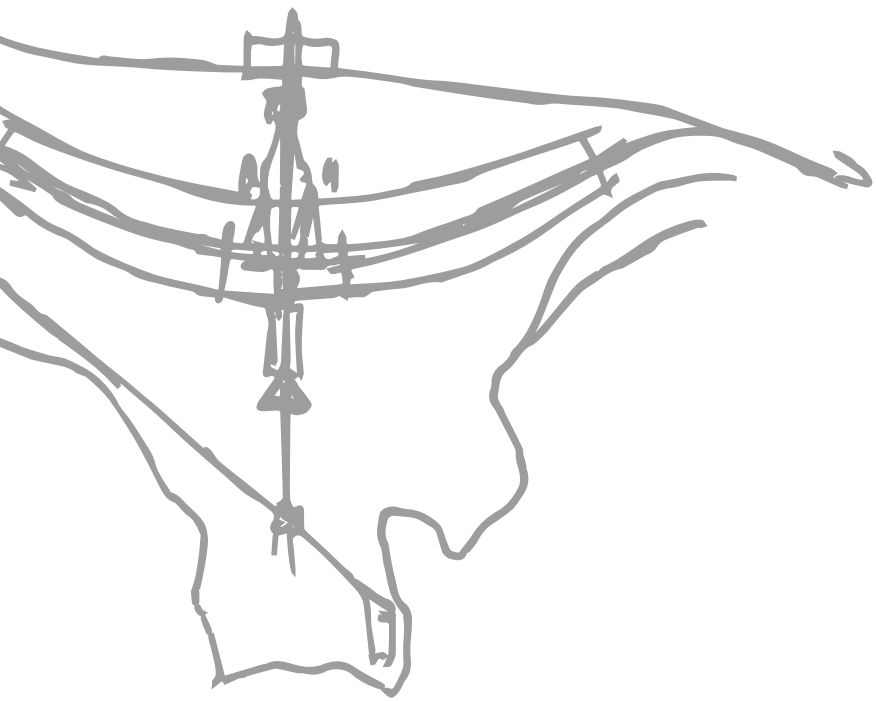
EDITORA
UnB

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

Prefácio

Demerval Saviani

Esta obra é resultado do trabalho de trinta e três pesquisadores que, em uma espécie de grande mutirão intelectual, apresentam um painel multiforme que permite uma visão ampla e clara da educação no Distrito Federal entre 1964 e 1985, período de vigência da ditadura empresarial-militar.

Esta coletânea é constituída por seis partes, que receberam títulos sugestivos transitando do advento da ditadura (Primeira parte: "Outros ares sopram") às formas de resistência que se manifestaram no campo da educação (Sexta parte: "Brechas, espaços alternativos e resistência"). Na "Apresentação", de autoria de Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho e Maria Paula Vasconcelos Taunay, organizadoras do livro, os leitores encontram uma indicação do conteúdo dos vinte e dois capítulos que se distribuem pelas seis partes da obra.

Faço, então, apenas um destaque ao último capítulo, "Um olhar literário sobre Brasília: textos inaugurais e escrituras da resistência", que se inicia com a menção a três grandes nomes da literatura universal que celebraram a fundação de Brasília. A primeira referência é feita ao escritor francês André Malraux, que, em 11 de agosto de 1959, foi agraciado pela USP com o título de *Doutor honoris causa*, cuja cerimônia de outorga ocorreu em 26 de agosto de 1959. Na véspera da cerimônia de outorga do título, ele visitou Brasília e, na condição de Ministro dos Assuntos Culturais do governo francês, cargo que exerceu entre 1958 e 1969, proferiu discurso no lançamento

da pedra fundamental da Casa de Cultura da França, em que saudou Brasília como a "capital da esperança". Em seguida, comparece a poetisa portuguesa Sophia de Mello Andresen, para quem os candangos são assimilados à deusa grega Atena, que "ergueu sua cidade ordenada e clara como um pensamento". Ao final desse primeiro círculo, apresenta Clarice Lispector, que escreveu crônicas sobre Brasília em decorrência de suas três passagens pela cidade, expressando seu estranhamento e certo espanto diante do visual resultante da materialização do traçado arquitetônico da capital federal.

Após essas manifestações de celebração, o capítulo derradeiro do livro trata das "escrituras de resistência" à capital da ditadura militar, momento em que dá voz a exilados como Thiago de Mello e Ferreira Gullar e passa a considerar a "poética irreverente" na voz de seu principal representante, Nicolas Behr, de quem, entre as várias ironias com as quais se contrapõe à visão laudatória de Brasília, destaco a contraposição entre as glórias conferidas a Juscelino Kubitscheck como fundador e o silêncio sobre seus verdadeiros construtores, os candangos: "jk construiu brasília os candangos ficaram olhando". E o livro se encerra com esses versos de Thiago de Mello:

"Faz escuro mas eu canto
Porque a manhã vai chegar."

E, de fato, a manhã chegou com a "Nova República", a nova Constituição e o restabelecimento da democracia. Mas as brumas crepusculares começaram a soprar em 2005, com o processo do chamado "mensalão", adensando-se a partir de 2013 para se tornar tempestade com o golpe do *impeachment* em 2016 e se transformar em noite escura na "democracia suicida" das eleições de 2018, isto é, o povo, proclamado na democracia como o verdadeiro soberano, no exercício de sua soberania, iludido por falsas promessas e enganado por informações inverídicas, votou contra si mesmo e elegeu seus próprios algozes.

Assim, de 2019 a 2022, Brasília se converteu na sede de um Estado de exceção, uma ditadura que se blasonava de ser uma democracia, afirmando que as instituições continuavam em pleno funcionamento. O fato é que, contrariamente a tais declarações, as instituições ditas democráticas encontravam-se todas eivadas de pusilanimidade com suas funções próprias inteiramente desvirtuadas. Eis que, em Brasília, encontra-se o Supremo Tribunal Federal, guardião da Constituição que não teve pejo em violar dispositivos de nossa Carta Magna; o Tribunal Superior Eleitoral, que, diante das mensagens mentirosas espalhadas pela campanha eleitoral de Bolsonaro, ignorou o disposto no artigo 222 do Código Eleitoral Brasileiro, que define como "anulável a votação, quando viciada de falsidade, fraude, coação..."; o Congresso Nacional, dominado por aliados do governo de destruição nacional que se instalou no Planalto Central; o Itamarati que, em lugar da defesa da soberania nacional, submeteu-se vergonhosamente, de forma incondicional, aos interesses da potência imperial; o Ministério do Meio Ambiente que se dedicou a promover ações destruidoras do meio ambiente; e eu poderia seguir em frente nomeando os demais ministérios, assim como secretarias e departamentos do governo federal, todos operando em sentido contrário às funções que justificam sua existência, fazendo jus ao propósito do presidente que assumiu, sem meias-palavras: "eu **não vim para construir** nada, estou aqui para **destruir**".

Assim, tendo em vista o quadro de degradação do país que se expressou nas crises econômica, social, política, cultural, sanitária e educacional no governo Bolsonaro, a divulgação desta obra revela-se oportuna, pois, sem conhecer nossa história, sem entender as ações, os conflitos e as lutas que resultaram na correlação de forças sociais que caracterizam o drama pelo qual passamos, não será possível terminarmos de superar a crise profunda para a qual fomos arrastados. É frequentemente lembrado o enunciado de Marx, na abertura do texto "O 18 Brumário de Luís Bonaparte", sobre o dito de Hegel, segundo o qual "todos os fatos e personagens de grande

importância na História do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes", afirmando que Hegel se esqueceu "de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa". A ditadura militar no Brasil, objeto da análise deste livro, tragédia que se abateu sobre o país entre 1964 e 1985, repetiu-se como farsa a partir de 2005 no processo do mensalão, no golpe do *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, na prisão de Lula e nas eleições de 2018. No governo Bolsonaro, que fora eleito mediante a estratégia de campanha baseada em mentiras, adotou-se a própria mentira como tática de governo, consumando a farsa com características trágicas, o que resultou na morte de centenas de milhares de brasileiros e lançou na miséria mais abjeta a maioria da população do país. São essas, enfim, as reflexões que me são suscitadas pela leitura de *Rupturas e desafios da história da educação no Distrito Federal (1964 - 1985)*, livro que recomendo enfaticamente a todos, especialmente professores e estudantes, para que opere como elemento instigador de nossa capacidade de nos indignarmos e nos mobilizarmos para estancar o recuo civilizatório que nos impõe o avanço contínuo da barbárie.

São Paulo, julho de 2024.

Apresentação

Nesta obra, intitulada *Rupturas e desafios da educação no Distrito Federal (1984-1985)*, busca-se refletir sobre a educação da capital federal, no período de 1964 a 1985, que corresponde aos 21 anos da ditadura militar instaurada no Brasil, a partir de 1º de abril de 1964, com a derrubada do governo do presidente João Goulart.

O livro foi estruturado previamente tendo em vista o recorte temporal e os eixos temáticos correspondentes ao período histórico pesquisado. Com base nessa estrutura, a comissão organizadora convidou pesquisadores para desenvolverem os temas identificados, seja por já estarem envolvidos com esses estudos, seja por desejarem aprofundar o conhecimento sobre determinados fatos históricos da educação do Distrito Federal.

Inicia-se pela dimensão mais ampla da ruptura política e da transformação da proposta de educação até então vigente no Distrito Federal. Nesse sentido, a primeira parte denomina-se "Outros ares sopram" e trata da mudança político-institucional decorrente do golpe militar e da nova ordem que pairou sobre a cidade e o país. As grandes modificações identificadas no campo da educação referem-se à introdução do tecnicismo como ferramenta para a assimilação da teoria do capital humano, aos mecanismos de financiamento público e ao estímulo ao crescimento de escolas privadas durante o período autoritário.

O grandioso projeto educacional que foi pensado, planejado e que já se implantava, a passos largos, na nova capital, tinha como protagonistas grandes educadores brasileiros, mas, com o advento da ditadura, foram, praticamente, os primeiros a serem perseguidos e expulsos da cidade e do Brasil. Sem sombra de dúvida, a educação foi a área mais visada quando a ditadura que se instalou no país empreendia esforços para, rapidamente,

eliminar o projeto de nação comprometido com os menos favorecidos e com a soberania nacional. Assim, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que haviam sido convocados para implantar, em Brasília, um sistema de educação que contemplasse os três níveis de ensino, e fosse a base propulsora para a transformação que deveria levar o país a sair do atraso, foram os primeiros a serem apartados e perseguidos. Para situar a dimensão dessa ruptura do projeto educacional da nova capital, a segunda parte do livro aborda, justamente, a perseguição a esses educadores e tem como título "Pensadores da educação apartados".

Com o golpe de Estado que resultou na mais extensa das ditaduras militares da América Latina, implantou-se, no país e em Brasília, um clima de arbitrariedade e opressão. Por isso, a terceira parte do livro é denominada "Educação, autoritarismo e repressão". Talvez, em Brasília, o golpe na educação tenha sido mais contundente que nas demais partes do país porque, nesta cidade, estava sendo gestada e implantada uma política educacional que daria sustentação a outra ordem social, mais democrática, inclusiva e moderna. A educação que se propunha para a cidade deveria servir, também, de modelo para o país.

A concepção de educação expressa no Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, tinha relação direta com o plano urbanístico da nova capital, proposto por Lúcio Costa, mas, ao mesmo tempo, era emblemático do que se pretendia implantar em todo o país, obviamente, guardadas as devidas especificidades regionais e locais. Nessa parte do livro, além da resistência praticada por professores no âmbito da luta sindical, foram tratadas, ainda, as experiências educacionais que se implantaram em Brasília, sob a égide de grandes mestres, sobretudo, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Essas experiências foram interrompidas, descaracterizadas ou destruídas, porque algumas delas também se constituíram em focos de resistência à ditadura que se impôs no campo educacional, a partir da Universidade de Brasília, com a demissão de seu reitor, Anísio Teixeira, um dos primeiros gestos autoritários contra a educação.

Outro aspecto grave nesse contexto político refere-se aos projetos que não puderam sequer ser implantados e ficaram, de certa forma, como alguma coisa que poderia ter sido, um sonho não realizado. Esses projetos, elaborados sob uma perspectiva transformadora da educação, quando não completamente eliminados, passaram a ser executados com base em uma concepção autoritária e hierarquizada, visando à formação de pessoas dóceis e submissas ao poder constituído. Os relatos e a reflexão sobre projetos abortados e desviados dos seus objetivos originais compõem a quarta parte deste livro: "O ocaso de uma proposta transformadora". Assim como a tipologia das escolas e a sua destinação, a concepção de educação, conforme proposta no plano original de Anísio Teixeira, foi sendo descaracterizada ao longo desse tempo, em que pese o esforço e o interesse de muitos professores da rede pública para que fosse mantida.

Nesse sentido, a educação democrática, centrada no aluno, integrando as várias áreas do conhecimento e da prática humana, de forma integral, em tempo e espaço, e com foco na formação do homem em todas as dimensões, foi dando lugar a outra concepção de educação. "Mudanças no currículo escolar e nas práticas educativas" é a quinta parte do livro, que reúne estudos sobre propostas que caracterizaram as mudanças curriculares e práticas escolares. Destaca-se a criação e implantação de disciplinas alinhadas à ideologia militar, sob a convicção de que era necessário formar os estudantes para o patriotismo, segundo os princípios da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. A estratégia então adotada visava criar, a partir da escola, atitudes favoráveis aos objetivos nacionais, com vistas à legitimação do regime ditatorial.

Na sexta e última parte desta obra, nominada "Brechas, espaços alternativos e resistência", estão reunidos os capítulos que tratam de realizações que, mesmo com o forte controle do aparelho estatal dominante, puderam acontecer nas brechas e em decorrência de contradições existentes, dentro e fora do espaço institucional. Assim, várias experiências importantes, tendo como foco a participação de estudantes, pais e comunidade, ocorreram no Distrito Federal, e, igualmente, manifestações artísticas, literárias e culturais,

como um possível retorno ao projeto original para a educação em Brasília, que agregava, com muita clareza de princípios, a educação, a arte e a cultura.

Uma vez conformada a estrutura do livro, que teria como marco temporal o golpe de 1964 até o início da redemocratização, em 1985, a comissão organizadora propôs que os autores convidados se reunissem em um espaço em que fariam a exposição dos primeiros esboços das pesquisas, para que se pudesse ter uma visão global da obra, bem como estabelecer um diálogo entre os autores e também com o público interessado no tema. Para tanto, com muito sucesso, foi organizado um seminário no qual foram apresentados e amplamente debatidos pelos pesquisadores os temas que deveriam compor o livro. Essa iniciativa teve influência fundamental na concepção do trabalho, no sentido de que a obra expressasse uma organicidade que a enriqueceu, sobremaneira.

Esta obra é fruto de um processo coletivo de construção do conhecimento. Compõe-se de 22 capítulos, contendo os resultados das pesquisas realizadas. O trabalho empreendido envolveu uma equipe multidisciplinar relativamente numerosa, composta por pesquisadores da área de educação e de outros campos formativos, como direito, economia, arquitetura, história, geografia, artes visuais, cinema e psicologia, que desenvolveram seus estudos a partir de concepções teóricas, enfoques metodológicos e estilos textuais próprios e diversos.

As pesquisas pautaram-se, basicamente, na análise de documentos históricos identificados no decorrer do processo de investigação, ressaltadas entrevistas de professores, estudantes e profissionais do sistema de ensino público. Importa destacar que a proposta anisiana de uma educação democrática para Brasília, materializada na escola integral e integradora que floresceu na capital nascente, com suas funções ampliadas para a formação de uma nova cidadania para a vida moderna, constituiu-se em parâmetro para a interpretação dos fatos ocorridos no período da ditadura militar. O registro da memória educacional e a compreensão a que se pôde chegar, em relação à problemática pesquisada, constituem elementos relevantes para a construção

da história da educação naqueles tempos obscuros da vida nacional. Algumas pesquisas extrapolaram, ainda que não muito, a temporalidade sugerida, até mesmo para que algumas questões fossem mais bem compreendidas.

Com certeza, a história segue e, após 1985, novamente, grandes mudanças aconteceram na educação com a saída dos militares da cena governamental e a eleição, ainda que indireta, de um presidente civil. Do recorte histórico proposto por este livro, até o presente momento, já se passaram mais de três décadas. O Distrito Federal, nesse período, em muitos aspectos, foi protagonista de grandes avanços na educação, como, por exemplo, a introdução da gestão democrática no sistema público de ensino e a implantação de propostas educacionais que mobilizaram professores para, democraticamente, construir outra educação para a cidade, o que indica a necessidade de novas pesquisas sobre essa história.

No decurso da elaboração desta obra, o país assistiu, alguns satisfeitos, outros perplexos e indignados, à retomada dos militares que chegaram ao poder pela via democrática do voto, nas eleições de 2018. Portanto, 33 anos depois da nova república, o Brasil deparou-se com nova investida militar sobre a educação, com a instituição das escolas públicas militarizadas, talvez a proposta educacional mais antianisiana jamais pensada, justificada principalmente pela violência que se instalou no país e que atinge, drasticamente, as classes menos favorecidas das periferias das grandes cidades. A vida na capital federal ensina a ciclicidade da política e a alteridade do poder atuando significativamente nos rumos da educação.

Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

À memória dos nossos colegas
Antonio Fávero Sobrinho e José Luiz Villar Mella.

Parte I
OUTROS ARES SOPRAM

Capítulo 1

Contexto sociopolítico em 1964: a capital ocupada

Claudia Paiva Carvalho
Cristiano Paixão

Em texto publicado em 2012, na Revista Piauí, ao relembrar uma viagem a Brasília no final da década de 1960, a ensaísta argentina Beatriz Sarlo destacou uma característica da Praça dos Três Poderes que chamou especialmente sua atenção: a ausência de pessoas. A autora narrou suas impressões, compartilhadas pelos colegas de viagem:

> Nossa ideia de espaço público, até pisar na Praça dos Três Poderes, se limitava à Plaza de Mayo de Buenos Aires. As diferenças são evidentes, mas só ali tivemos consciência delas. [...] A diferença [...] não vinha só da beleza, que obviamente nos deixou atônitos, enquanto caminhávamos de um extremo a outro pela esplanada. A diferença é que a praça de Brasília estava deserta. Não havia ninguém lá. (Sarlo, 2012, p. 21)

Ao continuar a narrativa, Sarlo pontuou outro traço marcante da Praça dos Três Poderes, relacionado à sua arquitetura e à sua temporalidade:

> Seu simbolismo [da Praça dos Três Poderes] se originava da potência de seu gesto arquitetônico e construtivo, da confiança político-institucional, não das camadas de passado que ainda

> não tinham tido tempo de se depositar sobre as superfícies perfeitas. Na Praça dos Três Poderes, a decisão de um Estado e o gênio de Niemeyer tinham suplantado a história, que é a arquiteta das outras praças latino-americanas. (Sarlo, 2012, p. 26)

Em fins da década de 1960, quando a então universitária argentina visitou a capital brasileira, o país estava sob o domínio do regime ditatorial imposto pelo golpe de Estado de 1964. O contexto político autoritário é notado por Beatriz Sarlo quando comenta a visita à Universidade de Brasília e o encontro com estudantes mobilizados em oposição ao regime. A relação entre Brasília e a ditadura não era o foco da viagem, tampouco costuma ser o foco das análises sobre o período.

O relato de Beatriz Sarlo remete a uma radiografia de Brasília em seus primeiros anos de existência. Cidade monumental, símbolo modernista, planejada e erguida no interior do país, longe dos grandes focos de agitação política e social. A construção de Brasília havia sido parte de um projeto de interiorização que estava integrado, de forma mais ampla, à política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubistchek. Ao final do seu mandato, JK inaugurou a capital e, por sua vez, deixou o país em um estado de crescente polarização e efervescência política e cultural.

É certo que as narrativas sobre o golpe e a repressão pós-1964, em geral, se concentram em outras cidades e regiões. Os números trazidos pelo banco de dados do projeto Brasil Nunca Mais (2016) revelam a distribuição territorial dos processos contra opositores perante a Justiça Militar. Enquanto o Distrito Federal registra 35 processos, são 208 no Rio de Janeiro, 154 em São Paulo, 66 em Pernambuco e 51 no Rio Grande do Sul. Há, no entanto, diversas peculiaridades que marcam a condição de Brasília sob o regime ditatorial e que estão relacionadas com sua recente história e seu funcionamento como centro do poder. É sobre essas especificidades que o presente texto busca refletir.

De fato, o período entre 1961 e 1964 foi marcado por intensa mobilização social e por um acirramento das tensões políticas, sociais e militares. Brasília não ficou imune a esse contexto. A cidade foi palco dos conflitos crescentes entre o governo de João Goulart e o Congresso Nacional, bem como dos embates entre as frentes parlamentares — Ação Democrática Parlamentar e Frente Nacionalista Parlamentar — que defendiam perspectivas antagônicas para o desenvolvimento do país: a primeira alinhada a posições liberais e conservadoras, e a segunda, ao nacional-reformismo. Como demonstram estudos da ciência política, o quadro de paralisia decisória que travou o andamento dos projetos do governo no Poder Legislativo, principalmente relacionados às reformas de base, foi um dos componentes que alimentou o movimento golpista de 1964 (Santos, 2003; Figueiredo, 1993).

Brasília também vivenciou, em setembro de 1963, o episódio conhecido como Revolta dos Sargentos. Em reação a uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), que reafirmou a inelegibilidade dos sargentos, prevista pela Constituição de 1946, foi deflagrada uma revolta armada no dia 12 de setembro. Cerca de 600 graduados da Marinha e da Aeronáutica ocuparam prédios administrativos, como o Departamento Federal de Segurança Pública e a Rádio Nacional, e interromperam as comunicações com a capital federal. O ministro do STF Victor Nunes Leal chegou a ficar detido na base aérea de Brasília. A rebelião foi prontamente sufocada por forças do Exército, enquanto os sublevados foram conduzidos e alojados em um barco-presídio no Rio de Janeiro e, posteriormente, punidos pela Justiça Militar (Toledo, 1986, p. 80; Parucker, 2009).

A revolta dos sargentos é representativa dos movimentos de contestação que ocuparam a esfera pública para questionar os limites da ordem constitucional de 1946 (Paixão, 2014). Atores sociais de diferentes estratos da população reivindicavam a ampliação da cidadania política, como é o caso da elegibilidade dos sargentos, mas também o direito à terra, ao pluralismo político e à democratização do ensino superior, que correspondiam às pautas

da reforma agrária, da legalidade do Partido Comunista e da reforma universitária. Brasília esteve, portanto, presente nesse processo.

A cidade tampouco ficou às margens das articulações político-militares que derrubaram o governo de Goulart. Ainda que o centro dos acontecimentos estivesse atrelado à movimentação das tropas de Minas Gerais em direção ao Rio de Janeiro, Brasília sofreu efeitos diretos e imediatos da crise. Em 1.º de abril, o jornal Correio Braziliense já relatava que a capital do país sofria uma crise de desabastecimento nos mercados e de racionamento de gasolina, além de ter sido bloqueada com a interdição das vias de acesso e a interrupção do sistema de telecomunicações. A intenção, segundo expõe um articulista do jornal na edição de 3 de abril, era isolar a cidade:

> Durante toda a crise político-militar [...], a partir mesmo do primeiro instante de sua eclosão [...], Brasília se transformou numa cidade isolada. Mas.... isolada por completo de qualquer outro ponto do território nacional. Seu aeroporto foi o primeiro a ser fechado, ainda na tarde de 31 de março: não podia decolar nem aterrissar avião algum. Suas estradas foram inteiramente bloqueadas, sendo impraticável a transposição das barreiras militares. Telefones interurbanos, teletipos, exceto o serviço de telefonia interno da Capital, estavam paralisados. E, isto perdurou até o final da crise. (Saraiva, 1964)

É importante destacar também que foi de Brasília que decolou o avião do presidente João Goulart, no dia 1º de abril, vindo do Rio de Janeiro em direção ao Rio Grande do Sul, de onde partiria para o exílio no Uruguai. Jango ainda estava em território nacional quando foi declarada a vacância da Presidência da República e foi empossado, interinamente, o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli. A declaração e a posse foram anunciadas pelo presidente do Senado Federal, Auro de Moura Andrade, em tumultuada sessão ocorrida na madrugada do dia 2 de abril. Sob aplausos e protestos, Moura Andrade declarou:

> O Sr. Presidente da República deixou a sede do governo (*Protestos. Palmas prolongadas*.) … deixou a nação acéfala numa hora gravíssima da vida brasileira em que é mister que o chefe de Estado permaneça à frente de seu governo (*Apoiados. Muito bem*.). O Sr. Presidente da República abandonou o governo (*Aplausos calorosos. Tumulto. Soam insistentemente as campainhas*.). A acefalia continua. Há necessidade de que o Congresso Nacional, como poder civil, imediatamente tome a atitude que lhe cabe nos termos da Constituição (*Palmas. Protestos.*) para o fim de restaurar, na pátria conturbada, a autoridade do governo, a existência do governo. Não podemos permitir que o Brasil fique sem governo, abandonado (*Palmas. Tumulto*.). Recai sobre a Mesa a responsabilidade pela sorte da população do Brasil em peso. Assim sendo, declaro vaga a Presidência da República (*Palmas prolongadas. Muito bem. Muito bem. Protestos.*) E, nos termos do art. 79 da Constituição Federal, investido no cargo o presidente da Câmara dos Deputados, Sr. Ranieri Mazzilli (*Palmas prolongadas. Muito bem. Muito bem. Protestos*. (Andrade, 1998)

Partindo do contexto sociopolítico e jurídico do golpe de 1964 em Brasília, passamos a analisar dois aspectos fundamentais para compreender como a cidade foi ocupada pelas forças militares. O primeiro relaciona-se ao elemento cartográfico e busca indagar sobre a experiência do golpe em dois espaços de resistência e de repressão: o Teatro Nacional e a Universidade de Brasília. O segundo aspecto conecta-se à expressão de Brasília como sede do poder e explora as relações estreitas e ambíguas entre o autoritarismo e a institucionalidade.

Lugares de resistência e de repressão pós-golpe

A cartografia, tradicionalmente associada à função de orientar a compreensão das pessoas sobre o território a partir de representações baseadas em aspectos físicos, geopolíticos e econômicos, também pode ser um importante instrumento de ativação da memória coletiva (Washington *et al.*, 2010).

No contexto de proliferação das iniciativas — oficiais ou não — de recuperação da memória sobre a ditadura no Brasil, a ação cartográfica tornou-se um recurso profícuo. A identificação e a demarcação pública de lugares que serviram à resistência ou à repressão política tornaram-se um mecanismo para contar o passado autoritário por meio das formas de ocupação e de apropriação do espaço urbano. Cite-se o projeto Cartografias da ditadura (2020), desenvolvido pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER), sobre lugares de memória relacionados à repressão e à resistência no estado do Rio de Janeiro. Muitas estruturas e edificações que atualmente abrigam repartições públicas ou possuem outra função foram usadas no passado, por exemplo, como locais de tortura, sem que essa informação seja conhecida pelo público que frequenta esses espaços. O exercício da cartografia permite, portanto, um duplo movimento, tanto para mudar a forma como a população enxerga e vivencia a cidade no seu cotidiano como para aprofundar o conhecimento compartilhado sobre a história da ditadura.

Em uma série de reportagens publicadas pelo Correio Braziliense, com o escopo de traçar um "mapa da ditadura" em Brasília, a jornalista Ana Pompeu (2013) fez um levantamento sobre os caminhos da repressão na capital federal, com destaque para os lugares usados pelo regime para torturar opositores políticos, identificados a partir de relatos de presos e de documentos históricos. Entre os onze locais apontados, estão conhecidos centros de prisão e de tortura, como é o caso do Pelotão de Investigações Criminais (PIC), localizado no Setor Militar Urbano e comandado pela Polícia do Exército. O relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV) (Brasil, 2014, p. 774-7) aponta o PIC como "um lugar onde se praticava a tortura, sistematicamente" e relaciona uma série de depoimentos comprobatórios. Também estão nessa lista locais inusitados, a exemplo do atual prédio do BNDES, antiga sede do IPEA, que contava com uma cela no seu subsolo, usada para prender pessoas acusadas de subversão. A própria Esplanada dos Ministérios é indicada como local de repressão, tendo em

vista os relatos de perseguidos políticos que apontam terem sido presos, interrogados e torturados em espaços localizados na sobreloja e no subsolo dos prédios das Forças Armadas.

Entre os lugares de resistência, despontam a avenida W3 Sul e a Praça 21 de Abril, onde militantes reuniam-se para organizar passeatas e manifestações contra o regime. A ocupação desses espaços sugere um contraponto à sensação de vazio narrada por Beatriz Sarlo ao visitar a Praça dos Três Poderes no mesmo período. Outro aspecto interessante revelado pelo mapa diz respeito à presença expressiva de estabelecimentos de ensino entre os locais de resistência. Encontram-se elencados o Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), o Elefante Branco e o Colégio Agrícola, localizado em Planaltina, o que reforça o papel dos estudantes secundaristas como atores políticos relevantes e como alvos preferenciais da repressão.

O mesmo mapa da ditadura em Brasília faz referência ao Teatro Nacional e à Universidade de Brasília. Esses dois locais servem como objeto de análise para compreender a repressão em Brasília, no contexto do golpe de 1964, e, particularmente, para pensar como se deu a ocupação física e simbólica dos espaços da capital.

O Teatro Nacional

O Teatro Nacional de Brasília, projetado, em 1958, por Oscar Niemeyer, leva o nome de Cláudio Santoro desde 1989. O maestro e compositor recebeu a homenagem por ter fundado e dirigido a orquestra do Teatro Nacional de 1977 até 1989, ano da sua morte. Antes disso, Santoro tinha sido professor e coordenador do Departamento de Música da UnB, tendo se somado ao movimento de mais de 200 professores que, em 1965, pediram exoneração em solidariedade à demissão forçada de 15 professores da instituição, baseada em razões de perseguição política (Salmeron, 2007, p. 237-249).

Não é apenas no nome que o Teatro Nacional se cruza com a história da ditadura em Brasília. No momento em que o golpe foi deflagrado, ele serviu como palco de uma tentativa de reação, ao reunir trabalhadores que aguardavam o recebimento de armas — que nunca chegaram — para resistir à intervenção militar. Na sequência, ainda nos primeiros dias de abril, o Teatro foi ocupado por forças de segurança e chegou a ser utilizado para a detenção e o interrogatório de opositores do regime.

Em março de 1964, o Teatro Nacional ainda não estava concluído. O principal jornal da cidade pressionava pela finalização dos trabalhos para que Brasília pudesse contar com uma casa de espetáculo e com sua instalação exclusivamente voltada para as artes e a cultura. As previsões de inauguração miravam a data do aniversário de Brasília, 21 de abril. Nesses primeiros meses do ano, o estacionamento em frente ao teatro tinha sido utilizado para a realização de desfiles de carnaval e torneios de vôlei. Já em março, foi organizada uma greve de operários da construção civil, que paralisou o andamento das obras em Brasília. Ao noticiar o término da greve após acordo com o Ministério do Trabalho, a imprensa informava que a Assembleia Geral da categoria ocorreria justamente no Teatro Nacional (Teatro, 1964; O que a nação, 1964; Volta, 1964; Brasília, 1964).

Com a crise político-militar irrompida no dia 31 de março, o Teatro Nacional foi ocupado por trabalhadores reunidos em Assembleia Permanente. O líder do Sindicato da Construção Civil comunicou adesão à greve geral convocada pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), organização intersindical, fortemente combatida pelo regime, conforme reportou o Correio Braziliense, às 3h da madrugada do dia 1º de abril:

> O líder sindical Humberto Schettinni, presidente do Sindicato da Construção Civil de Brasília e um dos dirigentes da Comissão de Trabalhadores Camponeses e Estudantes informou que "a Capital do País atenderá à ordem de greve geral". Apenas os serviços públicos essenciais continuariam funcionando. [...]

> Num manifesto lançado ao povo, os operários eram convocados para uma concentração, nessa mesma madrugada, no Teatro Nacional, 'para apoiar as medidas anti-golpistas tomadas pelo Governo contra os gorilas. (Cronômetro, 1964)

A concentração operária aumentou ao longo do dia. Um grupo de trabalhadores interrompeu o processo de produção do Correio Braziliense, convenceu os operários da oficina a se juntarem ao movimento no Teatro Nacional e impediu a circulação da edição do jornal programada para o dia 2 de abril. O Correio estava claramente posicionado em apoio ao golpe em curso, com expressos elogios à ação militar e à garantia da ordem. O jornal alertava para a "considerável multidão de trabalhadores" reunidos no Teatro Nacional (Arbitrariedades, 1964; Tropas, 1964; Brasília, 1964) e para a ameaça de um levante da classe operária que planejaria ocupar o Congresso Nacional em defesa do mandato de Goulart (Saraiva, 1964).

No entanto, como se sabe, as tentativas de reação ao golpe foram frustradas e indicaram uma capacidade de articulação e de resistência das esquerdas muito aquém do que tinha sido esperado ou projetado (Moraes, 2011). A partir do Rio Grande do Sul, os setores alinhados a Goulart tentaram reeditar a chamada Rede da Legalidade, que havia garantido a posse do presidente na crise de 1961. A Rádio Nacional de Brasília integrou esse movimento e transmitia mensagens de apoio ao governo Goulart. Sob a mesma orientação, os trabalhadores no Teatro Nacional teriam aguardado o envio de armas, sob o comando do então deputado Leonel Brizola, para organizar a oposição. Essas armas, todavia, nunca chegaram às mãos dos operários.

O ministro da Casa Civil, Darcy Ribeiro, foi o representante do governo que mais se mobilizou e resistiu ao golpe. Ele teria considerado, inclusive, a possibilidade de organizar uma resistência armada dentro do Palácio do Planalto. Conforme relata a reportagem do Correio Braziliense (Brasília, 1964): "O professor Darcy Ribeiro esboça uma reação. Junta-se com cerca de dez amigos do seu Gabinete, arma-se com uma metralhadora e diversos

revólveres e afirma que resistirá à invasão do Palácio". Foi também Darcy quem redigiu o ofício remetido ao Congresso Nacional que informava que o presidente João Goulart havia viajado para o Rio Grande do Sul diante da gravidade da situação, mas que se mantinha "em pleno exercício dos poderes constitucionais", com seu Ministério (Barbosa, 2012, p. 55). A informação foi desprezada pelo presidente do Senado, que declarou vaga a Presidência da República e ofereceu a chancela do Parlamento à deposição de Goulart.

Com a consumação do golpe, o Teatro Nacional seria desocupado e reocupado. Já no dia 3 de abril, os operários se retiraram e o Teatro foi requisitado por autoridades militares para servir de alojamento para as tropas procedentes de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, que foram enviadas como reforço para reprimir agitações e garantir a ordem na capital (O que a nação, 1964). Cerca de três mil homens ficaram acampados nas dependências do Teatro ao longo de duas semanas.

A cobertura do Correio Braziliense retratou a saída dos trabalhadores e a chegada dos contingentes militares como demonstração do "retorno à normalidade" em Brasília. A presença de soldados aquartelados, de metralhadoras e tanques no Teatro Nacional foi abordada quase como um tema de coluna social. Segundo a reportagem do jornal, os militares estavam "entusiasmados com a beleza arquitetônica de Brasília" e elegeram como lugares preferidos a Estação Rodoviária e a Avenida W3. A notícia revelava aspectos do cotidiano dos soldados e dizia que reinava "o mais perfeito entrosamento e solidariedade entre os companheiros de farda". A edição do dia 8 de abril ressaltou um aspecto considerado "pitoresco": uma foto que mostrava um soldado fazendo a barba no retrovisor de um jipe do Exército em frente ao Teatro, ante os olhares curiosos dos seus companheiros (Pausa, 1964; Brasília,1964; Soldados, 1964).

A abordagem reflete uma tentativa de normalizar a situação e de apresentar uma imagem de ordem e de controle, mas a presença das tropas no teatro não serviu apenas para alimentar "olhares curiosos". O Teatro

Nacional foi utilizado nos primeiros dias de abril como local de prisão e de interrogatório de opositores políticos ou pessoas suspeitas de subversão. Nele, funcionou um Comando de Operações da Polícia Militar de Minas Gerais, responsável por conduzir a primeira invasão da UnB, no dia 9 de abril. Nesse dia, pela manhã, professores e estudantes foram conduzidos em um ônibus para o Teatro Nacional, onde deveriam prestar declarações. No Teatro, foram colocados em um corredor estreito e sob a mira de metralhadoras. A esse respeito, consta o depoimento de José Paulo Sepúlveda Pertence, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal e que era professor da Universidade de Brasília à época (Deboche, 2013). É sintomático que um lugar reservado à cultura e às artes tenha servido como estrutura da repressão nos primeiros dias da ditadura em Brasília. Um grupo de docentes foi mantido sob essa vigilância armada no Teatro até as 23h, com apenas uma refeição. Na sequência, foram transportados para o Quartel da Polícia Militar do Distrito Federal, onde ficaram presos por 15 dias. O depoimento de Perseu Abramo, transcrito no relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade, tece considerações a respeito (Relatório, 2016, p. 65).

No dia 17 de abril, os contingentes militares começaram a desocupar o prédio do Teatro Nacional. Logo em seguida, o pátio do teatro voltou a sediar campeonatos esportivos, mas isso não representou sinal de trégua: a repressão política e cultural praticada pelo regime tinha apenas começado (Teatro, 1964; Polícia, 1964; Torneio, 1964).

A Universidade de Brasília

Como indica o relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade (CATMV), "a história da Universidade de Brasília representa uma espécie de microcosmo da história brasileira pós-1960". Explica-se:

> A sua relação com o projeto moderno de Brasília, o caráter vanguardista de sua concepção original, as dificuldades políticas para sua efetiva implementação, as expectativas depositadas em seu desenvolvimento iluminam, por um lado, aquele expressivo sentimento de transformação que marcou o início da década de 1960. Por outro lado, os atos que se sucederam após o golpe de 1964 também podem ser compreendidos como uma imagem refletida do regime repressivo que se abateu sobre o Brasil: as perseguições iniciais, o afastamento imediato de seus dirigentes, as sucessivas ondas de repressão, as invasões no *campus*, a ocupação militar e, por fim, a conversão da sua estrutura diretiva num verdadeiro aparato de segurança e informações. (Relatório, 2016, p. 35)

As operações contra a UnB, no contexto do golpe, são significativas para compreender a peculiar situação de Brasília. Não há dúvida de que, aos olhos do regime, as universidades eram sinônimo de subversão. A presença da juventude local era, por si só, associada à agitação política combatida pelos militares. Desse modo, os estudantes do ensino médio somavam-se aos estudantes da UnB em manifestações e atos de resistência contra a ditadura. É válido destacar que ambos os grupos foram educados a partir do projeto inovador de Anísio Teixeira que defendia uma educação democrática e libertária. A localização estratégica da universidade na sede do poder e as conexões mantidas com o governo Goulart são razões pelas quais a Universidade de Brasília foi especialmente atingida. A partir da análise de documentos oficiais, o relatório da CATMV expôs a imagem que o governo ditatorial tinha sobre a UnB, como um projeto delirante e ingênuo, contaminado por ideologias de esquerda e por maquinações políticas. Um projeto descrito como fraco e, ao mesmo tempo, nefasto e ameaçador, para justificar todos os meios de repressão empregados (Relatório, 2016, p. 64).

Assim, desde os primeiros dias após o golpe, a UnB sofreu intensa vigilância e foi alvo de prisões arbitrárias e de interferências em suas atividades acadêmicas e políticas, criminalizadas como delitos contra a segurança nacional (Salmeron, 2007).

No estopim da crise político-militar, no final de março de 1964, uma greve de estudantes foi organizada na universidade em oposição ao golpe. Mas a repressão do regime foi imediata. No dia 9 de abril, conforme citado, ocorreu a primeira invasão do *campus* da UnB, acompanhada da realização de buscas e de prisões ilegais de membros da comunidade acadêmica. A reportagem do Correio Braziliense buscou legitimar a ação policial-militar com a justificativa de apreensão de material subversivo (Material, 1964). O jornal, que deu apoio ao golpe, também defendeu uma "rigorosa operação sanitária" na UnB para extirpar os "focos de subversão". Afirmava o editorial: "Inegavelmente a Universidade de Brasília foi a única na República a contaminar-se com o vírus comunista, ao ponto de exigir do Comando Supremo da Revolução medidas enérgicas e saneadoras" (Mérito, 1964).

No lugar da metáfora médica, o Jornal do Brasil recorreu a uma metáfora bélica para descrever o cerco à universidade como uma "autêntica operação de guerra":

> Uma tropa do 3º Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais cercou ontem, em autêntica operação de guerra, a Universidade de Brasília, prendendo onze professores e vários alunos da direção dos centros acadêmicos. A biblioteca foi interditada para exame de um perito. O arquiteto Oscar Niemeyer, que encabeçava a lista dos professores a serem detidos, não foi encontrado. (Ainda, 1964)

Os detalhes dessa operação bélica estão descritos no esclarecedor depoimento de Perseu Abramo, que relata:

> A Universidade foi cercada, invadida e ocupada por cerca de 900 homens: 750 da Polícia Militar de Minas e 150 da Polícia Política da Capital Federal. As tropas foram levadas à Universidade em 14 ônibus requisitados de empresas rodoviárias interestaduais, e mais quatro caminhões de transporte da Polícia Militar mineira. Acompanhavam as tropas quatro ambulâncias, diversos carros de radiopatrulha e carros-prisão,

> aparelhamento completo de rádio de campanha, com receptores e transmissores; a maior parte dos soldados estava armada de fuzis com baionetas caladas; havia numerosos armados com metralhadoras portáteis; havia, visíveis, algumas metralhadoras pesadas de tripé; os agentes da Polícia Política estavam visivelmente armados com revólveres. (Relatório, 2016, p. 66)

A quantidade de contingente militar mobilizado e o armamento ostensivo usado na invasão do *campus* mostram como a ocupação da universidade representou uma ação do governo para impor seu domínio material e simbólico sobre a capital. Ainda segundo o depoimento de Perseu Abramo, a ocupação militar da UnB perdurou por duas semanas. As tropas militares e policiais se retiraram do *campus* no dia 9, mas permaneceram soldados armados, que interditaram diversos prédios da universidade, incluindo a biblioteca, que teve seus livros revistados (Relatório, 2016). Nesse período, cursos de Ciências Humanas ficaram suspensos, e salas de aula estiveram guardadas por soldados (Ainda, 1964).

No dia 13 de abril, Anísio Teixeira foi demitido do cargo de reitor, bem como o vice-reitor Almir de Castro. O Conselho Diretor da Universidade foi destituído e foi nomeado o primeiro interventor para ocupar a reitoria, Zeferino Vaz. À intervenção na universidade, seguiu-se a abertura de Inquérito Policial-Militar para apurar supostas atividades subversivas e para instrumentalizar a perseguição política contra professores e estudantes.

A invasão do dia 9 de abril foi a primeira de uma série de outras ao longo do período ditatorial, em uma escalada de violência dentro e fora da universidade. Se a construção de Brasília envolvia claramente uma faceta modernizante que inspirou a concepção da UnB, ao atingir e desfigurar o projeto de universidade que havia sido estruturado, o regime buscava moldar a capital à sua imagem.

Figura 1.1: Imagem de tanque de guerra na Esplanada dos Ministérios



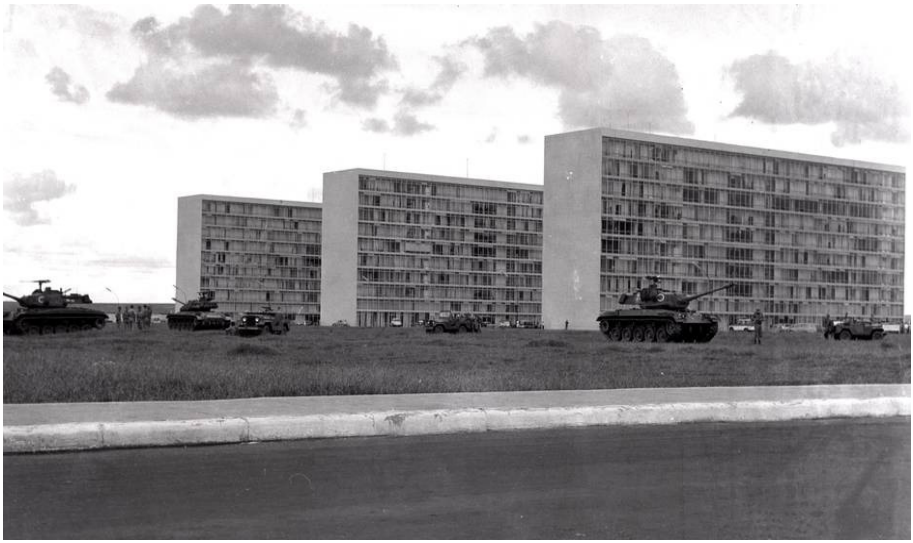
Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

Figura 1.2: Imagem de soldados na Esplanada dos Ministérios



Fonte: Agência O Globo.

Figura 1.3: Imagem da Esplanada dos Ministérios



Fonte: Agência O Globo.

A relação entre o autoritarismo e a institucionalidade

Sabe-se que a conjuntura histórica formada pelo golpe de 1964 constitui um processo que produziu efeitos nas décadas subsequentes ao seu desencadeamento. Na verdade, sua sombra se projeta até os nossos dias. Isso não impede que a observação histórica seja direcionada ao epicentro do golpe, ou seja, àquele intervalo de alguns dias em que tudo se precipitou: desde a radicalização da crise na segunda quinzena de março até a edição dos primeiros atos punitivos do regime, passando pela mobilização das tropas e pelo exílio imposto a João Goulart. Interessa, para o nosso propósito, compreender alguns aspectos da dinâmica institucional estabelecida no período, a fim de aferir o impacto daqueles atos na capital.

Houve protagonismo evidente dos militares, com participação de setores da esfera civil — políticos, setores da imprensa, parte expressiva do clero católico, Ordem dos Advogados do Brasil (Rollemberg, Quadrat, 2010; Mattos, 2012). A participação civil ficou clara nos atos políticos que culminaram com

a declaração, feita em sessão do Congresso Nacional, de vacância do cargo de presidente da República. Tal declaração, sabemos hoje, ocorreu de modo completamente ilegal. Quando o senador Auro de Moura Andrade declarou a vacância do cargo, na madrugada do dia 2 de abril de 1964, o então presidente João Goulart estava em território brasileiro, em trânsito entre Brasília e Porto Alegre, destino escolhido após tentativas, pouco articuladas, de organizar a resistência ao golpe no Rio de Janeiro e em Brasília.

Como dito por Ângela de Castro Gomes e Jorge Ferreira, tal declaração foi um ato de grande importância, "pois através dele o Congresso Nacional legitimava o golpe de Estado, cujo objetivo era depor Jango da presidência. Rapidamente, o governo dos Estados Unidos reconheceu o novo governo do Brasil e seu presidente" (Ferreira; Gomes, 2014, p. 363).

Na interpretação de Flavio Tavares (2005), não se tratou de um ato isolado ou intempestivo. A declaração de vacância foi a culminação de uma estratégia adotada pelos políticos favoráveis ao golpe, especialmente aqueles da União Democrática Nacional (UDN), que estimularam essa saída ilegal no curso dos debates ocorridos no Parlamento naqueles dias movimentados:

> A oposição "udenista" tumultuou tanto e tão habilmente tudo entre 31 de março e 1º de abril de 1964 que nessa última noite o senador Auro Moura Andrade — presidindo o Congresso — abriu a sessão comunicando que "o presidente da República deixou a sede do governo" e, de imediato, sem nenhum debate, deliberação ou votação, simplesmente declarou vaga a Presidência da República. No ato, convocou o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, para assumir a chefia do governo e encerrou a sessão desligando os microfones e se retirando do recinto. Tudo tinha durado pouco mais de 90 segundos. Perplexos, até mesmo os parlamentares e jornalistas que antipatizavam com Jango sentiram-se racionalmente surpreendidos ou incômodos com aquela artimanha. A cilada fora perfeita. Mas era uma cilada. (Tavares, 2005, p. 168)

Cumprida a "etapa parlamentar" do golpe, era chegado o momento de empossar Mazzilli na presidência. Isso ocorreu logo após o encerramento da sessão do Congresso, ainda na madrugada do dia 2 de abril. Um dado, contudo, chama a atenção: fez-se presente, na improvisada cerimônia de posse, o presidente do Supremo Tribunal Federal, ministro Ribeiro da Costa. Mas não só ali. Como revela a cuidadosa descrição de Felipe Recondo, o presidente do STF já estava no prédio do Congresso quando foi encerrada a sessão que declarou vago o cargo de presidente da República. E ele dirigiu-se ao Palácio do Planalto, no mesmo carro que conduziu Ranieri Mazzilli e Auro de Moura Andrade, para que fosse concluído o golpe em sua dimensão institucional:

> Eram 3h45 da madrugada do dia 2 de abril de 1964 quando Ranieri Mazzilli foi empossado presidente da República, amparado pelo movimento dos militares e na presença dos presidentes do Senado e do Supremo. Os três poderes, juntos, decretaram o fim do governo João Goulart e o início de uma nova fase na República. Ribeiro da Costa não negava sua simpatia pela intervenção dos militares. Ao contrário, franqueou publicamente seu apoio e, naquele exato momento, ali estava para emprestar a força de seu cargo à consumação institucional do golpe de 1964. (Recondo, 2018, p. 25)

Essa articulação dos poderes em torno da substituição do governo demonstra que o golpe contra Jango contou com o apoio do Congresso e do Poder Judiciário, que legitimaram o arranjo jurídico-institucional adotado pelo regime militar.

Mazzilli não chegou a governar efetivamente, uma vez que, até as eleições indiretas que levaram Castelo Branco à presidência, em 11 de abril, o poder ficou nas mãos do autoproclamado Comando Supremo da Revolução — encabeçado pelo Ministro da Guerra, o general Costa e Silva —, que, afirmando-se investido do "poder constituinte revolucionário", editou o primeiro Ato Institucional, no dia 9 de abril.

Com base nesse ato, posteriormente conhecido como AI-1, teve início a temporada de cassações. No dia 10 de abril, foi divulgada a primeira lista, que continha 102 nomes, entre eles 41 deputados federais e 29 líderes sindicais, além de políticos, professores e intelectuais. Em 14 de abril, foi a público uma nova lista, com 67 civis e 24 oficiais das Forças Armadas (Calicchio, 2010).

Assim, nos primeiros quinze dias de abril de 1964, já havia sido radicalmente transformada a arquitetura institucional do país: um presidente da República deposto por um golpe militar, um ato institucional instaurado e muitos civis e militares, incluindo políticos com mandato popular, cassados, tudo com a ampla participação dos Poderes Legislativo e Judiciário, por intermédio de seus órgãos de cúpula. Ao longo do regime ditatorial, essas instituições continuaram a cumprir um papel fundamental na construção da chamada "legalidade autoritária", que atuou no sentido de institucionalizar a repressão e de estabilizar o domínio político-militar (Pereira, 2010).

As projeções do golpe sobre a capital do país

O golpe de 1964 continua a ser um evento crucial para a compreensão do Brasil contemporâneo. As sucessivas transformações ocorridas na política e na sociedade brasileiras desde os tempos da redemocratização corroboram essa afirmação. Os primeiros dias de abril de 1964 constituem, portanto, mais que um evento, um fato político. Eles marcaram uma nova configuração da sociedade brasileira. É certo que, naquele contexto, poucos atores políticos vislumbraram a possibilidade de que o regime durasse 21 anos, como acabou acontecendo. Porém, todos eles tinham consciência de que o golpe representava uma ruptura da ordem jurídica. Isso era inegável: um presidente da República era destituído do poder em pleno exercício do mandato, por iniciativa de um grupo de militares e com apoio de setores da sociedade civil.

A partir desse golpe, a ditadura foi se desdobrando em diversas fases, algumas planejadas, outras de caráter reativo. Ao fim de todo o processo, foi um dos regimes autoritários mais duradouros da América do Sul no pós-guerra: entre 1964 e 1985, cinco generais ocuparam a Presidência da República e, por um breve período, uma junta militar. E, mesmo o primeiro presidente civil, após o fim da ditadura, foi eleito de modo indireto, com regras estabelecidas por um ato institucional baixado em 1965.

Trata-se, portanto, de um processo social e político que envolve uma complexa teia de temporalidades e prossegue na contemporaneidade. Apenas em 2012 foi aprovada a lei que estabeleceu a Comissão Nacional da Verdade, cujo relatório final foi entregue em dezembro de 2014, quando o Brasil já vivia os efeitos das grandes manifestações de junho de 2013. Como se sabe, o panorama político foi se transformando rapidamente a partir de então: em 2016, foi aprovado um *impeachment* à margem da Constituição e das leis vigentes, instalou-se um governo com uma agenda que podemos denominar de "desconstituinte", por propor e aprovar medidas contrárias ao núcleo de regras e princípios da Constituição democrática de 1988 (Paixão, 2016, 2018); em 2018, foi eleito um governo que defendia a herança do regime militar, com um presidente que já fez manifestações públicas enaltecendo o período autoritário, tendo, inclusive, recebido, no palácio presidencial, a viúva de um coronel declarado torturador pelo Poder Judiciário. Outras circunstâncias nos conectam diretamente a práticas do regime: censura, críticas à imprensa, intervenção na cultura e educação e ocupação de cargos civis por militares.

Em todas essas dimensões do tempo histórico, o impacto foi evidente sobre Brasília, seu projeto, sua população, seus pressupostos como espaço de convivência, de exercício da cidadania, de luta por direitos.

A capital viveu dias intensos após sua fundação. Pouco depois da cerimônia de inauguração, em 21 de abril de 1960, Brasília enfrentou sua primeira crise política. A renúncia de Jânio Quadros, em 25 de agosto de

1961, uma sexta-feira, trouxe dúvidas e incerteza sobre os rumos políticos do país, o que persistiu até que se encerraram as negociações para a posse de João Goulart, após o movimento pela legalidade liderado por Leonel Brizola e a resistência à iniciativa golpista dos ministros militares. Jango foi empossado em 7 de setembro, depois da aprovação, às pressas, de uma emenda constitucional estabelecendo o regime parlamentarista.

A renúncia de Jânio está ligada a outro evento histórico importante para a nova capital: a criação da Universidade de Brasília. Não estava claro, no governo JK, que haveria apoio político ao estabelecimento de uma universidade pública em Brasília. Naquele período, havia pressão de setores da igreja católica para a criação de uma instituição de ensino confessional, assim como resistência de alguns políticos à implantação de uma universidade em uma localidade tão próxima à sede do poder. Um acaso, contudo, fez com que Darcy Ribeiro, um dos líderes e inspiradores do projeto da universidade, estivesse em Brasília no dia da renúncia de Jânio. Ele foi ao Congresso Nacional e logrou êxito na tarefa de fazer aprovar, na Câmara dos Deputados, o projeto de lei que tratava da Universidade de Brasília. O Parlamento estava se sentindo pressionado a afirmar suas prerrogativas de Casa responsável pela aprovação das leis, e nesse movimento vários projetos foram aprovados, entre eles aquele que resultou na criação da UnB (Salmeron, 2007, p. 72-73).

Entre 1961 e 1964, Brasília passou a viver o tempo acelerado de transformação, com um projeto inovador na educação, acesso à cultura e atividade política intensa. Tudo isso foi atropelado pelo golpe de Estado que modificou radicalmente essa experiência social e urbana. A cidade, contudo, desfigurada e alvo de severa repressão, não se calaria: houve resistência em vários âmbitos, inclusive na própria UnB. A partir de 1977, e especialmente no período compreendido entre 1984 e 1988, com campanha das eleições diretas, fim do regime militar, e trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, Brasília retoma a atividade política intensa, reivindicante e inquieta, cumprindo, assim, sua vocação original.

Referências

AINDA ocupada no DF a universidade. *Correio da Manhã,* Brasília, 18 abr. 1964.

ANDRADE, Auro Moura. Na presidência do Congresso Nacional, declara vaga a Presidência da República. *In: Grandes momentos do parlamento brasileiro*. Brasília: Senado Federal, v. 1, CD 4, 1998. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/81916. Acesso em: 23 fev. 2019.

ARBITRARIEDADES. *Correio Braziliense,* Brasília, 3 abr. 1964.

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. *História Constitucional Brasileira*: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós 1964. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL NUNCA MAIS, MPF - PRR 3a. Região, 2016. Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório da Comissão Nacional da Verdade*. Brasília: CNV, 2014, p. 774-777, v. 1.

BRASÍLIA bloqueada. *Correio Braziliense,* Brasília, 1º abr. 1964.

BRASÍLIA volta à tranquilidade, com todos os seus setores em franco funcionamento. *Correio Braziliense.* Brasília, 08 abr. 1964.

BRASÍLIA: Nova Marcha. *Correio Braziliense.* Brasília, 03 abr. 1964.

CALICCHIO, Vera. Atos Institucionais. *In*: ABREU, Alzira Alves de *et al*. (coord.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*: pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

CRONÔMETRO da Crise. Correio Braziliense. Brasília, 03 anais. *In:* ABREU, Alzira Alves de et al (coords.). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro:* pós-1930. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010.

CARTOGRAFIAS DA DITADURA, Instituto de Estudos da Religião, ISER, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: http://www.cartografiasdaditadura.org.br/apresentacao/quem-somos/. Acesso em: 25 jan. 2020.

DEBOCHE no teatro, *Correio Braziliense.* Brasília, 22 out. 2013.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. *1964 – O golpe que derrubou um presidente pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. *Democracia ou reformas?:*alternativas democráticas à crise política: 1961 a 1964. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

MATERIAL de propaganda comunista apreendido pelo Exército na UnB. *Correio Braziliense,* Brasília, 10 abr. 1964.

MATTOS, Marco Aurélio Vanucchi Leme de. Contra as reformas e o comunismo: a atuação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no governo Goulart. *Estud. hist. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 49, p. 149-168, jun. 2012.

MÉRITO universitário. *Correio Braziliense.* Brasília, 19 abr. 1964.

MORAES, Dênis. *A esquerda e o golpe de 1964*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

O QUE A NAÇÃO deseja. *Correio Braziliense.* Brasília, 4 abr. 1964.

PAIXÃO, Cristiano. A construção do futuro: os 30 anos da Constituição de 1988. *In: Revista Humanidades*, n. 62, dez. 2018.

PAIXÃO, Cristiano. Autonomia, democracia e poder constituinte: disputas conceituais na experiência constitucional brasileira (1964-2014). *Quaderni Fiorentini per la Storia del Pensiero Giuridico Moderno*, v. 43, p. 415-460, 2014.

PAIXÃO, Cristiano. Um golpe desconstituinte? *Jota*, 12 maio 2016.

PARUCKER, Paulo Eduardo Castello. *Praças em pé de guerra*: o movimento político dos subalternos militares no Brasil (1961-1964) e a Revolta dos Sargentos em Brasília. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PAUSA para a barba, *Correio Braziliense*. Brasília, 8 abr. 1964.

PEREIRA, Anthony W. *Ditadura e repressão*: o autoritarismo e o Estado de direito no Brasil, no Chile e na Argentina. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

POLÍCIA já começa a libertar presos. *Jornal do Brasil.* Rio de Janeiro, 10 abr. 1964

POMPEU, Ana. Mapa da ditadura. *Correio Braziliense*. Brasília, 20 out. 2013.

RECONDO, Felipe. *Tanques e togas*: o STF e a ditadura militar. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

REFORÇO do Exército reprimirá qualquer agitação em Brasília, *Correio Braziliense,* Brasília, 4 abr. 1964.

RELATÓRIO da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília. Brasília: FAC-UnB, 2016 (Relatório da CATMV-UnB, 2016).

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samanta Viz (org.). *A construção social dos regimes autoritários*: legitimidade, consenso e consentimento no século XX. Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SALMERON, Roberto Aureliano. *A universidade interrompida*: Brasília 1964-1965. 2ª ed. revista. Brasília: Ed. UnB, 2007.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *O cálculo do conflito*: estabilidade e crise na política brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SARAIVA, Nogueira. A história da crise dentro do Congresso. *Correio Braziliense*. Brasília, 3 abr. 1964.

SARLO, Beatriz. Viagem ao futuro do passado. *Revista Piauí*, jul. 2012. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/colaborador/beatriz-sarlo/. Acesso em: 22 jun. 2019.

SOLDADOS do Exército acamparam no Teatro Nacional de Brasília. *Correio Braziliense.* Brasília, 5 abr. 1964.

TAVARES, Flávio. *Memórias do esquecimento*: os segredos dos porões da ditadura. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TEATRO Nacional não é mais quartel. *Correio Braziliense.* Brasília, 17 abr. 1964.

TEATRO Nacional será inaugurado a 21 de abril: NOVACAP manda acelerar trabalhos. *Correio Braziliense*. Brasília, 4 mar. 1964.

TOLEDO. Caio Navarro de. *O governo Goulart e o golpe de 64*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TORNEIO no Teatro Nacional. *Correio Braziliense.* Brasília, 18 abr. 1964.

TROPAS do Exército em posição na Esplanada. *Correio Braziliense.* Brasília, 3 abr. 1964.

VOLTAM ao trabalho hoje os operários da construção civil. *Correio Braziliense.* Brasília, 25 mar. 1964.

WASHINGTON, Cláudia; ARAÚJO, Lúcio de; GOTO, Newton. *Recartógrafos*. Curitiba: Edição do autor, 2010.

Capítulo 2

A educação tecnicista no golpe militar de 1964

Raquel de Almeida Moraes

A partir da análise dos antecedentes históricos do golpe militar de 1964 no Brasil, percebe-se que, desde os anos 1950, as elites vinham se preparando para a tecnificação da sociedade, estimuladas pela internacionalização da economia. Para essas elites, já estava definido o trajeto que o Brasil deveria seguir para o seu desenvolvimento: o da consolidação do processo de internacionalização intensificado pelo projeto modernizador do governo Kubitschek (1956-1961). Nesse projeto modernizador, estava incluída a construção de Brasília, a transferência da capital para esta cidade, bem como o desenvolvimento de uma educação democrática, inspirada no ideário educacional de Anísio Teixeira.

Segundo Kawamura (1990a; 1990b), a sociedade brasileira da década de 1960 vivia a expansão monopolista. Isso significava, de um lado, mudanças nos processos de produção e de gestão, dado que esses processos se fundamentavam na concentração e centralização de suas atividades em organizações burocráticas e na utilização de equipamentos e processos tecnológicos avançados, baseados na automação, na informática e no uso dos novos materiais. De outro lado, essa expansão desenvolvia a indústria cultural, colocando em evidência um arsenal de meios de comunicação de massa e

tecnologias de ensino. Tal expansão, consequentemente, fez-se acompanhar de um intenso processo de massificação.

Para Saviani (2007), os anos compreendidos entre 1964 e 1984 são situados conceitualmente como pertencentes ao 6.º período da história da educação brasileira, sendo marcado pelo golpe militar e pela consequente adequação nacional à internacionalização capitalista. Data desse período a unificação da regulamentação da educação nacional, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, até as reformas formuladas pela ditadura militar, na década de 1970.

Segundo o referido historiador, esse período subdivide-se em duas fases:

1.ª fase (1964-1969) – crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
2.ª fase (1969-1984) – confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano (concepção produtivista de educação).

Para Saviani (2007, p. 369), o tecnicismo pedagógico incorporou o sistema educacional brasileiro na segunda metade da década de 1960 no contexto de adoção do modelo econômico associado-dependente. Esse modelo econômico estreitou os laços entre o Brasil e os Estados Unidos da América, sobretudo com os acordos MEC-USAID, firmados entre ambos os países e as articulações político-ideológicas da classe empresarial, ocorridas no início da década de 1960 no interior do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). De acordo com as análises desse autor, o IPES representou a maior investida dos empresários com amplas consequências para o campo educativo e suas "investidas" visavam desagregar as organizações que representavam os interesses populares.

Conforme Kuenzer e Machado (1990), a pedagogia tecnicista emergiu no contexto de consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema

educacional brasileiro. Segundo Saviani (2007), com a entrada das multinacionais no Brasil, houve, também, a importação do modelo de organização norte-americano não só para as indústrias, como também para o campo da educação escolar. Nesse contexto, o sistema escolar passou a ser concebido como a principal instituição educacional promotora de mão de obra para satisfazer as demandas exigidas pelo sistema fabril.

De acordo com Aranha (2006), a tendência tecnicista surgiu no Brasil a partir da segunda metade do século XX e seus pressupostos teóricos e técnicos passaram a influenciar os países latino-americanos, em vias de desenvolvimento. No Brasil, essa tendência foi introduzida no início do golpe militar de 1964 e prejudicou, sobretudo, as escolas públicas. A partir da década de 1960, surgiram, então, propostas de inspiração tecnicista, baseadas na convicção de que a escola só se tornaria mais eficaz se adotasse um modelo empresarial. O processo típico das empresas acabou por afetar a escola a partir do momento em que a tendência tecnicista foi "assimilada" no cotidiano escolar. Suas principais marcas se processaram nas ações de planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, na operacionalização dos objetivos e no parcelamento do trabalho com a especialização das funções.

O lema do tecnicismo pedagógico era planejar para ter domínio e controle, sendo que a razão instrumental deveria ditar o rumo "certo" do presente, planejando o futuro com a máxima segurança e previsibilidade. Em outras palavras, o planejamento garantiria o domínio. O tecnicismo é caracterizado como autoritário e antidemocrático, pois o que valia era a decisão técnica dos tecnocratas e, por isso, a participação popular era considerada desnecessária.

Segundo Saviani (2007), a pedagogia tecnicista tem por pressuposto a neutralidade científica e é inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com a intenção de "promover, de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, [...] a objetivação do trabalho pedagógico" (Saviani, 2007, p. 379).

Sintetizando o pensamento pedagógico tecnicista, Saviani teoriza:

> Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2007, p. 380).

Do ponto de vista pedagógico, tanto o movimento das escolas tradicional e nova quanto o tecnicismo apresentavam doutrinas aparentemente favoráveis à democratização do ensino, mas que se revelaram inoperantes, uma vez que esse não era, de fato, o seu objetivo, argumenta Saviani (2007). O compromisso da escola tecnicista estava relacionado especificamente à eficiência econômica e nem tanto ao desenvolvimento humano do estudante. É uma tendência pedagógica considerada politicamente "neutra", pois tomava o conhecimento como neutro e objetivo, e o estudante, por conseguinte, como um depositário de conhecimentos que devem ser acumulados na mente por meio das associações. Desse modo, a pedagogia tecnicista passou a ser a organização racional dos meios de acesso ao conhecimento positivo, colocando o professor na posição de mero executor de um processo que somente os especialistas eram capazes de organizar, planejar, coordenar e controlar.

A partir disso, questionamos: como a tendência tecnicista se articula com a política educacional no Brasil e em Brasília, em particular, e o que essa inserção significou historicamente?

A política educacional do golpe de 1964 e a teoria do capital humano

A política educacional está inserida no contexto do golpe militar de 1964, no qual o Estado brasileiro assumiu um cunho ditatorial, tendo a economia, inicialmente, forte crescimento com os interesses do capital prevalecendo sobre as necessidades de trabalho. Segundo Germano (1993, p. 104), começando por uma "manobra pelo alto", o Estado concebeu e começou a empreender uma reforma do ensino superior (1968) e, pouco depois, a reforma do ensino primário e médio (1971).

Para Germano (1993, p. 104), tais reformas são "fragmentos de uma revolução passiva", pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visava, ainda, desmobilizar "eventuais movimentos deste campo".

Ao transformar sua política educacional em uma estratégia de hegemonia, o Estado militar pós-1964 tem na valorização da educação um dos seus discursos. No entanto, afirma Germano (1993), esse discurso esbarra no limite da escassez de verbas para a educação pública, estando sua ação, de fato, voltada para a privatização do ensino.

Além do discurso da valorização da educação, o outro interesse do Estado militar pós-1964 consistia no controle político e ideológico do ensino "através da repressão a professores e estudantes 'indesejáveis' ao Regime" (Germano, 1993, p. 105). Seguindo a ideologia da segurança nacional, a atuação do Estado na área da educação "reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão" (Germano, 1993, p. 105).

Para demonstrar seu argumento, o autor transcreve as seguintes palavras do coronel Darcy Lázaro no momento da invasão à Universidade de Brasília em 1968: "Se esta história da cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, vamos acabar com a cultura durante trinta anos" (Germano, 1989; Germano, 1993, p. 105).

O argumento do "controle político e ideológico do ensino" é igualmente confirmado por Lelis (2011, p. 16):

> O reitor afirmou em sua solicitação ao coronel Darcy Lázaro que a intervenção policial-militar era imprescindível para combater a indisciplina generalizada dos professores e estudantes grevistas. Os professores se demitiram porque julgaram impossível o retorno à normalidade da vida universitária. Curiosamente, esse foi o argumento formal apresentado pelo reitor para justificar o seu ato de exoneração compulsória de 15 professores: para restaurar a normalidade da vida universitária. Mais tarde, após muitas conversas e algumas apurações, descobriu-se que a UnB era sistematicamente espionada por agentes militares dissimulados entre os estudantes. Esses agentes assistiam a aulas, assembleias e participavam de conversas casuais, colhendo e reportando informações que consideravam cruciais.

Uma terceira característica da política educacional da ditadura militar, do ponto de vista teórico, está relacionada com a economia da educação de cunho liberal, responsável pela "teoria do capital humano". Para Germano (1993), o referencial adotado pelo planejamento educacional, pelo o menos até o II Plano Setorial da Educação, Cultura e Desporto (PSEC), entre 1974 e 1979, tem como um dos seus pressupostos esses corolários.

Para Schultz (1973), principal economista representante da teoria do capital humano, o trabalho humano, quando qualificado pela educação, é um dos principais meios do aumento de produtividade, dos lucros do capital e, consequentemente, em algum momento, vai gerar benefício econômico também para o próprio indivíduo.

> O mero pensamento do investimento em seres humanos é ofensivo a alguns dentre nós. Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital [...] (mas) os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações. (Schultz, 1973, p. 32-33)

Frigotto (1984) critica essa visão da educação. No seu entendimento, isso se constitui em formas de desqualificação do processo educativo escolar. Destaca, ainda, que essa perspectiva emerge como mecanismo de recomposição dos interesses burgueses na educação. Articula-se com o parcelamento do trabalho pedagógico, nos moldes da divisão social e técnica do trabalho no interior do sistema capitalista de produção.

Do ponto de vista da desigualdade social, essa teoria vai justificar o processo de concentração do capital mediante a disseminação da ideia de que há uma dupla forma de ser proprietário: proprietário dos meios e instrumentos de produção e proprietário do "capital humano". Tal ideia situa a democratização das oportunidades educacionais como o mecanismo mais eficiente de distribuição da renda, substituto do processo de negociação entre patrões e assalariados, entre as classes. Contudo, isso é contraditório, pois os mecanismos são altamente seletivos, além das desigualdades originais.

Reformas militares tecnocráticas

A partir de 1964, acordos foram feitos com o MEC e a Usaid — uma agência educacional do governo norte-americano —, abrangendo todos os níveis de ensino. Rudolph Atcon, professor norte-americano, elaborou, em 1966, a pedido do MEC, relatório sobre o ensino superior conhecido como Relatório Atcon. Nesse relatório, recomendava-se a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade. Também enfatizava "a importância de racionalizar a universidade, organizando-a em moldes empresariais, privilegiando, assim, a questão da privatização do ensino" (Germano, 1993, p. 117).

Corroboram com essa visão economicista e privatista do ensino tanto a Comissão Meira Matos (que tomou por base a teoria do capital humano e a ideologia da segurança nacional) como o Grupo de Trabalho da Reforma

Universitária (GTRU), que recomendava o sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional.

Para Germano, "entendemos que a posição em favor da privatização do ensino decorre da existência de um 'consenso' entre os setores dirigentes (intelectuais, empresários, tecnoburocratas, militares), em face do projeto econômico da ditadura militar" (Germano, 1993, p. 130).

A concepção de universidade nos moldes norte-americanos não foi imposta pela Usaid, afirma Germano (1993, p. 117) ao citar Cunha (1988, p. 22): "foi buscada, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes [...]. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias".

O texto da Lei da Reforma do Ensino Superior, Lei n.º 5.044, de 1968, baseia-se no modelo universitário americano: estruturação do ensino em básico e profissional e com dois níveis de pós-graduação: mestrado e doutorado. Os professores passam a ter o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva. Formalmente os estudantes podem participar nos grêmios universitários e nos diretórios estudantis (sob controle). O vestibular passa a ser unificado e classificatório. É criada a instituição do monitor e são sugeridas bolsas para estudantes e uma forma hierarquizada de pagamento de taxas de estudo. A cátedra é extinta e trocada pela departamentalização.

Para Freitag (1980), a reforma não foi democrática; foi assunto de gabinete, restrito aos técnicos e com influência norte-americana. Além disso, foi abertamente autoritária, pois, através do Decreto n.º 477, poder-se-ia desligar e mesmo suspender estudantes, professores e funcionários envolvidos em atividades consideradas subversivas. Com isso, sinaliza a autora, percebe-se uma ambiguidade na política expressa em lei: ela atua de maneira autoritária para implantar uma lei aparentemente democrática.

Segundo Cunha (1985), o ensino superior é um dos ensinos mais heterogêneos que existem. Têm-se instituições que podem se equiparar, em certos

campos do conhecimento, às melhores do mundo, e outras — a maioria — que não passam de meras máquinas de vendas de diploma a longo prazo.

Além disso, a progressiva redução dos recursos alocados às universidades públicas fez com que houvesse diminuição no desenvolvimento da pesquisa científica, tecnológica e artística, atividades responsáveis por tudo o que se faz no país (contraditoriamente ao que se queria com a formação dos recursos humanos de alto nível). Os recursos que as universidades públicas têm para a pesquisa, de seu próprio orçamento, são insignificantes, tendo, assim, que recorrer às agências de fomento, como o CNPq, a Capes e a Finep, as quais, por sua vez, têm tido o seu orçamento também reduzido.

Cunha (1985) assinala que os problemas da universidade pública não se resumem à carência de recursos. Politicamente, a universidade foi amordaçada, não tendo direito de escolher o seu próprio reitor. Os órgãos colegiados, por sua vez, contêm um número exagerado de membros natos ou escolhidos por categorias restritas, resultando em uma reprodução interna à universidade, das práticas autoritárias que vigoravam no governo da ditadura.

Para Frigotto (1980), a expansão do ensino superior se deu na fase de internacionalização acelerada da economia nacional, quando a crise estudantil atingiu contornos de ameaça ao quadro político. Entretanto, as décadas passaram e a economia nacional está à mercê do capital internacional e o país manipulado pelas decisões do Fundo Monetário Internacional. A concentração da renda, de um lado, e a inelasticidade da oferta de empregos compatíveis com o nível superior, de outro, conformam, segundo Frigotto (1980), um exército de favoritos degradados.

A crise do final da década de 1960, administrada pelo Estado mediante a expansão do ensino privado, reapareceu no final de 1970 em um nível mais agudo: o desemprego dos diplomados. "Desfaz-se o mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados a nível superior e que tal diploma garante o exercício de um trabalho qualificado e mais bem remunerado" (Frigotto, 1980, p. 173).

Ao analisar a reforma expressa no texto da Lei n.º 5.692/1971, que reorganizou os ensinos primário, ginasial e médio em dois graus, Cunha (1985) assinala que, no 1º grau, foram fundidos os ensinos primário e ginasial com a duração de 8 anos e, no 2º grau, houve a transformação compulsória do antigo colegial em ensino profissionalizante. A profissionalização desse ramo de ensino visou acabar com os cursos clássico e científico que só preparavam para os vestibulares, tornando, assim, todo o colégio, de uma forma ou de outra, profissionalizante. Além disso, foram multiplicados os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOTs).

A procura dos cursos superiores vinha crescendo no Brasil desde os anos 1940, impulsionada pela inviabilização dos pequenos negócios ao alcance das camadas médias, assim como o crescimento das burocracias do setor público e privado. Além disso, a redefinição do papel da mulher no trabalho constituiu um fator que impulsionou o aumento da procura de vagas nas escolas superiores. Contudo, os dirigentes do Estado temiam que, se o número de formados aumentasse muito, estes não encontrariam empregos compatíveis com suas expectativas de ascensão social. O que os conservadores temiam é que os desajustados profissionais se transformassem em contestadores do regime, argumenta Cunha (1985).

Desgastado pelas crescentes críticas à sua inoperância, o sistema de ensino profissionalizante foi revogado em 1982, pela Lei n.º 7.044. Pela nova legislação, o ensino profissionalizante deixou de ser obrigatório e as escolas passaram a ter autonomia para decidir o tipo de ensino a oferecer. Dessa forma, o próprio governo reconheceu o fracasso dessa política.

As escolas públicas de 2º grau foram desorganizadas, seus currículos transformaram-se em um amontoado de disciplinas. Fracassada, então, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, a função contentora, segundo Cunha, que a ditadura dela esperava não chegou a ser concretizada. A esperança de conter os candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada neste grau mesmo, pela elevação das barreiras

dos exames vestibulares. Além disso, foi estimulada a criação de cursos superiores de curta duração, em especial na área tecnológica, categoria que busca marcar a separação dos tecnólogos (nível médio) e dos engenheiros.

De acordo com Frigotto (1984), a forma pela qual foi introduzida a profissionalização não teve o efeito desejado. Para ele, esta passou uma ideia deformada do que seja o processo produtivo, desviando a escola de sua função revolucionária: fornecimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica (no sentido da tradição marxista). Além disso, essa escola mantém a divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, organização e execução do trabalho.

O discurso proclamado sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus não teve apenas função técnica, mas eminentemente social e política. Ainda segundo Frigotto (1984), a não articulação da profissionalização com a realidade é uma forma de articulação, isto é, a profissionalização funcionava porque não se efetivava. A seu ver: "a produtividade para a manutenção das relações sociais de produção se materializa, então, na sua improdutividade, isto é, na sua abstratividade e em seu caráter anacrônico" (Frigoto, 1984, p. 135).

Para entender as causas que levaram o Brasil a adotar as reformas educacionais anteriormente destacadas, faz-se necessário analisar as condições históricas em que ocorreram tais medidas.

Segundo Lopez e Mota (2008, p. 798), "o que ocorreu em 1964 pode ser definido como uma contrarrevolução preventiva, na tradição da história do Brasil que remonta à revolução e contrarrevolução da Independência. Ou, mais simplesmente, um Golpe de Estado".

Por sua vez, Bandeira (2014) defende o argumento de que o golpe de Estado no Brasil foi instigado e sustentado pela comunidade de homens de negócios e pelos proprietários de terras. Constituiu-se em um episódio de luta de classes que refletiu, tanto em nível nacional como internacional, os antagonismos sociais e políticos advindos a partir da Revolução Cubana, e contou com o apoio militar do Pentágono, com a operação *Brother Sam*.

"Para isso, uma força-tarefa norte-americana, incluindo o porta aviões Forrestal, recebeu ordem de rumar para o Atlântico Sul. E caso a guerra civil irrompesse no Brasil, a Argentina solicitaria a intervenção da OEA (Bandeira, 2014, p. 119).

Para Saviani (2007, p. 362), a conclusão a que chegam analistas de variadas tendências sobre a "revolução" de 1964 é: "ausência de revolução social" e "mudança política radical". Segundo o autor, na década de 1950 estava em vigência o modelo econômico de "substituição das importações" ou constituição do Departamento I da Economia (bens de produção). A industrialização surgiu como uma bandeira em torno da qual se uniram as diferentes forças sociais. Industrialismo e nacionalismo, assim, confundiram-se. No entanto, no início dos anos 1960, uma contradição vem à tona: é o modelo econômico que se torna cada vez mais internacionalizado *versus* uma ideologia política nacional-desenvolvimentista.

Tal contradição, segundo Saviani (1986, 2007), é encontrada latente em todo o processo. Ela foi se impondo à medida em que a industrialização avançava até emergir por inteira quando cessou o modelo de substituição de importações. Em 1969, o país já não dependia de importação de manufaturas, não sendo mais preciso lutar por ela. Se, para os empresários nacionais e internacionais e as classes intermediárias, a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças da esquerda, ela era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, a burguesia buscou consolidar seu poder, enquanto as forças da esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da reserva de lucros, reformas sociais etc. Tais objetivos decorreram da ideologia política do nacionalismo-desenvolvimentista, o qual passou a entrar em conflito com o modelo econômico vigente (instalação de bens de consumo duráveis via empresa automobilística ou internacionalismo). Nesse sentido, a ideologia nacional-desenvolvimentista entrou em crise e foi substituída pela doutrina da interdependência, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra. Para Saviani (2007), a chamada "revolução"

de 1964 representou uma ruptura somente no plano político e não no nível socioeconômico, o qual estaria, a partir de então, cada vez mais aberto ao capital internacional.

Esse continuísmo também prevaleceu na educação, tendo as leis reformistas a orientação de ajustarem o ensino ao direcionamento político então vigente. Daí se pode entender os convênios MEC-USAID que subsidiaram essas reformas. Contudo, essa relação precisa ser considerada no campo hegemônico e contraditório das relações sociais, como argumentam Cunha (1988) e Germano (1993).

Para Kawamura (1990a; 1990b), a preocupação do Estado brasileiro com a educação no período ditatorial centrou-se basicamente na sua adequação às propostas de integrar o capitalismo monopolista no processo produtivo, além de suprir as atividades em expansão no país com recursos humanos competentes, tendo como prioridade o redirecionamento do aparato escolar existente, excluindo áreas, métodos e processos que obstaculizassem essas propostas, bem como inserir e reforçar os elementos que as favorecessem. Assinala, também, que a perspectiva tecnocrática perpassava todo o aparato educacional, pois as políticas sociais passaram a se subordinar aos parâmetros técnicos em uma estrutura político-administrativa organizada de forma a privilegiar a instância técnica e conferir poder aos técnicos da educação.

Para a autora, as reformas educacionais pós-1968 expressam essa preocupação, à medida que subordinam objetivos, métodos, currículos e áreas de ensino aos projetos e cálculos econômicos. O que se buscava era a formação de recursos humanos, seja de técnicos do nível médio, seja de especialistas de nível superior, nos moldes da educação tecnicista que se caracteriza pela ênfase nos meios educacionais em função dos fins meramente econômicos da educação.

De acordo com Ferreira e Bittar (2008), as reformas educacionais implementadas após 1964 ficaram marcadas tanto pelo modelo de modernização autoritária do capitalismo brasileiro, adotado a partir de 1964, quanto pela

teoria econômica do capital humano, caracterizando-se por uma ideologia tecnocrática que gerou uma pedagogia autoritária e produtivista.

A análise da política educacional do golpe de 1964, de cunho tecnicista, não superou as desigualdades sociais e econômicas. O resultado, do ponto de vista social, segundo Germano (1993), foi o aguçamento da concentração de renda, com notórias repercussões no campo educacional, com o privilégio do topo da pirâmide social, tanto no ensino superior como nos outros níveis de ensino. Do ponto de vista do projeto hegemônico, a democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente, à livre circulação de ideias, ao exercício da cidadania — embora fosse esse um dos objetivos da Lei n.º 5.692/1971. Assumia, ao contrário, uma

> dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de Segurança Nacional; o fechamento de diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados "centros cívicos escolares", devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais (Germano, 1993, p. 168).

Portanto, a educação tecnicista representou a abertura do país ao internacionalismo como regra de gestão da política educacional que visa mais "ideologizar" do que "ensinar" e mesmo produzir conhecimento e "capital humano" como se pretendia. Como ideologia, esse discurso encobre a realidade da sociedade dividida em classes sociais que, no Brasil, tem a ilusão de ter uma classe média recém ascendida pelo milagre econômico, mas que será constantemente preterida pelos "interesses do alto ou de cima".

Referências

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação e da pedagogia.* São Paulo: Moderna, 2006.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O golpe militar de 1964 como fenômeno de política internacional. *In:* TOLEDO, Caio Navarro de (org.). *1964. Visões críticas do Golpe. Democracia e reformas no populismo*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Reformada; o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na Educação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**.** *Cadernos do CEDES* (UNICAMP), v. 28, p. 333-355, 2008.

FREITAG, Bárbara**.** *Escola, Estado e Sociedade.* São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva.* São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984.

GERMANO, José Willington. *Lendo e aprendendo*: a campanha de pé no chão... São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil.* São Paulo: Cortez & Editora da Unicamp, 1993.

KAWAMURA, Lili Katsuco. Ciência, tecnologia e educação nos 100 anos de República. *Proposições*, Campinas, SP, v. 2, p. 36-49, 1990b.

KAWAMURA, Lili Katsuco. *Novas Tecnologias e Educação.* São Paulo: Ática, 1990a.

KUENZER, Acácia; MACHADO, Lucíola. A pedagogia tecnicista. *In:* MELLO, Guiomar Namo. (Org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória.* São Paulo: Loyola, 1990, p. 29-52. (Coleção Espaço).

LELIS, Gabriel. A UnB e os militares: breve estudo sobre as relações entre a Universidade de Brasília e o regime autoritário brasileiro entre 1964 e 1965. *Noctua:Revista de História*, v. 1 n. 3, 2011. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/noctua/article/view/6654. Acesso em: 21 out. 2010.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. *História do Brasil*: uma interpretação. São Paulo: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Capítulo 3

Financiamento da educação no Distrito Federal: o período autoritário

Jorge Abrahão de Castro

A oferta de educação pelo aparato do Estado constitui uma conquista relevante das sociedades modernas, principalmente a partir do século XX. Para sua implementação e garantia de uma boa aprendizagem aos estudantes, são necessários diversos recursos pedagógicos, instalações físicas adequadas, recursos humanos, mobiliário e equipamentos em bom estado de conservação. Para o financiamento da educação, o Estado vale-se de recursos financeiros oriundos da sociedade, arrecadados principalmente pelo sistema tributário. A quantidade e a qualidade dos bens e serviços educacionais ofertados à população estão diretamente relacionados à disponibilidade desses recursos, portanto, é de fundamental importância acompanhar e estudar o financiamento da educação para o país ou para alguma unidade administrativa (Castro, 2007).

Em uma república federativa, como o Brasil, as responsabilidades e competências são repartidas entre as unidades federadas e espera-se alguma colaboração entre elas. No caso brasileiro, a nova capital da República, Brasília, constituiu-se em uma unidade federada específica, Distrito Federal (DF), bastante diferenciada, pois acumula as competências arrecadatórias de estados e municípios, assim como as atribuições próprias das duas esferas.

Com 68 anos de existência, se considerarmos de 1956 até hoje, ocorreram muitos eventos que moldaram a atual aparência do DF. Foi marcante o fato que, logo após sua inauguração, a nova capital teve de abrigar o governo militar que, durante 21 anos, comandou o país. Isso trouxe consequências para diversos aspectos da vida nacional, entre eles a restrição ao financiamento da educação no Brasil, como foi demonstrado por especialistas da área.

Considerando essas circunstâncias, o presente capítulo tem como objetivo analisar o financiamento da educação no Distrito Federal, no período autoritário, a fim de verificar a destinação de recursos financeiros dessa área. Este texto divide-se em três seções. A primeira se trata de breve discussão teórica sobre o financiamento da educação no Brasil e no Distrito Federal. Em seguida, faz-se um relato conciso sobre os anos iniciais até 1964. Por último, mais extenso e com dados e informações primárias, apresenta-se o financiamento da educação no Distrito Federal, durante o período autoritário.

Financiamento da educação no Brasil e no Distrito Federal

Desde que se constituiu a república federativa brasileira, a educação pública deve ser realizada pela União, pelos estados, pelo Distrito Federal (DF) e pelos municípios, os quais possuem responsabilidades e competências repartidas. Para viabilizar essas tarefas, a Constituição Federal de 1937 estabeleceu que o financiamento da educação é realizado mediante o preceito constitucional de vinculação de recursos de impostos, como pode ser observado na tabela 3.1, a seguir. Isso significa que parcela expressiva dos recursos, principalmente dos estados, do DF e dos municípios, é proveniente da arrecadação tributária em razão dessa vinculação de impostos. Essa forma de financiamento para a educação — vinculação de imposto — tem sido uma das medidas políticas mais importantes para garantir a disponibilidade de recursos para educação. Apenas em dois períodos, coincidentemente ditatoriais, elas foram revogadas.

Tabela 3.1: Vinculações de recursos para Educação, Constituições Federais (Brasil, 1988)*

Entes federados	Vinculações						
	CF 34	CF 37	CF 46	CF 67	EC 01/69 (1)	EC 24/83	CF 88
União	10%	-	10%	-	-	13%	18%
Estados e DF	20%	-	20%	-	-	25%	25%
Municípios	10%	-	20%	-	20%	25%	25%

Fonte: Menezes (2005).

Obs: valores das despesas foram atualizados pelo IGP-DI de junho de 2019.

*A Emenda Constitucional n.º 1, de 1969, associou a vinculação à receita tributária e não à receita de impostos, conforme fizeram as demais Constituições Federais.

Além da vinculação, outra fonte importante é a contribuição social do salário-educação, criado pela Lei n.º 4.440, de outubro de 1964, que, em seu art. 1º, institui o recolhimento dessa contribuição das empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar. Essa contribuição social foi reafirmada pelo art. 212, parágrafo 5º, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece que "o ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes".

As responsabilidades e competências são repartidas entre as esferas federativas. Nesse sentido, a União deve aplicar recursos na execução de programas e ações próprias, com prioridade para o ensino superior, além de poder transferir recursos para os sistemas estaduais e municipais. Na composição de suas receitas, os estados e o DF somam os recursos recebidos da União aos provenientes de suas fontes, os quais são utilizados na manutenção e expansão de seus sistemas de ensino. Por sua vez, na composição dos recursos destinados à manutenção e expansão de suas redes de ensino, os municípios

recebem recursos da União e dos estados, que são somados aos seus recursos próprios. Ou seja, o regime de financiamento entre os entes federados deveria se pautar pela colaboração, além do que a ação supletiva e redistributiva da União e dos estados está condicionada à plena capacidade de atendimento e ao esforço fiscal de Estados, do DF e dos municípios.

O DF é um caso atípico na estrutura federativa, pois acumula as competências arrecadatórias de estados e de municípios, bem como acumula as atribuições próprias das duas esferas. Além disso, por sediar o governo central, a União tem assumido parte do financiamento das suas atribuições. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 21, determinou que compete à União organizar e manter o Poder Judiciário, o ministério público, polícia civil e militar e o corpo de bombeiros militar, bem como prestar assistência financeira ao DF para a execução de serviços públicos, como saúde e educação, por meio de fundo próprio.

Além de todo esse aparato legal para o financiamento da educação, o DF, a partir de 2002, passou a contar com uma legislação de destinação de recursos da União. A Lei 10.633, de dezembro de 2002, instituiu o Fundo Constitucional do Distrito Federal (FCDF), de natureza contábil, com a finalidade de prover os recursos necessários à organização e à manutenção da educação e das demais atividades previstas no art. 21 da Constituição Federal. A vantagem desse fundo é que ele pode eliminar o caráter voluntário de parte das transferências efetuadas pela União, o que deixou o DF em situação mais confortável para programar despesas e gerir os recursos. Entretanto, tal expectativa não se verificou totalmente, pois, desde seu início, a União passou a incorporar e controlar, em seu sistema de execução, as informações orçamentárias e financeiras do fundo.

Financiamento da educação no Distrito Federal: dos anos iniciais até 1964

A forma de organizar e implementar os aparatos técnicos e institucionais para a construção da cidade gera consequências para a gestão e o financiamento

dos aparatos públicos de prestação de serviços, entre eles a educação, à população envolvida na construção. Inicialmente a construção de Brasília foi entregue a uma sociedade anônima, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), criada em setembro de 1956, pela Lei n.º 2.487, com 100% de capital da União. O objetivo era coordenar as obras da construção de Brasília e, entre suas atribuições, constavam as obras de urbanização da cidade e a construção do núcleo administrativo federal, tais como palácios, ministérios, legislativo e judiciário. As demais edificações foram entregues à iniciativa privada e às autarquias federais. O capital social da companhia foi subscrito inicialmente pela União, no valor de meio bilhão de cruzeiros. Para o começo dos trabalhos, foi alocado, em dinheiro, o valor de Cr$125 milhões e mais Cr$195 milhões para posteriores despesas. Foi também estabelecido que a companhia podia emitir títulos para o seu financiamento.

Para conduzir os serviços educacionais na nova capital, ao final de 1956, foi estruturado, na Novacap, o Departamento de Educação e Difusão Cultural, com o objetivo de promover atividades educacionais até a implantação definitiva do sistema educacional do DF. Em dezembro de 1959, foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb) no Ministério da Educação e Cultura.

Em abril de 1960, como um dos atos de inauguração da nova capital, o presidente Juscelino estabeleceu, mediante a Lei n.º 3.751, uma nova organização administrativa para Brasília e criou uma prefeitura subordinada à Novacap. À essa estrutura, atribui 51% das ações representativas do capital da referida companhia e, portanto, o controle dela. No mesmo ano, por meio do Decreto n.º 42.297, foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal, que só foi instalada em fevereiro de 1961. A Secretaria de Educação e Cultura só seria criada em 1966.

Essas mudanças institucionais indicavam que a implantação dos serviços públicos no DF procurava se estruturar em moldes pioneiros ao tentar a adaptação de técnicas e processos inerentes à iniciativa privada, com base em ampla descentralização, mediante fundações e empresas públicas. Estes eram

típicos entes ligados ao campo do direito privado; em razão disso, a sua existência não era regulada por mecanismos estatais e não se enquadravam nos preceitos e nas normas típicos do setor público.

Além disso, o aspecto singular é que nessas organizações a entrega de um bem ou serviço público para que elas o explorassem não ocorria à custa de seu capital, sem custos para o orçamento estatal, o que trazia consequências para o acesso e o financiamento dos sistemas e serviços públicos. Observa-se, também, que a única empresa com capacidade de gerar receitas era a Fundação Hospitalar, cuja tipologia institucional proposta ilustrava o modelo de financiamento que se esperava para os serviços da nova capital.

Em termos de gestão, observa-se que, até o final de 1960, houve continuidade administrativa. Israel Pinheiro, que primeiro dirigiu a Novacap, foi também o prefeito de Brasília até 30 de janeiro de 1961, o que, de certa forma, demonstrava sua sintonia com a Presidência da República. Esse período foi marcado por muitas incertezas. Nesse mesmo ano, a cidade teve quatro prefeitos, sofrendo o reflexo direto de tudo que estava acontecendo com o governo federal. A diversidade e a descontinuidade geraram insegurança e desorientação nos processos administrativos da Prefeitura do DF, além de fragilidades nas determinações de financiamentos provenientes do governo federal que, nestes momentos, eram muito conflitivos.

Outro elemento que diz respeito à capacidade de financiamento do governo local é que nesse período, até pelo menos 1961, o DF ainda regulava sua tributação utilizando o código tributário do estado de Goiás, mais especificamente o de Planaltina, que não estava apto a satisfazer as conveniências de uma nova região de forte desenvolvimento econômico e social. Isso acarretava muita sonegação e baixa arrecadação de impostos, dificultando ainda mais o planejamento e o financiamento dos serviços públicos que ficavam fortemente dependentes dos recursos transferidos pelo governo federal. Brasília apresentava um dos maiores índices de sonegação de impostos no país. E uma das causas é que a Prefeitura, totalmente desaparelhada para a

arrecadação dos tributos e das taxas devidos, era forçada a deixar os contribuintes à vontade (GDF, TCDF, 1961, p. 55). A receita tributária fixada para 1961 foi de 1,42 milhão de cruzeiros novos, mas a arrecadação foi de apenas 0,42 milhão, ou seja, apenas 30% do previsto.

Financiamento da educação no DF: período autoritário – 1964-1985

O período autoritário mais recente, no Brasil, teve seu início com o golpe militar ao final de março de 1964, resultando no afastamento do presidente da República, João Goulart, e tomando o poder o Marechal Castelo Branco. Esse golpe durou 21 anos, até a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985. A educação, desde o princípio, foi afetada pelo golpe, como mencionado por Pinto (2014), o primeiro-ministro da ditadura foi o da educação, Luís Antônio da Gama e Silva, que, em 1968, se notabilizaria como o redator do AI-5. Além disso, o referido autor menciona como fatos marcantes a prisão de Paulo Freire, sua acusação de subversão e a extinção da União Nacional de Estudantes (UNE) e das entidades estudantis livres, a busca de assessoria externa, nos EUA, com o acordo MEC-USAID. Ao citar Melchior (1986), afirma que, no financiamento da educação, a "média anual de participação do setor público [na Função Educação e Cultura] foi, no período de 1966 a 1982, de 2,75%, do PIB. Constata-se que, somente em 1981 e 1982, essa participação ultrapassou a barreira dos 3%".

No âmbito do DF, o executivo local ampliou seu *status* de prefeitura para governo e contou com uma quantidade expressiva de dez dirigentes para o executivo local, sendo que, na metade desse período, foi governado por membros das forças armadas. Apesar da ampliação do *status,* o governo do DF não tinha independência política e era dependente economicamente do governo federal.

Tendo em vista a grande quantidade de mudanças no executivo local, não serão detalhados aspectos de cada governo local, mas buscar tendências que podem ser capturadas pela evolução de dados e informações para as

despesas e matrículas com educação e suas relações com os grandes agregados econômicos. A tabela 3.2, a seguir, resume os dados e as informações resultantes dessa opção metodológica.

Tabela 3.2: Evolução das despesas em educação, total e por matrícula - 1964-1984

Ano	Despesas do governo do DF			(b/a)	Matrícula Educação Básica (c)	Despesas Educação por matrícula (b/c)	
	Total (a)	Educação (b)					
	R$ milhões	R$ milhões	1967 = 100			R$ 1,00	1967 = 100
1964*	2.161	302	42	14,0	34.819	8.659	70
1965*	2.942	446	62	15,1	46.287	9.629	78
1966	6.599	718	100	10,9	58.446	12.293	100
1967	6.218	907	126	14,6	69.409	13.064	106
1968	9.515	1.210	168	12,7	91.529	13.224	108
1969	9.800	1.696	236	17,3	111.188	15.254	124
1970	9.360	1.619	225	17,3	134.034	12.080	98
1971	9.159	1.834	255	20,0	154.036	11.903	97
1972	9.935	2.061	287	20,7	177.123	11.633	95
1973	12.487	2.875	400	23,0	190.502	15.093	123
1974	12.917	2.972	414	23,0	193.399	15.367	125
1975	14.168	3.181	443	22,4	224.741	14.152	115
1976	15.895	3.936	548	24,8	242.165	16.253	132
1977	15.550	3.820	532	24,6	256.354	14.902	121
1978	17.728	4.413	614	24,9	265.994	16.591	135
1979	17.403	5.370	747	30,9	284.510	18.873	154
1980	18.137	5.280	735	29,1	295.209	17.885	145
1981	18.785	4.968	691	26,4	316.084	15.717	128
1982	22.915	6.325	880	27,6	327.714	19.301	157
1983	19.722	5.348	744	27,1	339.560	15.749	128
1984	18.250	4.719	657	25,9	348.705	13.532	110

Fonte: Contas do governo (TCDF); Séries históricas 1960-80 (FEDF); Anuário estatístico do DF (Codeplan); Anuário Estatístico do Brasil (IBGE)

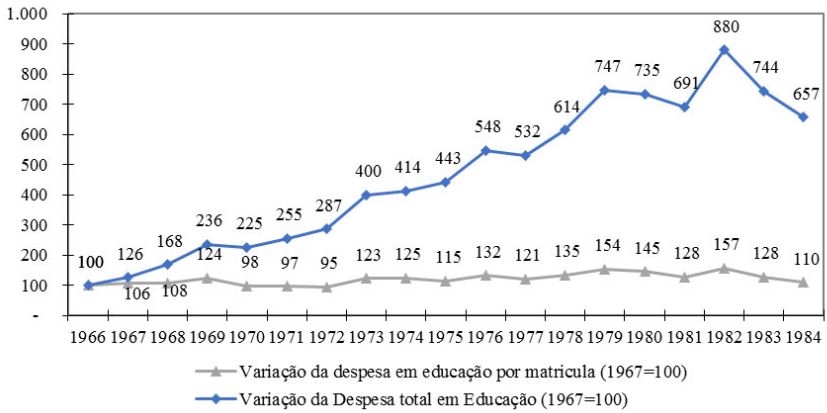
Notas: (*) nestes anos as despesas estão subestimadas, pois não contam com os dados de despesas da Fundação Educacional do Distrito Federal.

É importante esclarecer que as despesas, para os anos 1964 e 1965, estão subestimadas, pois não contam com parte das informações da administração indireta, ou seja, as despesas da Fundação Educacional, o que criou uma

limitação para análise do início do período, por isso, em algumas partes, a análise refere-se apenas a período posterior a esses dois anos.

Considerando essa advertência ao analisar os dados da tabela 3.1, observa-se que, em termos reais, houve forte crescimento das despesas com educação entre os anos de 1966 e 1984, de quase seis vezes. No entanto, esse processo não foi uniforme pois, nos últimos 5 anos do período, 1980 até 1984, houve uma reversão da tendência, como é mostrado no gráfico 3.1, a seguir. Esse movimento observado isoladamente pode ser entendido de duas formas: ou melhorou muito a educação local ou apenas correu atrás da demanda.

Gráfico 3.1: Variações das despesas na educação e nas despesas por matrícula da educação básica – 1966-1984



Fonte: Contas do governo (TCDF); Séries históricas 1960-80 (FEDF); Anuário estatístico do DF (Codeplan); Anuário Estatístico do Brasil (IBGE).

A análise apenas da evolução da despesa em educação total pode ser enganosa, uma vez que os dados mostram um grande esforço de gasto. É interessante fazer um confronto com os dados relativos, o que pode mostrar outra perspectiva. Para isso, será utilizado como indicador a despesa em educação por matrícula, que é o resultado da divisão da despesa em educação pela matrícula em educação básica no DF, esse denominador da relação indica o número de beneficiários da ação educacional.

Seguindo essa linha de raciocínio, apresenta-se, na tabela 3.1, os valores para o indicador despesa em educação por matrícula, entre 1966 e 1984. Ao se analisar a evolução desses valores no período, observa-se que, após o início do período, o indicador apresentou seu menor valor anual entre 1966 e 1972. A partir desse momento, os dados mostram que o indicador voltou a crescer — aproximadamente 6,0% ao ano — até atingir seu maior valor em 1982. Logo em seguida, cai fortemente aos patamares do início da série.

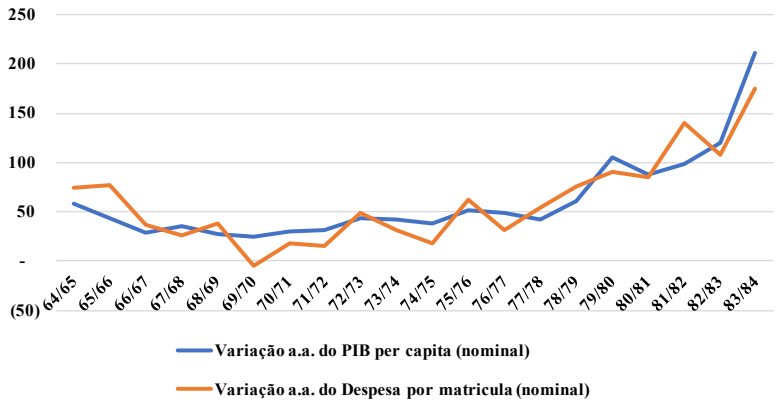
Quando se compara a taxa de crescimento real anual da despesa em educação total e a taxa de crescimento real anual da despesa em educação por matrícula do mesmo período (1966-1984), percebe-se que, em termos reais, a despesa total cresceu a uma taxa real média de 12,3% ao ano; enquanto despesa por matrícula cresceu a uma taxa real média de apenas 1,5% ao ano. O gráfico 1 é bem interessante para se observar essas diferenças no padrão evolutivo. Ou seja, grande parte dessa diferença deveu-se ao perfil de crescimento da matrícula, que aumentou a uma taxa média igual a 10,7% ao ano, portanto, não foi uma melhoria na qualidade da oferta pública dos bens e serviços educacionais que impôs o crescimento das despesas na área.

A análise dos dados evidencia que os governos foram pressionados, nesse período, pelo quadro de forte crescimento demográfico do DF. De uma população de 140 mil pessoas, em 1960, atingiu-se, em 1970, 537,4 mil, o que corresponde a uma taxa média geométrica anual (TMGA) de cerca de 14,4% ao ano, enquanto a mesma taxa para o Brasil era de apenas 2,89%. Na década seguinte, o fenômeno continuou e a população atingiu 1,17 milhão, em 1980, o que correspondeu à TMGA de 8,15%, que é ainda muito elevada. Grande parte desse crescimento se explica pelo fenômeno da forte imigração, uma vez que a fecundidade local era quase idêntica à do Brasil. Esse movimento se reduziu a partir dos anos 1980. Os dados dos censos de 1960, 1970 e 1980 mostram que, do total da população do DF, cerca de 31,0%; 32,0% e 37,8%, respectivamente, eram compostos por população de até 14 anos de idade, ou seja, a demanda por serviços educacionais foi crescente e excepcional.

A resposta a essa demanda crescente foi um misto de oferta pública e privada, conduzida pelos governos da época. Por um lado, a ampliação das matrículas na rede pública, que é apresentada na tabela 3.1. Em 1964, a rede possuía 34,8 mil estudantes; em 1970, atingiu 134,0 mil, constituindo um crescimento de 285% nesse período. Já em 1984, atingiu-se 348,7 mil estudantes, o que representa um crescimento de 160,2%. Por outro, havia a oferta privada, que girava em torno de 15% do total de matrículas, o que não é pouco, e que foi concentrada no Plano Piloto, ou seja, 87,8% das matrículas da rede privada do DF, em 1976, estavam nessa localidade. Isso significa que a parcela da população de maior renda foi incentivada a buscar as redes privadas de ensino.

A evolução positiva das despesas por matrícula, mostrada no gráfico 1, mesmo com o forte processo de incremento da demanda, tem uma explicação pelo lado econômico. Nesse período, houve forte crescimento da economia, que permitiu a ampliação da arrecadação fiscal e a manutenção do patamar médio das despesas por matrícula ao longo do período. As variações anuais da despesa em educação por matrícula no DF acompanham a variação anual do PIB *per capita* brasileiro, conforme se verifica no gráfico 3.2, a seguir.

Gráfico 3.2: Variações do PIB *per capita* e da despesa por matrícula no DF – 1964-1984



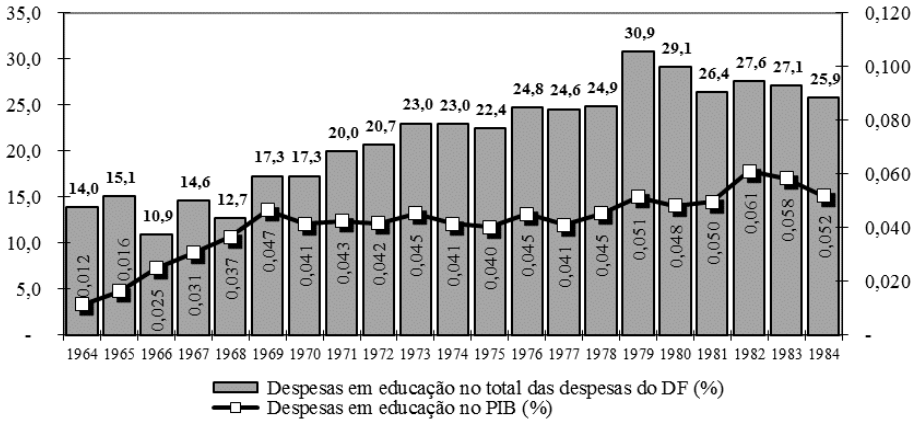
Fonte: Contas do governo (TCDF); Séries históricas 1960-80 (FEDF); Anuário estatístico do DF (Codeplan); Anuário Estatístico do Brasil (IBGE); Ipeadata (Ipea).

A crise econômica teve início no princípio dos anos 1980 influenciou fortemente as despesas em educação, com uma queda expressiva; a partir de 1981, o reflexo foi visível também nas despesas por matrícula, que caíram mais de 30%, conforme tabela 3.1 e gráfico 3.1.

Para analisar a evolução da importância das despesas em educação para a esfera de governo local, busca-se, a seguir, comparar as despesas em educação com o total dos gastos públicos do DF, o que dá uma dimensão da importância dessa despesa na agenda de governo, fornecendo um indicador do comprometimento relativo dado às políticas educacionais diante das diversas opções de políticas públicas que são tomadas pelo governo. Em seguida, apresenta-se as despesas em educação do DF em relação ao produto interno bruto (PIB) do Brasil, fornecendo um indicador de prioridade macroeconômica. Por fim, confronta-se com a carga tributária bruta (CTB), visto ser esta a principal fonte de financiamento das despesas educacionais.

A relação entre despesa em educação e a despesa total efetiva do governo do DF apresenta oscilações no período, como pode ser visto no gráfico 3.3. Essa relação pode ser caracterizada como um período de menor prioridade, que vai de 1964 até 1968, com oscilações e uma média de 13,6%. Daí em diante, cresce até atingir o máximo, 30,9%, em 1979. A partir desse ponto, essa relação cai sistematicamente até chegar a 25,9% em 1984. Esse movimento é explicado, em grande parte, pelo baixo crescimento da economia no período.

Gráfico 3.3: Despesas em educação no total das despesas do DF – 1964-1984

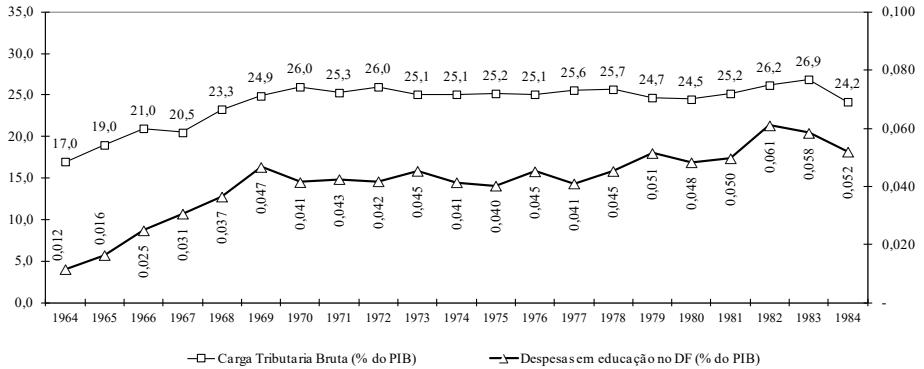


Fonte: Contas do governo (TCDF); Séries históricas 1960-80 (FEDF); Anuário estatístico do DF (Codeplan); Anuário Estatístico do Brasil (IBGE); Ipeadata (Ipea).

Os valores obtidos da relação despesas em educação do DF no PIB mostram que, até 1969, há de fato um crescimento real das despesas educacionais do DF em ritmo bem mais acelerado que o crescimento econômico, configurando um movimento favorável à área educacional, na perspectiva macroeconômica. A partir de 1970, apesar do elevado crescimento econômico do período, observa-se uma tendência de estabilização desse indicador.

Ao se analisar a evolução das despesas em educação em relação ao PIB e a evolução da CTB do Brasil, que é apresentada no gráfico 4, a seguir, observa-se que os movimentos são similares. As despesas em educação e CTB sobem juntas até 1970, ficam estáveis até 1982, e caem juntas a partir daí. Mais importante, ainda, observar nos dados que a CTB se eleva bastante no período. Ou seja, a vinculação de impostos sobre uma CTB em elevação e, mais, o salário-educação foram importantes para garantir recursos para o financiamento da educação no DF.

Gráfico 3.4: Despesas em educação no DF e CTB do Brasil – 1964-1984



Fonte: Contas do governo (TCDF); Séries históricas 1960-80 (FEDF); Anuário estatístico do DF (Codeplan); Anuário Estatístico do Brasil (IBGE); Ipeadata (Ipea).

O financiamento do aparato estatal do Distrito Federal teve, em seu início, muitos problemas, devido à sua frágil estrutura de tributação que, do ponto de vista da legislação, carecia de um código tributário específico e, também, de um aparato técnico e burocrático arrecadatório. O resultado dessas fragilidades era uma grande taxa de sonegação fiscal, uma das maiores sonegações de impostos do país de acordo com o TCDF (1962, p. 55). Em parte, o não pagamento de impostos relacionava-se com as próprias circunstâncias da cidade, por exemplo, para incentivar a vinda de comerciantes para o Planalto Central, o Núcleo Bandeirante era livre do pagamento de impostos. Daí a origem do nome Cidade Livre.

Essa fragilidade tributária perdurou por alguns anos e fez com que a maioria dos recursos dependesse das negociações com a União. Para complicar, no período, ocorreram muitas trocas de gestores locais, o que implicava na estabilidade orçamentária, além de os governos militares terem pouca preocupação com as áreas sociais.

O setor privado, desde o início da nova capital, teve papel importante na oferta de educação, espelhando o dualismo preponderante no resto do país. Esse setor foi historicamente responsável por 15% da matrícula que se

concentrava no Plano Piloto, área de maior renda do DF, pois concentrava os funcionários públicos dos três poderes da república, que à época recebiam muitos benefícios do tipo salários indiretos (moradia, transporte, educação, entre outros), para se instalarem na nova capital. A escola privada de educação, principalmente confessional, recebeu incentivos públicos diversos para se instalarem e se expandirem e, por outro lado, tinham a demanda garantida pelo tipo e tamanho das rendas desses funcionários. Portanto, em uma cidade em construção, a ampliação desse setor foi uma opção pré-determinada e uma forma de diminuir as pressões sobre o financiamento público para a educação de melhor qualidade.

A dimensão desse setor foi uma forma de diminuir as pressões sobre o financiamento público para a área de maior renda É uma questão que merece ser discutida, pois, embora o acesso à rede pública tenha se ampliado substancialmente, a qualidade tornou-se cada vez mais questionada, com a diminuição de horas no período escolar, terceiro turno. A concessão de bolsas de estudos às escolas particulares, que não foi abordada neste estudo, mostra que verbas públicas eram canalizadas para as instituições privadas com a finalidade de fortalecê-las.

A análise deste período mostrou que o sistema educacional absorveu uma quantidade expressiva de estudantes de diversas localidades do país que migraram para a nova capital. Isso foi feito mantendo-se uma despesa por matrícula, mais ou menos constante durante quase todo o período. As demais informações apresentadas, também, demonstraram que esse fato só foi possível porque o país teve excepcional crescimento econômico e forte ampliação da arrecadação tributária, o que permitiu um grande espaço fiscal para financiamento da área. No entanto, no início dos anos 1980, quando a crise econômica se iniciou, as despesas também sofreram uma queda. O financiamento da educação no DF, portanto, foi muito mais um evento que acompanhou o ciclo de crescimento econômico do que, de fato, uma prioridade dos governos militares para a educação.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CASTRO, Jorge Abrahão. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 – especial, p. 857-876, out. 2007.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. *Anuário Estatístico do Distrito Federal*. Brasília: Codeplan, 1977.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. *Anuário Estatístico do Distrito Federal*. Brasília: Codeplan, 1980.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. *Anuário Estatístico do Distrito Federal*. Brasília: Codeplan, 1985.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. *Evolução dos movimentos migratórios para o Distrito Federal: 1959-2010*. Brasília: Codeplan, 2013.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1985.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1960.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1961.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1962.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1965.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1970.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1975.

GDF. TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório e parecer prévio sobre as contas do governo do Distrito Federal*. Brasília: TCDF, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1965.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1969, 1976.

MELCHIOR, José Carlos Araújo. *O financiamento da educação no Brasil e a revolução*. Tese (Livre Docência e Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 1986.

MENEZES, Janaína Specht Silva. *O financiamento da educação no* Brasil: o Fundef sob a perspectiva de seus idealizadores. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000714.pdf . Acesso jul. 2019.

PINTO, José Marcelino Rezende. O Golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. *RBPAE*, v. 30, n. 2, p. 287-301, maio /ago. 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Séries históricas 1960-80, Redes oficial e particular*. Brasília: SEC-DF, 1980.

Capítulo 4

Estudo comparado da educação escolar em instituições públicas e privadas do Distrito Federal (1964-1984)

José Luiz Villar Mella

Breve histórico da estatística educacional no Brasil

A partir da denominada Revolução de 30, o Brasil vivenciou a intensificação do processo de centralização político-administrativa. No período de 1930 a 1940, observa-se o crescimento da centralização e reestruturação administrativa do governo federal, acompanhado do aumento da participação do pensamento empresarial e sua respectiva intervenção na educação com a explicitação e orientação das ideias de Euvaldo Lodi, fundador da Confederação Nacional da Indústria, que se preocupava basicamente com o emprego racional dos recursos na educação.

Nesse contexto, cresceu a importância da estatística educacional no Brasil que se manifestou na criação do Serviço de Estatística de Educação e Saúde, vinculado ao recém-criado Ministério de Educação e Saúde, cujo nome refletia a estreita relação entre saúde e educação estabelecida desde a transição do II Reinado para a República Velha. Posteriormente, em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, que, em 1972, passou a ser

denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Outro importante marco da estatística educacional no Brasil foi a realização da IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação, na cidade do Rio de Janeiro em 1931. Nesse evento, foi destacada a importância dos estudos estatísticos para o planejamento e funcionamento das unidades escolares no Brasil. Orientando-se pela máxima positivista "Saber para prever. Prever, para prover", nesta conferência, foi estabelecida como uma das prioridades em nosso país a criação e aplicação de normativa que permitisse o aperfeiçoamento e a padronização da estatística educacional no Brasil. Ainda nesse contexto, foi firmado o Convênio Estatístico Nacional, o qual estabeleceu parâmetros e critérios para coleta de informações, possibilitando estudos comparados da área educacional.

Uma das principais realizações na história da estatística educacional em nosso país ocorreu graças aos esforços do Serviço de Estatística da Educação e Saúde, quando esta instituição, criada em 1937 através da Lei n.º 378, fez publicar, em 1939, os primeiros resultados dos levantamentos estatísticos realizados em 1932, com o nome de "Ensino Brasil", que posteriormente passou a ser denominada "Sinopse Estatística". No que se refere às publicações em estatística educacional, merece destaque *O ensino no Brasil*, publicada pela Secretaria de Estatística de Educação e Saúde (SEES), entre 1939 e 1946; e *Inquéritos educacionais*, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 1953 a 1980.

A ditadura militar iniciada com o golpe de 1964 se caracterizou por estreitos vínculos com as necessidades econômicas imediatistas do mercado materializadas na noção de capital humano. Isso poderia ter profundas repercussões nas estatísticas educacionais quando o referido governo transferiu a função de realização do censo escolar para o Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), criado em 1964, e denominado IPEA em 1967.

O início das atividades do EPEA ocorreu cinco meses após o golpe militar por iniciativa de João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Campos, indicando a urgência que o governo tinha em montar uma tecnocracia que desse suporte à tomada de decisões em diferentes áreas. Entretanto, a valorização do conhecimento técnico teve como consequência também uma relativa autonomia no trabalho dessa instituição.

> O Ipea foi a primeira instituição, por exemplo, a discutir no regime militar, em pleno milagre econômico, o processo de concentração de renda. O estudo "Brazilian size distribution income" publicado em maio de 1972 na American Economic Review é do economista norte-americano Albert Fishlow, que foi consultor do instituto em 1967 e 1968 (Costa, 2011).

Nesta pesquisa, utilizamos como fontes preliminares as estatísticas educacionais publicadas no período estudado. Iniciamos o trabalho com a abordagem da *Sinopse Estatística do Ensino Médio Brasil 1966-1965*, editada em dezembro de 1969 pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério de Educação e Cultura. Em seguida, analisamos a *Sinopse Estatística do Ensino de 1º e 2º Graus de 1978*, também publicada pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do Ministério de Educação e Cultura. Consultamos, ainda, a *Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1978*, publicada em 1983 pelo Serviço de Estatística da Educação do MEC. Por fim, foi realizada consulta à *Sinopse Estatística do Ensino Regular do 1º Grau* referente aos anos de 1984 e 1985, publicada em 1987 pela Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento do Ministério da Educação. Foram consultados, ainda, os *Anuários Estatísticos do Distrito Federal* do período de 1977 a 1984.

No Distrito Federal, as estatísticas educacionais abrangiam a educação pré-escolar, o ensino de 1º grau, o ensino de 2º grau, o ensino especial e o ensino supletivo.

Uma abordagem comparativa da educação escolar no Brasil por meio da estatística educacional

A estatística educacional foi empregada com o intuito de conferir uma suposta racionalidade científica a uma política educacional que, na verdade, dependia, sobretudo, de decisões políticas que não se limitavam às necessidades ou orientações técnicas.

Dessa forma, o uso da estatística educacional como discurso científico marcou os primórdios de sua história no Brasil e serviu para justificá-la como uma ferramenta que deveria se limitar a conferir uma maior eficiência à gestão de recursos. Para destacar a importância da estatística educacional no processo de tomada de decisões, no que se refere à formulação de uma política educacional, Lourenço Filho afirmava:

> [...] no domínio da educação, tanto quanto no de outros aspectos da vida social, a documentação se impõe, como ponto de partida para qualquer estudo de caráter objetivo. Só a descrição clara dos fatos oferece apoio para a classificação ordenada, que os torna comparáveis, e permite ulteriores indagações, que ressaltam as relações de dependência, acaso entre eles existentes. E, só na posse de tais dados, terá o administrador elementos seguros com que possa prefigurar as medidas de coordenação e reajustamento dos serviços a seu cargo, recomendando-as pôr fim, à execução, com maior probabilidade de êxito (Lourenço Filho, 1940, p. 7).

Mesmo considerando as limitações impostas pela utilização e motivação técnica e gerencial, o rigor e o trabalho com os dados realizados pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, pelo Inep e pelo Ipea garantem sua validade como fonte para abordagem comparativa da educação e, especificamente, para estudos comparativos do ensino público e privado no Brasil.

No período de 1957 a 1966, em uma primeira aproximação, observa-se um grande aumento nas matrículas no Brasil, que passaram de 942.394, em 1957, para 2.483.212, em 1966, com um crescimento das matrículas no setor público,

oferecendo 4,16% de vagas a mais do que em 1957, enquanto o setor privado registrou um aumento do número de matrículas de apenas 1,9 vez.

O aumento observado no número de matrículas de ensino médio no Brasil, em que verificamos uma equiparação entre a oferta nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, em 1966, quando o número de matrículas públicas era de 1.259.156 (51%) e o dos estabelecimentos privados, de 1.224.056 (49%), deve-se à conjuntura criada pelo período de democratização (1946-1964), que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial. Nessa fase, houve grandes transformações na educação brasileira com a atuação de Anísio Teixeira, o segundo Manifesto dos Educadores: "Mais uma vez convocados", de 1959, pela democratização do ensino, pelo combate à educação como privilégio e pela defesa do ensino público. Cabe destacar que, nesse mesmo período, ocorreu também o início da atuação de Paulo Freire.

Outro ponto que merece destaque é a importância da estatística educacional em relação à formação de docentes em nosso país, como se evidencia nas informações coletadas pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura do MEC, sistematizadas e apresentadas na tabela 4.1 sobre os níveis e as modalidades nos quais se concentram os discentes, no período de 1957 a 1966.

Tabela 4.1: Evolução dos dados sobre educação escolar - Brasil

	Número de Estudantes (Números Absolutos)					
ANO	TOTAL	SECUNDÁRIO	COMERCIAL	INDUSTRIAL	AGRÍCOLA	NORMAL
1957	942.394	659.023	144.867	21.199	4.388	76.917
1958	1.032.795	761.740	162.030	22.243	5.448	81.334
1959	1.106.504	817.078	176.108	22.942	5.772	84.604
1960	1.224.485	904.252	194.124	26.081	6.428	93.600
1961	1.345.892	991.391	213.705	30.732	6.804	103.260
1962	1.515.834	1.113.102	241.431	36.712	7.010	117.579
1963	1.719.589	1.246.125	261.254	53.353	8.307	148.550
1964	1.892.724	1.368.77	270.036	68.819	10.295	175.397
1965	2.154.430	1.553.099	288.351	79.230	12.878	220.272
1966	2.483.212	1.805.247	306.308	91.518	14.410	265.729

Fonte: Brasil - MEC – Secretaria Geral, Serviço Geral – Serviço de Estatística da Educação e Cultura.

No período de 1957 a 1966, o número de estudantes do curso normal aumentou 3,4 vezes. No caso do curso secundário, observa-se um aumento de 2,6 vezes. O ensino comercial, no mesmo período, registrou um aumento de 2,1 vezes. O número dos estudantes do Ensino Industrial aumentou 4,3 vezes, estimulado por um surto industrializante no Brasil do pós-Segunda Guerra. O ensino agrícola teve aumento de 3,2 vezes. O curso normal registrou o segundo maior aumento no número de estudantes no período estudado. Fato que demonstra a importância da intensificação do processo de formação de docentes, principalmente se considerarmos os indicadores históricos do alto índice de analfabetismo, os números da evasão escolar e a consequente distorção idade-série.

Desde os primeiros anos, o Distrito Federal se destacava no cenário educacional nacional, sobretudo em relação ao grau de formação docente, apresentando um percentual de docentes com licenciatura superior à média nacional e aos dados de grandes capitais, como Rio de Janeiro e São Paulo. O número de docentes com licenciatura era maior do que a média nacional e o número de docentes sem licenciatura era muito inferior ao da média nacional, bem como o dos registrados nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro especificamente.

Tabela 4.2: Grau de formação do corpo docente

Unidade Federação	Total Geral	Total Parcial (c/ lic. + s/ lic.)	Docentes com Licenciatura	Docentes sem Licenciatura
Brasil	1.280,729	442.723	393.187 (89%)	49.536 (11%)
Rio de Janeiro	97.286	49.356	45.810 (92%)	3.546 (8%)
São Paulo	220.104	163.522	138.828 (85%)	24.694 (15%)
Distrito Federal	11.083	7.778	7.375 (95%)	403 (5%)

Fonte: Sinopse estatística do ensino regular de 1º Grau. Serviço de Estatística da Educação e Cultura (MEC). Brasília: MEC, 1985 (Sinopse estatística 1985), p. 23.

O aumento da participação das instituições privadas em determinados níveis da educação, revelados pelos estudos de estatística educacional consultados, é resultado do processo de incentivos ao setor privado da educação

promovido e intensificado no período militar, como enfatizou Demerval Saviani (2008) em seu artigo "O legado educacional do regime militar". O referido autor destaca que, associada à desvinculação orçamentária citada na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, ocorreu uma drenagem de recursos públicos para o setor privado por meio da política de concessões de bolsas de estudos, que também foi estudada por Cunha e Góes (1999) na célebre obra *O golpe na educação*.

Abordagem comparativa da educação escolar no Distrito Federal por meio da estatística educacional

Por meio do Decreto n.º 47472, de 1959, foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb), cuja função emergencial era supervisionar, planejar e organizar a rede pública de ensino de Brasília (Brasil, 1959). A Caseb foi responsável pelo primeiro censo oficial da educação do Distrito Federal, realizado em 1975, por exigência da Lei n.º 5.692/1971, que tornava obrigatório "o levantamento censitário da população em idade escolar" em todos os municípios brasileiros (Brasil, 1971).

Segundo os dados coletados e trabalhados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a densidade demográfica do Distrito Federal apresentou grande aumento, passando de 92,8 hab./km^2, em 1970, para 203,3 hab./km^2, em 1980. Isso teve um grande impacto na educação do Distrito Federal, tanto no ensino público quanto no privado, portanto, merece uma maior atenção dos pesquisadores, principalmente no que se refere a uma abordagem comparativa das instituições de ensino no Distrito Federal.

Temos como principal objetivo, neste capítulo, abordar a história da educação escolar no Distrito Federal em uma perspectiva comparatista das fontes de estatística educacional. Os estudos estatísticos realizados por meio do levantamento de dados e sua respectiva publicação no Censo escolar do Distrito Federal se iniciaram em 1975. Entretanto, esta publicação permite

a obtenção de algumas informações parciais dos anos anteriores, da década de 1960, devido à preocupação de seus organizadores em apresentá-los de forma retrospectiva para permitir uma leitura da trajetória histórica da educação no Distrito Federal.

Outra fonte relevante para coleta de dados estatísticos sobre educação foi o Anuário Estatístico do Distrito Federal, que, embora não tenha séries completas de dados e uma uniformização de suas respectivas edições, nos permitiu ter uma visão ampla da relação entre educação pública e privada nesta unidade administrativa da Federação.

No ano de 1959, a Novacap registrava na região que seria ocupada pelo projeto do Distrito Federal um total de 7.184 matrículas, distribuídas em 29 estabelecimentos escolares. Sendo 21 unidades públicas e 8 unidades particulares. Com relação aos discentes, 4.682 (65%) estavam matriculados em escolas públicas e 2.502 (35%) estudavam em escolas particulares, estas na sua totalidade confessional. Esses números demonstravam a importância das instituições públicas no atendimento das demandas da região da nova capital desde a sua origem.

Segundo o Anuário Estatístico do Distrito Federal, pesquisado no período de 1970 a 1985, fica clara a relação quantitativa da educação pública e privada no Distrito Federal. No período de 1970 a 1984, observamos a predominância de matrículas em estabelecimentos públicos. Entretanto, as matrículas nas instituições privadas cresceram 2,6 vezes, como demonstram os dados do Anuário Estatístico do Distrito Federal.

Tabela 4.3: Matrículas educação especial. Pré escola. 1º Grau. 2º Grau. Supletivo por dependência administrativa

Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
1970	157.799	134.034	85%	23.765	15%
1971	180.128	154.036	85%	26.092	15%
1972	201.173	177.123	88%	24.050	12%
1973	218.272	190.502	87%	27.770	13%
1974	221.228	193.399	87%	27.829	13%
1975	263.557	224.741	85%	38.816	15%
1976	277.795	242.165	87%	35.630	13%
1977	302.875	256.345	84%	46.521	16%
1978	319.918	265.994	83%	53.924	17%
1979	342.248	284.510	83%	57.736	17%
1980	360.602	295.209	82%	65.393	18%
1981	381.764	316.084	83%	65.680	17%
1982	398.161	327.714	82%	70.447	18%
1983	411.716	339.560	82%	72.156	18%
1984	421.694	348.705	83%	72.989	17%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados coletados no Anuário Estatístico do Distrito Federal 1978 e do Anuário Estatístico do Distrito Federal 1984.

O ritmo de crescimento dos estabelecimentos privados também é superior ao número de estabelecimentos públicos, o que indica uma tendência de aumento da concentração de discentes por instituição pública. Na tabela 4.3, o aumento do tamanho da educação privada também é visível. Com o número de estabelecimentos privados crescendo 1,7 vez e o número de estabelecimentos públicos crescendo 1,1 vez.

Tabela 4.4: Estabelecimentos de educação especial. Pré-escola. 1º Grau. 2º Grau. Supletivo por dependência administrativa

Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
1974	425	331	78%	94	22%
1975	407	313	77%	94	23%
1976	424	327	77%	97	23%
1977	454	357	78%	97	22%
1980	521	398	77%	123	23%
1981	518	397	77%	121	23%
1982	509	385	76%	124	24%
1983	543	394	73%	149	27%
1984	559	392	70%	167	30%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados coletados no Anuário Estatístico do Distrito Federal 1978 e do Anuário Estatístico do Distrito Federal 1984.

O número de docentes em instituições particulares é outro importante indicador de sua expansão pela drenagem de recursos públicos através da já citada política de bolsas. Nas instituições privadas, como indica a tabela seguinte, o número de docentes aumentou 5,3 vezes. Já com relação às instituições públicas, em igual período, o crescimento observado foi de 2,2 vezes.

Tabela 4.5: Docentes de educação especial. Pré-escola. 1º Grau. 2º Grau. Supletivo por dependência administrativa

Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
1970	5.900	5.249	89%	651	11%
1971	7.382	6.382	86%	1.000	14%
1972	7.442	6.482	87%	980	13%
1973	9.033	7.802	86%	1.231	14%
1974	11.321	9.812	87%	1.509	13%
1975	6.844	5.809	85%	1.035	15%
1978	9.922	7.971	80%	1.951	20%
1979	11.150	8.786	79%	2.364	21%
1980	12.013	9.398	78%	2.615	22%
1981	13.217	10.241	78%	2.976	22%
1982	15.171	11.691	77%	3.480	23%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados coletados no Anuário Estatístico do Distrito Federal 1978 e do Anuário Estatístico do Distrito Federal 1984.

Tabela 4.6: Discentes matriculados por dependência administrativa, segundo as unidades da Federação e localização – 1979

Unidade da Federação	Total geral	Dependência Administrativa Pública	Dependência Administrativa Particular
Distrito Federal	42.331	27.851	14.480
Brasil	26.580,78 (*)	12.619,539	12.388,33

Fonte: MEC/SE/SEINF/SEEC - Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1980. (*) Inclui dependências administrativas ou estabelecimentos confessionais.

Embora seja visível o equilíbrio entre o ensino público e o privado no Brasil, no Distrito Federal, essa diferença é maior. Podemos observar, na década de 1970, após incentivos, como bolsas, a expansão da rede privada (Cunha; Góes, 1999) e uma equiparação entre a oferta de matrículas em estabelecimentos públicos e privados. Percentualmente, o Distrito Federal matriculava tantos estudantes quanto a média nacional.

As matrículas no ensino especial e no supletivo, em instituições públicas do Distrito Federal no período estudado, eram crescentes e contínuas. As matrículas dessas modalidades de ensino nas instituições particulares eram irregulares, o que poderia gerar insegurança entre os discentes e seus responsáveis. Nesse sentido, é importante observar as oscilações abruptas de matrículas entre 1973 a 1977. Esse comportamento ocorreu em um momento no qual a política de bolsas estava em franco desenvolvimento.

Tabela 4.7: Matrículas no Supletivo por dependência administrativa 1970-1984

Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
1970	20.914	12.397	60%	8.517	40%
1970	22.556	12.148	54%	10.408	46%
1972	28.405	20.106	71%	8.299	29%
1973	34.962	27.465	78,5%	7.497	21,5%
1974	25.188	23.222	92%	1.966	8%
1975	32.066	23.215	72%	8.851	28%
1976	22.173	21.909	98,8%	264	1,2%
1977	26.713	21.872	82%	4.841	18%
1980	31.777	24.623	77,5%	7.154	22,5%
1981	35.921	28.612	80%	7.309	20%
1982	43.483	34.464	79%	9.019	21%
1983	41.270	34.965	85%	6.305	15%
1984	43.971	37.519	86%	5.852	14%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados coletados no Anuário Estatístico do Distrito Federal (1978, p. 336) e do Anuário Estatístico do Distrito Federal (1984, p. 442). Os dados referentes ao período 1980-1984 encontram-se na mesma fonte (p. 467).

A maior e mais representativa diferença observada quando nos propomos a comparar o comportamento ou a atuação das instituições escolares públicas e privadas no Distrito Federal de 1964 a 1984 refere-se à modalidade do ensino especial. Segundo os dados dos Anuários de 1977 a 1985, a ausência da iniciativa privada é flagrante. Mesmo se considerarmos que,

nesse período, as instituições particulares contaram, como já foi citado anteriormente, com recursos financeiros para promover a sua expansão.

No entanto, como verificamos, a aplicação desses recursos foi seletiva, pois, ao orientar-se pela relação custo-benefício, algumas modalidades educacionais devem ter sido consideradas pouco atraentes. Esse comportamento pode ser deduzido na leitura da tabela 8, na qual se destaca a baixa presença da iniciativa privada no ensino especial.

Tabela 4.8: Matrículas no Ensino Especial por dependência administrativa 1970-1984

Ano	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
1970	319	319	100%	...	0%
1971	245	245	100%	...	0%
1972	325	323	100%	...	0%
1973	511	393	77%	118	23%
1974	614	501	82%	113	18%
1975	812	787	97%	25	3%
1976	936	898	96%	38	4%
1977	986	979	99%	7	1%
1980	2022	2015	99,7%	7	0,3%
1981	2252	2252	100%	-	0%
1982	2115	2115	100%	-	0%
1983	2238	2238	100%	-	0%
1984	2376	2376	100%	-	0%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir dos dados coletados no Anuário Estatístico do Distrito Federal (1978, p. 336) e do Anuário Estatístico do Distrito Federal (1984, p. 442).

De 1985 a 1989, ainda é possível observar a ausência de regularidade das matrículas das instituições particulares no ensino especial. Paralelamente, nota-se a manutenção das matrículas nas instituições públicas de ensino. Nas escolas particulares, há uma variação de 0 (zero) a 80 (oitenta) matrículas de 1985 a 1986, voltando para 0 (zero) matrículas em 1987 e 1988. O número

médio de matrículas em instituições públicas é de 2.000 no mesmo período, o que demonstra maior participação da educação pública desde o início do levantamento, em 1970, no atendimento às necessidades dos estudantes, sobretudo, no ensino especial e no ensino supletivo no Distrito Federal.

As décadas de 1970 e 1980 destacaram-se pelo estabelecimento das bases da ideologia neoliberal na educação brasileira, com a difusão da noção de Estado mínimo e a adoção da economia de mercado como principais referências, afirmando o mercado como o grande gestor, espaço de mediação, reduzindo a importância da política econômica e das políticas públicas e, consequentemente, do papel do Estado como principal formulador de políticas educacionais.

Destaca-se que esse processo enfrentou e ainda enfrenta um grande problema. Se o Estado é tradicionalmente, desde o período 1930 a 1940, o grande promotor de estudos de estatísticas educacionais, sendo estes, por sua vez, historicamente, o pré-requisito para criação de um sistema educacional brasileiro, e, sendo a estatística a base para o processo de tomada de decisões, como a iniciativa privada, com poucos investimentos na pesquisa educacional, seria capaz de ampliar sua interferência na formulação de políticas educacionais? Observa-se o grande risco de decisões sendo tomadas sem o necessário aprofundamento de diagnósticos, limitando-se, portanto, a responder a necessidades conjunturais e imediatistas do mercado.

O trabalho com estatística educacional no Distrito Federal apresentou problemas adicionais que vão além dos já tradicionais observados nos estudos comparativos diacrônicos. Um deles é a velocidade com que o Distrito Federal se expandiu, espacial e populacionalmente, com a criação acelerada de regiões administrativas, além do Plano Piloto, e o intenso adensamento demográfico.

A partir da consulta e do trabalho com estatística educacional dos níveis de pré-escola, ensino de 1.º grau; ensino de 2.º grau; e das modalidades de ensino especial e ensino supletivo no Distrito Federal, foi possível reunir fontes que efetivamente comprovam a importância de uma educação que não se limite ao atendimento das necessidades de mercado.

Referências

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília - DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 47.472, de 22 de dezembro de 1959. *In*: *Origem do sistema Educacional de Brasília*: criação da CASEB, 22 dez. 1959. Brasília: PR, 1959.

BRASIL. MEC. SECRETARIA GERAL S.E.E.C. — SERVIÇO DE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Evolução dos dados sobre educação escolar*. Brasil. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001593.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

COSTA, Roberto. Série Ipea/História - *A liberdade do pensamento.* Ed. 64, 10 fev. 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1304:reportagens-materias&Itemid=39. Acesso em: 30 out. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação.*10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *Censo escolar 1975*. Brasília: SEC-GDF, 1975.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Estatística e Educação. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 66-85, jan. /mar. 1940.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

Parte II
PENSADORES DA EDUCAÇÃO APARTADOS

Capítulo 5

Anísio Teixeira: pensamento silenciado, ação interrompida

Eva Waisros Pereira

Este capítulo versa sobre a vida e a obra de Anísio Teixeira, o grande educador brasileiro que dedicou a vida inteira em defesa da escola pública e teve sua trajetória bruscamente interrompida, após o golpe militar de 1964, quando foi sumariamente demitido e afastado das funções públicas que exercia na área de educação.

Figura notável pela valiosa contribuição teórica e realizações no campo educacional, Anísio Teixeira teve presença destacada entre os fundadores da nova capital do país: Juscelino Kubitschek, Lúcio Costa, Israel Pinheiro e Oscar Niemeyer. Como integrante da vanguarda cultural dessa geração, dotada de espírito cosmopolita e responsável pela concepção humanizada e moderna da cidade, concebeu o plano de educação de Brasília, com a previsão de escolas parque e escolas classe, visando criar um sistema educacional inovador e promover a educação integral, para servir de referência à Nação.

Ainda nos primórdios da capital, a criação da Universidade de Brasília (UnB) constituiu-se em acontecimento de inegável relevância para a cidade e o país. Fundada em premissas democráticas e libertárias, a iniciativa contou

com a decisiva participação de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, responsáveis pela formulação e implantação do projeto original da instituição.

Contudo, transcorridos apenas dois anos de sua fundação, a UnB tornou-se lócus de atos de violência praticados pelo regime militar. Conforme relata Salmeron (1999), a repressão concretizou-se por meio de demissões motivadas por perseguição política, interferências arbitrárias na vida acadêmica, ataques à autonomia universitária, difamação da comunidade universitária por órgãos repressivos e meios de comunicação, cerco policial armado, invasão de caráter militar ao *campus* e prisões arbitrárias.

Nesse contexto, inserem-se os atos de violência praticados contra Anísio Teixeira, que resultaram no seu afastamento do cargo de reitor interino. Retirá-lo do seu meio e negar-lhe o convívio com seus pares e estudantes significava impor-lhe o silenciamento. A circulação das ideias educacionais progressistas que propalavam e as ações delas decorrentes, obviamente, não convinham ao governo ditatorial, cujas políticas públicas visavam educar para a submissão e dominação. A estratégia adotada pela ditadura instalada no país foi apartar os pensadores da educação comprometidos com os ideais de democracia e emancipação humana.

A reflexão que se desenvolve neste capítulo vai além dos acontecimentos já referidos, uma vez que as indagações da pesquisa se estendem à ocorrência da trágica morte de Anísio Teixeira, em 1971, quando o seu corpo foi encontrado no fosso do elevador de um edifício da praia do Flamengo, no Rio de Janeiro. Em face da apresentação de denúncia sobre o fato e os indícios levantados pela Comissão Nacional da Verdade, pairam, atualmente, graves suspeitas de que a morte do educador não foi acidental, conforme versão oficial fartamente propagada pela mídia à época, mas que ele teria sido assassinado pelas forças repressivas da ditadura militar.

A análise dessas questões remete a duas ocasiões anteriores em que o educador foi vítima de incriminações descabidas: a primeira, por razões políticas, quando exercia a função de secretário da Educação do Rio de Janeiro,

antigo Distrito Federal. Acusado injustamente de estar ligado ao levante comunista de 1935, teve de pedir demissão do cargo e, com o advento do Estado Novo, em 1937, foi banido da vida pública, recolhendo-se ao interior da Bahia, onde permaneceu por quase dez anos na condição de exilado no seu próprio país. A segunda perseguição ocorreu na década de 1950, por motivos ideológicos, sendo, então, hostilizado e combatido por autoridades eclesiásticas da Igreja Católica, que pressionaram para a sua demissão do Inep, sob a falsa acusação de que defendia o monopólio da educação pelo Estado, era marxista e pregava a revolução social (Oliveira, 2002).

Diante da sua integridade como pessoa humana e da extraordinária trajetória profissional que realizou, na condição de intelectual e homem público, ecoam questões como as enunciadas a seguir. O que leva um homem a resistir a tantas agruras e persistir lutando pelas causas nas quais acredita? Afinal, no que consistia o ideário de Anísio Teixeira? O que representavam suas ideias? Por que foram tão duramente combatidas por seus opositores? A quem essas ideias incomodavam? Quais os interesses contrariados? Que propósitos moviam os seus algozes?

Sobre Anísio: o olhar de amigos e colaboradores

Anísio Teixeira é um dos maiores expoentes da educação brasileira, cuja marca indelével consiste na defesa da escola pública, gratuita, laica e universal. O seu longo percurso de realizações abarcou todos os níveis de escolarização, da pré-escola à universidade, introduzindo mudanças significativas no cenário educacional brasileiro do século XX.

Considerado por Florestan Fernandes um dos homens mais ilustres da história do pensamento brasileiro, Anísio Teixeira, segundo palavras do sociólogo, foi "o nosso primeiro e último filósofo da educação" (Fernandes, 2002, p. 52). O emérito educador destacou-se, sobretudo, na esfera prática, a partir da compreensão de que a mudança na educação não é mera retórica,

é ação, é transformação social. E essa prática, que demandava conhecimento teórico, impulsionou a sua produção intelectual. Segundo Houaiss (2002), a dialética do fazer e conhecer acompanhou-o permanentemente. Em cada etapa de sua vida, nos vários cargos públicos que assumiu, seja como secretário da educação, diretor de órgão federal ou reitor de universidade, o seu legado é incomensurável, sem paralelo.

Os intelectuais que o acompanharam em diferentes momentos de sua incansável jornada em defesa da educação pública são unânimes em reconhecer nele uma figura ímpar, singular, uma liderança agregadora, com competência e habilidade para reunir pessoas identificadas com os seus propósitos e que, independentemente de suas tendências políticas e ideológicas, tornaram-se seus colaboradores nas iniciativas por ele propostas, em busca de soluções para os problemas educacionais brasileiros.

A sua personalidade fascinante, sempre aberta ao diálogo e ao debate de ideias, possibilitou-lhe cultivar amizades duradouras com pessoas notáveis, como Monteiro Lobato, cujo testemunho corrobora para sua distinção intelectual e exaltação de sua figura na dimensão humana: "É a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida" (Lobato *apud* Vianna; Fraiz, 1986, p. 161).

Amigos e parentes que privaram de sua intimidade, assim como admiradores e estudiosos, alguns deles biógrafos do ilustre educador, testemunharam, por meio de fatos vivenciados, que, além da racionalidade e enorme capacidade de transformar ideias seminais em realizações, Anísio era um homem sensível, generoso e compreensivo, com hábitos modestos e desprovidos de qualquer forma de exibicionismo.

Embora tímido e discreto, revelava-se ousado e intrigante, vivia em movimento contínuo de criar e difundir ideias que buscava sempre concretizar. Para além de suas realizações no campo do pensamento e da ação educacional, os seus atributos pessoais inspiravam respeitabilidade, não apenas de amigos e apoiadores, mas também dos que dele discordavam ou se opunham

às suas ideias. Conforme Fernando Azevedo (1960, p. 80), "sua inteligência viva, flexível e ágil, alia-se a uma alta probidade intelectual, tão alta e pura que, por ser ele grande por suas iniciativas, ainda se me afigura maior pelo que é do que pelo que fez". Corroborando, Artur da Távola (2002), ex-genro e seu colaborador próximo, afirmava que o sentido maior da humanidade de Anísio foi dispor a sua vida a serviço do homem, da sociedade e do país. A educação tornara-se a missão de sua existência e o trabalho a materialização de sua vocação para servir.

Por que a opção por esse caminho? Como entender tamanha dedicação a uma causa? Como foi possível a ele, apesar dos percalços que teve de enfrentar, trilhar um percurso tão longo, de forma tão determinada e profícua? Adentrando-se na história de vida do educador, apreende-se o sentido missionário da sua existência.

Vocação missionária: de padre a educador

Anísio Spínola Teixeira nasceu no dia 12 de julho de 1900, em Caetité, no interior da Bahia. Filho do médico e fazendeiro Deocleciano Pires Teixeira e de Ana Spínola Teixeira, realizou seus estudos primários e secundários em colégios jesuítas, inicialmente na sua cidade natal e, em uma segunda etapa, em Salvador, Bahia.

Estudar em colégios jesuítas implicou a interiorização de normas e valores morais e a emergência de uma estrutura mental baseada na consciência, racionalidade e espiritualidade. Ao longo dos anos, a ação sistemática da instituição religiosa moldou-lhe a personalidade, os costumes e os modos de ser e viver. Segundo Clarice Nunes (2010), estudiosa e biógrafa do educador, a formação em instituição religiosa, pautada pelos princípios filosóficos do humanismo cristão, "abriu o seu pensamento para o campo filosófico e estimulou o contato com os livros numa relação íntima que o acompanhou a vida toda" (p.13).

Sob a forte influência exercida pelos religiosos, Anísio desejou seguir a carreira eclesiástica, aspiração contestada por seus pais, que tentaram demovê-lo da ideia. Viam-no como magistrado destinado a exercer poder político, que lhe daria prestígio e consideração social. Assim, oscilando entre seguir a vida religiosa ou a vida secular, acabou por retardar a decisão de ingressar no noviciado. Por orientação paterna, com 19 anos de idade, foi para o Rio de Janeiro realizar estudos jurídicos e, embora a contragosto, formou-se em direito no ano de 1922. Porém, acontecimentos que se seguiram fizeram-no desistir do projeto inicial e mudaram, definitivamente, os rumos de sua existência: a educação passaria a ser o cerne de suas inquietações e o propósito maior de sua atuação profissional ao longo da vida.

Além da oposição da família, novas circunstâncias vieram a contribuir para reorientar-lhe o caminho a seguir. Ainda bastante jovem, nomeado pelo governador Góis Monteiro para o cargo de inspetor-geral do ensino na Bahia, posteriormente alterado para diretor-geral de instrução, teve oportunidade, durante o mandato do governo (1924-1927), de entrar em contato com a realidade educacional e conhecer de perto o precário sistema público de ensino da região. Essa experiência inaugural de trabalho e as viagens que realizou, naquele período, à Europa e aos Estados Unidos da América (EUA), para aprimorar seus conhecimentos na área, despertaram-lhe o interesse pela educação. Em 1928, retornou aos EUA, obtendo o título de *master of arts* pelo Teacher's College, da Universidade de Columbia. Nessa ocasião, escreveu o livro *Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*, que registra suas observações e reflete sobre o seu aprendizado, destacando as principais teses educacionais de Dewey. A prática de refletir sobre a ação realizada tornou-se, desde então, uma característica da produção intelectual de Anísio Teixeira.

O deslocamento do seu projeto de ingressar na vida religiosa foi-se firmando com suas incursões na literatura pedagógica e, especialmente, pela oportunidade de iniciar-se no pensamento de John Dewey, de quem

se tornou discípulo e seguidor. Adotando o pragmatismo deweyano como guia teórico, Anísio recompôs o seu pensamento e reinterpretou a realidade. Deu-se, então, o que Nunes (2010) considerou "uma experiência de reconversão ao avesso". Segundo a autora,

> Escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. (Nunes, 2010, p. 19)

O gosto pelos assuntos educacionais e a relevância que Anísio Teixeira passou a atribuir à educação popular foram determinantes para a sua decisão de dedicar-se à tarefa educativa, da qual jamais se afastaria. A educação tornou-se o seu credo. Viveu-a intensamente, com idealismo e paixão. E o sacerdócio, pelo qual em boa parte de sua juventude se viu predestinado, permaneceu imanente na ação leiga.

Educação pública e renovação social

Educação como direito e jamais como privilégio constitui princípio basilar do pensamento anisiano, visando à transformação da escola brasileira. Fiel a esse preceito, o educador posicionava-se, enfaticamente, contra a educação de elite, que vigorou no período colonial e permaneceu hegemônica nas primeiras décadas da República, negando a formação básica à grande maioria dos cidadãos brasileiros. Como pondera Bomeny (2003), a elite sabe o valor da aquisição de conhecimento como forma de manutenção de seus privilégios e, por essa razão, guarda para si as escolas. Anísio opunha-se à educação seletiva e desigual e postulava a formação escolar extensiva ao

conjunto da população, de forma a possibilitar o patamar de conhecimentos e valores sobre o qual se edificaria a sociedade democrática. Em seu entendimento, a escola pública era a única opção viável para atender todos os brasileiros, independentemente de classe social, raça, sexo ou religião. A transformação da educação e da escola, assim pensada, estaria vinculada a um novo projeto de nação, soberana e independente, capaz de equiparar-se aos países desenvolvidos e integrar-se no mundo moderno, cujas bases de sustentação repousariam na indústria, na ciência e na democracia.

Munido de tais argumentos, Anísio Teixeira integrou-se ao movimento de intelectuais que, desde a década de 1920, pleiteava a renovação social do país por meio da educação. Com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, ele tornou-se uma de suas principais lideranças, assumindo a presidência da instituição em 1931. Em sua luta para democratizar e transformar a educação brasileira, consagrou-se como um dos ilustres signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, ao lado de Fernando de Azevedo, Paschoal Leme, Lourenço Filho, Cecília Meireles e outros, visando universalizar a escola pública, laica e gratuita e tornar a educação prioridade nacional.

A vida pública foi o meio que Anísio Teixeira encontrou para realizar a sua missão e contribuir para a reconstrução educacional no Brasil. Durante 40 anos, como administrador público, empreendeu iniciativas cuja abrangência e repercussão são destacadas por Fernando de Azevedo: "não há setor da educação brasileira em que não se encontre obra de sua mão, inspirada por ele ou marcada de sua influência, nem problema que não tenha enfrentado para lhe dar solução" (1960, p. 80).

A convicção primordial de que o Estado é o principal promotor da escolarização das classes populares o impulsionou a realizar obra gigantesca com vistas a democratizar a educação. Assim, no início de sua carreira, como inspetor-geral do ensino da Bahia, na gestão Góes Monteiro (1924-1927), reformulou o ensino primário e elevou a sua matrícula de

47.000 para 79.000 estudantes, um aumento de cerca de 68%, e ampliou o número de unidades escolares de 780 para 1.234. Essa reforma estendeu-se ao ensino secundário e profissional, compreendendo, também, a criação de duas escolas normais e a reorganização e melhoria do ensino destinado à formação do magistério primário.

Após curto período de atuação no então Ministério da Educação e Saúde Pública, como membro da comissão encarregada de estudos relativos à reorganização do ensino secundário no país, o educador teve novamente a oportunidade de demonstrar o seu talento como administrador público. Nomeado secretário da Educação e Cultura da cidade do Rio de Janeiro, no governo Pedro Ernesto (1932-1935), realizou reformas educacionais notáveis, nos diferentes níveis de ensino. Em três anos, construiu 35 novos prédios escolares e procedeu a ampliações e adaptações em estruturas já existentes, instituindo uma rede de escolas primárias na então capital da República, com destaque à implantação de cinco escolas experimentais. Projetadas em sintonia com as ideias de Dewey, essas escolas deveriam constituir verdadeiras "casas de educação", visando modificar o *habitus* pedagógico e promover novas maneiras de ensinar e aprender.

Tendo em vista a melhoria na formação e na prática pedagógica dos professores primários, Anísio Teixeira criou o Instituto de Educação, posteriormente alçado ao nível superior, bem como instituiu serviços de apoio às atividades docentes. Promoveu, ainda, a implantação do ensino secundário na rede pública do Rio de Janeiro, em uma época em que a oferta desse nível de escolarização era praticamente monopólio da Igreja Católica. O que estava em jogo não era apenas democratizar o acesso como também romper com o dualismo existente: escolas para pobres — primária e profissional — e escolas para ricos — secundária e superior; a primeira, destinada a uma formação mínima aos trabalhadores, e a segunda, reservada às classes média e alta, para realização de estudos acadêmicos.

Contudo, a iniciativa mais ousada de sua gestão foi a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), concebida com a finalidade de exercer a coordenação intelectual da sociedade. Para isso, deveria ser livre, autônoma e possuir *status* similar às instituições fundamentais da sociedade, como Igreja e Estado, em face da necessidade de soluções científicas para os problemas contemporâneos. Essa instituição universitária expressava o modelo criativo de sua concepção, distinto do padrão até então adotado pelo governo federal, caracterizando-se pela ênfase na pesquisa e aplicação do método científico, além da preocupação central com a cultura brasileira (Teixeira, 2005b; Fávero; Brito, 1988).

Configurando-se matriz para a criação da identidade de um povo e do caráter nacional, a UDF estabelecia como um dos objetivos primordiais a promoção e o estímulo à cultura, de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira. No discurso proferido na inauguração da UDF, no dia 31 de julho de 1935, Anísio destacava que, na sociedade moderna, a universidade é uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. "Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais" (Teixeira, 1988, p. 34). Conforme dizia o educador, "países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa" (Teixeira, 1988, p. 16). Para o autor, era necessário acabar com o isolamento da universidade, uma vez que a ela compete "socializar a cultura, socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida e a própria unidade local farão com que nos cultivemos, em sociedade. Que ganhemos em comum a cultura" (Teixeira, 1988, p. 34).

A reação a esses avanços, porém, não tardou. Veio da parte do ministro da educação, Gustavo Capanema, bem como de expoentes do pensamento católico conservador, como Alceu Amoroso Lima, e agravou-se com a crise política que culminou no golpe do Estado Novo. Em 1935, Anísio teve de

pedir demissão, por ter sido acusado de participação do levante comunista ocorrido naquele ano, sob a liderança da Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma frente política que reunia setores de esquerda em torno de uma plataforma de combate ao fascismo e ao imperialismo. Meses mais tarde, o próprio prefeito Pedro Ernesto foi preso e afastado de seu cargo, sob as mesmas acusações de envolvimento com os comunistas.

Acuado e perseguido, Anísio Teixeira defendeu-se das acusações alegando a sua índole pacifista, contrária à violência. Não obstante, por não concordar com o caráter ditatorial do Estado Novo, afastou-se da vida pública. Esses episódios são rememorados por Monteiro Lobato em carta que dirigiu ao educador:

> Lembro-me quando te vi no Rio de Janeiro, (perseguido) pela polícia, escondido pelos amigos como um grande criminoso – e naquela ocasião também chorei. *To whom the bells toll?* Todos estávamos implicitamente perseguidos, foragidos, escondidos com você [...] Dez anos passou você caminhando como minhoca por baixo da terra escondido da Reação Triunfante, mas caminhando sem o saber. (Nunes, 2010, p. 25)

A opressão política calou a sua voz e a de seus colaboradores. Nada mais restava a Anísio senão recolher-se. Assim, voltou à sua cidade natal, onde permaneceu durante os dez anos em que o pensamento democrático brasileiro esteve sufocado. Durante esse período, dedicou-se à família e a atividades empresariais, tornando-se um dos principais exportadores de manganês da Bahia.

Em 1946, com a redemocratização do país, Anísio Teixeira rompeu com o isolamento e aceitou convite de Julian Huxley para o Conselho de Educação da Organização Educacional Científica da ONU. Vivendo em Londres e Paris, tornou-se Conselheiro de Educação Superior da recém-criada Unesco, órgão das Nações Unidas voltado para a educação, a ciência e a cultura.

Apesar da representatividade da função, Anísio decidiu retornar ao Brasil no ano seguinte para exercer, novamente, o cargo de secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia, no governo Otávio Mangabeira. No decorrer da sua gestão (1947-1951), realizou amplo programa com excelentes resultados; ainda no terceiro ano do governo, a população escolar havia duplicado, passando de 33 estudantes para cada grupo de mil habitantes em 1946, para 63, em 1949, enquanto o corpo docente crescia de 2.479 para 6.200 professores.

Anísio tecia críticas ao empirismo e à improvisação imperante na educação escolar e defendia a ideia de organizar a escola com base no conhecimento científico. De forma coerente, buscou colocar em prática essa ideia no Rio de Janeiro, com a criação do Instituto de Pesquisas Educacionais, como também o fez durante a sua gestão na Bahia, onde instituiu a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência.

Na busca por soluções para enfrentar os problemas diagnosticados no sistema de ensino, Anísio empenhou-se na luta política, junto à Assembleia Constituinte da Bahia, na defesa do anteprojeto de Constituição do Estado da Bahia, que previa a criação de conselhos municipais de educação e de fundos para o financiamento da educação.

Nessa gestão, Anísio realizou sua obra modelar: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque da Bahia, que se tornou referência internacional. Experiência pioneira de educação integral no Brasil, essa instituição constituiu a base para o sistema de educação de Brasília. O novo modelo concebeu a escola primária com funções bem mais amplas do que a da escola primária tradicional, tendo como pressuposto tornar-se "uma comunidade socialmente integrada". Assim,

> A filosofia da escola visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina

> o sentido preparatório da escola, na escola parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. (Teixeira, 1962, p. 24)

Ao terminar o seu mandato na Secretaria de Educação, em 1951, Anísio Teixeira iniciou uma nova fase de atuação, no plano federal. A convite do ministro da Educação Ernesto Simões Filho, tornou-se secretário-geral da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dedicando-se à qualificação de pessoal docente para o ensino superior. No ano seguinte, substituiu o recém-falecido Murilo Braga de Carvalho no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), acumulando as duas funções.

Realização de sonhos e novos enfrentamentos

O clima democrático instalado no país no período pós-guerra e o impulso dado ao projeto desenvolvimentista pelo governo Juscelino Kubitschek (1946-1950), com demanda de maior intervenção do Estado brasileiro para intensificar o processo de industrialização, tornaram premente a necessidade de ampliação e renovação do ensino público.

Anísio Teixeira, na sua posse como diretor do Inep, em 4 de julho de 1952, propôs ampliar as funções do órgão, de modo a criar as condições necessárias para realizar um "verdadeiro programa de governo" para o setor de educação (Teixeira, 1952, p. 69), fato que veio a ocorrer. Na gestão do educador, o órgão tornou-se uma "espécie de superministério, no interior

do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC)", assumindo centralidade no encaminhamento das políticas educativas para o ensino primário e médio. Conforme anunciara em seu discurso de posse, a pretensão era transformar o Inep em um centro de inspiração do magistério nacional, para formar a "consciência educacional comum", indispensável para o processo de reconstrução da escola (Mendonça; Xavier, 2008, p. 26, 28).

Embora a expansão do acesso à educação escolar continuasse a figurar como imperativo prioritário nas políticas públicas, o educador enfatizava a necessidade de modernização do sistema de ensino e de profissionalização do seu quadro de funcionários. Entre as medidas propostas, destacam-se a institucionalização de concurso público para o ingresso no magistério e a ampliação de investimentos destinados à formação inicial e qualificação de professores em serviço. Para Anísio, o professor era peça fundamental no processo de reconstrução da educação e da escola.

O programa desenvolvido no Inep para a qualificação de professores envolveu três campanhas, no decênio 1950-1960: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), a Campanha de Inquéritos e Levantamentos para o Ensino Médio e Elementar (Cileme), e, por último, a Campanha de Difusão e Desenvolvimento do Ensino Secundário (Cades). A finalidade precípua dessas campanhas era dotar a prática pedagógica de uma base científica, mediante a ampliação do conhecimento dos professores sobre o currículo escolar, a situação do ensino e a realidade nacional. Os inquéritos e o levantamento de dados abasteciam os sistemas de ensino de informações necessárias ao planejamento das políticas públicas. Anísio preocupava-se, particularmente, com o ensino médio e pleiteava a sua integração ao ensino primário, visando ampliar a educação comum, básica, de todos os brasileiros.

No afã de estender pelo território nacional as bases científicas e democráticas da reconstrução do país, Anísio Teixeira empreendeu trabalho hercúleo à frente do Inep, durante o longo período em que administrou a instituição (1951-1964). Sob a sua liderança, o grupo seleto de colaboradores, que o

acompanhava nessa jornada, incumbia-se dos afazeres, estrategicamente, definidos para os fins visados.

O sonho acalentado pelo nosso educador encontrou solo fértil para germinar. Assim, em 1955, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), com o propósito de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil. O CBPE, implantado no Rio de Janeiro e, posteriormente, transferido para a nova capital, atuava em rede, de forma integrada aos centros regionais, sediados em São Paulo, em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul, na Bahia e em Pernambuco. Conforme previa o Decreto n.º 38.460, de 28 de dezembro de 1955, que instituiu o CBPE e os CRPEs, as ações interventivas desses órgãos seriam direcionadas à melhoria qualitativa dos sistemas de ensino, no que se refere à organização e gestão dos serviços escolares, formação dos professores e prática pedagógica no interior da escola.

Em coerência com a filosofia deweyana, que postula ser o pensamento uma ferramenta para atuar no mundo e enfrentar os problemas concretos em busca de soluções, Anísio entendia que não se tratava, então, de um simples planejamento imediato da educação nacional, mas, sobretudo, da introdução do espírito objetivo de pesquisa no estudo de nosso sistema educacional, a fim de habilitá-lo a adaptar-se e reconstruir-se consoante às transformações que vinham passando a sociedade e o país.

A pesquisa em ciências sociais tornou-se prioritária na produção do CBPE. O educador acreditava que, na medida em que fossem estudadas, compreendidas e explicadas as transformações e o desenvolvimento social seria possível também compreender e explicar as transformações e o desenvolvimento educacional. Os resultados obtidos forneceriam aos educadores ideias, conceitos e instrumentos para lidar com a experiência educacional.

Segundo Mendonça e Brandão (1997), a intenção de Anísio era associar a pesquisa educacional ao professor , pois é nela que se realiza a função educativa e esta aproximação, por sua vez, suscita uma pesquisa educacional

relevante. Considerava necessário desenvolver em cada educador o espírito investigativo — o espírito científico —, no sentido de experimentação e registro, a fim de capacitá-lo a fornecer os dados que suscitariam os problemas a serem estudados pelos cientistas, de modo a gerar uma teoria capaz de, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento da prática educativa.

No auge do grandioso empreendimento, Anísio Teixeira teve de enfrentar novamente a reação das forças conservadoras representadas pelos setores mais retrógrados da Igreja Católica. Liderada pelo arcebispo Vicente Scherer, a nova onda conservadora veio expressa no "Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a escola pública única", de março de 1958, dirigido ao presidente Juscelino Kubitschek. Nesse documento, pleiteava-se a demissão de Anísio Teixeira do Inep, atribuindo-lhe, erroneamente, a defesa do monopólio da educação pelo Estado e de pregar a revolução social por meio da escola (Sherer, 1958). As acusações eram de cunho ideológico, mas também político, configurando-se como estratégia para a proteção da escola privada. Anísio chegou a ser oficialmente informado de sua demissão da chefia desse Instituto, o que não ocorreu devido à onda de protestos advinda dos meios acadêmicos e jornalísticos do país.

Entre outros fatores, atribui-se a manifestação dos bispos à posição assumida publicamente pelo educador, no Congresso Nacional, em favor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que caminhava no sentido de estabelecer a obrigatoriedade do ensino pelo poder público e a liberdade à iniciativa particular, sob regulação nacional, entre outras cláusulas de conteúdo progressista. Diante da polarização em torno dessas questões, os seus opositores adotaram a estratégia "de atacar, ideologicamente, a autoridade intelectual e moral do diretor do Inep, impactando a tramitação da LDB" (Silveira, 2018, p. 151).

Sob pressão, o presidente JK decidiu manter Anísio Teixeira na direção do Inep, assegurando a continuidade de sua obra. Os centros de pesquisa produziram centenas de estudos, pesquisas e análises, bem como

prosseguiram na oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização a milhares de professores. A qualificação docente estendeu-se aos professores leigos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, mediante a oferta de amplo programa de habilitação profissional.

Entre outras realizações significativas de sua gestão no Inep, mencione-se o financiamento para a construção de milhares de salas de aula por todo o Brasil, além de pavilhões e oficinas destinadas à implantação do ensino complementar, constituído de uma ou duas séries adicionais ao ensino elementar, com atividades de trabalho. Fiel aos preceitos de uma educação integral, o nosso educador empenhava-se em buscar soluções para a sua concretude.

Anísio em Brasília: culminância de um trabalho edificante

No início de 1957, Anísio foi convidado pelo presidente Juscelino Kubitschek para estruturar o plano educacional de Brasília. Como diretor do Inep, assumiu essa honrosa incumbência e passou a interagir com a equipe responsável pela construção da nova capital, formada por pessoas escolhidas entre os profissionais de maior prestígio e qualificação: Oscar Niemeyer, Lúcio Costa e Israel Pinheiro.

Vivia-se no país um período democrático, que inspirava otimismo e esperança à população. A conjuntura era propícia a grandes realizações. A política nacional-desenvolvimentista vigente tinha o propósito de modernizar a nação e elevar o processo de industrialização a patamares consonantes aos dos países desenvolvidos. Em seu plano de governo, a construção de Brasília figurava como "meta-síntese", visando à transferência da capital brasileira para o Planalto Central, com o objetivo de promover a interiorização e o desenvolvimento de regiões relativamente isoladas do território nacional, para se integrarem ao resto do país.

Embora essa proposta fosse polêmica e tivesse forte oposição parlamentar, liderada pela União Democrática Nacional (UDN), a transferência da

capital foi autorizada pelo Congresso Nacional, por meio da Lei n.º 2.874, de 19 de setembro de 1956. Transcorridos apenas onze dias, o edital para o Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital foi publicado no Diário Oficial da União e amplamente divulgado pelos meios de comunicação.

Livre para agir, o presidente Juscelino nomeou o Dr. Ernesto Silva para presidir a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), instituição criada pela referida Lei para incumbir-se do planejamento e da execução da futura capital. A legislação não estabeleceu limite para a conclusão das obras e o próprio JK determinou o tempo para a construção de Brasília: 3 anos e 10 meses. O seu propósito era inaugurar a capital brasileira ainda no seu mandato presidencial.

Havia, portanto, pressa de iniciar as obras e não se tratava de construir uma cidade qualquer. A genialidade de Lúcio Costa conferiu, no traçado da nova capital, uma obra de arte, dotada de racionalidade e projetada para ser monumental. Para o presidente da República, diferentemente de quaisquer cidades do mundo, Brasília deveria "constituir a base de irradiação de um sistema desbravador que iria trazer, para a civilização, um universo irrevelado [...], uma metrópole com características diferentes, que ignorasse a realidade contemporânea e se voltasse, com todos os elementos constitutivos, para o futuro" (Kubitschek, 2000, p. 72).

O prenúncio fez-se realidade. Brasília representa "a maior e mais duradoura expressão do movimento modernista no Brasil" (Sousa Junior, 2011, p. 9). Alçada pela Unesco a patrimônio cultural da humanidade, a capital brasileira é reconhecida internacionalmente por sua extraordinária beleza artística e estética. Desde as suas origens, a cidade simbolizava utopias e ideais de transformação social. Em seu ideário, Lúcio Costa concebeu Brasília para torná-la, além de centro administrativo e de governo, uma cidade dotada da melhor qualidade de vida para seus moradores e com potencial para tornar-se um foco de cultura dos mais sensíveis do Brasil. O desenho da cidade, organizada em unidades de vizinhança, cada qual formada por

quatro quadras residenciais, além de contar com comércio local, igreja, posto de saúde, biblioteca, delegacia, correios e escolas, representava a real possibilidade de encontros e a socialização entre moradores das superquadras (Garcia; Gabrieli, 2018).

Nesse contexto, Anísio Teixeira apresentou a proposta de um novo modelo de educação para a capital brasileira. Com fundamento nos princípios democráticos de inclusão e emancipação social, o educador elaborou o "Plano de Construções Escolares de Brasília" (Teixeira, 1961), que delineou a organização de um sistema educacional inovador, com o propósito de "abrir oportunidade para a capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país" (p.195).

Brasília representava uma oportunidade singular de estruturar um sistema educacional contínuo, integrado e aberto a todos, convergindo para o propósito de acabar com os privilégios e promover uma educação igualitária e adequada às necessidades impostas pelo ritmo de desenvolvimento da sociedade. Diferentemente das políticas educacionais que executara em Salvador e no Rio de Janeiro, ambas circunscritas às condições pré-existentes, na nova capital, de forma distinta, o planejamento da cidade realizou-se simultaneamente ao seu projeto pedagógico. Sem as amarras das cidades estruturadas, com suas tradições e práticas educativas cristalizadas, tornava a ocasião favorável para idealizar um sistema de educação modelar.

O plano proposto por Anísio Teixeira para Brasília configura-se como síntese das ideias de renovação educacional defendidas pelo educador ao longo da vida. Tendo por base o modelo da Escola Parque da Bahia, o sistema educacional idealizado para a nova capital contemplou os diferentes níveis de escolarização, da pré-escola ao ensino superior. O sistema proposto constituiu-se de: *i)* centros de educação elementar, formados por jardins de infância, escolas classe e escolas parque; *ii)* centros de educação média; e *iii)* Universidade de Brasília.

A partir da premissa de que o Estado democrático moderno, dominado pela lei para todos e pelo respeito ao interesse público e não ao privado, o educador reiterava o seu compromisso com a escola pública, que entendia ser o único meio de prover a educação do homem comum, visando o preparo para o exercício das suas funções de cidadão e de trabalhador (Teixeira, 1963).

O plano definia objetivos para os diversos níveis de escolaridade, abrangendo cultura geral, formação prática ou vocacional, formação profissional e formação para o lazer, antes divididos em sistemas escolares paralelos. Anísio intencionava, desse modo, superar antigos dualismos entre trabalho intelectual e trabalho manual, escola para a mente e escola para as mãos. No seu entendimento, a educação baseada na experiência, consoante a teoria pragmatista de Dewey, poderia se constituir em fator de aproximação entre a educação teórica e a profissional. Conforme dizia,

> [...] nem a educação de intelectuais podia ser intelectualista, nem a educação de trabalhadores podia ser "empírica", mas, antes, deviam ambas ter o mesmo caráter de educação experimental, buscasse a escola, nos seus vários graus, formar o cientista ou o humanista, o profissional superior ou o operário qualificado. (Teixeira, 2005a, p. 129)

Ao propor objetivos educacionais alargados e a adoção de práticas pedagógicas experimentais, Anísio Teixeira visava a transformação da instituição escolar. Assim, concebeu para Brasília uma escola de educação integral, de experiência e vida, fundada nos princípios de trabalho, participação, autonomia, liberdade e democracia (Pereira, 2011). A materialidade de suas ideias expressava-se nos conjuntos escolares destinados ao ensino elementar e médio, com sua variedade de espaços e múltiplas funções propostas para o desenvolvimento de atividades de estudo e de trabalho, arte e convivência social. Essa modalidade de educação transcendia o modelo tradicional e demandava o dia letivo completo, razão pela qual a escola também teria o seu funcionamento em tempo integral para os alunos e professores.

Anísio Teixeira, com a colaboração de Lúcio Costa, procedeu a ajustes no plano educacional relativos às características urbanísticas da cidade. As escolas primárias seriam localizadas nas superquadras de Brasília, de modo que cada uma tivesse, em seu interior, um jardim de infância e uma escola classe, destinada à instrução, além de contar com uma escola parque, em cada grupo de quatro superquadras, para atender aos estudantes das escolas classes, em turnos alternados, com vistas ao seu desenvolvimento artístico, físico, recreativo e sua iniciação no trabalho. A inserção da atividade escolar na vida cotidiana integrou o plano educacional ao modelo de vida proposto para a capital brasileira, tornando a escola agente polarizador da convivência social.

As definições acerca do ensino superior não tardaram. Em 21 de abril de 1961, data festiva da inauguração da cidade, o presidente Juscelino Kubitschek comunicou a decisão política de criação da Universidade de Brasília e encaminhou mensagem ao Congresso Nacional solicitando autorização para que ela fosse instituída.

A exposição de motivos do anteprojeto encaminhado pelo presidente JK ao Congresso Nacional, em 1960, explicitava as razões fundantes da nova instituição:

> [...] a Universidade de Brasília foi idealizada partindo da preliminar de que seria imprescindível a criação de um centro cultural capaz de prestar assessoramento à alta administração do País [...] o objetivo era dar a Brasília uma universidade que, refletindo nossa época, fosse também fiel ao pensamento universitário brasileiro de promover a cultura nacional na linha de uma progressiva emancipação. Para tanto impunha-se dar ênfase a instituições dedicadas à pesquisa científica e à formação de cientistas e técnicos capazes de investigar os problemas brasileiros, com o propósito de dar-lhes soluções adequadas e originais. (Trindade, 2005, p. 22-23)

Obstáculos de natureza diversa foram enfrentados, de forma criativa e com habilidade política, como ocorreu em relação à pretensão do presidente

JK em atender ao anseio da Companhia de Jesus de criar, na nova capital, uma universidade católica, sem ônus para o Estado, o que colocaria em risco o propósito de fundar em Brasília uma universidade pública, conforme previsto no plano educacional da cidade.

Vencidas as resistências e contornadas as dificuldades, iniciou-se o planejamento para a criação da Universidade de Brasília. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro assumiram a grandiosa tarefa. Entre os dois havia uma antiga relação de trabalho e de reconhecimento intelectual. Ao reportar-se ao antropólogo, Trindade (2005) assinala que "a grande competência em educação do 'Mestre Anísio', como carinhosamente ele o chamava, sempre foi por Darcy respeitada, desde a época em que o convidara para coordenar as pesquisas no CBPE" (p. 21). Na visão do autor,

> a versatilidade e o estilo extrovertido de Darcy, sua paixão pela antropologia e as pesquisas em sociologia e educação combinavam-se com a lucidez intelectual, o estilo técnico e a timidez do temperamento de Anísio", o que teria favorecido a "uma espécie de divisão de trabalho tácita, este se ocupando da elaboração do projeto e o primeiro da condução política do processo, embora tivesse dado também uma contribuição importante ao próprio projeto". (Trindade, 2005, p. 21)

Como ponto de partida para a criação da UnB, foram retomadas ideias mestras da UDF, referentes à ênfase à pesquisa e aplicação do método científico, além da preocupação central com a cultura brasileira. A comunidade científica, atraída pela concepção avançada da proposta, reuniu-se em torno do projeto da futura universidade. Formaram-se grupos de trabalho de cientistas comprometidos, tendo se realizado, no segundo semestre de 1960, em Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), uma sessão especial dedicada à Universidade de Brasília. A adesão voluntária de intelectuais e cientistas tornou o processo de planejamento plural, de muito diálogo e entusiasmo (Fávero; Brito, 1988).

A criação da Universidade de Brasília somente foi aprovada no final do mandato do presidente Jânio Quadros e institucionalizada no governo João Goulart, por meio da Lei n.º 3992, de 15 de dezembro de 1961, que criou a Fundação Universidade de Brasília e designou para reitor e vice-reitor, respectivamente, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Nessa circunstância, revelou-se o reconhecimento de Darcy a Anísio:

> [...] foi novamente *Mestre Anísio Teixeira* quem deu os passos fundamentais para pôr a Universidade de Brasília no mundo. Primeiro, aceitando o cargo de vice-reitor, para prestigiar-me como reitor, porque não querendo mudar-se para Brasília não poderia assumir a reitoria. Depois, transferindo verbas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos à Fundação Universidade de Brasília - que ainda não entrara na posse dos recursos financeiros destinados a custear a sua implantação, concedidos na lei, mas que tardariam meses a serem pagos - para que ela iniciasse suas atividades. Graças a Anísio, pois, é que nossa universidade, criada no último mês de 1961, pôde abrir seus primeiros cursos experimentais em março de 1962, ocupando, para isto, dois andares de um edifício ministerial que nos haviam cedido. (Fávero; Brito, 1988, p. 130)

Seguiram-se meses de intensa atividade para dar nascimento à Universidade de Brasília. A imaginação e a originalidade das soluções dadas aos desafios para a concretização da ideia confirmam a fertilidade do encontro desses dois intelectuais. A aspiração maior de seus criadores era que a Universidade de Brasília se tornasse o centro nacional de reflexão e de estudo capaz de contribuir para o amadurecimento de "uma consciência crítica capacitada a ver o Brasil como problema e a buscar as linhas de ação que permitissem ao povo brasileiro realizar suas potencialidades secularmente coactadas" (Ribeiro, 1991, p. 147).

Em setembro de 1962, Darcy Ribeiro teve de afastar-se para assumir o cargo de ministro da Educação e Cultura e, após, de chefe da Casa Civil do governo João Goulart, sendo substituído por Anísio Teixeira na função de

reitor da UnB. Sob a sua liderança, representativos intelectuais, cientistas e artistas, vindos de diferentes regiões brasileiras, dedicaram-se a ministrar cursos de alto nível, propondo pesquisas e atividades inovadoras envolvendo estudantes e a comunidade brasiliense. Mais uma vez, o educador dedicou-se à missão de construir a universidade de seus sonhos, até a ocorrência de brusca interrupção pelo golpe militar de 1964.

Anísio Teixeira: vítima da ditadura militar

No dia 9 de abril de 1964, nove dias após o golpe militar no Brasil, a Universidade de Brasília foi invadida por tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais. Os militares chegaram em quatorze ônibus, com três ambulâncias, preparadas para possíveis confrontos. As tropas mantinham suas metralhadoras em posição de fogo em diversas posições no *campus*, criando um cenário de guerra. Os atos de violência prosseguiram com a invasão de salas de aula, revista aos estudantes e busca de professores para serem presos, além da procura de armas e material de propaganda subversiva, que inexistiam naquele espaço acadêmico (Brasil, CNV, 2014; Relatório, CATMV, 2016).

Nessa ocasião, consumou-se a demissão arbitrária de Anísio Teixeira do cargo de reitor interino da Universidade de Brasília e do vice-reitor, Almir de Castro, além de nove professores que se encontravam nas dependências da UnB. Em ato simultâneo, o educador foi também demitido das funções que desempenhava como presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e secretário-geral da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. Essas demissões ocorreram de forma intempestiva, com base no arbítrio do Ato Institucional n.º 1 (AI-1), que previa "investigação sumária", com demissão e dispensa de funcionários públicos, contra quem tivesse "tentado contra a segurança do País, o regime democrático [*sic*] e a probidade da administração pública" (Guimarães, 2008). A referida

norma configurou-se o instrumento pelo qual o regime militar deu vazão ao seu descontentamento com o projeto inovador da UnB, os seus idealizadores e os cientistas, artistas e intelectuais que compunham o seu quadro docente.

A repressão causou forte impacto à instituição ainda incipiente. A UnB passou a funcionar sob a intervenção de agentes do regime militar, que impuseram restrições às suas atividades, sempre mantidas sob controle e, muitas vezes, reprimidas. Como a ditadura somente admitia universidades servis, os interventores nomeados buscavam a submissão e o silenciamento das instituições, o que, na UnB, mostrou-se uma tentativa frustrada. Houve resistência por parte de professores e estudantes pela quebra da autonomia, tida como a coluna dorsal da universidade. Em 1965, foram demitidos quinze professores acusados de subversivos, o que gerou um movimento antes inédito: 223 professores, de forma espontânea, pediram demissão em solidariedade aos demitidos e deixaram a Universidade de Brasília, a cidade e a maioria deles, o país, numa diáspora dolorosa (Ribeiro, 1991). Agindo coercitivamente e buscando intimidar a comunidade universitária, os algozes da ditadura instauraram um inquérito policial militar (IPM), para apurar a subversão no *campus*, que acabou sendo arquivado por falta de consistência das denúncias (Aparecida, 1991). Em suma, o regime autoritário conduziu à gradativa descaracterização do projeto pedagógico original da instituição. Mais uma vez, morria o sonho anisiano de universidade.

Proscrito, Anísio Teixeira assistiu, com desgosto e constrangimento, à sanha do regime militar contra a universidade nascente, bem como a destruição da rede nacional de centros de pesquisa do Inep, que desarticulou a ação da inteligência brasileira na problemática da educação. O Instituto passou por várias reestruturações que, segundo Silveira (2018), decorreram de cerceamentos "em uma época de subordinação da política educacional aos ditames de 'especialistas' estrangeiros vinculados a agências internacionais, em especial a Agency for International Development" (p. 125).

Repetiram-se cenas que Anísio Teixeira já vivenciara na década de 1930, quando as experiências educacionais que empreendera na antiga capital foram aniquiladas pela ditadura do Estado Novo. As políticas públicas implantadas após o golpe militar de 1964 descaracterizaram o sistema educacional inovador que o educador projetara para Brasília, deixando de existir o que nele havia de mais precioso: a educação integral e a liberdade necessária à escola democrática. O caminho para a regressão estava posto e as conquistas desmerecidas e degradadas.

Nunca mais o renomado educador exerceu quaisquer funções no serviço público brasileiro. Em nenhum momento, porém, paralisou suas atividades no campo da educação. Dada a conjuntura adversa instituída pela ditadura militar e a falta de condições para que continuasse trabalhando no país, Anísio Teixeira viajou para o exterior, atendendo aos convites das Universidades de Colúmbia (1964), de Nova York (1965) e da Califórnia (1966), para lecionar como professor visitante (Silveira, 2018).

De volta ao Brasil, em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e reassumiu o seu mandato no Conselho Federal de Educação (1962-1968), além de retomar suas atividades de tradutor e escritor na Editora Nacional. No mesmo ano, viajou para o Chile, a convite do presidente Eduardo Frei, onde organizou e iniciou a implantação da reforma e expansão da Universidade Nacional (Rocha, 2019). Em 1970, Anísio recebeu o título de Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e, no ano seguinte, foi convidado a concorrer a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Inicialmente, mostrou-se resistente a aceitar o convite, quiçá por suas características de simplicidade e timidez, mas por insistência de amigos acabou anuindo ao desafio.

Em meio a essas atividades, ocorreu o fato inusitado que resultou na sua trágica morte. Na manhã do dia 11 de março de 1971, por volta de meio-dia, Anísio Teixeira encontrava-se na Fundação Getúlio Vargas, onde acabara de proferir conferência, quando anunciou que iria sair para almoçar com o seu

amigo Aurélio Buarque de Holanda, com o qual pretendia conversar sobre a sua indicação à Academia Brasileira de Letras. Dada a proximidade do apartamento do filólogo, decidiu ir caminhando até lá. Durante o percurso, Anísio desapareceu. Como não retornou à sua casa no final do dia, a sua esposa, Anna Christina Teixeira Monteiro, começou a buscar notícias suas, recorrendo à família e aos amigos, todavia, sem sucesso. Dois dias depois, o seu corpo foi encontrado no fosso do elevador do prédio onde morava Aurélio Buarque de Holanda.

A família foi informada sobre a sua morte por meio de um telefonema da polícia, sendo o seu corpo removido para o Instituto Médico Legal do Rio de Janeiro (IML/RJ).O laudo da necropsia concluiu que a morte teria sido por acidente, ou seja, em decorrência da queda no fosso do elevador. Na certidão de óbito, constava como causa da morte fratura do crânio, com destruição parcial do encéfalo (Rocha, 2019).

A tragédia veio ao conhecimento público pela imprensa no mesmo dia. As manchetes do jornal noticiaram, com ênfase, a versão oficialmente difundida de que Anísio Teixeira teria morrido em decorrência de um acidente em elevador.

Haroldo Lima (2019), ex-deputado federal e sobrinho de Anísio Teixeira, relata que a versão de morte acidental não foi aceita por vários familiares e amigos que acompanharam as providências adotadas no IML. Em face do endurecimento do regime ditatorial-militar do governo Médici e a situação tenebrosa vivida no Brasil, a família optou por não aprofundar as investigações naquela época. A busca da verdade sobre a morte do educador somente pôde ser iniciada com o restabelecimento do regime democrático no país e a criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Além do trabalho de investigação liderado pela CNV, ressalte-se também a atuação da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade, da Universidade de Brasília (CATMV/UnB), que teve primazia no debate sobre o tema.

Na manhã de sexta-feira, 10 de agosto de 2012, a Universidade de Brasília realizava a instalação solene da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade, batizada com o nome do educador, quando os presentes foram surpreendidos com um depoimento inédito sobre a morte de Anísio Teixeira, que negava a versão oficial de morte acidental e apresentava indícios de que a sua morte teria sido consequência de um crime político cometido por agentes da ditadura militar. A iniciativa da denúncia foi do professor João Augusto de Lima Rocha, da UFBA, que há muitos anos desenvolvia pesquisas na busca de esclarecimentos sobre a morte do educador. Em novembro de 2012, o professor João Augusto entregou à comissão um dossiê, assinado em conjunto com Carlos Antônio Ferreira Teixeira, filho de Anísio, e Haroldo Borges Rodrigues Lima, sobrinho-neto, com informações detalhadas sobre as circunstâncias da morte do ex-reitor da UnB, entre testemunhos e notícias de jornais da época (Relatório CATMV/UnB, 2016).

Dada a enorme repercussão dos fatos narrados, foi articulada a entrega do dossiê à Comissão Nacional da Verdade, o que veio a ocorrer em um encontro realizado no *campus* da UnB, no dia 6 de novembro de 2012, na presença de familiares e amigos de Anísio. As diligências realizadas pela CNV, embora não tenham chegado a resultados conclusivos, colocam em pauta questionamentos sobre a propalada versão de morte acidental do educador e permitem formular hipóteses que reforçam as suspeitas de que Anísio Teixeira teria sido assassinado pela ditadura implantada em 1964 (Brasil, CNV, 2014).

O Relatório da CATVM (2016) contém informações, obtidas à época da sua morte, que contradizem a versão oficial: *i)* no dia 11 de março de 1971, não esteve ninguém no local com as características de Anísio; *ii)* o amigo e colaborador de Anísio, Abgar Renault, teria sido informado, nesse dia, pelo Comandante do I Exército, general Sizeno Sarmento, que Anísio estava detido na Aeronáutica, para averiguações. A mesma informação teria sido recebida por Luís Viana Filho, que era governador da Bahia e relatou esses

fatos em entrevista a João Augusto de Lima Rocha, em 1987. Portanto, a hipótese plausível é que, enquanto caminhava em direção à residência de Aurélio, o educador teria sido sequestrado por agentes da Aeronáutica.

A continuidade da investigação encontra-se, atualmente, a cargo da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos, instalada pela Presidência da República, para a qual foi encaminhado novo relatório, que incorporou os achados da Comissão Nacional da Verdade (ROCHA, 2012).

A grandeza humana é imorredoura

Neste subtítulo, retoma-se a expressão utilizada pelo sociólogo Florestan Fernandes, em referência à obra e à personalidade de Anísio Teixeira, para afirmar o seu valioso legado à sociedade brasileira. Com o propósito de contribuir para a compreensão de sua relevância, procurou-se, ao longo deste capítulo, apresentar a base do pensamento e das ações desse notável educador brasileiro, injustamente perseguido pela ditadura militar. Embora os questionamentos sobre o trágico fim de sua existência permaneçam em aberto, revisitar momentos significativos de sua trajetória, conhecer as características que o identificaram como pessoa humana especial, apreender a grandeza de seus propósitos, a sua coerência e capacidade de realização, evoca profunda admiração e reverência, ao mesmo tempo, causa indignação pelo sofrimento que lhe foi infligido pelo regime autoritário implantado pelo golpe militar de 1964.

As injustiças contra ele cometidas configuram-se atos de violência inaceitáveis, uma afronta à personalidade pacífica do educador, homem íntegro e humanista convicto. Nas palavras de Florestan Fernandes (2002, p. 51),

> Era um homem generoso e compreensivo, um homem sempre pronto a dar, o protótipo do educador. O educador prevalecia em todas as suas ações e chega a ser inacreditável que as mãos da ditadura militar tenham se erguido contra esse homem

> ao qual nós todos devemos, e que ele tenha sofrido incompreensão, incerteza e amargura, em vez de receber honras, compensação e carinho.

Iva Waisberg Bonow (2002), psicóloga e colaboradora de Anísio Teixeira, que teve o privilégio de ser sua aluna, por duas vezes — quando adolescente, no Instituto de Educação, e já adulta, na Universidade do Distrito Federal —, ao rememorar, emocionada, fatos ocorridos à época de sua formação e de trabalho com o "mestre", como a ele se reportava, também se declarou inconformada com as injustiças praticadas contra "um dos intelectuais mais esclarecidos de várias gerações de brasileiros".

> [...] no fim de sua existência, que poderia ter sido ainda mais profícua para a educação e, portanto, para a própria civilização brasileira, justo quando a Academia Brasileira de Letras decide se enriquecer com a sua contribuição pessoal, premiando-lhe a obra — rica de conteúdo, original e bela na forma — o fio de sua vida, sempre aos outros dedicada, rompe-se tragicamente. Por quê? (p. 152)

Desaparecido Anísio, a sua obra e memória foram envolvidas por uma névoa de silêncio e destruídas as suas notáveis realizações. "Houve, parece, uma muda orquestração para eliminar do mundo educacional brasileiro os vestígios do inigualável pensamento de Anísio Teixeira e a exata grandeza de sua obra" (Oliveira, 2002, p.83).

Tais atitudes não impediram que as ideias do educador ressurgissem. Com o advento da abertura política e a restauração da democracia liberal, que pôs fim aos 21 anos de ditadura militar no Brasil, emergiram grandes temas educacionais, referenciados em Anísio Teixeira. A despeito das tentativas de silenciar o seu pensamento, o movimento de resgate e a valorização do ideário anisiano foram se fortalecendo ao longo do tempo, tornando frequentes estudos, dissertações, teses, artigos e livros versando sobre a vida e a obra do educador.

Temas relativos à política educacional, por ele tratados com competência e ousadia, como financiamento e organização do sistema público de ensino,

formação e aperfeiçoamento docente, gestão e planejamento da educação pública, qualidade e avaliação dos serviços educacionais, a universidade e sua autonomia, criação e valorização de cursos de pós-graduação em educação, fazem parte da agenda atual dos movimentos sociais organizados na área de educação.

Anísio sai engrandecido, não somente como pessoa, mas pelo que pensou e fez pela educação brasileira e, mais ainda, pela escola. A defesa da escola pública, luta principal de sua vida, segue com as novas gerações, permanecendo suas ideias à frente do nosso tempo. Celebrar a sua presença viva entre nós requer partilhar do seu sonho de criar uma escola que seja uma experiência significativa e rica de aprendizagem, um espaço em que as crianças do povo possam estudar, conviver e praticar uma vida melhor.

A contemporaneidade de suas ideias afirma-se na luta para que a educação seja reconhecida como valor universal. A busca por uma escola não elitizante continua sendo, mais do que nunca, uma questão de sobrevivência social, política e cultural. Como argumentava Anísio, somente a escola pública poderá cumprir a missão de educar o povo brasileiro. Assegurar o direito à educação é indispensável para desenvolver uma cultura universal que garanta os direitos humanos e sociais da população brasileira, desrespeitados em nosso país durante mais de cinco séculos e profundamente violados nessa triste página da história do Brasil.

Referências

APARECIDA, Geralda Dias. UnB em dois tempos. *In: Carta: falas, reflexões, memórias:* a invenção da universidade de Brasília. n. 14. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1991 - 1995. p.37-53.

AZEVEDO, Fernando. Anísio Teixeira ou a inteligência. *In:* AZEVEDO, Fernando. Retratos do Brasil (org.). *Anísio Teixeira*: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1960.

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Coleção Descobrindo o Brasil. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2003.

BONOW, Iva Waisberg. Anísio Spínola Teixeira: Missionário e mártir da educação democrática no Brasil. *In:* ROCHA, João Augusto de Lima (org.) *Anísio em movimento.* Brasília: Senado Federal, 2002. p. 143-152.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório da Comissão Nacional da Verdade*. Recurso eletrônico, v. 1. Brasília: CNV, 2014. 976 p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITO, Jader de Medeiros. *Educação e Universidade.* Introdução. Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1988, p. 9-29.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. *In:* ROCHA, João Augusto de Lima (org.) *Anísio em Movimento.* Brasília: Senado Federal, 2002, p. 51-57.

GARCIA, Cláudia da Conceição; GABRIELI, Maria Cecília Filgueiras Lima. A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de educação de Anísio Teixeira e dos ideários de Lúcio Costa. *In:* PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES; Maria Alexandra Militão (org.). *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal*: história e memória. Brasília: Editora UnB, 2018, p.193-214.

HOUAISS, Antônio. Anísio Teixeira. *In*: ROCHA**,** João Augusto de Lima (org.) *Anísio em Movimento.* Brasília: Senado Federal, 2002, p. 59-64.

KUBITSCHEK, Juscelino. *Por que construí Brasília.* Coleção Brasil 500 anos. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. XVI, 477 p.

LIMA, Haroldo. Prefácio. *In*: ROCHA, João Augusto de Lima. *Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira*: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador, BA: EDUFBA, 2019. 286 p.

LOBATO, Monteiro. Carta a Fernando de Azevedo, 1929. *In*: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (org.). *Conversa entre amigos*: correspondência

escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC, 1986.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950-1960). *In:* MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (org). *Por uma política de Formação do Magistério Nacional*: o Inep dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 250p. (Coleção Inep 70 Anos).

MENDONÇA, Ana Waleska. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. *In:* MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia (org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 27-46.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, Hilderico Pinheiro de. Anísio Teixeira e a Fundação que tem seu nome. *In*: ROCHA, João Augusto de Lima (org.) *Anísio em Movimento.* Brasília: Senado Federal, 2002, p.73-85.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. *In:* PEREIRA *et al*. (org.). *Nas asas de Brasília*: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2011. 375 p.

RELATÓRIO da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília. CATMV/UnB. Brasília: FAC-UnB, 2016.

RIBEIRO, Darcy. UnB: Invenção e Descaminho. *In:Carta: falas, reflexões, memórias,* n. 14. Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1991, p. 121-166.

ROCHA, João Augusto de Lima. A UDF e a UnB na concepção educacional de Anísio Teixeira. *In:* VILLAR, José Luiz; CASTIONI, Remi. *Diálogo entre Anísio e Darcy*: o projeto da UnB e a educação brasileira. Brasília: Verbena Editora, 2012, p. 60-82.

ROCHA, João Augusto de Lima. *Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira*: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador, BA: EDUFBA, 2019. 286 p.

SALMERON, Roberto. *A universidade interrompida:* Brasília 1964-1965. Brasília: EdUnB, 1999.

SILVEIRA, Alex da. *Repertório de acervos e fontes para a história do INEP.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP/MEC, 2018.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Apresentação. *In:* PEREIRA *et al*. (org.). *Nas asas de Brasília*: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora UnB, 2011. 375 p.

TÁVOLA, Artur de. Anísio Teixeira: breve relato de uma grande vida. *In*: ROCHA, João Augusto de Lima (org.) *Anísio em Movimento.* Brasília: Senado Federal, 2002, p. 181-187.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Fernando de Azevedo, 1929. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Na batalha da educação*: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988, 188p.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*: análise e sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005b, p. 195-204 (Coleção Anísio Teixeira; v. 10).

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

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura. *In*: *A educação e a crise brasileira.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005a, p. 115-140 (Coleção Anísio Teixeira, v. 5).

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

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 38, n. 87, jul./set., Rio de Janeiro, 1962, p. 21-33.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 38, n. 87, jul./set., Rio de Janeiro, 1962. p. 21-33.

TRINDADE, Hélgio. Apresentação. Anísio Teixeira e os desafios atuais da educação superior. *In:* TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil*: análise e sua interpretação até 1969. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005, p. 9-43 (Coleção Anísio Teixeira, v. 10).

Capítulo 6

Paulo Reglus Neves Freire, Brasília, 1964

Laura Maria Coutinho

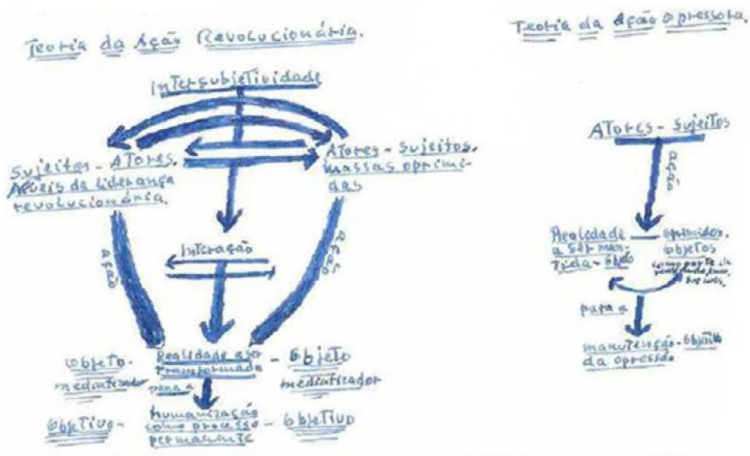
Este capítulo pretende trazer à baila a importância da presença e do trabalho de Paulo Reglus Neves Freire, em Brasília, na década de 1960, em momento particularmente intrigante. Mesmo já falecido, trata-se de uma das personalidades ostensivamente declaradas *non grata* pelo governo federal empossado em 2019. A incompatibilidade deste governo com os ideais de cidadania, liberdade, autonomia, soberania e nacionalidade é flagrante, mais ainda quando buscou, por muitos meios, aviltar diretamente o nome, as ideias e os ensinamentos de Paulo Freire (2019). Evidenciou-se, uma vez mais, a disputa entre o projeto de nação educada, culta, democrática, justa e soberana e o projeto de nação autoritária, elitista, excludente, socialmente desigual e dependente do capitalismo internacional, em particular, do norte-americano.

Ainda que a história não se repita, o que Paulo Freire traz como epígrafe, inspirada em Frantz Fanon (1961), do manuscrito do livro *A pedagogia do oprimido*, elaborado durante o exílio no Chile, em 1968, é, de muitas formas, uma afirmação de sua atualidade: "Aos esfarrapados da terra e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo com eles lutam". Esse original foi doado a Jacques Chonchol — diretor do Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária (ICIRA), onde Paulo Freire trabalhou — e Maria Edy de Oliveira Chonchol,

casal que acolheu a família em seu exílio em Santiago do Chile e guardou, por muito tempo, o manuscrito publicado em 2018. É evidente que Paulo Freire, em toda sua vida e obra, com graves consequências, sempre escolheu um lado: o dos oprimidos (Freire *et al.*, 2018, p. 15-16).

Nesse manuscrito, há um gráfico que foi omitido na publicação do livro *A pedagogia do oprimido* (Freire, 1987), lançado no Brasil somente em 1975 e, hoje, traduzido em inúmeros idiomas. Esse gráfico contém, de forma esquemática, sua teoria da ação revolucionária em oposição à teoria da ação opressora (figura 6.1). Traduz o que significa, para Freire, a educação, o diálogo, o círculo de cultura, a organização dos trabalhadores e a luta política para sair da opressão. No trabalho de educação popular, que iniciava com o processo de alfabetização, não era fundamental que os sujeitos-atores estivessem em círculo, mas que todos, igualmente, tivessem direito à palavra. Era, e é ainda, imprescindível reconhecer a cultura de cada um, não para reproduzir ou buscar apenas a identificação das pessoas e sua condição de classe, mas para que, por meio da cultura e da educação, se pudesse ler e escrever o mundo para transformá-lo. E, sobretudo, agir e organizar a luta política para garantir o direito aos bens inalienáveis a qualquer pessoa, particularmente, o direito à educação (Freire *et al.*, 2018).

Figura 6.1: Anotações do manuscrito de *Pedagogia do Oprimido*



Fonte: Freire *et al.* (2018, p. 323).

É imprescindível refletir sobre Paulo Freire no horizonte da organização dos trabalhadores, no contexto da organização política; o diálogo não deve ser algo que se esvazie em uma conversa mansa, quase como se entre irmãos. O diálogo proposto para acontecer no círculo de cultura é colocado na perspectiva de se assumir um projeto de sociedade. O trabalho de revisitar a vida e obra de Paulo Freire, tendo como referência o ano de 1964, como é a proposta deste livro, implica saber que a compreensão do seu pensamento está relacionada diretamente com a defesa dos movimentos sociais populares, dos movimentos indenitários dos sem-terra, do trabalho sindical, de partidos políticos e também, hoje, das formas de manifestações institucionais que abordam questões em nível internacional, como o clima e a fome no mundo, por exemplo. Paulo Freire saiu de Brasília e do país, após o golpe militar, para se tornar, certamente, a maior personalidade contemporânea na área de educação e, por incrível que pareça, talvez, seja mais conhecido ainda fora do que dentro do Brasil.

Antes do golpe de 1964, o Brasil vivia um momento de grandes transformações. A mudança da capital, do Rio de Janeiro para o interior, foi o carro-chefe do governo que pretendia fazer de Brasília o símbolo do país que saía do atraso para entrar na modernidade. Juscelino Kubitschek de Oliveira, em campanha para a Presidência da República, assumiu, publicamente, em 4 de abril de 1955, em Jataí, Goiás, o compromisso da mudança da capital. Em outubro de 1956, JK sancionou a lei que criou a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), para iniciar a construção da cidade, entre os córregos Gama e Torto, conforme estabelecera a missão Cruls, em 1892 (Uma cidade, 2019).

Emblematicamente, em 1956, foi publicado o livro de João Guimarães Rosa, *Grande sertão: veredas* (1994). Essa ficção seguia as trilhas de Riobaldo e Diadorim e, por meio delas, foi revelando a natureza e as gentes do sertão, das gerais e, igualmente, da caatinga, da floresta, berços de jagunços analfabetos, os menos favorecidos e desvalidos da sorte. As pessoas reais,

que inspiraram os personagens do livro de Rosa, quando não totalmente alheias das decisões políticas, pela proibição do voto do analfabeto, compunham os currais eleitorais do país, alvos de disputas entre coronéis, e estavam, o mais das vezes, relegados à invisibilidade, ao abandono e a todo tipo de privações. À época, era pensamento corrente que a nova capital seria instalada no ermo, em local inóspito e desabitado, ideia que ficou expressa, lindamente, é preciso que se diga, nos versos de Vinícius de Moraes para a *Sinfonia da Alvorada*, composta por Tom Jobim, em 1959, para celebrar a inauguração da cidade e, assim, instaurar a modernidade no Planalto Central do país, o sertão de Rosa (Moraes, 1959).

A construção da terceira capital era um passo largo para o Brasil sair do atraso, que significava, entre outras coisas, buscar manter a frágil democracia brasileira que procurava, ainda que de forma incipiente, mudar as condições do povo do interior. A construção de Brasília estava inserida no sonho, e em compromissos políticos, do país moderno. E terminou sendo um dos poucos aspectos concretizados daquele sonho. A mudança da capital não pôde ser revertida com o golpe de 1964 e Brasília firmou-se como capital da República, explicitando, *urbs* e *civitas*, ainda hoje, os graves conflitos e contrastes da nação. Depois de JK, o breve e atribulado governo de Jânio Quadros colocou o seu vice, João Belchior Marques Goulart, na presidência. Mesmo oriundo de família de fazendeiros do Sul do país, Jango tinha como plataforma política, já como vice de JK, as chamadas reformas de base, a partir das quais se reelegeu vice-presidente, tendo como presidente Jânio da Silva Quadros. Talvez seja importante ressaltar que, àquela altura, os dois cargos eram eleitos separadamente. As reformas de base previam uma mudança estrutural radical no país; eram compostas de oito temas fundantes, dentre eles a educação, a política e a situação agrária. Esta última tinha como direcionamento medidas que deveriam garantir, ao trabalhador rural, acesso à terra e a recursos para cultivá-la e, assim, poder sobreviver no campo. Para que o sertanejo, o interiorano cantado em *Grande sertão:*

veredas, de todos os cantões do país, pudesse votar, era necessário ser alfabetizado; o voto do analfabeto somente foi facultado muito tempo depois, na Constituição de 1988.

A implantação das reformas de base implicava integrar social, educacional e politicamente os habitantes do interior do Brasil; sobretudo, envolvia a organização popular. Vinícius de Moraes, em 1959, assim se expressou sobre Brasília e o Brasil do interior

> Por entre as matas recortadas,
> Não havia ninguém.
> A solidão, mais parecia um povo inexistente,
> dizendo coisas sobre nada.
> (Moraes, 1959)

Só que o povo existia sim e começava a querer dizer coisas e ter voz. As ligas camponesas e os sindicatos rurais lutavam pela reforma agrária. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criara, em 1956, o Movimento de Educação de Base (MEB), que alfabetizava pelo rádio. Muitas experiências de alfabetização e de educação, realizadas nessa época, foram exemplares. Uma delas foi a campanha empreendida em Natal, de 1961 a 1964, e integrava o Programa de Mobilização Nacional contra o analfabetismo, na gestão do prefeito Djalma Maranhão, que tinha como secretário de educação Moacyr de Góes. Ficou conhecida como "De pé no chão também se aprende a ler", por ser destinada a ensinar crianças pobres da periferia de Natal, sem uniforme nem sapato (Góes, 1980). Esse trabalho está registrado também no filme documentário com o mesmo nome (Foerthmann, 1963). Havia, de muitas formas, uma efervescência de ações por todo o país.

Ao mesmo tempo que no Rio Grande do Norte, desenvolvia-se amplo trabalho cultural em Pernambuco, sob os auspícios da Prefeitura do Recife, com o Movimento de Cultura Popular (MCP) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do Centro de Extensão Cultural, os quais

deram sustentação para Paulo Freire iniciar as atividades de alfabetização de adultos. Com metodologia incipiente, mas já revolucionária, que conseguia alfabetizar adultos em quarenta horas, Paulo Freire, bem como sua equipe, foram convidados, pelo governador Aluízio Alves, por intermédio do secretário de educação, Francisco Calazans Fernandes, a aplicar seu método em Angicos – RN, terra natal do governador (Castro, 2010).

Essa cidade e esse nome tornaram-se símbolos do que viria ser a pedagogia de Paulo Freire. O que aconteceu, naquele lugar e momento, foi de tal forma transformador e instigante que atraiu o interesse de educadores e autoridades do país e do mundo. Para lá acorreram educadores, estudantes, professores, gestores, jornalistas do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, da Associated Press, do Le Monde, e políticos, todos em busca de algo que se configurava como a solução para uma das principais mazelas do país, e de grande parte do mundo: a educação de adultos (Germano, 1997). Para o Brasil, a alfabetização de adultos também implicava, diretamente, o aumento do número de eleitores, questão muito sensível da política daquele período (Lyra, 1996). Essa experiência está registrada em filme documentário *As quarenta horas de Angicos* (SECERN, 1963).

O trabalho de alfabetização em Angicos constituiu-se em sucesso retumbante, estavam ali as bases para a educação, especialmente, a de adultos, de que o país tanto necessitava. O próprio Paulo Freire relatou esse momento, em entrevista realizada por Antônia Terra Calazans Fernandes, recordando que, em Angicos, sob a liderança de Marcos José de Castro Guerra, então estudante universitário e presidente da União Estadual dos Estudantes, ligada à União Nacional de Estudantes (UNE), e do secretário de estado da educação do Rio Grande do Norte, jovens estudantes provenientes, sobretudo, de Pernambuco, alfabetizaram mais de 300 pessoas, em aproximadamente três meses. Os recursos para a realização dessa tarefa vieram, paradoxalmente, via Superintendência de Desenvolvimento

do Nordeste (Sudene), da Aliança para o progresso, programa assistencial para os países do terceiro mundo, do governo norte-americano de John Fitzgerald Kennedy, no âmbito da Guerra Fria (Quem foi, 2019). Freire relata, ainda, que o trabalho repercutiu de tal forma que, na cerimônia de encerramento, esteve presente, junto a governadores de estado, o presidente da Sudene, Celso Furtado, e outras autoridades, o próprio presidente da República, João Goulart, que ficou muito tocado com o que viu e ouviu. Destacou, daquele momento, o discurso de um dos alfabetizados, Antônio, de 56 anos, que, após a fala do presidente, pediu a palavra para dizer que outro presidente estivera ali — referia-se a Getúlio Vargas — para mitigar a fome da barriga, e que, agora, estava outro para aplacar a fome da cabeça. Disse, ainda, que eles haviam aprendido mais do que escrever e assinar o nome, aprenderam também a ler a cartilha do ABC do Brasil, como referira João Goulart à Constituição brasileira, em seu discurso, para mudá-la (Freire, 1992).

Paulo Freire afirmou que o discurso daquele homem não poderia, sozinho, ter agravado a situação de conflito em que se encontrava o país, nem apressar o golpe militar, mas que, poderia, sim, ter deixado preocupados 99% dos conservadores do país. Entre os conservadores presentes em Angicos, naquela cerimônia, aleivosias da política e da vida, estava o chefe do Quarto Exército, General Humberto de Alencar Castelo Branco (figura 6.2), que fez a Paulo Freire o comentário dizendo que ele propalava uma educação sem hierarquia, a quem este respondeu que defendia valores, e valores estabelecem hierarquias, e que os que vigiam eram estabelecidos em bases injustas (Freire, 1992).

Figura 6.2: Jango e Castelo Branco. Detalhe de fotografia da cerimônia de encerramento do trabalho em Angicos, 1963, arquivo de Marcos Guerra, em *As 40 horas de Angicos*



Fonte: SESCtv, 2019.

A experiência exemplar de aplicação do método de alfabetização em 40 horas, realizado no Rio Grande do Norte, de certa forma, foi o que levou o Ministério da Educação a convidar Paulo Freire para assumir o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), criado por meio do Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, assinado por João Goulart, presidente da República, e Júlio Furquim Sambaqui, ministro da educação (Brasil, 1964). O PNA tinha o objetivo de alfabetizar 1.834.200 adultos, 8,9% da população analfabeta de 15 a 45 anos, que, em setembro de 1963, era de 20.442 milhões de pessoas. Para isso, pretendia instalar, em 1964, 60.870 círculos de cultura, em todo o país.

Em Brasília, assim como os operários nos canteiros de obras, movimentavam-se também, nos gabinetes administrativos, uma profusão de

ideias e planos para a capital e para o Brasil. Anísio Spínola Teixeira e Darcy Ribeiro, a convite do governo federal, cuidavam de planejar e coordenar o sistema de educação — do fundamental ao superior —, que se implantava na nova capital, para atender às famílias que se deslocavam para construir a cidade, e que, também, serviria de modelo para todo o país. Estava em processo de implantação a Universidade de Brasília, que deveria expressar a cultura nacional, como "órgão complementar indispensável para dar sentido espiritual e assegurar autonomia cultural ao conjunto de instituições que compõem a cidade-capital" (Universidade de Brasília, 1962, p. 3). O projeto da universidade, sob o comando de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, reunia grandes expressões da intelectualidade nacional e internacional como Abgar Renault, Ciro dos Anjos, Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, os quais compreendiam que a universidade da nova capital deveria expressar a cultura brasileira, algo que não fosse apenas uma cópia imprecisa das universidades europeias. Havia uma disputa de projetos para definir que linha adotaria a universidade em Brasília, que, logo, implantou-se na área central da cidade, como fundação federal, pública, laica e gratuita (Brasil, 1961).

Com relação à educação de adultos, a condição dos candangos, grande parte analfabetos, fez com que Paulo Freire iniciasse a implantação de seu método na capital, antes mesmo que o decreto de criação do PNA fosse assinado; ainda vigia o Decreto n.º 51.470, de 22/5/1962, que tratava do regime especial de mobilização nacional contra o analfabetismo (Brasil, 1962). No âmbito da transferência da capital para Brasília, a esfera federal ocupava-se de atividades que eram afetas a estados e municípios, somente depois essa hierarquia institucional seria estabelecida. Um carro de som passava pelas cidades e pelos acampamentos com a propaganda: "Povo analfabeto é povo escravo. Matricule-se no círculo de cultura mais próximo. Aprenda a ler e a escrever" (Barbosa *et al.*, 1980, p. 77). No âmbito dessa mobilização nacional, a convite do Ministério da Educação, Paulo Freire chegou a mudar-se com a família para Brasília, onde formava coordenadores de círculo

de cultura, na capital e em Goiânia (Haddad, 2019). Sua presença, durante esse trabalho, foi registrada pelo fotógrafo Deabry dos Santos (Barbosa *et al.*, 1980). Sob a coordenação do MEC, os grupos logo se ampliaram para todo o Distrito Federal. Segundo Paulo Freire, nas cidades satélites, estavam funcionando em torno de 300 círculos de cultura, quando ocorreu o golpe militar de abril de 1964 (Cepafre, 1996).

A repressão da ditadura promoveu, em Brasília, um apagão nessa história. Poucas pessoas, por motivos conhecidos, se arvoravam a contá-la. No entanto, os acontecimentos relacionados à implantação do método Paulo Freire, nos primórdios da nova capital, no âmbito do PNA e um pouco antes, foram relatados em pesquisa realizada por alunos do curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília. Em 1980, esse grupo de estudantes reuniu depoimentos de mais de 40 pessoas que estiveram, de alguma forma, envolvidas, além de vários documentos que configuravam a política e a administração do método Paulo Freire, no Distrito Federal e no Brasil. Essa pesquisa mapeou lugares onde ocorreram círculos de cultura e revelou fatos importantes daquele momento, como as palavras-chave utilizadas; demonstrou, ainda, por meio de entrevistas que realizou, as controvérsias que havia, talvez, pelo fato de a pesquisa ter sido realizada ainda no período da ditadura militar (Barbosa *et al.*, 1980).

Do mesmo modo que em Brasília, no início dos anos 1960, por todo o país, principalmente entre jovens estudantes, havia grupos organizando-se para implantar o método de alfabetização que levava em consideração a vivência e o conhecimento dos adultos. Por meio desse trabalho, os adultos não mais seriam infantilizados pelos métodos tradicionais de alfabetização, disponíveis até o momento, mas buscariam sua conscientização, como sujeitos-atores políticos e de saber, ao mesmo tempo que adquiriam o domínio das letras pela leitura e escrita. Essa era uma transformação política e educacional radical que, além de ampliar o coeficiente eleitoral do país, criaria eleitores conscientes de seu papel na sociedade e no mundo. Embora houvesse muitos

embates nos meios políticos e educacionais, em relação à educação e à alfabetização de adultos, nesse sentido, grande parte do país se mobilizava. Cláudio Ceccon conta que fora contratado, pelo Ministério da Educação, para fazer as imagens que ilustrariam as palavras-chave para a alfabetização, na cidade do Rio de Janeiro, como fizera Francisco Brennand, em Recife, Pernambuco. O que, com o golpe, obviamente, não se concretizou (Paulo, 2012).

Figuras 6.3 e 6.4: Francisco Brennand. Série: Paulo Freire, natureza e trabalho, Recife, 1963



Fonte: Brennand (1963). Fotógrafo Celso Pereira Jr.

Em Brasília, as palavras-chave, conforme consta da pesquisa anteriormente referida, expressaram a situação dos trabalhadores, sobretudo os da construção civil. Os chamados candangos vieram de todo o país para construir a capital, porém, desde o início, foram sendo empurrados e, depois, expulsos das áreas nobres, constituindo, assim, as chamadas cidades satélites, que não estavam previstas no projeto original da capital, o Plano Piloto, destinado à população de classe média composta, em sua maioria, por funcionários públicos. Nos círculos de cultura, as imagens e palavras-chave eram projetadas na parede, como um "filminho", por meio do que mais avançado havia como recurso tecnológico-educacional. Foi chamado de "maquininha diabólica" por pessoas contrárias ao seu trabalho, como lembrou Paulo Freire, quando esteve em Brasília para ser homenageado. Esta homenagem ocorreu em Ceilândia – DF, em agosto de 1996, durante o governo democrático e popular do Distrito Federal, por intermédio do Centro de Educação Paulo

Freire de Ceilândia (Cepafre, 1996). Em Angicos, foi chamado de "raio da morte", a morte da ignorância, por Calazans Fernandes, devido ao raio de luz que produzia ao projetar as imagens correspondentes às palavras-chave, usadas para alfabetizar (Freire, 1992). A sequência de imagens projetadas, por meio de um diafilme, são imagens paradas justapostas em sequência, como nos filmes em 35 mm, que vão sendo projetadas, uma a uma, na tela; deviam expressar o contexto cultural e o universo vocabular de onde emergiram. Eram chaves de leitura do mundo e das letras, por isso chamadas de palavras-chave, e chamadas assim, também, poderiam ser as imagens que comporiam o conjunto do material de alfabetização: imagens-chave. Reunidas, palavra e imagem, ainda hoje, são chaves que abrem o universo de possibilidades que conduzem professores e estudantes na aquisição do alfabeto.

Contraditoriamente, o conceito de diabólica, usado pelos conservadores, para demonizar o trabalho de alfabetização e a maquininha de projetar, que, segundo eles, era usada para "bolchevizar" o país, traduz, com propriedade, o que, na essência, é a metodologia de Paulo Freire de alfabetização e de educação, eminentemente dialógica (Cepafre, 1996). Por inusitado que possa parecer, diabo, diabólico, diafilme, dialógico, diálogo, são conceitos e palavras oriundas da mesma raiz. Dentro da concepção judaico-cristã na qual se insere a nossa civilização, segundo Eudoro de Sousa, "o Diabo foi o maior e o primeiro dos 'críticos'. Pois 'kritikós' é 'o que tem a faculdade de discernir' e 'krísis' cujo significado primeiro é notadamente este: separação, vêm do mesmo verbo 'krínein' isto é: separar" (Sousa, 1995, p. 52). Não é possível ser crítico sem separar; sem separação também não é possível haver diálogo, que é, justamente, a essência da pedagogia que pode levar à conscientização, palavra tão cara a Paulo Freire e a todos os que nele se inspiram.

No dia do golpe militar, praticamente em todo o país, havia grupos projetando imagens e palavras para alfabetizar com esse método dialógico, no contexto do decreto do PNA. Em entrevista, a professora Renée Gunzburger Simas fez um relato do que aconteceu com o trabalho de alfabetização em

Brasília. Ela própria, professora de artes plásticas do ensino médio, à noite, era alfabetizadora voluntária porque o PNA, em processo de implantação, já sob o comando do Ministro Paulo de Tarso Santos, previa o desdobramento do processo de alfabetização e deveria incorporar, à educação do adulto, outros conteúdos e não apenas a língua portuguesa, entre eles arte e cultura. No dia do golpe, a professora encontrava-se trabalhando em um círculo de cultura no Gama – DF, e, ao retornar do trabalho, tarde da noite, estranhou a quantidade de tanques e carros das Forças Armadas que passavam pela W3 Sul, a avenida mais movimentada de Brasília, à época (Simas, 2019).

O exemplo dessa professora, pega de surpresa, foi o que aconteceu, guardadas as especificidades de cada local, com todos que estavam envolvidos com aquele trabalho, no dia do golpe e imediatamente depois. Ao se dar conta de que se tratava de ação militar, fato constatado no Sindicato dos Bancários, em Brasília, naquela noite, a professora Renée teve logo a certeza de que algo muito grave estava acontecendo. Quando chegou em casa, o rádio já noticiava que o governo do presidente João Goulart estava deposto e havia muita confusão de informações. Como o governo, provavelmente, estaria também encerrado o trabalho de alfabetização. Disso, a professora teve certeza no dia seguinte, quando funcionários do MEC passaram na casa de todos os voluntários, e demais envolvidos no projeto, para recolher os materiais da alfabetização, para que não fossem encontrados pelos agentes do golpe e, com isso, evitar perseguições às pessoas envolvidas no trabalho, o que aconteceu logo em seguida. Foram recolhidos livros, cartilhas, todo o material impresso usado na alfabetização e também a "maquininha diabólica", o projetor de diafilmes. As pessoas foram orientadas, pelos coordenadores, a não se reunirem e a não mais falarem sobre o assunto, sob o risco de serem perseguidas. O que, na verdade, ocorreu logo depois (Simas, 2019).

Estava instalado, no Brasil e em Brasília, um ambiente de medo e de delação entre a população e, entre os docentes, sobretudo, aqueles que participavam mais diretamente da Associação de Professores do Distrito Federal.

Renée Simas teve como acusação, quando respondeu a uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), o fato de estar em um ônibus do MEC, pois não havia outra evidência de sua participação nesse trabalho. Teve os seus direitos cassados pelo Ato Institucional n.º 1 e ficou 10 anos sem poder trabalhar no serviço público. Como ela, muitos outros professores sofreram nesse processo, líderes do PNA em todo o Brasil e, particularmente, o próprio Paulo Freire, que era o alvo principal de toda a perseguição naquele momento (Simas, 2019).

Em uma cronologia breve dos fatos, o encerramento das 40 horas de Angicos aconteceu em junho de 1963. O Programa Nacional de Alfabetização foi instituído pelo MEC em 22 de janeiro de 1964 e o golpe militar transcorreu em 1.º de abril de 1964. Já no dia 14 de abril, a ditadura, que havia destituído, pela força e a conivência do Congresso Nacional, o governo eleito democraticamente, baixou o Decreto n.º 53.886, assinado pelo presidente interino, Ranieri Mazzilli, revogando o Decreto n.º 53.465, que criara, três meses antes, o PNA. Paulo Freire era membro da Comissão Especial do PNA e substituto eventual do ministro da educação, presidente dessa comissão. O general Humberto de Alencar Castelo Branco, que estivera em Angicos, na cerimônia de encerramento do trabalho de alfabetização, tomou posse como presidente da República no dia 15 de abril, um dia depois de revogado o decreto do PNA. Por ocasião do golpe militar, Paulo Freire estava em Brasília para onde se transferira com sua família. Depois viajou para Recife e, em 16 de junho, foi preso, solto e novamente preso e acusado de ser subversivo, ignorante e um dos responsáveis pela subversão dos menos favorecidos, segundo o inquérito policial militar (IPM). Depois de 72 dias de prisão em Recife e Olinda, em setembro de 1964, Paulo Freire, convocado para depor, foi para o Rio de Janeiro, onde, com ajuda de amigos, refugiou-se na Embaixada da Bolívia e de lá, aos 43 anos, deixou o país rumo a La Paz para se exilar na Bolívia (Haddad, 2019). De lá foi para o Chile, depois para os Estados Unidos da América e, finalmente, transferiu-se, com sua família, para Genebra, Suíça.

Paulo Freire diz que a ideia de exílio, para ele, somente foi se tornando uma possibilidade concreta durante os dias que passou na prisão. E, em seu livro *A pedagogia da esperança*, afirma que:

> Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de sua mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós. (Freire, 1997, p. 16-17)

Segundo relata, Paulo Freire chegou ao Chile dias depois de tomar posse o presidente da República democrata cristão, Eduardo Nicanor Frey Montalva, que governou de 1964 a 1970, e o país estava eufórico. O Movimento Independente Revolucionário (MIR) revelava uma simpatia pela educação popular, diferentemente dos demais partidos de esquerda, de modo geral, naquele país (Freire, 1997). A concepção de educação e as ideias de Paulo Freire, perseguidas e reprimidas no Brasil pós-1964, tiveram certo espaço para se implantarem no Chile. Em entrevista, o professor Lúcio França Teles, estudante naquela época, relata fatos que viveu no exílio. Depois de sair do Brasil, foi para Nova Iorque e, de lá, para o Chile, para a Universidade de Concepción, onde havia um processo intenso de atuação dos estudantes que incluía a alfabetização de adultos, pela metodologia de Paulo Freire, em comunidades do interior. Nesse país, Lúcio tornou-se professor alfabetizador. A alfabetização era realizada, justamente, por estudantes do Movimento Estudantil Revolucionário (MER), ligado ao MIR. No Chile, segundo o professor Lúcio, a alfabetização teve excelente resultado. Era visível como pessoas que não escreviam nada, com poucas aulas, já podiam escrever (Teles, 2019). Em 1970, o socialista Salvador Allende Gossens foi eleito presidente do Chile e governou até 1973, quando houve o golpe militar capitaneado pelo general Augusto José Ramón Pinochet Ugarte.

Paulo Freire deixou o Chile em 1969, porém, voltou duas vezes, durante o governo Allende, o trabalho pedagógico-político, principalmente no campo, continuava (Freire, 1997). Depois do golpe de Estado, que depôs o presidente chileno, começaram as perseguições ao trabalho de alfabetização e aos "cubanos", como eram chamadas as pessoas de esquerda que tivessem um sotaque diferente. Dessa forma, muitos foram presos, alguns injustamente, e enviados para ilha de Quiriquina, território insular da comuna de Talcahuano, na província de Concepción, Chile, sendo libertados pela ação do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados Políticos e levados para Zurique, na Suíça (Teles, 2019).

Após breve passagem pela Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, Paulo Freire, com sua família, mudou-se para a Suíça, onde trabalhou, como conselheiro educacional para países do terceiro mundo, no Conselho Mundial de Igrejas, entidade ecumênica com sede em Genebra, onde permaneceu de 1969 a 1980. Nesse período, fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC), junto com sua esposa Elza Maria Costa Oliveira Freire e outros exilados brasileiros — Miguel Darcy de Oliveira, Rosiska Darcy de Oliveira, Claudius Ceccon, Marcos Arruda —, com o objetivo de trabalhar em projetos educativos para países de terceiro mundo. Paulo Freire andarilhou por muitos lugares, foi à Austrália, Itália, Nicarágua, Ilhas Fiji, Índia, Tanzânia e aos países africanos de língua portuguesa, como Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau, que haviam saído recentemente da condição de colônia, e estavam em processo de libertação e de reconstrução de suas nações (Freire, 1997; Perfil, 2011). Em 1975, Paulo Freire, Elza e membros do IDAC foram a Guiné Bissau, a convite de Mário Cabral, comissário da educação daquele país, para assessorar o trabalho de alfabetização e educação. No contexto desse trabalho, Paulo Freire escreveu o livro *Cartas à Guiné Bissau* (1978), no qual relatou o contato que teve com o povo africano em seu esforço para construir a liberdade e o país.

Ainda sobre o seu trabalho na África, o próprio Freire contou, quando esteve em Brasília, em novembro de 1985, e fez uma palestra para estudantes do curso de mestrado em educação, da Universidade de Brasília. Na ocasião, relatou sobre a personalidade e a presença de Amílcar Cabral na origem e na consolidação da libertação das ex-colônias portuguesas. Não o conheceu pessoalmente, apenas por meio dos movimentos que via na África, de relatos de pessoas, por seus trabalhos e escritos. Segundo afirmou, lia os textos de Cabral, ele e sua equipe, "página por página, palavra por palavra, fazendo minhas notas" (Freire, 2008, p. 4.). A obra que Freire planejou, e não escreveu, "Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução", trataria de discutir, principalmente, o que é ser pedagogo da revolução e pedagogo revolucionário, inspirado naquele que "encarnou perfeitamente o sonho de libertação do seu povo e os procedimentos políticos e pedagógicos para a realização desse sonho" (Freire, 2008, p. 5).

Além dos trabalhos que realizou diretamente, Paulo Freire influenciou inúmeros movimentos, projetos e ações no chamado terceiro mundo, em especial nos países por onde andou, mas não somente. Lúcio Teles, que estivera no Chile alfabetizando adultos, relata que, na Suíça, embora, viajasse muito, a casa de Paulo Freire era lugar de encontro e debates de brasileiros e exilados políticos de muitos países. O próprio Lúcio, por exemplo, participou de projeto ligado à agricultura, na África, com forte influência das ideias de Paulo Freire. E posteriormente, no Canadá, com recursos do Ministério da Cultura, e inspiração freiriana, ajudou a criar o sindicato de trabalhadores de plantações de cogumelo, em Toronto, com objetivo de garantir condições mínimas de trabalho e de vida a trabalhadores migrantes vindos, principalmente, dos Açores (Teles, 2019).

No Brasil, mesmo com forte repressão, muitos autores e pesquisadores, desde os anos 1960, contribuíram para que as ideias de Paulo Freire se mantivessem vivas. A força de seu legado ficou expressa em trabalhos de Lauro de Oliveira Lima, que fez a primeira descrição do método de alfabetização,

a partir da experiência de Brasília, antes mesmo que Paulo Freire o fizesse (Lima, 1965). Osmar Fávero, professor emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF), que, entre outros, organizou o livro *Cultura popular educação popular: memória dos anos 60* (1983); coordenou pesquisa que resgata o conceito de cultura e de cultura popular vinculada à educação como espaço de estruturação dos processos democráticos, disponível no Portal dos Fóruns de EJA, que guarda, hoje, um dos maiores acervos sobre cultura e educação popular disponível na internet (Portal, 2020). Carlos Rodrigues Brandão escreveu, para a coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense, a obra *O que é o método Paulo Freire* (2011). Vanilda Pereira Paiva escreveu *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista* (2000). Venício Artur de Lima defendeu tese de doutorado com título *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*, depois publicada em livro (1981). Moacir Gadotti publicou *Alfabetizar e conscientizar* (2014) e *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes* (2012). Como sucessora legal das obras, sua segunda esposa e também biógrafa, Ana Maria Araújo Freire (2018), publicou livros e segue dando visibilidade ao legado de Paulo Freire.

Mais recentemente, importa destacar as pesquisas de mestrado e doutorado de Nima Imaculada Spigolon (2009; 2014), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sobre a participação e a influência de Elza Freire na obra de seu marido, a que Spigolon chamou de "pedagogia da convivência" (O legado, 2009). Paulo Freire, em que pese a imensa relevância pedagógica, em palestra gravada em vídeo, confessou que foi necessário grande esforço para se tornar menos machista, em decorrência da tradição nordestina de que é originário (Freire, 1994). Talvez, por isso, até a realização das pesquisas de Spigolon, a contribuição de Elza Freire aparecesse apenas em poucas referências, comparada à extensão da obra do próprio Paulo Freire.

Quanto à aplicação do método Paulo Freire, em Brasília, depois do golpe militar de 1964, que extirpou os círculos de cultura, em 1985, o mesmo grupo de estudantes do Mestrado em Educação, que havia convidado

Freire para a palestra sobre Amílcar Cabral, anteriormente referida, iniciou, em Ceilândia – DF, pesquisas de mestrado, nas quais teoria e prática uniram-se para a realização de trabalho de alfabetização de adultos com o método Paulo Freire. Esse momento inicial do trabalho, no contexto do mestrado, resultou em duas dissertações (Coutinho, 1988; Pereira, 1988) e serviu de base para o desenvolvimento da alfabetização de adultos, a partir da Escola Normal, integrante do Complexo Escolar A, de Ceilândia. Em decorrência desse trabalho, realizado com a participação de jovens estudantes, foi criado, em 1989, o Núcleo de Alfabetização, que, posteriormente, tornou-se Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), e, desde então, desenvolve importante trabalho de cultura e alfabetização de adultos, com repercussão muito além dos limites geográficos do Distrito Federal. Foi publicado, em 2020, o caderno *Alfabetizar é libertar*, que reúne as etapas do trabalho de alfabetização, caracterizando-se como excelente material para quem quer iniciar um trabalho dessa natureza (Tôrres *et al.*, 2020). O trabalho estendeu-se também para outra cidade, por meio do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP – DF).

Em seminário realizado na Universidade de Brasília, um dos projetores e o diafilme usados no Distrito Federal com as imagens correspondentes às palavras-chave, foram apresentados ao público. Como parte da memória desse projeto de alfabetização, lá estava uma das maquininhas que teria ajudado esse eminente educador a tentar "bolchevizar" o país (Freire, 1996). Foi relatado que a professora Maria do Rosário Nascimento Ribeiro Alves, moradora do Gama – DF, recebeu, há algum tempo, telefonema de uma amiga dizendo que uma professora havia morrido e que tinha, entre seus guardados, uma caixa que ela jamais deixara alguém tocar e que a família, naquele momento, queria abrir para ver o que era. E era um dos projetores poloneses que foram importados, com a ajuda da Embaixada da Polônia, para o projeto de alfabetização, no âmbito do PNA, e que, recentemente, foi doado ao Cepafre (Freire, 1996).

Segundo contaram pessoas da família, a professora que guardou a "maquininha diabólica", preciosa para quem interessa conhecer a história da educação no DF e no Brasil, falava algumas vezes de alfabetização. O riso que essa história provocou na plateia, presente ao seminário, pode ser considerado, segundo Bergson (2001), um gesto social, rimos de uma fealdade, de algo que não é em si mesmo, mas com o qual nos identificamos, rimos da caricatura ridícula em que se transformou o país, ao sermos forçados a esconder um projeto de nação junto com os instrumentos e métodos que poderiam contribuir para que o Brasil fosse outro. O lado dramático dessa história, se não trágico, é o fato de que recentemente, Paulo Freire tenha se tornado, mais uma vez, como já dito, *persona non grata* de um governo federal que investiu, deliberadamente, em ações que visavam arrasar a já tão debilitada educação brasileira em todos os níveis.

A força das ideias, a atuação, a influência e o reconhecimento da importância de Paulo Freire, no Brasil e no mundo, é algo que este capítulo jamais conseguiria alcançar completamente. A passagem de Freire pela Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, após seu retorno do exílio, deixou um legado inestimável. E continua em muitos espaços, é notória a presença das ideias freirianas em ações e práticas de muitos sujeitos coletivos, como o Movimento dos Sem Terra (MST), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FEBES), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre/DF), o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá – DF (CEDEP), o Grupo de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal e o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Distrito Federal (GTPA-Fórum EJA), entre tantos outros.

Referências

BARBOSA, Célia *et al*. *A experiência de aplicação do sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos em Brasília – 1963.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Acervo Museu da Educação do Distrito Federal, 1980.

BRASIL. Lei n.º 3.998. Institui a Fundação Universidade de Brasília. *Diário Oficial da União.*15 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950 - Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 51.470. Institui a mobilização nacional contra o analfabetismo. *Diário Oficial da União.* 22 maio 1962. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51470-22-maio-1962-391117-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 21 set. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire.* 32º reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BERGSON, Henri. *O riso*: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução: Yvonne Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Decreto n.º 53.465. *Diário Oficial da União*. 21 jan. 1964. Seção 1. CÂMARA LEGISLATIVA, Legislação Informatizada - Publicação Original. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRENNAND, Francisco. Série Paulo Freire, 1963. Disponível em: http://forumeja.org.br/node/2499. Acesso em: 23 ago. 2019.

CASTRO, Priscila. Morre o homem que implantou o método Paulo Freire no Rio Grande do Norte. *Tribuna do Norte.* 29 jan. 2010. Disponível em: http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/morre-homem-que-implantou-o-metodo-paulo-freire-no-rn/138994. Acesso em: 1º out. 2020.

CEPAFRE. *Paulo Freire:* educador brasileiro – cidadão do mundo. Ceilândia, DF: Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia, 1996.

COUTINHO, Laura Maria. *Víde-oteipe*: ver e rever a educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 1988.

FANON, Franz. *Os condenados da terra.* Tradução de Richard Philcox. USA: Grove Press, 1961.

FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular educação popular*: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1º edição, 1983.

FOERTHMANN, Heins (direção). *De pé no chão também se aprende a ler*. Documentário, 16 mm. 09 min. 37 seg. Rio de Janeiro: Arquivo da Cinemateca do Museu de Arte Moderna, 1963. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PSW1TgaYvY8. Acesso em: 23 maio 2020.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau* – registros de uma experiência em processo. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/4.-Cartas-%C3%A0-Guin%C3%A9-Bissau.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução.* Palestra (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Transcrição e organização do texto: Laura Maria Coutinho. Acervo Centro de Memória Viva FE/UnB, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire*: uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Palestra.* Um papo com Paulo Freire. IFSC, USP, 22.11.1994. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=idwYE9x0NuE. Acesso em: 24 mar. 2020.

FREIRE, Paulo *et al. Pedagogia do Oprimido (o manuscrito).* São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (Uninove): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Bolsonaro só não manda matar Paulo Freire porque ele já morreu. *Carta Capital*, 2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-so-nao-manda-matar-paulo-freire-porque-ele-ja-morreu/?utm_campaign=newsletter_rd_-04072019&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em: 15 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. Entrevista. *Projeto Memória Oral do Idoso Depoimento de Paulo Reglus Neves Freire*. Código da entrevista: MOI_HV031. Entrevistadora: Antônia Terra Calazans Fernandes. Realização Museu da Pessoa. 16 out. 1992. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KRfSfieGpCU. Acesso em: 12 set. 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire e Amílcar Cabral*: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Alfabetizar e conscientizar:* Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

GERMANO, José Willington. As 40 horas de Angicos. *Educação e Sociedade*, v. 18, n. 59, Campinas, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a08.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler*:(1961-64) uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Moacyr%20de%20G%C3%B3es.pdf .Acesso em: 23 nov. 2019.

HADDAD, Sérgio. *O educador*: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Tecnologia, educação e democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/laurobsb.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura*: as ideias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos*: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, Vinícius de. *Brasília*: sinfonia da Alvorada.1959. Disponível em: https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87259/. Acesso em: 30 mar. 2019.

O LEGADO de Elza Freire. *Jornal da UNICAMP*, ano XXIII, n. 435. Campinas, 13 de julho a 2 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/julho2009/ju435_pag12.php. Acesso em: 25 set. 2020.

PAULO Freire: vida e obra. *De lá pra cá*. Apresentação Anselmo Góes e Vera Barroso. TV Brasil, 25min.37seg. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qGiDAa91UFg. Acesso em: 2 mar. 2020.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacional-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PEREIRA, Maria Luiza Pinho. *Educar é descobrir.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 1988.

PERFIL Paulo Freire. Educar para transformar. *Desafios do Desenvolvimento.* Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA, Ano 8, ed. 65. 5 maio 2011. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2501:catid=28&Itemid=23 - Acesso em: 5 out. 20.20.

PORTAL dos fóruns de EJA. http://www.forumeja.org.br/node/2976. Acesso em: 4 maio 2020.

QUEM foi Paulo Freire e seu trabalho como professor. *Nexo Jornal.* 15 de out.de 2019https://www.youtube.com/watch?v=VjjV8ROzMho. Acesso em: 6 abril 2020.

SESCtv, *Paulo Freire, um homem do mundo – as 40 horas de Angicos.* Direção: Cristiano Burlan. 52min.28seg. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ed4cyCYKz1M&t=1488s Acesso em: 1º out. 2020.

UMA CIDADE sonhada por dois séculos. *Agência Brasília.*18 abr. 2019. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/04/18/uma-cidade-sonhada-por-dois-seculos. Acesso em: 20 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano Orientador da Universidade de Brasília.* Editora Universidade de Brasília, 1962. (Reimpressão)

ROSA, João Guimarães. *Ficção Completa.* Volume II. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

ROSADO, Clairton. *Brasília - Sinfonia da Alvorada*: estudo dos procedimentos composicionais da obra sinfônica de Tom Jobim. Orientador: Gilmar Roberto Jardim. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-24042009-153532/pt-br.php. Acesso em: 19 ago. 2020.

TELES, Lúcio França. *Entrevista.* Entrevistadoras: Laura Maria Coutinho e Maria Luiza Pinho Pereira. Transcrição: Laura Maria Coutinho. Acervo Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019. 6 p.

TÔRRES, Maria Madalena *et al. Alfabetizar é libertar.* Caderno 1. Brasília: Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia – Cepafre, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ktYOiDdA2gGztStuq2P8e-CF9ih1rVJ4/view. Acesso em: 2 out. 2020.

SERVIÇO COOPERATIVO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE - SECERN. *As quarenta horas de Angicos.* Documentário, 16mm. Roteiro: Luiz Lobo. 11min.10seg.1963.Disponível em: https://www.facebook.com/ProfessorPauloFreire/videos/1228407143880331. Acesso em: 4 out. 2020.

SIMAS, Renée. *Entrevista.* Entrevistadoras: Laura Maria Coutinho e Maria Luiza Pinho Pereira. Transcrição: Laura Maria Coutinho. Acervo Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 2019. 4 p.

SOUSA, Eudoro de. *Mitologia I*: mistério e surgimento do mundo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

SPIGOLON, Nima Imaculada. *Pedagogia da Convivência*: Elza Freire, uma vida que faz educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SPIGOLON, Nima Imaculada. *As noites da ditadura e os dias de utopia*: o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2014.

Capítulo 7

Darcy Ribeiro: trajetória, exílio e pós-exílio

Haydée Ribeiro Coelho

Darcy Ribeiro dedicou-se à etnologia, antropologia, educação, literatura e política. Ao longo de sua vida, conjugou conhecimento com ação durante o exercício de funções públicas e mandatos políticos. Para a compreensão de seu banimento do Brasil, com base em razões ideológicas e políticas, assinalo o significado de Karl Marx para seu pensamento. Em *Confissões*, livro publicado *post mortem*, no texto intitulado "Comunismo", afirma: "Não sou comunista, nem marxista sou, mas sou discípulo, herdeiro de Marx, que vejo espantado como denominador comum de todas as ciências do homem, que é o que explica a atualidade de Marx" (Ribeiro, 1997, p. 81).

Para contextualizar o exílio de Darcy Ribeiro, após o golpe de 1964, é necessário evidenciar parte de seu percurso como etnólogo, educador e político. Para isso, tomo como fonte de consulta *Testemunho* (1990) e *Confissões* (1997), obras autobiográficas que, embora guardem pontos comuns, como a memória, a organização fundamentada nas várias áreas de saber em que atuou Darcy Ribeiro, possuem objetivos diferentes. *Confissões* apresenta a exposição do vivido desde a infância até a proximidade da morte, o que não ocorre, em geral, com a especificidade discursiva do testemunho. Essas "formas do eu" apresentam um diálogo com a importância de *Confissões,* de Darcy

Ribeiro e das autobiografias como objeto de investigação nas ciências sociais, assinalando "a riqueza reveladora [das autobiografias] como instrumentos metodológicos" (Bomeny, 2001, 25). Corroborando com a autora sobre a importância das autobiografias como campo de estudo, este capítulo também parte dos textos autobiográficos para evidenciar caminhos que impulsionaram o banimento do intelectual que, no exílio, produziu a maior parte de seus livros reunidos sob o título de "Estudos de Antropologia da Civilização", em seu primeiro exílio no Uruguai, o que possibilita destacar como o antropólogo utilizou categorias teóricas de sua antropologia, ao refletir sobre a universidade em livros também gestados no exílio, conforme será destacado mais adiante.

Seguindo a "bibliografia ativa e passiva", apresentada em *Testemunho*, em 1946, Darcy Ribeiro se formou na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, com especialização em Etnologia. Apresentado ao Marechal Rondon pelo seu professor orientador Herbert Baldus, foi contratado, em 1947, "como naturalista", para trabalhar na Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios. Nesse mesmo ano, ao realizar sua primeira pesquisa de campo, visitou os Terena, os Kaiowá, os Ofaié e os Kadiwéu. Em *Diários Índios* (1996), Darcy Ribeiro registrou duas expedições, ocorridas entre 1949 e 1951, às aldeias dos Urubus - Kaapor. Em 1953, produziu, com o cineasta Heinz Foerthmann, o documentário *Funeral Bororo*, sobre o cerimonial fúnebre de Cadete, "último cacique dos índios Bororo" (Gomes, 1991, p. 232).

O primeiro livro *Religião e Mitologia Kadiwéu*, 1947, foi agraciado com o Prêmio Fábio Prado de Ensaios. Assinalem-se, ainda, as publicações: *Arte Plumária dos Índios Kaapor* (1957), escrito de forma conjunta com Berta Ribeiro, antropóloga e sua primeira esposa, e A política indigenista brasileira (1962). O antropólogo divulgou seu trabalho em vários periódicos especializados e também em anais de congresso e outros vários livros, editados em diferentes momentos de sua trajetória intelectual. Darcy Ribeiro, em defesa dos índios, realizou diferentes ações. Organizou, no Rio de Janeiro, em 1952,

o Museu do Índio e elaborou o plano de criação do Parque Indígena do Xingu, aprovado pelo presidente Getúlio Vargas (Gomes, 1991, p. 233). A denúncia contra a violência exercida sobre os índios foi registrada pelo antropólogo em jornais de grande circulação, ensaios, livros, no romance *Maíra* e, ainda, na publicação autoetnográfica *Diários Índios*, como se observa em *A trama da violência em Darcy Ribeiro e em Bernardo Carvalho* (Coelho, 2019, p. 91-113).

No âmbito acadêmico, organizou, no Museu do Índio, o primeiro curso de Pós-Graduação em Antropologia Cultural e assumiu a cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, atual UFRJ. Em 1957, ocorreu uma crise no Serviço de Proteção aos Índios, culminando nas demissões de Darcy Ribeiro e do antropólogo Eduardo Galvão.

Em *Confissões*, relatou que, depois de sair do Serviço de Proteção aos Índios, criado por Cândido Mariano da Silva Rondon, em 1910, visitou o sertanista para lhe "prestar contas". Se, por um lado, Rondon teve um papel fundamental para Darcy Ribeiro como aprendizado em defesa de "uma política indigenista leiga" (Ribeiro, 1997, p. 153); por outro, foi "pelas mãos de Anísio" que atuou na área da educação como "discípulo e colaborador" (Ribeiro, 1997, p. 223), lutando a favor da escola pública e sua democratização. Em 1957, Darcy Ribeiro foi convidado por Anísio Teixeira para atuar como diretor da Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Durante o exercício do cargo, Darcy Ribeiro transferiu o curso de pós-graduação, mantido no Museu do Índio, para o CBPE, incorporando a área de sociologia, o que foi realizado com a colaboração de Oracy Nogueira. Em 1959, assumiu a vice-diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão dirigido por Anísio Teixeira entre 1952 a 1964.

Ainda em 1959, planejou e dirigiu no CBPE o Programa de Pesquisas Socioantropológicas, que congregou "os melhores cientistas sociais brasileiros e

alguns colaboradores estrangeiros" (Gomes, 1991, p. 236), o que possibilitou o desenvolvimento de pesquisas de comunidade; estudos interdisciplinares, pesquisas de campo e estudos de síntese de base bibliográfica, "destinados a compendiar os conhecimentos alcançados sobre aspectos básicos da vida brasileira e suas conexões com o problema educacional" (Gomes, 1991, p. 236).

Tendo recebido apoio de Victor Nunes Leal e do escritor Cyro dos Anjos, foi encarregado pelo presidente Juscelino Kubitschek de planejar a Universidade de Brasília. Em 1961, Jânio Quadros, presidente da República, manteve Darcy Ribeiro na direção da Comissão de Estudos da Universidade de Brasília. Nesse mesmo ano, colaborou com Anísio Teixeira para a elaboração de um Plano Nacional de Educação.

Durante o governo do presidente João Goulart, foi implantada a Universidade de Brasília. No Plano orientador da Universidade de Brasília, é reproduzido o pronunciamento do presidente João Goulart, ao sancionar a lei que instituiu a Fundação Universidade de Brasília, que, entre outros aspectos, evidencia que a criação da universidade tinha o compromisso "com o estudo e a procura de soluções para os problemas que afligem nosso povo" (Goulart, 1962, p. 3).

A inserção de Darcy Ribeiro no campo da educação ocorreu por meio do pensador Anísio Teixeira. As razões da aproximação entre os dois intelectuais, a formação de ambos e suas respectivas realizações foram estudadas e documentadas por Helena Bomeny, conforme escreve em seu livro, sobretudo no terceiro e quinto capítulos, a que já me referi.

Em *UnB: invenção e descaminho*, Darcy Ribeiro mostrou que a colaboração com Anísio Teixeira "no planejamento da rede de ensino primário e médio que ia se instalar na nova capital" trouxe "condições para que [ele] viesse a ser encarregado de projetar a Universidade de Brasília" (Ribeiro, 1978a, p. 18-19). Conforme explicitou no mesmo livro, a criação da Universidade de Brasília por sua complexa concepção foi "resultado da cooperação de muitos intelectuais, artistas, professores [...]" (Ribeiro, 1978, p. 15).

Ainda na mesma obra, Darcy Ribeiro tratou de "ambições" que nortearam o projeto de criação da UnB: "prover à nova capital, a curto prazo, a necessária massa crítica de concentração cultural; proporcionar aos órgãos públicos toda a vasta assessoria competente e livre de que eles necessitam"; ser um "núcleo de amadurecimento da consciência crítica nacional", capaz de analisar as "causas efetivas do desempenho medíocre do Brasil dentro da civilização industrial, e das ameaças que pesam sobre nós de continuarmos trotando na história, como uma nação subdesenvolvida na futura civilização" (Ribeiro, 1978a, p. 77-80). Nesse contexto, a criação da UnB, voltada para formar quadros sociais críticos, tinha como objetivo reformar a nação.

Essas orientações estavam relacionadas, além das "ambições militantes" (Ribeiro, 1978a, p. 82), à "opção inevitável", em um momento "de conscientização política"; "de "agudeza crítica" em defesa da sociedade nacional e dos interesses populares. No âmbito internacional, a revolução cubana e o imperialismo norte-americano suscitavam um posicionamento político e crítico.

Heron de Alencar, médico, jornalista e professor de Letras, tendo colaborado com Darcy Ribeiro e com outros professores para a implantação da Universidade de Brasília (1961-1964) e, mais tarde, para o planejamento de duas universidades na Argélia (1972), em "A Universidade de Brasília: projeto nacional da intelectualidade brasileira" destacou objetivos que evidenciam a atitude inovadora da UnB:

> o de formar cidadãos responsáveis, empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com os quais se defronta o povo brasileiro em sua luta pelo desenvolvimento econômico e social (Art.2°, item I); o de preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos de conhecimento [...] (Art.2°, item III); o de congregar cientistas, intelectuais e artistas [...] (Art.2°, item IV); o de colaborar com estudos sistemáticos e pesquisas originais, para o melhor e mais completo conhecimento da realidade brasileira em todos os seus aspectos (Art.2°, item V); o de contribuir para que Brasília, a Nova Capital Federal,

> exerça efetivamente uma função integradora da vida social, política e cultural da Nação [...] (Art.3°, item I); assegurar aos poderes públicos dentro de suas possibilidades, o assessoramento que solicitarem para o cabal desempenho de suas funções, nos diversos domínios do saber (Art. 3°, item II); o de colaborar com as instituições educacionais de todo o país na elevação do nível de ensino e em sua adaptação às necessidades do desenvolvimento nacional e regional (Art. 3°, item IV); o de cooperar com Universidades e outras instituições científicas e culturais nacionais e estrangeiras e internacionais [...], assim como lutar pela defesa da autonomia cultural, da liberdade de investigação e de expressão e pela paz entre os povos (Art. 3°, item V). (Alencar, 1978, p. 277-278)

A estrutura da Universidade de Brasília foi "baseada num sistema duplo e integrado, de Institutos Centrais e de Faculdades e Unidades Complementares" (Alencar, 1978, p. 279). Darcy Ribeiro reitera o papel fundamental de Anísio Teixeira para o funcionamento da universidade da capital federal, evidenciando que se deve ao educador a abertura dos primeiros cursos experimentais, em março de 1962. No ano anterior, Darcy Ribeiro havia assumido a reitoria da Universidade de Brasília com Anísio Teixeira como vice-reitor, que, a partir de 1962, interinamente, exerceu o cargo de reitor, substituindo Darcy Ribeiro, nomeado ministro da Educação e posteriormente chefe do Gabinete da Casa Civil da Presidência da República.

O conhecimento das várias áreas do saber, as diferentes atividades desenvolvidas por Darcy Ribeiro ao longo de sua vida como etnólogo, como educador, sua vinculação ideológica e seu alinhamento político com o presidente João Goulart e o trabalhismo contribuíram para que Darcy Ribeiro fosse convidado a exercer os cargos de ministro da Educação e chefe da Casa Civil. O professor e político Hermes Lima, tendo se tornado primeiro-ministro no governo parlamentarista de Jango, convidou Darcy Ribeiro para ser ministro da Educação, cargo exercido entre setembro de 1962 e janeiro de 1963.

No âmbito da educação, Darcy Ribeiro publicou "nove volumes de uma pequena enciclopédia da professora primária, remetida a 300 mil delas"; lançou a Biblioteca Básica Brasileira, "em dez volumes, com 15 mil exemplares de tiragem, para mandar às escolas secundárias e superiores"; teve o "encargo de pôr em execução a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; obteve o apoio do gabinete ministerial para o Plano Trienal de Educação"; junto ao presidente João Goulart logrou a garantia de reserva de "12,4% do Orçamento Federal em Educação"; alcançou "a aprovação [do] Programa Nacional de Educação, elaborado no Conselho Nacional de Educação, principalmente por Anísio Teixeira e dom Hélder Câmara" (Ribeiro, 1997, p. 266-267).

Com a retomada do presidencialismo, em 1963, o presidente João Goulart nomeou Darcy Ribeiro como chefe da Casa Civil. Nessa função, atuou em "duas esferas de ação": "a ideológica, programando as reformas de base, e a burocrática administrando o governo" (Ribeiro, 1997, p. 309). As reformas de base compreendiam, sobretudo, a reforma agrária e o controle do capital estrangeiro.

De Brasília para o exílio: interfaces entre educação e cultura

No livro editado *post mortem,* ao tratar "da crise, do golpe e da queda", narra sua tentativa de resistência a fim de manter o governo de João Goulart, em Brasília, mesmo depois do golpe militar em 30 de março de 1964. Para isso, enviou uma mensagem ao Congresso. O texto informava que João Goulart, presidente da República, e seu ministério estavam em território nacional, na cidade de Porto Alegre. No entanto, Auro de Moura Andrade, presidente do Congresso, declarou vaga a Presidência da República.

O presidente João Goulart exilou-se no Uruguai, país de tradição democrática, antes do golpe de Estado, em 27 de junho de 1973, que também acolheu Darcy Ribeiro e Waldir Pires, consultor-geral da República no

governo de João Goulart. Contratado como professor de Antropologia na Universidad de la República, desenvolveu diversas atividades intelectuais e acadêmicas que foram sumarizadas pelo antropólogo em carta dirigida ao filósofo Arturo Ardao, então Diretor da Facultad de Humanidades y Ciencias, em 10 de junho de 1968.

Em decorrência dos objetivos deste capítulo, restrinjo-me a assinalar algumas das realizações de Darcy Ribeiro, evidenciando que a missiva mencionada constitui um documento histórico da maior importância para o esclarecimento da sua biografia intelectual para o estudo de seu exílio uruguaio. Nesse sentido, inicialmente, destaque-se que, em 1967, Darcy Ribeiro dirigiu o Seminario sobre Estructuras Universitarias, que contou com a colaboração de quatorze professores de diferentes áreas e especialidades e mais trinta participantes. A contribuição de Darcy Ribeiro foi publicada de forma preliminar em Gaceta de la Universidad e editada por completo em *La universidad latinoamericana*, pelo Departamento de Publicações da Universidad de la República. Em março de 1968, assessorou o Seminario sobre Política Autónoma para América Latina, realizado pelo Centro de Estudos Latino-americanos da Universidade, resultando em publicação na Gaceta de la Universidad (Ribeiro, 1968 a) e em livro.

No ensaio "América Latina como alteridad: memorias de un campo identitario" (Coelho, 2003), em relação ao último seminário mencionado, no item "Política Cultural autónoma para América Latina", mostrei que Darcy Ribeiro discutiu a política autônoma, tendo em vista a nação, a sociedade e a universidade. Além disso, evidenciou que o patronato e o patriciado, ao deixarem de fora o povo do projeto da universidade, colocavam-no como "proletariado externo". A política autônoma, no entanto, não se desvinculava, nesse contexto, da comunidade científica internacional. Esse é um aspecto que também está presente em um dos objetivos da criação da Universidade de Brasília, em que era destacada a cooperação com universidades e outras instituições científicas e culturais nacionais e estrangeiras e internacionais, de forma

solidária, "pela defesa da autonomia cultural, da liberdade de investigação e de expressão e pela paz entre os povos", conforme relatado anteriormente.

A respeito das pesquisas individuais, tendo em vista a correspondência entre Darcy Ribeiro e o diretor da Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ressalto também que o antropólogo resumiu publicações que fazem parte do conjunto de *Estudos de Antropologia da Civilização*, a saber: *El Proceso Civilizatorio*; *Las Américas y la Civilización*; *El Desafío Latinoamericano* e *Los Indios y la Civilización*. Na mesma carta, anunciou, ainda, que o texto básico "The Culture-Historical Configurations of the American Peoples", aceito pela revista internacional Current Anthropology, seria debatido por especialistas.

Darcy Ribeiro, no prólogo de *La universidad latinoamericana*, mostrou a relação entre o livro e o Seminario sobre Estructuras Universitarias. Esclareceu que o seminário, além de tratar de questões relativas à Universidad de la República e às universidades latino-americanas, enfocou a universidade moderna e, sobretudo, a universidade nas nações subdesenvolvidas. Esse livro é composto de sete capítulos, sendo que o primeiro apresenta os modelos estruturais da universidade; o segundo focaliza a crise da universidade latino-americana com base nos conceitos de atualização e aceleração, os quais serão abordados mais adiante. Em sequência, outros capítulos abordam: a universidade tradicional; as tentativas de renovação, como a reforma de Córdoba, a experiência de Brasília, a reforma colombiana; a reestruturação chilena e a experiência cubana; o balanço crítico que inclui a discussão sobre o nacionalismo e o cosmopolitismo. O capítulo final do livro se intitula "La universidad necesaria". O "Apêndice" da publicação consta de dois textos: "La Universidad de Brasília", de Heron de Alencar, e "El derrumbe de la Universidad de Brasília", de Antonio Luiz Machado Neto, professor titular da UnB, exonerado em 1965, em decorrência do golpe militar de 1964.

Na "Introdução" da referida obra, Ribeiro (1968a) colocou em evidência a relação entre estruturas universitárias modernas e as sequências históricas

particulares; mostrou que, no caso das nações subdesenvolvidas, a universidade tinha a tarefa de atuar como motor de aceleração do desenvolvimento. Além disso, evidenciou que a universidade teria que atender a projetos específicos, relacionados ao progresso autônomo, afastando-se de projetos alheios.

Darcy Ribeiro, ao propor a reforma para as universidades de nações subdesenvolvidas, utilizou alguns conceitos, gestados no conjunto de sua obra antropológica como aceleração evolutiva e incorporação histórica ou modernização reflexa; configurações histórico-culturais dos povos americanos e, ainda, a revolução termonuclear. Essa elaboração teórica precisa ser compreendida à luz do que concebe como "antropologia dialética", que se constitui como "uma ciência comprometida com o destino humano" (Ribeiro, 1990, p. 78).

Os processos civilizatórios, segundo o antropólogo, "operam por duas vias opostas". A aceleração evolutiva "prevalece no caso das sociedades que, dominando a nova tecnologia, progridem socialmente, preservando seu perfil étnico-cultural e, por vezes, o expandindo sobre outros povos na forma de macro-etnias" (Ribeiro, 1983a, p. 34). Em contraposição, pela via da "atualização histórica", as sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente, ao atuarem sobre os povos subjugados, levam à perda da autonomia e podem descaracterizar o perfil étnico da sociedade dominada.

Considerando os objetivos da criação de Brasília, conforme já ressaltado, verifica-se que estavam voltados para a preservação da autonomia cultural, o domínio da tecnologia, a promoção do progresso social aliado à liberdade de investigação e de expressão. Nesse sentido, depois da implantação da UnB, o respectivo desenvolvimento aconteceria pela via da "aceleração evolutiva", o que foi interrompido pela violência da ditadura sobre a UnB. A ação dos militares sobre as universidades latino-americanas não foi um fato isolado, ocorreu em vários países da América Latina, como Uruguai, Chile e Argentina.

No penúltimo capítulo, "Hacia la nueva reforma", Darcy Ribeiro mostrou que a nova revolução tecnológica, a termonuclear, dependia de

cada nação, por meio de procedimentos utilizados intencionalmente para o desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse sentido, salienta os desafios enfrentados pelos centros universitários nacionais que, em face da insuficiência financeira, poderiam ser recolonizados culturalmente e politicamente, tendo em vista o projeto norte-americano neocolonial, voltado especialmente para as universidades latino-americanas. Levando-se em conta tal situação, é fundamental a discussão sobre a estrutura e a reforma da universidade que era conveniente aos latino-americanos.

É importante salientar que Darcy Ribeiro, em *O processo civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural*, tratou das várias revoluções relacionadas ao processo civilizatório: a Agrícola; a Urbana; a do Regadio; a Metalúrgica; a Pastoril; a Mercantil; a Industrial. A última etapa analisada, no momento da elaboração do livro, foi a Revolução Termonuclear.

Em *Configurações histórico-culturais dos povos americanos*, Darcy Ribeiro propõe as seguintes categorias: povos-testemunho; povos transplantados; povos-novos e povos-emergentes. Pode-se observar que essa tipologia fundamenta a compreensão do processo civilizatório dos povos americanos, norteando a reflexão sobre a universidade e sua reforma. Sirva de exemplo o livro sobre a universidade peruana, em que o autor, estando no exílio, é convocado pelo governo peruano a renovar a universidade do país. No que se reporta à configuração do Peru como povo-testemunho, resultante da exploração europeia de civilizações originais indígenas, Darcy Ribeiro observa que os universitários peruanos andinos, no contexto a que se referia, agiam como estrangeiros que, no passado, foram agentes civilizatórios que espoliaram e, igualmente, subjugaram a camada erudita de técnicos, engenheiros, artistas e sábios da antiga civilização incaica. Isso se deve ao fato de que a universidade, tal como era estruturada até então, excluía os falantes das línguas quéchua e aymará, que correspondiam, naquele momento, a uma população de oito milhões. Nessa direção, Darcy Ribeiro defendia uma universidade que incluísse a etnia indígena. Na configuração histórico-cultural dos povos

americanos, os brasileiros, os venezuelanos, os colombianos, os antilhanos, uma parte da população da América Central e do Sul dos Estados Unidos da América são focalizados como "povos novos". Trata-se de populações "plasmadas pela amalgamação biológica e pela aculturação de etnias díspares dentro de um enquadramento escravocrata e fazendeiro" (Ribeiro, 1975, p. 27).

Em 30 de setembro de 1968, Darcy Ribeiro deixou o Uruguai e retornou ao Brasil pelas seguintes razões: declínio da democracia uruguaia e duas encorajadoras decisões da Corte Suprema em seu favor (Ribeiro, 1969), segundo informação depreendida da carta de Berta Ribeiro ao antropólogo Lévi-Strauss, em 7 de março de 1969. Em 13 de dezembro de 1968, por ocasião do AI-5, que entrou em vigor naquela data, o antropólogo e educador foi preso. Após nove meses de encarceramento, foi julgado e absolvido. Exposto ao risco de ser aprisionado novamente, Darcy Ribeiro se exilou em outros países da América Latina: Venezuela, Chile e Peru.

A experiência antropológica e educacional, entrelaçada à política, na bagagem do exilado, fez com que revisse o Brasil, a Universidade de Brasília e o porquê da utopia vetada. A elaboração e a implantação de um novo modelo "de uma universidade tão inovadora no plano cultural, quanto o era a própria Brasília no plano urbanístico e arquitetural" (Ribeiro, 1978b, p. 19) e o trabalho desenvolvido, no exílio, no âmbito da reforma de universidades, possibilitaram a publicação de *A universidade necessária*, na qual o autor reuniu textos escritos no Uruguai, na Universidade Central da Venezuela e no Peru. Acrescentem-se a esses estudos aqueles elaborados para a implantação da Universidade de Ciências Humanas da Argélia.

O pós-exílio: atando os fios da história e da memória

Em 1976, Darcy Ribeiro fixou-se definitivamente no Brasil. Em 1982, foi eleito vice-governador do estado do Rio de Janeiro com o governador Leonel Brizola. Em 1983, assumiu os cargos de secretário de Cultura e de

coordenador do Programa Especial de Educação, responsável pela criação e implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

A Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), planejada e concebida por Darcy Ribeiro, também foi implantada durante o governo de Leonel Brizola. Em "A universidade do terceiro milênio", no livro *O Brasil como problema*, o antropólogo explicitou o contexto em que nasceu a UENF, que tinha como missão: "adonar-se, cultivar e ensinar a ciência e as tecnologias de ponta, que constituem o patrimônio maior da humanidade para colocá-la a serviço da modernização e do progresso econômico e social da região e do Brasil" (Ribeiro, 1995b, p. 221). Muitos dos textos sobre educação, da autoria de Darcy Ribeiro e que se encontravam publicados de forma dispersa, foram reunidos pela professora Lúcia Velloso Maurício, organizadora do livro *Darcy Ribeiro: educação como prioridade* (Velloso, 2018). As ações de Darcy Ribeiro na área da cultura foram inúmeras. Tendo a educação como foco central, associou o saber popular à cultura letrada, como se verifica pela idealização do Sambódromo, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

Em 1990, Darcy Ribeiro foi eleito senador da República pelo estado do Rio de Janeiro, cargo que ocupou até 17 de fevereiro de 1997, data de seu falecimento. Durante esse período, publicou *Carta*: falas, reflexões, memórias, revista vinculada ao seu gabinete de senador. Além de divulgar ensaios, textos e reflexões de autoria do antropólogo, do educador e do político, trazia temas e debates sobre cultura, educação e política, abordados de forma específica e mais geral. No volume destinado ao CIEPS (n. 15), apresentou o texto "Balanço crítico de uma experiência educacional", no qual abordou o significado dos CIEPS e o respectivo desmonte da rede escolar, realizado em outros governos do Rio de Janeiro, posteriores ao de Leonel Brizola. Mais uma vez, o educador brasileiro posicionou-se de forma indignada diante do que se perdeu, denunciando a "pedagogia

alienada e vadia que se cultiva entre nós" (Ribeiro, 1995 b, p. 23) e que exclui a criança pobre da escola.

Em 1995, Darcy Ribeiro publicou o número 14 da revista, dedicado à criação da Universidade de Brasília. O periódico constitui um dossiê que reuniu documentos diversos, a saber: atos "constitutivos" do governo federal que criavam e implementavam a UnB; registros relativos ao funcionamento da Universidade de Brasília, como os "Estatutos da UnB e da FUB, 1962; as visões sobre a UnB em relação ao passado e ao presente, divulgadas nos textos de Geralda Dias Aparecida; decisões parlamentares apresentadas na Câmara dos Deputados e no Senado, autorizando a instituição da "Fundação da Universidade de Brasília"; texto de Darcy Ribeiro em homenagem ao educador Anísio Teixeira; o discurso de Darcy Ribeiro, ao receber o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Brasília; os discursos que decorreram da outorga do título: saudação do professor Paulo Renato de Souza, então ministro da Educação e do Desporto; do professor Cristovam Buarque, governador do Distrito Federal e, ainda, do professor João Cláudio Todorov, reitor da UnB.

Darcy Ribeiro, em seu discurso, durante a homenagem recebida, abordou o renascimento da Universidade de Brasília, que ocorreu ao longo de "décadas sofridas", afirmando que "nosso ideal de implantar nesta cidade-capital do Brasil uma comunidade autônoma e independente de sábios capazes de operar em duas "órbitas" (Ribeiro, 1995c, p. 17) tinha sido retomado. O alcance da utopia anunciada dizia respeito ao domínio do saber humano e à busca de caminhos para a liberdade e prosperidade do povo oprimido. A revista republicou o livro *UnB: invenção e descaminho* e, sob o título "Crônica do Assalto", divulgou o "Manifesto dos professores", publicado no Jornal de Brasília, em 19 de outubro de 1965; "Diáspora da Universidade"; "Cartas exemplares", de Afonso Arinos e Aryon Dall'Igna Rodrigues, e "A voz possessa da ditadura", entre outros documentos.

Em *Carta*, a historiadora Geralda Dias Aparecida ressaltou diferentes momentos da história da UnB, desde a inauguração da Universidade de Brasília, em 21 de abril de 1962, até 1988. Logo depois do golpe de 1964, a UnB "foi ocupada pelas tropas da Polícia Militar de Minas Gerais"; foi nomeado como interventor Zeferino Vaz, que, em seguida, assumiu a reitoria. Durante sua gestão, foram demitidos nove professores. Em 18 de outubro de 1965, ocorreram demissões de "professores considerados subversivos" e, em consequência, "houve o pedido de demissão coletiva de 209 professores e instrutores" (Aparecida, 1995, p. 46). Na UnB, a ditadura encontrou resistência, havendo a organização do movimento estudantil e dos professores. Ainda conforme a autora, em 1968: "As manifestações ganharam a rua em todo país e em algumas instituições, como nos *campi,* atos públicos na cidade" (Aparecida, 1995, p. 49). O último reitor da Universidade de Brasília, José Carlos Azevedo, antes do retorno à democracia no Brasil, "foi identificado pelos professores, alunos e funcionários como o representante máximo do regime militar na Universidade, não só pela sua condição de Capitão de Marinha, mas pelo papel que passou a exercer internamente no controle do poder" (Aparecida, 1995, p. 51). A autora concluiu, em seu texto, que, "apesar dos descaminhos e dos acertos, [a Universidade de Brasília] conseguiu tomar forma entre as instituições de ensino superior do país" (Aparecida, 1995, p. 53).

Os vários livros escritos por Darcy Ribeiro, bem como suas ações como intelectual político, tanto no exílio como no pós-exílio, demonstram sua luta contra o *status quo* e a violência exercida sobre os índios e a favor da escola pública de qualidade. Tendo construído um pensamento histórico alternativo, deixou um importante legado que se constata em suas realizações e produções bibliográficas nas mais diferentes áreas do saber em que atuou.

Referências

ALENCAR, Heron. A universidade de Brasília – Projeto Nacional da Intelectualidade Brasileira. *In:* RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária.* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 271-296.

APARECIDA, Geralda Dias. UnB em dois tempos. *In:* RIBEIRO, Darcy. *Carta*: falas, reflexões, memórias*:* a invenção da Universidade de Brasília, 1961-1995, v. 1, n. 14, Brasília, p. 37-53, 1995.

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro*: sociologia e um indisciplinado. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

COELHO, Haydée Ribeiro. A trama da violência e seu desenredo em Darcy Ribeiro e Bernardo Carvalho. *In:* VIEIRA, Elisa Amorim; COELHO, Haydée Ribeiro (org.). *Literatura e outras artes e violência nas Américas*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2019.

COELHO, Haydée Ribeiro. América Latina como alteridad: memorias de um campo identitario. *In:* MORAÑA, Mabel; MACHÍN, Horacio (org.). *Marcha y América Latina.* Pittsburg: Universidad de Pittsburgh, 2003, p. 299-311.

GOMES, Mércio Pereira. Fé de Ofício. *In:* RIBEIRO, Darcy. *Testemunho*. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1990, p. 221-262.

GOULART, João. A missão da Universidade de Brasília. *In:* RIBEIRO, Darcy. *Plano orientador da cidade de Brasília.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1962, p. 3.

RIBEIRO, Berta. [Carta] 7 de março de 1969, Rio de Janeiro, [para] Claude Lévi-Strauss. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 1969.

RIBEIRO, Darcy. [Carta] 10 jun. 1968, Montevideo, [para] Arturo Ardao. Brasília: Memorial Darcy Ribeiro, 1968b.

RIBEIRO, Darcy. A invenção da Universidade de Brasília: 1961-1995. *In: Carta*: falas, reflexões, memórias. Brasília: Senado Federal, v. 1, n. 14, 1995c.

RIBEIRO, Darcy. *A política indigenista brasileira.* Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura; Serviço de Informação Agrícola, 1962.

RIBEIRO, Darcy. A universidade do terceiro milênio. *In: O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995a, p. 213-251.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária.* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. *In: Carta*: falas, reflexões, memórias. O novo livro dos CIEPS. Brasília, v. 2, n. 15, p.17-24, 1995b.

RIBEIRO, Darcy. *Configurações histórico-culturais dos povos americanos.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Darcy. Introdução. *In: As Américas e a civilização:* formação histórica e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983a, p. 15-48.

RIBEIRO, Darcy. *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, 1968a.

RIBEIRO, Darcy. *La universidad peruana.* Lima: Ediciones del Centro, 1974.

RIBEIRO, Darcy. *O processo civilizatório:* etapas da revolução sociocultural. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1983b.

RIBEIRO, Darcy. *Testemunho.* 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1991.

RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978a.

RIBEIRO, Darcy. *Diários índios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy; RIBEIRO, Berta. *Arte plumária dos índios Kaapór*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 1957.

VELLOSO, Maurício Lúcia (org.). *Darcy Ribeiro*: Educação como prioridade. São Paulo: Global, 2018.

Parte III
EDUCAÇÃO, AUTORITARISMO E REPRESSÃO

Capítulo 8

O elefante branco: uma escola com o nome de resistência

Eliane Brito

Este capítulo representa o início de uma jornada de pesquisa sobre a educação do Distrito Federal no período da ditadura militar e tem como objeto o Centro de Ensino Médio Elefante Branco. Foram analisados os documentos primários digitalizados do Arquivo Público Nacional, disponibilizados por meio do Sistema de Informação do Arquivo Nacional; bem como o acervo do jornal Correio Braziliense, disponível na Biblioteca Nacional Digital. Também foram utilizadas entrevistas com ex-alunos e ex-professores disponíveis no Museu da Educação do Distrito Federal, além do acervo da própria escola.

Foram selecionadas entrevistas de professores que trabalharam no Elefante Branco no período da ditadura militar: Antônio Fernando Paranhos Macdowel; Eldonor de Almeida Pimentel; Libânia Rabelo Ferreira; Marlene Cabrera da Silva, além de entrevistas de ex-estudantes e ex-militantes do movimento estudantil, Carlos Alberto Farias Galvão, Jarbas Silva Marques; do acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

Uma escola modelo

Os anos 1960 tiveram importância fundamental para Brasília. A construção da cidade fazia parte do projeto político nacional de progresso almejado para o Brasil. Sua inauguração, em 1960, significou "a materialização dos desejos e dos sonhos que formavam o imaginário de muitos brasileiros nos anos 50 — sonho de romper com os arcaísmos políticos e sociais e instituir no Brasil um novo tempo" (Ceballos, 2005, p. 5).

Brasília seria a esperança de um novo tempo para o Brasil, porém sua história é marcada por vários cenários políticos, entre eles, a ditadura militar, orquestrada ainda nos primeiros anos da nova capital. Sua influência e forma de organização marcou a identidade da cidade.

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco encarnou o projeto de educação proposto por Anísio Teixeira, à época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no âmbito do sistema público de ensino de Brasília. Com base no desenvolvimento intelectual e crítico em detrimento da vertente tradicional da educação, esse colégio seria o modelo de ensino médio para o Brasil, com características universitárias, matérias optativas, departamentos, laboratórios e autonomia dos estudantes e professores.

A escola foi preparada para receber 1.100 estudantes, 70 salas de aulas, mais de 60 professores, 5 laboratórios, sendo dois de física, dois de química e um de história natural; contava com aproximadamente 4.500 metros quadrados, além de campos de esporte e piscina. Jarbas Silva Marques, ex-aluno, afirmou que "o Elefante Branco era a beleza física do prédio, limpo, com bom gosto, e as salas de aula todas no primeiro andar. E o ensino era o que existia de melhor no Brasil" (2007).

Para o professor pioneiro, Antônio Fernando Paranhos Macdowell,

> o final de 1960, houve então a utilização do Elefante, todo ele ligado ao segundo grau. Com todas as condições possíveis e imaginárias de um colégio absolutamente de excelência,

> nós tínhamos laboratórios, tínhamos salas para os chefes de departamento. Nosso chefe era uma pessoa absolutamente extraordinária que era o Geraldo Costa Alves. E ele fazia aquela divisão de trabalhos com uma calma, com uma clarividência absolutamente extraordinária. (Macdowell, 2010)

O Centro de Ensino Médio Elefante Branco foi assim nomeado pela população em razão do seu tamanho e da morosidade na entrega da obra, que atrasou por um ano; estava prevista para ser entregue junto com a nova capital, porém isso se realizou apenas no dia 22 de abril de 1961 (Será, 1961). São várias as matérias no jornal local que denunciavam a demora para entregar a escola. Antes mesmo de ser entregue, a escola já havia sido batizada pela comunidade como Elefante Branco.

No mesmo ano, a elefante Nely, do Zoológico de Brasília, presente do governo indiano ao ex-presidente Juscelino Kubitschek, foi levada à escola, oficializando, assim, o nome e o símbolo do colégio.

No ano de 1961, já era comum o nome da escola aparecer nos jornais. O Correio Braziliense, por exemplo, realizou duas publicações de estudantes do Elefante Branco contestando uma matéria com o nome "Escândalo para Jânio ver", que ressaltou que, na escola, havia "descalabro e anarquia na ex-Caseb". A expressão ex-Caseb faz referência ao colégio Elefante Branco, pois, antes de sua inauguração, chegou a funcionar em uma escola provisória denominada Caseb, sigla da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Escândalo, 1961). O professor Eldonor Pimentel afirmou que,

> quando nós chegamos, no mês de março, a CASEB não havia sido concluída e o Elefante Branco também não. E o 2° grau, para o qual eu particularmente seria destinado, não existia nada, tanto que, durante o ano de 1960, para o 2º grau foi erguida, onde hoje é a Escola Normal, uma construção de madeira, um barracão muito bem feito, muito bonito, no meio do cerrado, era lindo, com o laboratório e quatro dependências de salas de aula para alunos do clássico e do científico. Se não

> me falha a memória, nós tínhamos duas turmas: uma do clássico e uma do científico; fora outras salas de laboratório. (Pimentel, 2006, p. 7)

A matéria principal do jornal pedia a exoneração do diretor da escola. O texto convidava o então presidente, Jânio Quadros, para visitar a escola e acabar com ações dos estudantes e professores, consideradas anárquicas pelo editor-chefe do jornal. Essa matéria possibilita depreender que, desde os primeiros anos do colégio, já havia uma construção depreciativa da escola, com fiscalizações e incômodos das alas mais conservadoras da cidade, sobretudo por causa da metodologia escolanovista proposta por Anísio Teixeira. Para o professor Eldonor de Almeida Pimentel (2006, p. 5),

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

Já em 1960, houve uma demissão em massa dos professores do ensino médio, como afirmou o professor pioneiro Eldonor de Almeida Pimentel, participante do primeiro concurso público para professores de Brasília. Todos os professores contrários à gestão da Fundação Educacional ou envolvidos com a criação da Associação Profissional dos Professores do DF (APPDF) foram demitidos. A matéria "Não Poderão Começar dia 1º as Aulas" faz referência à demissão dos professores e como essa ação prejudicou os estudantes do ensino médio do DF (Não poderão, 1961).

Segundo o Sindicato dos Professores (Sinpro-DF), a Associação de Professores do Ensino Médio de Brasília foi fundada em 15 de outubro de 1960. Uma das principais reivindicações da categoria era a garantia da moradia para os professores pioneiros. Em documento conservado no acervo

da escola, foi encontrado um abaixo-assinado, com anuência de muitos professores do colégio, pedindo autorização da direção escolar para construção de um barraco para moradia de professor, o que nos permite inferir sobre a possibilidade de haver construções residenciais dentro do espaço físico da escola. O mais interessante é que nenhum documento oficial do Arquivo Público do Distrito Federal, pesquisado até então, faz referência à existência dessas construções, nem mesmo no acervo específico da Novacap.

A professora pioneira Libânia Rabelo Ferreira afirma que, no "primeiro ano, houve uma leva de professores despedidos. A Caseb chegou à conclusão de que alguns professores não se adaptaram a Brasília. Então eles foram convidados a regressar aos seus estados. Foram treze professores" (Ferreira, 2003, p. 18). Os docentes foram demitidos no período de férias de 1961 e, por pressão popular, o próprio presidente da República, Jânio Quadros, pediu explicações à Fundação Educacional. No dia 19 de março do mesmo ano, os demitidos foram reintegrados ao quadro. Os professores fizeram uma publicação no jornal Correio Braziliense, caderno de Educação e Ensino, com o título "Democracia: Teoria e Vivência" (1961):

> [...] Afastados da Escola pela oposição que sempre manifestaram a todas as formas de opressão e servilismo, procuramos vivenciar os conceitos de liberdade e democracia que transmitiam aos alunos, é justamente por sua crença nessas mesmas idéias que regressam. Desterrados pela má-fé, é pela fé retornam; exilados pela negação de valores como direito e justiça, é pela crença nestes valores que estão de volta. Sua permanência em Brasília, em luta de um mês já contra o domínio da incúria e da irresponsabilidade, terá por prêmio a vitória da consciência de uma contribuição efetiva para a obtenção de um novo tipo de liberdade: a da autenticidade e da vivência das teorias. Êste é o segrêdo do ânimo que os alenta e o sentido da luta em que se empenham.

O texto contundente noticia o cenário de disputa que a educação no DF atravessava, e, ao mesmo tempo, nos informa sobre as disputadas narrativas

que estavam em voga no mundo no contexto da Guerra Fria. Entretanto, o anticomunismo é um dos fenômenos políticos mais relevantes no colapso democrático da história do século XX no Brasil. Para a historiadora Maud Chirio, o anticomunismo fazia parte do imaginário dos militares e civis muito antes do golpe, as manifestações mais contundentes datam da década de 1930, e se intensificaram no Estado Novo. Segundo ela,

> uma multiplicidade de vetores contribui para a mobilização de temas e imagens tradicionais do anticomunismo militar brasileiro a fim de legitimar o golpe de Estado como uma contrarrevolução. As Forças Armadas não descobrem, evidentemente, o anticomunismo com a Guerra Fria, ou quando parte de sua oficialidade se convence de que uma "guerra revolucionária" está em curso em solo nacional. Trata-se de um ódio alimentado no seio da instituição militar desde os anos 1930. A cultura anticomunista militar constitui um conjunto de referências, imagens, palavras que os conspiradores mais ativos mobilizam dentro de uma conjuntura política particular. As novas ameaças que o contexto da Guerra Fria parece representar, os discursos para descrevê-las e as armas para enfrentá-las surgem frequentemente como o simples rearranjo de elementos presentes de longa data no repertório anticomunista brasileiro: a ameaça interna, à qual está associada a imagem da traição; a denúncia do movimento social (greves, manifestações) como uma "desordem" que "desagregaria" as instituições, os valores e a unidade da sociedade; a arma da propaganda subversiva e a necessidade de uma contrapropaganda. Trata-se, aliás, de marcas de um anticomunismo conservador. (Chirio, 2012, p. 34-35)

Nota-se que o fenômeno "anticomunista" se fazia presente no Brasil há tempos e entranhava-se nas mais variadas esferas do cotidiano. Em 1962, a escola aqui analisada teve novamente seu nome estampado nos jornais, aliás, seu novo nome: "Elefante Vermelho". O batismo foi feito por Abel Rafael, ex-militante da Ação Integralista Brasileira, que se elegeu deputado federal por Minas Gerais, pela legenda do Partido de Representação Popular (PRP). Segundo o jornal, o deputado afirmou em plenário que o então

ministro da Educação, Darcy Ribeiro, e outras autoridades locais, como o próprio secretário da Educação, eram responsáveis por "estimular as atividades comunistas do seio dos educandários desta Capital". E afirmou que o plano em execução pretendia transformar o Centro de Ensino Médio em um "Elefante Vermelho", "os professores se organizam em Associações e envolvem o magistério em atividades ideológicas" (Elefante, 1962).

Segundo a entrevista da professora Branca Bakaj, a escola tinha uma significativa presença de estudantes que eram filhos de representantes do governo, "era um colégio modelo, o colégio onde a filha do presidente Geisel estudava. E havia filhos de ministros, deputados, senadores, então era uma escola padrão" (Bakaj, 2004). Ou seja, as fiscalizações contra as ações pedagógicas realizadas no Elefante Branco eram mais intensas, ao ponto que a criticidade e forma como a escola acreditava na formação dos estudantes era lida como ideologia comunista. Segundo a professora Marlene Cabrera (2006),

> os alunos eram, como se diz, osso de pescoço. Eles colocavam os professores... questionavam... meus alunos liam Sartre em francês. Olha, eu sempre falo: não tive, na universidade, padrão acadêmico e nem encontrei na universidade um padrão acadêmico igual ao dos meus alunos. Eu posso citar n alunos que estão aí brilhando no jornalismo, na política, no Itamaraty, alunos dessa época, gente brilhante [...]. É, havia uma mística. Realmente, os alunos sabiam que estavam vivenciando um projeto inovador em educação, havia essa consciência de que se fazia algo diferenciado. E a turma que foi selecionada em 1960 - os professores, aquela primeira leva - é que sustentava essa mística, de que iam fazer algo revolucionário, havia esse clima, essa percepção.

Esse projeto educacional não estava imune a críticas também dentro do Congresso Nacional. Alegando medo do comunismo nas escolas públicas do DF, o senador Guido Mondin (PRP-RGS), denunciou o que chamou de "Bolchevização do Ensino", ou "cubanização do Brasil no setor do ensino, em Brasília", afirmando que os professores de tendência marxista eram os

preferidos nas seleções de professores da Fundação Educacional do Distrito Federal. E que "o comunismo [era] atuante no ensino médio noturno de Brasília, onde até livros de autores comunistas conhecidos são distribuídos aos alunos" (Denunciada, 1962).

Segundo o historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2000), no imaginário dos anticomunistas brasileiros, a educação precisava ser fiscalizada, visto que não poderia caminhar para um modelo soviético, preocupação já demonstrada nos anos 1930 no Brasil, quando os

> anticomunistas brasileiros ficavam igualmente enfurecidos com as informações de que os soviéticos introduziram educação sexual nas escolas. Consideraram a medida uma indignidade, que resultaria na transformação dos jovens em "garotos perversos", sem freios para conter seus "excessos de libidinagem" (Motta, 2000).

Nesse sentido, uma escola modelo, pautada na democracia e na diversidade, proposta por Anísio Teixeira, não mais poderia existir na capital da ditadura.

> E nós éramos mais engajados na política estudantil: eu, o Mário Nelson... ele foi o primeiro presidente da UNESB, no primeiro ano de sua constituição, e eu fui o primeiro secretário da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas. (Galvão, 2003)

O movimento estudantil do Elefante Branco era uma referência para as outras escolas. Já no início da década de 1960, antes mesmo de ter seu prédio inaugurado, os estudantes já se movimentavam e reivindicavam a construção de uma entidade organizada para pensar sobre as questões da educação no DF, mas também refletir sobre o Brasil e o mundo.

Segundo o ex-estudante e um dos precursores do Grêmio Estudantil do Ensino Médio (Gecem), Cláudio Fontelles, em depoimento ao premiado documentário *Honestino* (Vasconcelos, 1992), tanto ele como Honestino Monteiro

Guimarães eram sensíveis ao mundo, poetas que sonhavam com um mundo melhor, sem desigualdades e injustiças sociais. E aquele espaço representaria o lugar do debate, do aprendizado, da ação por uma educação de qualidade.

Com aproximadamente 5.000 estudantes, o grêmio estudantil do Elefante Branco tornou-se uma referência para o Brasil. Os estudantes ajudaram a organizar grêmios em outras escolas, como Setor Leste, Ave Branca (Cemab) em Taguatinga e Colégio Agrícola em Planaltina. Considerados mais radicais e agressivos nas lutas estudantis, os secundaristas eram numerosos e organizados. Segundo o ex-estudante Antônio de Pádua Gurgel, até 1964, os grêmios "foram representados pela União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Brasília, Umesb" (Gurgel, 2002). Em 1966, durante o golpe militar, criaram o Diretório Central dos Estudantes Secundaristas (DCESB), que congregava os colégios Cemeb, Caseb e Cemab.

O ex-estudante Carlos Alberto Farias Galvão, um dos criadores do grêmio estudantil da escola, relata que promoviam ações em toda comunidade de Brasília, com trabalhadoras domésticas e operários. Segundo ele, essa visão holística do ato pedagógico fez emergir um olhar comprometido com a sociedade.

> A partir daí foi praticamente impossível não ter uma participação um pouco mais engajada e compromissada com os destinos dessa mesma população. Foi a partir daí que eu e um colega do Elefante Branco, o Mário Nelson, montamos a UMESB – União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de Brasília, que era um braço da UME, a União Metropolitana dos Estudantes, para que nós pudéssemos ter uma representatividade e, ao mesmo tempo, uma voz a ser ouvida nos pleitos que a sociedade reclamava. (Galvão, 2003)

No mesmo período, esse grupo de estudantes fundou o jornal do Gecem, com o nome de Reforma, no qual divulgavam suas reivindicações escolares, poesias, notas sobre a política internacional, notas de repúdio à

política interna, ao que estava acontecendo no Brasil, com a renúncia de Jânio Quadros e medidas como o parlamentarismo brasileiro.

O "Elefante Vermelho", como era conhecido na época, tinha muitos professores e estudantes que participavam de partidos e organizações políticas de esquerda: Partido Comunista Brasileiro; Juventude Operária Católica; Ação Popular; Partido Operário Revolucionário-trotskista; e logo essas organizações estavam presentes também nos movimentos estudantis em Brasília.

O presidente do Diretório Central dos Estudantes Secundaristas, Walter Tesh, estudante do Elefante Branco, sofreu investigação, já em 1966, da 11ª Região Militar do Comando de Brasília, por participar dessa entidade estudantil.

Nas manifestações da cidade, passeatas chegaram a fechar importantes avenidas, como a W3. Os estudantes encontravam-se e articulavam ações com estudantes da UnB; manifestavam-se abertamente contrários ao regime de exceção imposto pelo Estado brasileiro. O professor Jarbas Silva Marques conta que

> os estudantes do Elefante Branco, quando foi demitido um diretor e vários professores — havia um deles que era professor de Eletrônica, que foi professor de Eletrônica dos dois ministros, e que foi retirado de sala de aula sem nenhuma justificativa, simplesmente porque um delator disse que ele falava coisas indevidas. [...] Ele foi demitido do curso de Eletrônica, demitido assim, avisado de que não fazia parte mais, e esse professor deu aulas para dois ministros — então, os estudantes do Elefante Branco, e do Caseb também, criaram o chamado "território livre", de polícia não entrar no Elefante Branco, de polícia não entrar no Caseb. Mas foram vencidos pela violência, pela prisão desses líderes. (Marques, 2007)

O desconforto das autoridades com as manifestações promovidas pelos estudantes do Elefante Branco era permanente. Para reprimir os estudantes, proibiram a participação de qualquer atuante no grêmio estudantil na seleção para entrada na nova escola, o Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), fundado em 1964 e vinculado à Faculdade de Educação da UnB.

No mesmo ano, em 9 de outubro de 1964, todos os professores filiados à Associação de Professores, ou que participaram da greve, realizada em julho de 1964, foram demitidos. A justificativa da Fundação Educacional foi de que havia professores em excesso. Essas demissões foram publicadas no Diário Oficial da União. Em resposta, os estudantes recorreram à imprensa e afirmaram que todos os dias ficavam sem duas disciplinas por falta de professores no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. O professor Eldonor Pimentel relatou em entrevista o sofrimento e a humilhação que os professores demitidos passaram para conseguir trabalho em Brasília,

> em 1964, depois da demissão, foi... porque não podia trabalhar em escola pública, as escolas particulares com medo e muitas se aproveitando, querendo pagar abaixo do que pagavam na época. Eu me lembro de que nós fomos procurar o La Salle, padre e tal, os caras... "não, pode sim"... mas queriam nos pagar irrisoriamente. Fomos, eu e o Fábio lá, conversar, se aproveitaram do momento... e olhe que nós éramos professores. (Pimentel, 2006)

As investigações aos professores considerados comunistas eram constantes, mesmo após as demissões. Segundo os militares, muitos professores do Cemeb eram atuantes no Partido Comunista Brasileiro. Sobre esse partido, é importante frisar que adquiriu importância na sociedade e, em Brasília, não seria diferente. Foi o grande partido de vertente marxista da época, cresceu e viveu um período de vitalidade. Influente no sindicalismo urbano, nas organizações camponesas, nos diversos movimentos sociais, era prestigiado pela intelectualidade brasileira, porém, após o golpe militar de 1964, precisou conviver com a ilegalidade (Ferreira, 2013).

A professora Marlene Cabrera afirma que vários professores começaram a ser perseguidos, a "universidade, à época, não tinha a expressão política que o Elefante Branco tinha. Os movimentos sociais de protesto, a origem eram os professores do ensino médio, principalmente do Elefante, da Caseb e, mais tarde, do Colégio Setor Leste". E completa:

> [...] eu peguei os livros do Fábio Bruno e sumi, dei sumiço nos livros do Fábio Bruno, porque... eram livros de Filosofia, não é? Nos meus também. Então, o Fábio foi a primeira pessoa a sumir em 1964, com a revolução. Eu me lembro de que o Secretário de Educação era o Alfredo Pujol, à época, uma pessoa assim "não grata" no meio professoral. Era muito subserviente à direita, ao governo. (Cabrera, 2006)

Por meio do Arquivo Público, foi possível ter acesso ao dossiê realizado pelo Ministério da Guerra, em que foram investigados professores do Cemeb, suas ações diárias, onde viviam, quem recebiam em suas residências e o que pretendiam, conforme consta do documento: "Nas reuniões referidas, são planejados atos subversivos e propagação da doutrina, principalmente na área estudantil" (Arquivo Nacional, 1969).

A primeira ação legal com o intuito de controlar os movimentos estudantis foi a criação da Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, que dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes, conhecida como Lei Suplicy, devido ao nome do ministro da Educação que a patrocinou, Flávio Suplicy de Lacerda. Segundo o artigo 18, parágrafo único, da referida lei, a atuação dos estudantes em grêmios estudantis estava vinculada a "finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos no regimento escolar, devendo ser sempre assistida por um professor" (Brasil, 1964).

A educação física era confundida com a formação moral e o controle social, "o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores" (Taborda de Oliveira, 2004, p. 13).

A partir do golpe de 1964, até mesmo as publicações sobre o colégio no jornal Correio Braziliense focaram nas atividades físicas, nas competições e nos eventos desportivos, como o judô, que passou a ser obrigatório nas escolas públicas do DF. E, quando havia matérias que exigiam alguma

providência estatal na escola, ressaltava-se a não conclusão do projeto desportivo para o colégio, a falta da piscina olímpica, de quadras de esportes.

No entanto, os estudantes continuaram a realizar as atividades de militância do grêmio estudantil e essas ações passaram a ser vistas como caso de polícia. Em 1969, outra lei foi criada para coibir as organizações estudantis, o Decreto-lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia como infrações disciplinares "a prática de atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe" (art. 1º); ou ainda que, "conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza" (art. 1º), praticadas por professores, estudantes, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares (Brasil, 1969).

A escola passou a ser vigiada pelas forças repressoras do Estado, os militares acreditavam, inclusive, que os estudantes estavam preparando a luta armada na capital, com base, segundo eles, na radicalização da luta de classe. No inquérito policial militar (IPM), apresentado pela Comissão da Verdade na UnB, o coronel Murilo Rodrigues de Souza ressaltou que os estudantes chegaram a "preparar, no *campus* da UnB, no Colégio Elefante Branco e no Colégio Agrícola, a mobilização da luta armada, com a criação de Territórios Livres. A população foi conclamada a estruturar-se numa frente estudantil-popular" (Relatório, 2016, p. 125).

A repressão ao colégio tornou-se cotidiana, e, mesmo após deixarem o Elefante Branco, os ex-estudantes continuavam a ser investigados por terem passado pela escola. Em 1970, o Sistema Nacional de Informações emitiu um comunicado confidencial ao Banco do Brasil com o relatório pedindo a exoneração de novos servidores que tiveram participação no movimento estudantil do Cemeb. A polícia política continuava a investigar estudantes, militantes e quem atravessasse a fronteira da ordem do Estado em tempos de ditadura. Segundo o documento confidencial do Ministério da Aeronáutica,

um estudante do Cemeb foi objeto de investigação, em dezembro de 1968, como "suspeito de ser comunista" (Arquivo Nacional, 1969).

O jornal também exerceu o papel de educador coercivo da conduta moral da população. As passeatas e reivindicações escolares eram reprimidas e rebaixadas como desnecessárias. O periódico funcionou como um espaço para denúncia de subversão, como a publicação sobre a entrega de panfletos na escola, que acusa e expõe o nome do estudante Juarez Rocha Gomes por entregar folhetos contrários ao governo.

Porém, há algumas exceções, como as publicações do caderno "Ensino Dia a Dia", do Correio Braziliense, escrito por Yvonne Jean, jornalista, escritora, intérprete e professora da UnB, bastante conhecida na cidade por sua atuação nas redações dos jornais Correio Braziliense e Jornal de Brasília. Durante vários anos, sua casa funcionou como ponto de encontro de intelectuais, artistas e militantes políticos da cidade. Chegou a ser interrogada e presa em 1964, e condenada em 1971 por sua participação no partido clandestino PCB (Oliveira, 1996). Ainda em 1964, em uma das suas publicações divulgou uma apresentação dos estudantes do Cemeb e alertou sobre a necessidade de manter a originalidade do texto poético "I Juca Pirama", de Gonçalves Dias, e a atualidade da palavra "reclamar",

> [...] tenho a impressão que os jograis saberão manter a fidelidade ao poeta Gonçalves Dias quanto ao atual sentido da poesia-via, poesia-simplicidade, poesia-fantasia, ao transmitir o ciclo americano pelo canto de morte do filho das selvas, do guerreiro, do tupi, em imagens que nos levarão a dizer como o Tymbira "Meninos, eu vi!". (Oliveira, 1996)

Manter a originalidade aqui associa-se também a uma postura, à visão da poesia como lugar de memória e denúncia. Nesse patamar, o texto de Yvonne Jean anuncia a atualização desse lugar da poesia, que se torna sinônimo de rebeldia. Assim, cultua-se na margem da palavra, em sua possibilidade de manejo, a fresta que se deseja para afirmar posições de resistência também

em posturas cotidianas. Ali, a autora celebrava e incentivava os estudantes do Elefante, demonstrando a riqueza de diversos materiais visitados nessa pesquisa e a importância do cruzamento de fontes para sua realização.

Se, no momento de instalação do regime ditatorial, os jornais foram silenciados ou mesmo se alinharam àquele governo, há igualmente frestas, como as proporcionadas por Yvonne Jean, além de outros suportes discursivos, como materiais confeccionados por estudantes e professores à época.

No acervo Elefante Branco, foi encontrado o documento denominado Carta aberta à direção do Cemeb, escrito em 1968, no qual os estudantes demonstram insatisfação com a política nacional e com a direção escolar, já que, segundo os estudantes, a direção era conivente com as ações policiais dentro do colégio. Os estudantes relatam que foram expulsos e presos simplesmente porque participavam do Grêmio Estudantil, realizando assembleias e reuniões. Na carta, os estudantes ainda relatam que o grêmio não somente foi extinto arbitrariamente pela direção da escola, como foram destruídos documentos e os seus pertences. O diretor à época era o professor Cezar Gonçalves Filho, para o qual os estudantes afirmaram que não se consideravam expulsos e que as atuações em prol da escola, como assembleias e reuniões, aconteceriam com ou sem a anuência da direção e do Estado ditatorial. As principais reivindicações eram de interesse coletivo, pediam uma cantina e uma biblioteca mais equipada. A gestão do professor Cezar foi marcada por atividades esportivas, como judô e capoeira, na escola e também deu início a um curso preparatório para vestibulares, tendo seu mandato durado até 1970.

Além do Elefante Branco, outras escolas de ensino médio eram atuantes no DF. O Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), que teve importância fundamental no período; localizado dentro do *campus* da UnB, era considerado "um laboratório pedagógico da Faculdade de Educação da UnB" (Gurgel, 2002, p. 12). Funcionou por sete anos e foi fechado em 1971, devido aos constantes ataques que sofria com as intervenções militares na UnB e também na escola.

O Colégio Agrícola de Planaltina, que hoje integra o Instituto Federal de Brasília; o Centro de Ensino Médio EIT (CEMEIT), antiga Escola Industrial de Taguatinga; e a primeira escola de Ensino Profissionalizante do DF, fundada em 1959, que somente iniciou as atividades em 1961, também podem ser elencadas como escolas importantes no processo de resistência à ditadura.

A atuação dos estudantes e professores era constante para que o Elefante Branco continuasse a ser o modelo de educação para o Brasil. Mas a crescente desvalorização do ensino público se acentuou, com a sanção da Lei Federal n.º 5.692, de 1971, que reformulou o ensino de 1° e 2º graus e deu início à decadência da escola (Brasil, 1971).

Não como situação isolada, a falta de investimento na educação fazia parte do projeto político para o Brasil: a privatização do ensino. Se o Estado não conseguia ou não queria se comprometer com a educação, a solução seria abrir espaço à iniciativa privada, a educação passou a ser um negócio rentável (Assis, 2012).

A notável expansão das empresas da educação privada a partir do golpe de 1964, ocupou a cidade com grandes redes de escolas privadas: Objetivo, 1971; Leonardo da Vinci, 1969; Colégio JK, 1977; Marista, 1964, entre outros. Ao abrir esse espaço por meio de mecanismos legais, como a nova Constituição de 1967, "os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular" (Assis, 2012, p. 328).

Os relatos sobre a resistência à ditadura militar no colégio Elefante Branco podem trazer novo olhar sobre as maneiras de reagir ao regime autoritário no Distrito Federal, possibilitando outras narrativas e percepções. A partir de novas vozes, vindas de relatos orais e também de vasto acervo jornalístico, arquivos da censura e de materiais dos arquivos da própria escola, essa história ganha outras facetas, desdobra-se e revela, por detrás da névoa cinza, uma paisagem brasiliense questionadora e atuante.

Referências

ALMEIDA, Betty. *Paixão de Honestino.* Editora Universidade de Brasília: Brasília, 2016.

ARQUIVO NACIONAL. *Inquérito.* Encaminhamento secreto n.º 233/ NSISA/SNI. AC_ACE_12892/69_CNF. Fundo SSI, 1969.

ASSIS, Renata Machado. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, v. 3, n. 2, Viçosa, jul. /dez. 2012, p. 320-339.

BAKAJ. Branca. *Entrevista*. Entrevistadores: Eva Waisros Pereira e Francisco Heitor M. Souza. Transcrição: Gabriela Lafetá Borges. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, Brasília, 15 jun. 2004.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 26/2/1969, Página 1706 (Publicação Original).

BRASIL. Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 11/11/1964, p. 10.169 (Publicação original).

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 12/8/1971, p. 6377 (Publicação original).

CABRERA, Marlene. *Entrevista.* Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor Magalhães Souza. Transcrição: Karina Pires Silvério. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, out. 2006. 36 p.

CEBALLOS, Viviane Gomes. *E a história se fez cidade...: a construção histórica e historiográfica de Brasília.* Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CHIRIO, Maud. *A política nos quartéis*: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

DEMOCRACIA: Teoria e Vivência. Brasília: *Correio Braziliense*, 19 mar. 1961.

DENUNCIADA a Bolchevização do Ensino. Correio *Braziliense*, 04 de dez. 1962. Caderno 1, p. 3.

ELEFANTE Vermelho. Brasília, *Correio Braziliense*, 4 dez. 1962.

ESCÂNDALO para Jânio ver. Brasília: *Correio Braziliense*, 14 maio 1961.

FERREIRA, Jorge. O Partido Comunista Brasileiro e o governo João Goulart. *In: Revista Brasileira de História*, v. 33, n. 66, p. 113-134. São Paulo: Associação Nacional de História, dez. 2013.

FERREIRA, Libânia Rabelo. *Entrevista*. Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Karina Pires Silvério. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 9 out. 2003.

GALVÃO, Carlos Alberto Farias. *Entrevista*. Entrevistadora: Francisco Heitor de Magalhães Souza e Cinira Henriques Nóbrega. Transcrição: Paulo Emílio R. Ferreira. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, Brasília, 30 maio 2003. 17 p.

GURGEL, Antônio de Pádua. *Rebelião dos estudantes:* Brasília, 1968. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MACDOWELL, Antonio Fernando Paranhos. *Entrevista.* Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henrique. Transcrição Bruno Alves Borges. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 20 maio 2010.

MARQUES, Jarbas Silva. *Entrevista.* Entrevistadora: Eva Waisros Pereira. Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 29 jun. 2007.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o "perigo vermelho"*: o anticomunismo no Brasil. São Paulo: Perspectiva / Fapesp, 2000.

NÃO PODERÃO Começar dia 1º. as Aulas. Brasília, *Correio Braziliense*, 23 fev. 1961.

OLIVEIRA, Christiany Isabel A. *Ivonne Jean e a repressão do regime autoritário em Brasília* – 1962-1971. CEUB, 1996.

PIMENTEL, Eldonor de Almeida. *Entrevista.* Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Glécia Virgolino da Silva. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 16 jul. 2006.

RELATÓRIO da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília. CATMV/UnB. Brasília: FAC - UnB, 2016.

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

TABORDA DE OLIVEIRA Marco Aurélio; OLIVEIRA, Luciane Paiva A. de. *Corporalidade e cultura escolar*: refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de Educação Física no Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2004.

VASCONCELOS, Maria Coeli. *Honestino.* Documentário. Brasília, 1992.

Capítulo 9

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

Antonio Carlos Andrade de Souza
Erlando da Silva Rêses

A organização de professores do Distrito Federal data da inauguração de Brasília, em 1960, e uma parte importante de sua história está ligada ao período da ditadura militar. Ao longo desses anos, houve enfrentamentos, lutas, perseguições, demissões, resistências e conquistas, heranças e memórias de algumas gerações que se consubstanciaram na construção do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF). As ações de repressão ocorreram em movimentos coletivos dos professores e de seus representantes. O movimento docente registra a importância da organização dos professores para a educação pública.

Embora seja marcante a atuação dos trabalhadores em educação, ainda pouco se estuda sobre a organização dos professores e a influência que exerceu sobre o perfil e as conquistas na educação do Brasil e do Distrito Federal. Historicamente, as visões conservadoras tendem a não reconhecer a importância das entidades profissionais e sindicais na educação.

Para relacionar as experiências de organização dos professores no Distrito Federal, é necessário ater-se a dois períodos históricos de maior atividade organizativa e de repressão a essa atuação: *i)* o primeiro período refere-se ao início das atividades escolares e à organização da associação dos professores até 1964. Em sua primeira fase, houve proibição, punição, demissão, controle e alteração na estrutura trabalhista na educação do DF; *ii)* o outro período corresponde à retomada da organização docente com a Associação dos Professores do Distrito Federal (APDF); a campanha para o reajuste salarial, de 1975 até 1978, a fundação e institucionalização do Sinpro-DF e a greve de 1979, seguida da intervenção do Ministério do Trabalho no sindicato.

Para a escrita deste capítulo, as fontes primárias de pesquisa foram obtidas no Museu de Educação do Distrito Federal (Mude); no Centro de Documentação do Sinpro-DF (Cedoc); na Biblioteca da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação (Eape), no Arquivo Público do DF e em consultas à hemeroteca digital. Foram usados depoimentos em entrevistas transcritas, textos e matérias de jornais, relatórios de processos de inquéritos no âmbito da Câmara Federal e do governo do Distrito Federal (GDF), periódicos da Associação de Professores e acompanhamentos do serviço de informação da Secretaria de Segurança Pública do DF.

As ações da Associação dos Professores do Distrito Federal e a repressão

Durante a construção da nova capital, a partir de 1957, houve uma movimentação espontânea das professoras pioneiras e até um pedido de aumento salarial, diretamente ao presidente JK. O pleito não foi atendido. Na obra *A origem do sistema educacional de Brasília: criação da Caseb*, do projeto Arquivo da Memória da Educação em Brasília, consta o registro: "em fins de 1959, a Novacap contava com mais de 100 professoras primárias" (Distrito Federal, 1984, p. 23), distribuídas em 21 escolas públicas,

próximas aos locais de moradia ou trabalho dos pioneiros, atendendo 4.682 estudantes, na região que seria o Distrito Federal.

Inaugurada a nova capital, em 1960, foi criada a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb) para gerir o sistema de ensino no Distrito Federal, antes vinculado à Novacap. As aulas no Caseb iniciaram-se em 15 de maio de 1960 e, cinco meses depois, em 15 de outubro, surgiu a primeira organização de trabalhadores em educação do DF, a Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APPEMB) (Sinpro-DF, 1990). A primeira demissão de professores ocorreu no final do ano de 1960 e a Caseb foi extinta no início de 1961.

Com a movimentação que envolvia o trabalho docente, estavam dadas as condições para discutir a organização e a representação da categoria. A primeira mobilização aconteceu em 1960. Algumas das professoras pioneiras registraram as memórias daqueles primeiros momentos, como a professora Maria Marta Cintra:

> as pessoas vieram em busca de sobrevivência. E com aquele salário, nós já vínhamos com o maior entusiasmo do mundo. Uma casa, um bom salário que não existia, no país, outro que chegasse à metade. São Paulo não pagava um terço do que Brasília nos propôs e depois nos pagou. Então, havia esse entusiasmo. E quando o salário começou a ficar defasado é que, aí, as Associações já se mobilizavam, já mobilizava a categoria para a greve e tudo. (Cintra, 2006, p. 19)

Nos primeiros anos de Brasília, dentre os fatos mais marcantes da nova capital, incluem-se a construção, a inauguração, o início da vida política e o golpe militar. Nos primeiros dias de abril de 1964, foram demitidos dirigentes da Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília (APPEMB), dos quais muitos tiveram seus nomes citados em Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Câmara dos Deputados. O que aconteceu antes do golpe que justificasse essas demissões?

Em carta-manifesto, assinada por Eldonor Pimentel, presidente da APPEMB, em 27 de agosto de 1961, anexada ao processo de investigação, em julho de 1964, está expresso:

> Certa do papel que incumbe aos educadores, os quais têm deveres a cumprir para com a mocidade, e comprometida com os ideais de liberdade, amor à Pátria, obediência à lei, respeito ao poder livremente emanado da vontade popular, afirma o seu irrestrito apoio ao Presidente constitucional, Dr. João Goulart. (Pimentel, 1961)

Tanto no contexto nacional quanto no local, foi crescente o movimento anticomunista, que ganhou força no Congresso Nacional e em muitos espaços da sociedade. Há registros oficiais, na Câmara dos Deputados, da existência de uma CPI para apurar irregularidades no sistema educacional de Brasília. Essa comissão funcionou de 16 de maio de 1963 a 5 de fevereiro de 1964 e aprovou o Projeto de Resolução n.º 53/1964, tendo como autor do requerimento o deputado federal Abel Rafael Pinto, do Partido Social Democrático (PSD/MG). À Comissão coube apurar denúncias feitas na Tribuna do Congresso por deputados e senadores:

> 1 - predomínio político de comunistas na Superintendência do Ensino da Prefeitura de Brasília; 2 – deficiência pedagógica no Ensino Médio; 3 – renúncia de Júlio Sambaqui, Julimar Nunes Leal, Monteiro Filho e Álvaro Campos, como membros da Fundação Educacional, em face de irregularidades não coibidas; 4 – Entrega de elementos de domínio sobre professores (tais como a distribuição de apartamentos do Hotel do Lago e das casas do BNDE), bem como indicação para dispensa de professores primários e secundários de Brasília, associação comunista que não teve ainda o reconhecimento do Ministério do Trabalho; 5 – nomeação de professores sem habilitação para cargos de direção, ou sem registro nem experiência para reger classes; 6 – falta de grupos escolares, jardins de infância, parques e ginásios em prejuízo do Plano Construtor de Brasília; 7 – falta de material de consumo e material permanente no

> grupo e jardim de infância; 8 – descaso na manutenção da única Escola Parque existente no Plano Piloto que não funciona integralmente e já tem partes ameaçando desmoronar, além do desvio das finalidades daquela casa de ensino, que foi cedida para teatro de revistas de nudismo. (Brasil, 1964, p. 1)

Entre as acusações incluía-se a constante suspeição de "atividades comunistas" praticadas pelos dirigentes da Associação de Professores de Brasília. Nessa investigação da CPI, para cumprir o roteiro, a comissão, além de requisitar todas as provas que considerava necessárias à apuração dos fatos denunciados, ouviu e colheu depoimentos. Na lista dos depoentes, constaram apenas:

> Professor Armando Hildebrand, autoridade encarregada de organizar o ensino em Brasília antes da mudança da Capital; do Sr. Prefeito Ivo de Magalhães; do Sr. Dr. Othon Pio de Abreu, Presidente da Associação de Pais e Mestres do Ensino Médio em Brasília, e, ao final, o Dr. Luiz Carlos Pujol, atual Secretário de Educação do Distrito Federal. Antes de colher estes depoimentos, ouviu a Comissão o Sr. Deputado Abel Rafael Pinto, autor do requerimento de constituição do órgão investigante. (Brasil, 1964, p. 2)

Os materiais solicitados basearam-se em notícias de jornais e outras publicações, acusando a Associação de Professores de ser comunista e de prejudicar o sistema de ensino do DF.

Em discurso proferido pelo presidente da Associação Profissional dos Professores de Ensino Médio de Brasília (APPEMB), Fábio Vieira Bruno, no 1º Encontro de Professores do Distrito Federal, em 2/11/1984, foram apresentados aspectos do processo de lutas, organização e mobilização dos professores. Contra essas lutas, "vieram os vinte anos de ditadura, como resposta dura e real, ao que havíamos feito na categoria dos professores entre 1962 e abril de 1964" (Bruno, 1984, p. 3). Reportando-se às disputas e conquistas históricas dos primeiros anos,

> foi consolidada a conquista das 40 casas nas atuais 712 e 713 da W3 Sul que haviam sido invadidas por professores sem moradia e cansados de promessas. Havíamos conquistado da Presidência da República, a formação de uma comissão paritária entre a nossa Entidade e a Assessoria Técnica da Presidência que se denominou Grupo de Trabalho para Moradia dos Professores. Através dela conseguimos diversos apartamentos nas quadras quatrocentos da Asa Norte e a destinação de um prédio com 36 apartamentos de três quartos na SQS 206. Esse prédio estava em final de construção quando a "abrilada" [refere-se ao golpe militar de 1964] chegou. Ficou [pronto] nos idos de março o prédio dos professores da 206 Sul. (Bruno, 1984, p. 3)

A luta dos professores pela moradia foi constante ao longo dos primeiros anos da existência da capital e da associação dos professores. Conforme depoimento do professor Francisco Afonso de Castro,

> houve uma greve, reivindicando moradia. Só alguns invadiram. Eu acho que até o Fábio Bruno invadiu. O Fábio era o presidente da Associação. Foi em 1963. Invadiram aquela quadra, a 713. Invadiram as casas que já estavam prontas e desocupadas. Eu, inclusive, naquela época, também invadi uma casa lá e entreguei para os outros. Eu fiquei com medo. (Castro, 2004, p. 18)

Uma situação política e social chamou a atenção para as casas que foram prometidas por ocasião da assinatura do contrato de trabalho do grupo dos 60 professores da primeira escola de educação média, o chamado grupo dos "60 de 60". O professor Armando Hildebrand, em depoimento à CPI, disse que "deveríamos trazer cerca de duzentos e vinte professores do ensino primário e uns setenta a oitenta professores do ensino médio, número suficiente" (Brasil, 1964a, p. 24).

Segundo o professor Fábio Bruno, um dos dirigentes mais influentes no período, a atuação da Associação do Professores e de outras categorias deu-se

> Juntamente com o Grupo de Trabalho funcionando, partimos para a grande luta da municipalização. Não só os professores, mas também os milhares de funcionários da Novacap [...] foi a grande luta de 63. Em junho conquistávamos a Lei 4.242, que transformava em funcionários do governo de Brasília equiparando aos federais. (Bruno, 1984, p. 3)

A Lei n.º 4.242, de 17 de julho de 1963, tratava dos valores dos vencimentos de servidores do Poder Executivo, civis e militares, e alterava a forma de vínculo empregatício dos servidores de Brasília, uma conquista para o funcionalismo do Distrito Federal que lutou, de forma conjunta, integrando muitas categorias

> Contra a municipalização lutava a direção do ensino elementar e boa parte dos Conselheiros da Fundação Educacional. Com apoio de alguns funcionários do Ministério do Trabalho, essas pessoas tentaram transformar uma Associação de caráter civil de professoras primárias em Sindicato de Professores Primários para criar o divisionismo já que a nossa entidade era representante do professorado médio elementar como categoria profissional. (Bruno, 1984, p. 3)

Com relação à atuação dos professores da educação primária, havia a influência de posições conservadoras de suas lideranças e grau menor de participação e organização. Embora algumas professoras do ensino elementar participassem da APPESPB, houve disputas de orientação entre as linhas de atuação.

> Conseguimos com uma luta travada em diferentes frentes alcançar um encontro com a entidade civil das professoras primárias ligadas a direção do ensino elementar da Fundação Educacional. Em memorável encontro da Escola Parque da 508 Sul conseguimos a adesão de todas as professoras primárias presentes à greve [...]. Uma semana depois saíamos da greve e tínhamos nas mãos a Lei 4.242 distribuída aos milhares entre os professores jubilantes. (Bruno, 1984, p. 3-4)

O jornal DC Brasília noticiou que, no dia 19 de março de 1963, em reunião no auditório da Escola Parque 307/308 Sul, professores protestavam contra arbitrariedades policiais, em razão de piquete ocorrido na Escola Classe 107 Sul, pelo fato de a direção não ter aderido à greve. A polícia foi fortemente criticada após o comandante dizer que poderia descer o cacete nessa turma de vagabundos e desocupados (Greve, 1963).

A manchete do jornal dizia: "Greve acabou: Fundações foram municipalizadas" (1963). A matéria esclarecia que, após a publicação, no Diário Oficial, do decreto que municipalizava as fundações do Distrito Federal, os funcionários, cerca de oito mil, decidiram pelo fim da greve e retorno ao trabalho.

> Conseguimos do secretário de Educação, que mais tarde se tornaria um dos responsáveis pela decadência da escola pública a partir de outubro de 1964, a nomeação de todos os diretores de escola. Mas a convivência desse grupo de professores com o secretário foi se tornando impossível. (Bruno, 1984, p. 4)

A carta coletiva de demissão de quase todos os diretores e assessores vinculados à direção do ensino médio, em 11 de outubro de 1963, com a ação conjunta de denúncia, deveu-se ao fato de que os trabalhos elaborados pelo Departamento de Ensino Médio não tinham sido tomados em consideração, ocasionando insatisfações generalizadas. A carta foi enviada ao superintendente-geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal. No entanto, a ação político-pedagógica foi em grande parte desarticulada pela nova diretora do departamento, Ecilda Ramos de Souza, hábil adversária do grupo da associação. Fábio Bruno afirma, ainda, que

> A luta veio dura contra nós, especialmente, acusando-nos de manobra política subversiva. Saímos em defesa da escola, contra os escândalos e contra a ameaça ao tempo integral que tentavam acabar, que representava um retrocesso inadmissível da escola pela qual o magistério lutava desde 1960. Fizemos o que foi possível. Fomos perseguidos e ameaçados com inquéritos administrativos. Assembleias, palestras, entre elas do chefe

> da Casa Civil do Governo João Goulart, prof. Darcy Ribeiro, no auditório do Elefante Branco, em defesa do horário integral. Em março [1964] conseguimos derrubar o Secretário de Educação. Foi nomeado então o professor Pompeu de Sousa. Vivia-se os últimos dias de março. Todos os diretores de escola e a alta direção da Fundação Educacional e da Secretaria de Educação haviam sido escolhidos de comum acordo entre Pompeu de Sousa e nossa entidade, após reuniões sucessivas, em nossa sede, ouvindo todos os setores e regionais, na preferência sobre os futuros dirigentes. (Bruno, 1984, p. 4-5)

Sobre o contexto que levou ao golpe militar, Bruno avalia que, nos anos de João Goulart na Presidência da República, fez-se o possível em favor do povo nos limites das suas concepções e origem de classe.

Após o relato de Fábio Bruno, torna-se compreensível o contexto da condução, na CPI, das irregularidades no ensino médio de Brasília, na Câmara Federal. Na avaliação de conservadores, foram vividos momentos de irregularidades. Em suas conclusões, a comissão relatou que reconhece as falhas no ensino de Brasília e recomendou providências quanto às residências e melhores condições de vida para os professores, principais causas das greves e inquietações ocorridas nos anos de 1962 e 1963. No que tange ao ensino primário, não há o que lastimar, diz o relatório do inquérito. E sobre o "ensino superior, esta CPI não teve oportunidade de entrar nos seus segredos para conhecer de perto e por dentro, como ele se exerce na Capital da República" (Brasil, 1964b, p. 5-6).

Conduzida pelo deputado Abel Rafael Pinto, a CPI registra suas alegações: "friso que a preocupação de predomínio político por parte dos comunistas no ensino em Brasília está prejudicando enormemente a eficiência do ensino" (Brasil, 1964b, p. 07).

No processo de investigação, a Associação dos Professores foi acusada em vários momentos e teve mencionados os nomes de seus dirigentes na CPI, não sendo convidada a prestar depoimento. Houve um claro enviesamento dos convocados para depor. Outra ausência foi a dos representantes

do ensino superior da Universidade de Brasília, embora conste questionamentos e acusações contra o ensino da universidade.

Não houve nenhuma responsabilização a quem detinha o poder de nomeação de pessoal por influência de indicações políticas ligadas a parlamentares ou outras autoridades, na estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, conforme constava das alegações dessa CPI. Mesmo com depoimento do secretário Pujol, na CPI foi atribuída a responsabilidade aos professores ligados à associação. A Comissão de Inquérito atribuiu a responsabilidade aos subordinados.

O golpe militar e membros da APPESPB

O governo de João Goulart apresentou a visão de uma ordem econômica com traços nacionalistas e propostas de reformas de base, identificadas como o principal entrave à governabilidade, por militares e conservadores. A vinculação ao trabalhismo já tinha assombrado o último governo de Getúlio Vargas e o projeto de desenvolvimento nacional não subordinado, sob a sombra de ameaças externas expressas em sua carta-testamento, em 1954. E junto a essas questões, as alegações morais, atribuídas ao comunismo, no contexto internacional da chamada Guerra Fria e a busca por áreas de influência, determinaram os acontecimentos que se refletiram na organização dos professores no Distrito Federal.

O golpe militar de 1964 teve na economia o seu principal aspecto de mudança em relação ao controle da sociedade brasileira, subordinada aos interesses das nações mais desenvolvidas e ao imperialismo estadunidense, que apoiou as articulações políticas para o sucesso do golpe. Isso se deu após o governo brasileiro expedir decreto contra a remessa de lucros para o exterior, por meio do Decreto n.º 53.451/1964, e a nacionalização das refinarias estrangeiras de petróleo. No período de 1940 a 1960, o Brasil aumentou a industrialização, houve crescimento econômico e outras mudanças no perfil social da população.

No primeiro Ato Institucional, em 9 de abril de 1964, os militares tinham a pretensão de restaurar a ordem econômica e financeira e tomar medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, de afastar um governo que, deliberadamente, dispunha-se a bolchevizar o país. Segundo seus promotores, o golpe, chamado pelos militares de "revolução", destinava-se a assegurar ao novo governo a ser instituído os meios indispensáveis à reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil (Brasil, 1964b). O governo militar operou a retirada de direitos constitucionais com o AI-1:

> Art. 10 - No interesse da paz e da honra nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, os Comandantes-em--Chefe, que editam o presente Ato, poderão suspender os direitos políticos pelo prazo de dez (10) anos e cassar mandatos legislativos federais, estaduais e municipais, excluída a apreciação judicial desses (Brasil, 1964b).

No início, os movimentos sindicais foram identificados como apoiadores de João Goulart e suas reformas de base nacionalista, que seriam ligadas aos comunistas, vistos como subversivos; com isso, passaram, mais uma vez, a serem perseguidos. Dessa forma, o governo militar revogou a Lei de Remessas de Lucros e a Lei de Estabilidade no Emprego, proibiu as greves e impôs um severo controle dos salários e das organizações sindicais.

O relato da professora Renée Gunzburger Simas, ligada à associação, faz referência ao golpe militar e suas influências na organização sindical dos professores:

> Quando nós íamos tentar sindicalizar veio o golpe de 1964. Claro que nós queríamos transformar a Associação em Sindicato, nós éramos a favor das reformas de base, quer dizer, nós estávamos antenados com o que o governo estava propondo no sentido de modificações, pois, se nós queríamos modificação na escola, como é que nós não iríamos querer no resto da sociedade. Uma das peças de acusação para a minha demissão: a confirmação, no inquérito policial militar, de que eu dava arte brasileira

> na Escola Normal. Se eu dava arte brasileira na Escola Normal, só podia ser comunista, porque quem não é comunista não dá arte brasileira, dá arte internacional. A primeira coisa? Quebrou o horário integral. Em abril de 1964, nós fomos os primeiros professores no Brasil inteiro a ser cassados. (Simas, 2003, p. 18)

Com o golpe militar veio a repressão ao livre pensamento, à forma de ensino nas escolas e em muitos outros espaços de atuação social. Uma das marcas da ditadura foi a repressão aos movimentos sindicais em todo o país, visto que

> uma das primeiras medidas após o golpe de abril de 1964 foi a proibição do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a central sindical ligada ao antigo PTB e ao PCB. Mais de mil sindicalistas foram cassados, muitos foram presos ou exilados. Cerca de 600 sindicatos sofreram intervenção da ditadura em 1964 e 1965. (Memorial da Democracia, 1969)

Já nos primeiros dias de abril de 1964, foram demitidos professores no Distrito Federal sem nenhum processo de julgamento. Esses profissionais já eram conhecidos dirigentes ou participantes da Associação dos Professores, entre os anos de 1961 e 1964, conforme relato de CPI, na Câmara dos Deputados, finalizada em fevereiro de 1964.

Após o processo de investigação sumária de que tratava o parágrafo 1.º do art. 7.º do Ato Institucional, os professores foram demitidos novamente em 9 de outubro de 1964. No mesmo processo, houve a demissão dos professores Eldonor de Almeida Pimentel, Fernando Magalhães, Donato Cavalcanti, Renée Gunzburger Simas, Araberg Pessoa Luna, Maryberg Pessoa Luna, Lourdes Maria Galeazzi, Enildo Cuevas Donadio, Fábio Vieira Bruno, Maria José Silvestre de Faria, Gilberto Antunes Chauvet e Reginaldo Galli. Na mesma edição do Diário Oficial da União, mas em outro processo, também foram demitidos outros três professores: Jadilney Pinto de Figueiredo, Wally Pinedorf e Manoel Carlos Cavalcante. Desses quatorze

professores, a maioria exercia o magistério no ensino médio e somente dois no ensino elementar.

Entre a primeira demissão, em abril, e a segunda, em outubro de 1964, houve um inquérito de investigação sobre as irregularidades contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem pública e social, na Fundação Educacional do Distrito Federal, que constou do informe n.º 67/64, do Departamento Federal de Segurança Pública. Em razão das alegações desse inquérito, foram demitidos os quatorze professores.

Nesse inquérito, foi ouvida a professora de inglês Ecilda Ramos de Souza, em 28 de julho de 1964, que, ao falar sobre a ação de organização dos professores que estavam sendo investigados pelo inquérito, comentou que havia "duas facções: a facção que está felizmente vitoriosa com a revolução e a facção que perdeu a luta, facção comunizante, esquerdista. Esta facção estava desfalcada, pois 14 dos seus elementos felizmente foram afastados do ensino em Brasília" (Souza, 1964, p. 7). Ela afirmou, ainda, fazer esses depoimentos por acreditar na revolução.

Com a demissão do secretário Pujol, assumiu, por curtíssimo período, o professor Pompeu de Souza. Após um processo de discussão, Pompeu nomeou sua equipe. Segundo Fábio Bruno, os diretores de escola e a alta direção da Fundação Educacional do DF e da Secretaria de Educação tinham sido escolhidos em comum acordo entre o novo secretário e a entidade dos professores. Nas palavras de Fábio Bruno, "Grande parte dos novos diretores tomou posse em 31 de março de 1964. Em 03 de abril muitos deles estavam presos" (Bruno, 1984, p. 5).

No inquérito, uma das perguntas feita à depoente Ecilda Souza foi se ela saberia informar se houve influência da Associação dos Professores nos fatos ocorridos em Brasília, entre agosto e setembro de 1963, incluindo um quebra-quebra de ônibus, que culminou com um incidente na escola parque.

> Acho que tudo aquilo fazia parte de um esquema, que o objetivo era lançar a juventude contra os poderes constituídos, quer fosse Exército, quer fosse o Executivo, quer fosse o Legislativo, quer fosse uma companhia de transporte representava o poder público, e o que se queria era humilhar, degradar e achincalhar esse poder público. Está certo que o aumento da passagem pesa no bolso do povo já tão sacrificado, mas não se justificam as medidas que foram tomadas, de depredação da coisa pública e das greves. [...] No Núcleo Bandeirante e em Sobradinho realmente incendiaram. Imediatamente chegou a polícia, cercou e bateu, como essas coisas naturalmente sempre acontecem. E houve a greve dos estudantes (Souza, 1964, p. 10)

Em outros momentos, Ecilda, em seu depoimento, acusou a Associação de Professores de: *i)* controlar as direções administrativas da Fundação Educacional do Distrito Federal, sobretudo as ligadas ao ensino médio; *ii)* incitar, influenciar os estudantes com ideias subversivas, não apropriadas às funções; *iii)* controlar ou obter o controle das direções de escola; *iv)* influenciar os estudantes a fazerem passeatas e outras ações; *v)* fazer as greves de professores; *vi)* apoiar a greve dos estudantes; *vii)* fazer o aliciamento de professores e das direções de escola.

Em seu depoimento, Ecilda Souza fez relatos, ainda, sobre o tempo em que havia a presença de autoridades em debate no Elefante Branco, convidados pela Associação de Professores, como o deputado federal Neiva Moreira (PSP/MA), que tinha vindo da Rússia, e o ministro da Educação Paulo de Tarso. A maioria concordava. Poucos professores divergiam e confrontavam os debatedores, como o professor Friedman, dirigente de outra associação de professores de orientação conservadora.

Alguns professores que não simpatizavam com a posição de Ecilda Souza falavam sobre a história de seus pais e que sua posição política os envergonharia. O pai de Ecilda Ramos Souza foi o deputado federal Rui Vitorino Ramos, do PTB, partido de Getúlio Vargas e João Goulart, e a mãe, Neite Martins Ramos, professora de geografia no Caseb. Sua mãe foi

citada, em denúncia, porque sua apostila foi dada como exemplo de propaganda ideológica sobre a Rússia. O próprio pai de Ecilda Souza tomou a defesa da professora e esposa. Os pais de Ecilda morreram em um acidente aéreo, em 21 de setembro de 1962.

No inquérito, Ecilda Souza descreve sua experiência quando assumiu uma das direções ligadas à Diretoria do Ensino Médio, na equipe do secretário Pujol. Nesse depoimento, ela afirmou que

> os professores que foram dispensados realmente deveriam sê-lo. Houve justiça, porque eram os cabeças do movimento. Poder-se-ia dizer que alguns outros também deveriam ser dispensados. [...] O que aconteceu com os colegas lhes servirá de lição e muitos deles têm sido recuperados e estão dispostos a colaborar, porque parece que acordaram do pesadelo. Se eu pudesse sugerir alguma coisa, gostaria que fosse mantido o ato das demissões da Prefeitura. [...] gostaria que nenhum daqueles atos fosse revisto. [...] a administração atual está em condições de reconstruir e redemocratizar o ensino em Brasília. (Souza, 1964, p. 12)

O condutor do inquérito, major Pedro Maggessi Susini Ribeiro, citou um depoimento na CPI, na Câmara dos Deputados, no qual Pujol fez com que o inquérito fosse suspenso, porque não interessavam as ideias dos professores, mas, sim, que os professores não transmitissem suas ideias aos estudantes. Ainda, o condutor perguntou se o professor Pujol e seus auxiliares tinham meios para evitar essa transmissão de ideias e controlar o ensino dos professores, para que não fossem, nas aulas ou em conversas, transmitidas aos estudantes essas ideias subversivas. Sobre isso, comentou Ecilda Souza:

> vou te dizer as medidas que tomamos [...] quando do fim do ano [1963] quisemos devolver à Secretaria de Administração os professores [...] cinco ou seis professores do Ginásio Industrial de Taguatinga [...] irrecuperáveis [...] enviei um relatório objetivo sobre medidas [...] Lembro-me que nesse relatório ele dizia textualmente que o Professor Magalhães havia conversado, dizendo abertamente ser comunista. Não disse que era de esquerda ou

> nacionalista, mas que era comunista. Não teve da Secretaria de Administração o apoio para que a Secretaria recebesse esses elementos e os colocasse em qualquer função burocrática. [...] Este relatório está arquivado no Departamento de Ensino Médio e também nessa Comissão de Investigação Sumária, para onde enviei esse relatório. (Souza, 1964, p. 12-13)

Ecilda Souza relatou, ainda, sobre suas estratégias para enquadrar aqueles que tentaram fazer atividades de propaganda subversiva e outras medidas tomadas para evitar a propagação dessas ideias aos estudantes, por meio dos coordenadores de sua confiança. Estabeleceu-se um ambiente de policiamento dos professores, por meio da coordenação que visava a monitoração de todo o conteúdo.

Outra forma de controle dos professores consistia no recrutamento de representantes de turmas e lideranças estudantis, para denunciar quando o professor se afastasse do tema de sua aula e tratasse de debate político ou discutisse a situação de associação. Esses estudantes poderiam sair da sala e falar com a direção. Afirmou Ecilda Souza que, quando adotou essa medida, "realmente conseguimos [...] o professor pregando o materialismo, a não existência de Deus. As alunas contaram aos pais" (Souza, 1964, p. 13). E eles foram comunicar à direção da escola.

A professora Ecilda Souza disse ter encontrado maior dificuldade no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, porque lá tinha um foco de resistência maior. Os professores diziam para Ecilda Souza que ela havia traído a classe, que buscava um cargo; que havia traído a família, após o acontecimento trágico da morte dos pais. "Isso não esmoreceu a nossa luta; a nossa maior glória foi libertar, em definitivo, o ensino em Brasília da atuação maléfica dessa Associação dos Professores" (Souza, 1964, p. 14).

Com relação às marcas e à herança deixada nesse período de repressão ao sistema educacional de Brasília, a professora Renée Simas relata:

> O que posso dizer é que a ruptura, em 1964, com o golpe, afetou demais o sistema educacional de Brasília. Durante muito tempo, sei que o medo face à eliminação quase que total da cúpula da Associação dos Professores do Distrito Federal, levou a que cada um tentasse fazer alguma coisa para se defender, pois corria-se o risco de ser mudado de escola e, também, sentia-se ameaçado pelas direções subsequentes. [...] Essa ruptura em 1964 foi cruel para os professores e para a educação. (Simas, 2007, p. 104-105)

Mesmo após a demissão dos professores, as perseguições continuaram. O professor Fábio Bruno foi convidado a trabalhar na Universidade de Brasília. No entanto, não foi autorizado a assumir tal trabalho. Para se manter, Fábio Bruno e outros colegas, como Eldonor Pimentel, foram trabalhar com os cursinhos preparatórios para o concurso vestibular e na rede privada de ensino no DF. Renée Simas criou um curso de artes para crianças em espaço físico cedido pela Aliança Francesa.

Jarbas Silva Marques, ao refletir sobre o ensino durante a ditadura militar no Brasil, avalia que a destruição se fez quando a ditadura implantou o seu regime de terror. Ainda segundo Marques,

> Em cada lugar, em cada sala de aula, em cada colégio, em cada lugar de trabalho neste país, tinha dois agentes policiais: um informante que não conhecia quem era o outro informante. [...] esse era o grande sonho da estrutura policial que fez a ditadura civil e militar. Isso começa a aparecer no ensino em 1966, a destruição do ensino[...]. Com a implantação da estrutura policial, eles se retraíram, e era a própria segurança física, porque um professor era intimado a depor sem saber o porquê. [...] a estruturação da delação que havia no ensino. É quando se inventa o esvaziamento desse ensino pedagógico, didático, humanista e patriótico, com o trabalho de pesquisa [...] E isso foi o esvaziamento, quando também houve o princípio da desmoralização do ensino público, não só no Distrito Federal. (Marques, 2007, s/p)

Sobre a condição pessoal e a manutenção de sua vida material, Marques afirmou que os professores que sofreram perseguição tiveram de passar por condição extremamente vexatória e repressiva. E todos sofreram e tiveram a sua dignidade pessoal e familiar enfraquecida.

Por outro lado, o golpe militar quis inaugurar uma nova fase de desenvolvimento no Brasil, subordinado aos interesses de uma economia vinculada ao imperialismo. A primeira tentativa de controle do governo trabalhista brasileiro por essas forças externas, em 1954, foi denunciada por Getúlio Vargas, com seu suicídio, em sua carta-testamento. O golpe, em 1964, foi vitorioso com o apoio de parte das elites brasileiras e o suporte externo estadunidense, conseguindo, por um curto período, impor uma taxa de crescimento superior a 10% ao ano, entre 1968 e 1974. Esse período ficou conhecido como "milagre econômico" brasileiro e coincidiu com os chamados "anos de chumbo", não por acaso.

O crescimento econômico, com um momento ufanista, coexistiu com a repressão, a violência física e social. Segundo Silva (2008), houve o ressurgimento de movimentos sindicais de base, com as oposições sindicais, já no final da década dos anos de 1960 e início dos anos de 1970. A situação econômica, com elevada taxa de inflação, e a baixa remuneração dos trabalhadores, combinadas, favoreceram a organização dos professores.

Retomada da associação dos professores

No Brasil, houve forte repressão aos movimentos sindicais e às organizações que se opunham ao regime militar. No Distrito Federal, houve a cassação da Associação dos Professores, em 1964, e perseguição a seus dirigentes. A situação dos professores agravou-se com a não concessão do reajuste salarial de 30%, no final de 1975.

A Associação dos Professores do Distrito Federal (APDF) foi fundada em 15 de dezembro de 1975, após um contexto histórico marcado por

perseguições e endurecimento da ditadura contra seus adversários, um dos períodos mais violentos do regime. Esteve à frente da associação, nesse momento, o professor Olímpio Gonçalves Mendes.

O Jornal da APDF (ano I, n.º 3, set. 1976) apresentou o seguinte conteúdo: *i)* citação sobre a remuneração dos professores das classes: A, B e C; *ii)* condições de remuneração dos professores; *iii)* queixas das condições de valorização e de trabalho; e *iv)* reivindicação dos 30% de reajuste, pagos a outros servidores em 1975, referente a 1974/1975. Foi apresentado um memorial com as reivindicações.

Os movimentos sociais e políticos eram controlados. Em 1977, houve a organização de luta e mobilização, com a realização de assembleias gerais e elaboração do memorial 2. Entre as queixas, incluía-se a difícil relação dos professores do DF, que não eram considerados servidores públicos do GDF ou do governo federal.

Em 1978, assembleias discutiram o processo de oficialização da organização sindical, com vistas ao reconhecimento de um sindicato, conforme a legislação do período do governo de Getúlio Vargas, que subordinava o sindicato à estrutura legalista do Estado (Rêses, 2015).

Nesse mesmo ano, houve avanço para o movimento docente do Distrito Federal. No mês de outubro, ocorreu a assinatura do decreto presidencial que reconheceu os direitos dos professores e concedeu aumento de remuneração. Com isso, foi autorizada a primeira parte do reajuste, 50% da equiparação com os professores federais, e a outra parcela, prevista para outubro de 1979.

Em muitos lugares do país, assim como no Distrito Federal, havia um descontentamento com as perdas inflacionárias e o início de reação e ascensão dos movimentos sociais, a partir da política de "abertura lenta, gradual e segura". Em 15 de março de 1979, assumiu o último presidente militar, general João Baptista Figueiredo, ex-chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI). Figueiredo nomeou o coronel Aimé Lamaison para o governo do Distrito Federal.

A greve de 1979 e a intervenção no Sinpro-DF

A Associação Profissional dos Professores do Distrito Federal (APPDF) solicitou a concessão da investidura sindical. Ela possuía, em seu quadro associativo, 5.098 membros, que representava quase 50% dos professores.

Em diálogo com a Secretaria de Educação, os professores, já na gestão de Wladimir Murtinho, entregaram os documentos com reivindicações. Posteriormente, a secretária de Educação e Cultura, Eurides Brito, publicou nos jornais a tabela de remuneração e ganhos dos professores com percentuais de ganhos atual, futuro e já concedidos, conforme apresentado a seguir.

Tabela 9.1: Demonstrativo salarial dos professores do DF, em 1979, com reajustes

Professores	Remuneração até 28/2/79 Cr$	Remuneração a partir de 1º/3/79 Cr$	Remuneração a partir de 1º/10/79 ** Cr$
Classe A – 20 horas	2.775	3.885	4.394
Classe B – 20 horas	4.556	6.378	7.534
Classe C – 20 horas	6.539	9.154	10.799
Classe A – 40 horas	5.550	7.770	8.788
Classe B – 40 horas	9.112	12.756	15.068
Classe C – 40 horas	13.078	18.309	21.598

Fonte: Dados da Secretaria de Educação e Cultura DF. Correio Braziliense, em 20/04/1979.
(*) (mais 40%) (**) (equiparação com a União)

Um dos aspectos que chama a atenção na tabela, em todas as situações e momentos, é que havia uma grande diferença de remuneração dos professores classe A (anos iniciais) para os professores classe C (2.º grau/ensino médio) em mais de 100% da remuneração, em uma estrutura hierárquica.

Sindicatos e associações puseram-se em movimento, até mesmo as oposições sindicais, por fora dos organismos oficiais, em diferentes localidades do país (Silva, 2008). O governo federal viu-se diante da iminência de greves, em 1979. Nesse momento de não crescimento econômico e alta inflação,

surgiram os movimentos "Contra a Carestia" e "Pela Anistia", com forte adesão social e política na sociedade brasileira.

Em 1979, ocorreu a greve dos professores, no Distrito Federal, observada com muita preocupação e expectativa tanto por parte do governo quanto do sindicato. Foi tratada duramente pela ditadura, para que o movimento não servisse de exemplo para outros estados, com evidências de mobilização, como Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

A Associação Profissional dos Professores do DF tornou-se Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) oficialmente pelo Ministério do Trabalho, em 14 de março de 1979, em meio ao processo de construção da greve.

Nos primeiros dias da greve, houve denúncia de desaparecimento momentâneo de professores: três desaparecidos e quatro presos. Os sete professores encontravam-se no Centro Educacional n.º 2 do Complexo Escolar 'C' do Gama. A delegacia de polícia negou que as prisões tivessem ocorrido. O Sinpro-DF impôs, como condição para o início dos entendimentos, a libertação dos colegas professores presos no Gama. Extraoficialmente, a polícia acompanhou a greve em estado de prontidão nas delegacias.

Nos registros do serviço de informação do GDF, acessados no Arquivo Público do Distrito Federal, estão os relatos de uma cronologia da greve dos professores do DF, nos quais constam:

- dia 21/4 (sábado): Assembleia Geral, com aproximadamente 7 mil pessoas, sendo que 70% era composto pelo sexo feminino. O início da greve.
- dia 24/4 (3ª feira): Comissão Jurídica, na Câmara dos Deputados.
- dia 27/4 (6ª feira): Assembleia Geral com cerca de 4 mil pessoas;
- dia 2/5 (4ª feira): Decretada a Intervenção do Ministério do Trabalho;
- dia 3/5 (5ª feira): Assembleia Geral, aproximadamente 3 mil pessoas;
- dia 7/5 (2ª feira): Assembleia Geral, com aproximadamente 3 mil pessoas;
- dia 10/5 (5ª feira): conversa mediada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/DF), por Maurício Correa e o interventor Itamar Hermes.

Nos relatórios de acompanhamento da Divisão de Informações da Secretaria de Segurança Pública do Governo do Distrito Federal (DI/CIPO/SEP), constam assembleias e reuniões menores, datas, horários de início e encerramento, locais, quantidade de pessoas, assuntos tratados, figuras públicas com destaque, participações dos estudantes da UnB e de outros sindicatos presentes para prestar solidariedade. Nas reuniões menores, constavam as placas dos carros, nomes dos proprietários e endereços.

No início de maio, foram anunciadas, oficialmente, as demissões de 39 professores. Nos documentos do Arquivo Público do DF, foram encontradas listas com nomes de professores. A primeira mais ampla, em ordem alfabética, com 246 nomes de pessoas que participaram das atividades. Outra lista menor, com 21 nomes, com a inscrição "a serem demitidos".

Em relatórios, foram encontrados registros de dois outros professores, lideranças de âmbito nacional e internacional, que estariam relacionados à greve:

> 10/05/1979 (5ª feira): o professor Olímpio Gonçalves Mendes, líder grevista, acompanhado de Carlos Geraldo Magale e Vespasiano Trestini, estiveram no Hotel Alvorada, por volta das 20:50 às 21:25, nesta data. Estavam hospedados Hermes Zaneti e Maria Telma Lopes Cançado, membros da Confederação Nacional dos Professores. No relatório consta que estes vieram "dar apoio ao Movimento Grevista dos Professores" e "manter contato com o Exmo. Sr. Ministro da Educação com reivindicações da classe". (Arquivo Público do Distrito Federal, 1979)

> 10/05/1979 (5ª feira): segundo os registros do serviço de informação, constava que o professor Olímpio Gonçalves Mendes, líder grevista do movimento em Brasília, já demitido dos quadros do GDF e afastado do cargo de presidente do Sindicato dos Professores, em companhia de mais cinco professores não identificados [do Comando Geral de Greve], estiveram no Hotel Alvorada, no horário de 21:00 às 01:30, de 09/05, em contato com John Matthew Thompson, [...] secretário-geral da Confederação Mundial dos Professores, foi detido pelo DPF. (Arquivo Público do Distrito Federal, 1979)

O documento da Assembleia Geral e dos representantes dos professores do dia 22 de maio de 1979, com o título: "Eurides Brito se nega a receber professores",

> Decorrida uma semana da suspensão da greve geral dos professores da rede oficial de ensino do Distrito Federal, vimos reafirmar nossa disposição de continuar o movimento reivindicatório, paralisado pelo prazo de 39 (trinta e nove) dias, de acordo com a decisão tomada em assembleia geral da classe, realizada no dia 14 de maio do corrente ano. (Eurides, 1979)

A intervenção federal no Sinpro-DF, sob o Decreto-lei n.º 1.632/1978, foi utilizada em caráter emergencial para acabar com a greve, que teve a duração de 21 dias. Mas, como o movimento, mesmo suspendendo a greve, continuava a se organizar e anunciar uma breve retomada, a então secretária de Educação e Cultura, Eurides Brito, com o apoio dos interventores, enfrentou o movimento grevista. Parte dos professores acreditava ser possível se organizar, via antiga associação, e resistir à intervenção.

A tática de Eurides Brito foi de enfrentamento e desmonte do movimento dos professores, sempre impondo condições para se manter no controle das negociações. Ao receber os representantes, não aceitava dialogar com os demitidos.

A manutenção da intervenção federal desconstruiu a retomada da greve, marcada para 23 de junho de 79. O endurecimento, em relação às demissões, criou obstáculo à mobilização ou mesmo à reconstituição das lideranças do movimento. Com o fim da greve, foi acordada a reincorporação da maioria dos demitidos. O processo de readmissão dos três últimos demitidos foi se arrastando, como uma forma de controle, punição e contenção de novas mobilizações.

> A manutenção das demissões é um acinte, um desrespeito que nós não mais podemos aceitar. Nessa perspectiva entendemos que cada um de nós, em torno da APDF, devemos desencadear uma campanha pela Anistia aos colegas professores Olímpio Gonçalves

> Mendes, Everly Szturm Fracari e Márcio Baiocchi Fracari, pois o que está em jogo é o direito inalienável de lutarmos por melhores condições de vida e trabalho. (Sinpro/DF, 1979)

A eleição para a nova diretoria do Sinpro-DF, que sucedeu a junta interventora, contou com duas chapas, com ampla campanha de sindicalização. A chapa de oposição à junta interventora, eleita, continuou a linha política de resistência ao regime militar. A nova direção do Sinpro-DF foi composta por Libério Pimentel, Emile Augusto Beuty, Aurélio Souza, Geraldo Araújo, Adolfo Cabral, Ademar de Faria, Lincoln Brasileiro, Rejane Pitanga, Maria Luiza Pereira, Maria José Ribeiro, Carlos Pena, Idelbrando Souza, Marcos Oliveira e José Laércio Quito (Sinpro-DF, 1990, p. 7).

Mesmo com o fim da ditadura, em março de 1985, a estrutura do serviço de informações continuava a existir e registrou relevantes acontecimentos relacionados às ações dos professores, de seu sindicato e da Secretaria de Educação do DF.

É clara a necessidade de continuidade da história sobre a organização e atuação de docentes do Distrito Federal e a repressão no período da ditadura militar. Até o momento e ao longo do período de 1960 a 1979, é necessário destacar a importância da organização dos trabalhadores docentes para as conquistas e melhorias da e na educação do Distrito Federal, assim como a abertura de um viés de estudo sobre a influência da organização dos professores nas lutas e nos avanços, não só em questões trabalhistas, mas também nas questões político-pedagógicas, desde o início das atividades educacionais no DF.

As organizações coletivas tendem a ser um processo de organização política dentro de um contexto de repressão. Assim como todo processo de aprendizado, o educador também tem de ser educado, de acordo com a base marxista descrita nas teses sobre Feuerbach (Marx; Engels, 1963). E essa ação coletiva da vivência da escola ou em outros locais adquire um papel educativo e político.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. *Informe 059/79*. Divisão de Informações, da Coordenação de Informações Planejamento e Operações. DI/CIPO/SEP. Secretaria de Segurança Pública do Governo do Distrito Federal. *Mimeo*, 1979.

BRASIL. *Ato Institucional n.º 01, de 09 de abril de 1964*. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. 1964b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em: 9 de set. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Resolução n.º 53/1964, da Comissão Parlamentar de Inquérito sobre as Irregularidades no Sistema Educacional de Brasília. *Mimeo*, 1964a.

BRUNO, Fábio Vieira. Carta ao I Encontro de Professores do Distrito Federal. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. *Mimeo*, 1984.

CASTRO, Francisco Afonso. *Entrevista*. Museu da Educação do Distrito Federal, 21 jun. 2004.

CINTRA, Maria Marta. *Entrevista.* Entrevistadores Eva Waisros Pereira, Cinira Maria Nóbrega e Francisco Heitor M. Souza. Transcrição: Vanessa Melo Rosendo. Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 22 set. 2006.

DISTRITO FEDERAL. *A Origem do Sistema Educacional de Brasília*: criação da Caseb. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. Brasília: GDF – SEC – Deplan, 1984.

EURIDES Brito se nega a receber professores. *Jornal de Brasília.* Edição do dia. Brasília, 23 maio 1979.

GREVE acabou: fundações foram municipalizadas. *DC Brasília.* Brasília, 20 abr. 1963.

MARQUES, Jarbas Silva. *Entrevista.* Entrevistadora: Eva Waisros Pereira. Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 29 jun. 2007.

MARX, Karl; ENGELS, F. *Obras escolhidas.* Teses sobre Feuerbach. V. 3. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. *Novo Sindicalismo.* 31 dez. 1969. Disponível em: http://memorialdademocracia.com.br/card/novo-sindicalismo. Acesso em: 8 maio 2020.

PIMENTEL, Eldonor. Carta. *Jornal da Associação dos Professores do Distrito Federal.* Anos I, II e III. *Mimeo*, 1961.

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão. *In: O Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil.* São Paulo: Paralelo 15, 2015.

SILVA, Cyntia de Oliveira e. *O resgate da trajetória histórico-política do 13 de maio NEP- Núcleo de Educação Popular.* Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Paulo Sérgio Tumolo. Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91142 . Acesso em: 6 jul. 2019.

SIMAS, Renée Gunzburger. *Entrevista.* Entrevistadoras: Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: Layssa Feitosa Santos Dias. Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 10 jun. 2003.

SIMAS, Renée Gunzburger. Seminário Educação no Distrito Federal: Memória dos professores, dos estudantes e dos gestores pioneiros. *Anais*. Brasília, UnB, 2007.

SINPRO-DF. Nota dos professores pró-sindicais livres. *Boletim 04.* Brasília, 25 abr. 1979.

SINPRO-DF. Sindicato, Direção Colegiada e suas Instâncias de Base. Sindicato dos Professores do Distrito Federal. *Caderno de Formação n.º 2, 1990*. Disponível em: http://www.SINPROdf.org.br/wp-content/uploads/2015/03/caderno-de-formacao-n-2.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

SOUZA, Ecilda Ramos. Inquérito de Investigação Sobre as Irregularidades Contra o Estado ou seu Patrimônio e a Ordem Pública e Social, na Fundação Educacional de Brasília, e que constou do informe n.º 67/64. *Departamento Federal de Segurança Pública. Mimeo*, 1964.

Capítulo 10

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

Ariane Abrunhosa
Denise Farage
Mariana Penna

O Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), criado em janeiro de 1963 pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília, foi inaugurado dois meses após o golpe de Estado, ocorrido em 31 de março, quando se instalou no país a ditadura militar que durou 21 anos.

Vinculado à Universidade de Brasília (UnB), o Ciem foi idealizado em uma conjuntura de efervescência política, quando a Presidência era ocupada por João Goulart (1961-1964) e a educação nacional passava por intensas reformas, incorporando contribuições de vários intelectuais. Segundo Terezinha Rosa Cruz, autora de *Uma experiência de Educação Interrompida – Ciem – UnB – 1964 - 1971*, estiveram à frente dos debates os educadores Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Ernâni Sátiro e José Aloísio Aragão, mentores desse centro de experimentação no ensino secundário e diretamente relacionado ao ingresso de seus estudantes em cursos superiores da UnB.

O Ciem foi renovador na história da educação brasileira. Alicerçado nos ensinamentos de Piaget e John Dewey, funcionava em tempo integral. Um de seus idealizadores, Darcy Ribeiro (1993), afirmou ter sido a melhor experiência de educação secundária feita no Brasil. Do ponto de vista do jornalista Hélio Doyle (2016), ex-aluno, "o Ciem era um colégio que seria revolucionário hoje". Da mesma forma, "o Ciem mudou minha vida. Uma espécie de sonho. Quem passou pelo Ciem viveu o melhor momento da sua vida estudantil. Acho que poucos vão ter coragem de dizer o contrário", afirmou o arquiteto Tom Rebello (2019).

Um dos fatores que levaram ao bom desempenho dessa experiência educacional, que teve o comando de José Aloísio Aragão e de outros mestres, foi a pedagogia, acima de quaisquer outros. Mesmo desenvolvendo uma educação de excelência, ou talvez por isso mesmo, muitos obstáculos concorreram para a sua curta existência. Suas atividades foram encerradas em 1971. Passado meio século, o Ciem permanece como uma das mais importantes referências de avanços na qualidade do ensino médio brasileiro.

Contexto histórico da criação do Ciem

É comum associar o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) à entrada do Brasil na modernidade, graças a uma série de reformas, orientadas por seu Plano de Metas. A expressão maior desse governo foi a construção e a inauguração de Brasília. O *slogan* "Cinquenta anos em cinco" impulsionava o esforço de deixar para trás um país oligárquico, atrasado e baseado na economia agroexportadora. Dessa forma, o presidente JK propôs a implantação de uma indústria de base, a fim de capitalizar o país com recursos internacionais e criar a infraestrutura necessária para o seu desenvolvimento. Esse novo cenário estimulou o surgimento de vários movimentos artísticos e culturais, ocasionando, também, debates sobre a reconstrução nacional. Eram os "anos dourados", como ficaria conhecido esse período da sociedade brasileira.

No campo educacional, transcorriam acirrados debates no Congresso Nacional em torno da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961). Paralelamente, era erguida a nova capital, considerada uma folha em branco a ser preenchida por propostas de ensino que estivessem em sintonia com o espírito de renovação propagado pelo presidente. Nesse contexto, foi dada ao educador Anísio Spínola Teixeira a responsabilidade de idealizar o Plano de Construção Escolares para Brasília, por meio do qual foi criado um sistema educacional integrado que iria do Jardim de Infância à Universidade, incorporado ao novo modelo urbanístico de cidade, proposto pelo arquiteto Lúcio Costa.

Já a Universidade de Brasília (UnB) precisou de muita articulação política para se tornar realidade. Mas a competência, o brilhantismo e o poder de persuasão do antropólogo Darcy Ribeiro foram determinantes para a criação do projeto de lei que autorizou a criação da UnB enviado por Juscelino Kubitschek ao Congresso Nacional no dia da inauguração da cidade, em 21 de abril de 1960. A UnB foi inaugurada, exatamente, dois anos depois, em 21 de abril de 1962.

O planejamento e a concepção da nova universidade contaram com os conhecimentos de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, e de outros importantes intelectuais, cientistas e educadores que foram convidados a participar e a contribuir na elaboração do projeto de criação da nova universidade brasileira. Desse trabalho surgiu uma proposta inovadora para o ensino superior da nova capital e do país, com a intenção de estimular a pesquisa acadêmica, promover a integração das áreas de conhecimento e buscar soluções relacionadas aos problemas nacionais. Nascia uma universidade de vanguarda, autônoma e exemplo de aprimoramento para ensino superior.

> O Projeto da UnB surgiu em contraposição ao modelo tradicional de universidade criado nos anos trinta no Brasil, modelo que estava sendo questionado por setores das próprias instituições de ensino e pesquisa e por aqueles que pensavam em

> uma universidade voltada para as transformações que requeria a sociedade brasileira naquele momento. (Aparecida, 1995, p. 38)

Darcy Ribeiro e seus colaboradores concebiam uma Faculdade de Educação que fosse o centro propulsor da qualidade do ensino na nova universidade (Cruz, 2001). Havia, igualmente, uma preocupação com a qualidade da educação básica, sem a qual não seria possível promover um ensino superior de alto nível, com o consequente avanço na produção e transmissão do conhecimento. Dessa forma, a autora afirma que:

> O objetivo era integrar os três graus de ensino — dentro e fora da UnB e junto ao Sistema de Educação do Distrito Federal, envolvendo unidades universitárias que deveriam preparar professores para as diversas modalidades de educação média e primária, sob a coordenação da Faculdade de Educação, quanto aos princípios e métodos de ensino. (Cruz, 2001, p. 50)

Com essa perspectiva integradora, o Ciem foi delineado para ser um centro de experimentação e demonstração pedagógica para o ensino médio, além de preparar o estudante para o ensino superior. Caberia à Faculdade de Educação da nova universidade um importante papel na condução dessa iniciativa, estruturada dentro das proposições da primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Entretanto, o Ciem foi criado antes da Faculdade de Educação, que começaria a funcionar somente em 1966.

Em 1963, entre as edificações construídas para o ensino, estavam os quatro prédios destinados ao Ciem. Atualmente, esses prédios integram o Hospital Universitário (HUB), situado no *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, na L2 Norte, uma das principais vias do Plano Piloto. Somente no início do ano letivo de 1964, foram realizados os últimos encaminhamentos para que a escola pudesse funcionar. Nesse momento, a UnB já enfrentava grandes percalços, advindos das alterações no quadro político do país pelo golpe de 1964.

No dia 9 de abril de 1964, a universidade foi invadida por tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais. À época, Anísio Teixeira estava à frente da reitoria e foi obrigado a deixar o cargo. Em seu lugar, assumiu o professor Zeferino Vaz. As atividades do Ciem tiveram início em 21 de maio de 1964 (Universidade de Brasília, 1963).

1964 – O primeiro ano do Ciem

A aula inaugural do Ciem ficou a cargo do novo reitor, Zeferino Vaz. Nesse momento, instalava-se também um desafio para equipe de professores dessa escola, o de implantar uma proposta pedagógica inovadora, baseada nos princípios democráticos já delineados, em meio a um ambiente político hostil e autoritário que, aos poucos, foi assumindo todo o controle do país e atingindo em cheio a nova universidade.

A direção do Ciem coube ao professor José Aloísio Aragão, detentor de larga experiência no magistério superior e na gestão de órgãos educativos, além de coordenadorgeral da Campanha de Aperfeiçoamento e de Difusão do Ensino Secundário (Cades). O cargo de vice-diretor ficou com o padre Marconi Freire Montezuma e os demais membros do corpo docente vieram de diferentes regiões do país. Inicialmente, a escola funcionou em regime anual e as aulas tiveram início com turmas de estudantes do último ano do curso científico e turmas de universitários da UnB que precisavam recuperar conhecimentos daquele nível de escolarização. Vários critérios deveriam ser seguidos na organização dos testes e na classificação dos candidatos ao ingresso na UnB, no período dos seus quatro anos iniciais, de acordo conseguinte relato:

> Se um candidato obtivesse boa classificação geral para um dos cursos de sua escolha, embora se tivesse mostrado fraco numa das provas de escolaridade (mesmo considerada importante para este curso), não seria necessariamente reprovado. Seria admitido condicionalmente, comprometendo-se a matricular-se no

> Centro Integrado de Ensino Médio na disciplina em que se tivesse mostrado deficiente, sendo essa matrícula válida no caso de, depois de um semestre, ter demonstrado bom aproveitamento na disciplina em questão. (Martins, 1980, p. 87)

O Ciem, desde seu primeiro ano de funcionamento, era uma escola que prepararia os estudantes para a UnB e reforçaria o ensino daqueles universitários que apresentassem defasagem de conhecimento em alguma disciplina. Possibilitava, ainda, aos gestores da UnB novos critérios de seleção para o ensino superior. Sobre os objetivos dessa escola, o professor Aragão assim relata para a jornalista Yvonne Jean:

> O primeiro objetivo, declarou, é criar modelos multiplicáveis de ensino que possam ser reproduzidos em todo o país. O segundo objetivo, é promover a integração entre a UnB e os estabelecimentos de Ensino Médio do país e também com o Ministério da Educação. (Aragão, 1964)

O professor Aragão, conforme nos conta a professora Cruz (1990; 2001) teria sido bem mais que um diretor, pois coube a ele estruturar as áreas pedagógica e administrativa da escola. O Ciem foi organizado com base em princípios participativos; a estrutura administrativa, implantada progressivamente, compunha-se da direção e da Assembleia Geral dos Professores, órgão máximo de deliberação. Os professores eram distribuídos em equipes por disciplinas e cada equipe tinha um coordenador.

As reuniões da assembleia ocorriam duas vezes ao ano, quando aconteciam os Seminários Gerais dos Professores, que consistiam, basicamente, em reuniões com todos os integrantes da escola, para avaliar e planejar as atividades anuais e semestrais. Existia o Conselho de Orientadores Docentes, um colegiado composto pelos líderes das equipes docentes, com reuniões semanais, nas quais deliberavam sobre as questões relativas ao cotidiano escolar. Havia também o Conselho de Representante dos Alunos.

A escola foi inaugurada com a competência pedagógica que lhe trouxe sucesso e reconhecimento durante sua curta existência, embora estivesse ainda em fase de organização. Nesse período, curiosamente, um dos estudantes, responsável por criar o primeiro jornal do Ciem, frequentava as aulas sem ter participado do processo seletivo e, consequentemente, sem estar matriculado. "Eu perdi o processo seletivo, mas tinha um colega que havia ingressado, então resolvi, por conta própria, frequentar as aulas", explica o ex-aluno, o jornalista Aylê Salassié Quintão:

> Eu queria ser jornalista. Então, criamos o jornalzinho "Ciem-te" e fizemos três edições, na última edição, a direção descobriu que eu não era matriculado. Aí, fui considerado um infiltrado e não pisei mais no Ciem, com medo de ser preso. Isso aconteceu, acho que já era outubro. Tudo que aprendi naquele ano me permitiu entrar na UnB, porque se estudava nas aulas. (Quintão, 2019)

Entre os estudantes que ingressaram em 1964, encontrava-se o líder estudantil Honestino Guimarães, que passou em primeiro lugar no vestibular da UnB e, nos anos seguintes, esteve à frente das mobilizações estudantis na universidade, como presidente da Federação dos Estudantes da UnB (Feub). O jovem líder acabaria perseguido e morto pela ditadura militar. A participação no movimento estudantil era algo frequente entre os jovens dos anos 1960 — uma geração marcada pela irreverência e inconformada com a ordem social vigente. Uma parte dessa juventude encontrou no Ciem uma escola com princípios democráticos, mas que precisava sobreviver dentro de um regime político que considerava os estudantes, participantes das lutas estudantis, como subversivos. Com relação à movimentação no *campus* da UnB, o ex-aluno Cláudio Almeida, um dos fundadores do primeiro grêmio estudantil da escola, comentou sobre a existência de uma comunicação constante, tanto por parte dos professores como dos estudantes, entre ambas as instituições educativas: "Os estudantes do Ciem tinham direito de utilizar o

restaurante universitário e a Biblioteca Central da UnB. Logo, transitava-se muito no *campus*" (Almeida, 2019). Ao concluir o Ciem, Cláudio Almeida foi aprovado na UnB. Na invasão da universidade, em 1968, ele foi um dos universitários presos e torturados pelas forças repressivas do regime militar. A ex-aluna e médica Evellyn Maravalha afirmou: "A gente tinha essa facilidade de transitar pela UnB, de fazer cursos, tinha a modalidade de aluno especial e estudante ouvinte na UnB. A gente fazia parte daquilo ali. [...] Era o mesmo que estar dentro da UnB, só que num estágio anterior" (Maravalha, 2019).

Em geral, os estudantes eram filhos de altos funcionários públicos, empresários, profissionais liberais, políticos e militares que serviam na cidade. Havia poucas escolas de ensino médio, no início da nova capital, e o Ciem nasceu com a chancela da UnB, tornando-se muito atrativo para quem desejasse ingressar na universidade. Cedo, ganharia a fama de ser uma escola de elite. No entanto, com a consolidação do centro, houve um esforço do corpo docente para criar possibilidades de ingresso de jovens com menor poder aquisitivo.

No início de semestre, conforme Cruz (2001), uma das primeiras atividades era uma longa reunião de recepção dos estudantes, para esclarecer os fundamentos filosóficos e pedagógicos norteadores da escola. Nessas ocasiões, o diretor explicava o funcionamento da escola e as linhas de pensamento e ação para a comunidade do Ciem. Na parte disciplinar, integravam o chamado "espírito do Ciem" os princípios de: *i)* respeito à pessoa do outro; *ii)* respeito à autoridade; e *iii)* respeito ao trabalho do outro.

Esses fundamentos, seguidos por professores, estudantes e servidores, tinham por lema: "Liberdade com responsabilidade", inspirado nos preceitos orientadores da escola inglesa de Summerhill, célebre pioneira do movimento intitulado "escolas democráticas" (Neill, 1977).

Figuras 10.1 a 10.5: Estudantes do Ciem em atividades pedagógicas



Fonte: Arquivo Central da Universidade de Brasília.

O ano de 1965

Em 1965, o Ciem já trabalhava com todas as séries do antigo curso científico e firmou-se como um espaço de experimentação pedagógica que lhe traria o emblema de escola de excelência. As ideias que orientavam

as atividades pedagógicas tiveram forte influência do grupo *Capita Plana* — expressão em latim, que em português significa Cabeças Chatas —, um gracejo em referência aos docentes cearenses, com formação piagetiana, integrantes desse grupo. As ideias que orientavam as atividades pedagógicas tiveram forte influência do grupo *Capita Plana*, também conhecido como Cabeças Chatas, constituído por docentes com formação piagetiana, em sua maioria, cearenses. Dentre eles, encontravam-se Lauro de Oliveira Lima, então, responsável pelo Ensino Médio no Ministério da Educação, José Aloísio Aragão e o padre Marconi Montezuma (Cruz, 2001). Esses educadores ajudaram a pensar o Ciem. O trabalho do grupo *Capita Plana* deu origem ao livro *Escola Secundária Moderna: organização, métodos e processos* (1962), considerado um guia prático para os educadores (Vasconcelos, 1996). O livro foi amplamente divulgado entre os professores do ensino secundário e os docentes do Ciem valeram-se de seus ensinamentos (Cruz, 2001).

Outra referência importante para a organização dos elementos estruturantes do Ciem foi a presença das ideias de John Dewey (1859-1952). O educador Anísio Teixeira foi seu maior discípulo no Brasil, tendo sua obra e atuação no campo educacional forte influência do filósofo norte-americano. Assim, a concepção de educação idealizada para Brasília também teve fundamentos da filosofia pedagógica de Dewey.

> Anísio Teixeira tinha em mente o conceito deweyano de democracia, que implicava, segundo ele, movimento constante. O ambiente social em que se davam as novas concepções pedagógicas era a vida democrática "em permanente progresso", pois a sociedade democrática era uma "sociedade em indefinido estado de reconstrução. (Cunha, 2001, p. 90)

Outras concepções, ainda que em menor grau, devem ter colaborado para a orientação pedagógica do Ciem (Cruz, 2001). O professor Aragão foi capaz, junto ao corpo docente sob sua liderança, de reunir os ensinamentos de vários intelectuais e desenvolver diretrizes. Cuidou de alinhar os

entendimentos da equipe para que estivessem em sintonia, no sentido de haver uma unidade. Para tanto, Aragão elaborou as orientações:

> 1 - Não é o conteúdo que forma, mas o método. Para Piaget, o conhecimento e a inteligência são sinônimos, mas têm significados diferentes: inteligência é a construção de estruturas que ficam subjacentes ao pensamento e se desenvolvem por necessidade adaptativa: o conhecimento, no sentido geral, e não no restrito, é o resultado das nossas relações inteligentes com o universo de nossas experiências de vida. O conteúdo informa, mas é o método que forma. Forma no sentido de propiciar ao aluno métodos de trabalho que o conduzam a uma atitude científica diante do conhecimento, a uma natural curiosidade face ao desconhecido, a um profundo apego à verdade e a um difícil sentimento de humildade diante da grandeza da vida. Método que, por outro lado, lhe abra a percepção para o imaginário, para o sensível, para a fantasia que alimenta o espírito, o sonho, as perspectivas estéticas, futuristas e artísticas. O conteúdo por si só não propicia ao educando essa formação.
>
> 2- Há necessidade de ensinar o aluno a estudar, a continuar aprendendo quando não puder contar com a orientação do professor.
>
> 3- O desenvolvimento da capacidade de julgamento e crítica do aluno, e da liberdade de manifestar, autenticamente, sua opinião em quaisquer situações, sem nenhum constrangimento, desde que não ferisse os princípios de vida e de trabalho do Ciem.
>
> 4- As disciplinas integrantes do currículo concebidas, primordialmente, com o sentido de instrumentalidade a serviço da formação do educando, e não como fim em si mesma.
>
> 5- A avaliação - Nenhuma atividade pedagógica pode ser constatada como adequada ou não, se não existir um processo que comprove os seus efeitos. (Cruz, 2001, p. 119-130)

O sistema de avaliação era para a equipe docente do Ciem uma matéria de constante experimentação, com o intuito de alcançar melhores resultados

em todas as áreas (Cruz, 2001). O ex-aluno Gurgel (2004, p. 66) relata que a orientação ao corpo discente, distribuída no início de 1965, foi:

> A verificação do seu rendimento escolar é um processo que envolve uma completa observação sobre todos os aspectos de seu trabalho. A sua participação nas aulas, o esforço que demonstrar na superação de suas próprias deficiências, suas atitudes de seriedade e responsabilidade, a qualidade dos trabalhos que você apresenta, sua assiduidade e pontualidade, seu espírito de iniciativa e também (é evidente) os testes de verificação realizáveis a qualquer momento, os conhecimentos que você demostrar nas arguições, entrevistas e debates — tudo, enfim, o que você é e tudo o que você faz. Tudo tem importância para sua menção de cada subperíodo (quadro semanas). Afinal de contas, as menções visam traduzir todo o seu rendimento, e por isso não podem ficar à mercê de uma simples prova.

O modelo de menções utilizado era o mesmo da UnB.

> O índice de reprovação era mínimo, [...] pois os procedimentos metodológicos exigiam do aluno completa dedicação às atividades de classe, e por isso ele estudava em sala. Não tinha tarefas para casa, pois o aprendizado se avaliava cotidianamente, com constante verificação dos resultados dos trabalhos. (Cruz. 2001, p. 132)

Segundo a autora, o trabalho realizado pelos docentes do Ciem aos poucos havia conquistado o respeito do então reitor (Cruz, 1990; 2001). Ainda nessa direção, Salmeron (2012), por sua vez, afirma que:

> Zeferino Vaz teve uma feliz evolução: passou da posição inicial de interventor, como ele mesmo se definiu, para a de adepto das ideias da Universidade de Brasília em toda a sua extensão. Compreendeu o alcance da nova estrutura, interessou-se pelos trabalhos e pelo futuro, apoiou os coordenadores e demais professores em suas atividades. (p. 191)

Ainda assim, havia certa intranquilidade acadêmica, pois as universidades eram tidas como lugares de subversão pelo regime instalado. No mês de agosto, Zeferino Vaz renunciou. De acordo com Salmeron (2012) e Aparecida (1995), nesse momento, estava em curso uma crise derivada da insatisfação dos estudantes e professores com a falta de verbas para a universidade, com o afastamento de alguns docentes sem uma justificativa plausível e a preocupação, por parte dos professores da UnB, em relação a ameaças à autonomia universitária.

O novo reitor, Laerte Ramos de Carvalho, demonstrou falta de disposição para o diálogo e a solução de conflitos na Universidade de Brasília. A consequência veio em 9 de outubro de 1965, quando solicitou ao Departamento de Segurança Pública o envio de tropas para manutenção da ordem, alegando uma greve de professores e instrutores pró-autonomia, que ganhou o apoio dos estudantes. O desfecho desse episódio deu-se com a demissão de 15 professores da universidade, considerados subversivos; em solidariedade, 223 outros docentes demitiram-se coletivamente (Salmeron, 2012). A UnB mergulhou na sua maior crise, pois o seu quadro totalizava 305 docentes. Apesar de o Ciem estar situado no *campus* da UnB, os trabalhos pedagógicos teriam prosseguido com firmeza (Cruz, 2001).

1966 – O ensino semestral

Em 1966, o Ciem adotou o sistema de créditos e os dois períodos letivos anuais da UnB. Os três primeiros semestres assentavam-se em conteúdos básicos para a formação geral, podendo ou não ter pré-requisitos. Após os três primeiros semestres, cumprindo o objetivo de assegurar uma base sólida, o estudante poderia escolher disciplinas optativas, dando continuidade à sua formação. Havia disciplinas complementares, como Filosofia, Educação Artística, Educação Física, e os estudantes também podiam escolher uma modalidade esportiva, no início de cada ano letivo. O ex-presidente

Fernando Collor de Mello, ex-estudante do Ciem, em seu depoimento sobre a escola, disse que "havia várias modalidades de esportes, inclusive vela" (2019). Lembrou que jogava futebol e que existiam campeonatos, entre professores e estudantes, que eram muito divertidos. De acordo com o ex-estudante Hélio Doyle, não havia a educação física tradicional: "Nós praticávamos um esporte" (2019).

O Ciem recebia de 300 a 350 estudantes por ano e contava com uma equipe docente composta por mais ou menos 60 professores, que se dedicavam à busca de novas formas de ensinar, e eram selecionados por meio de entrevistas, realizadas pelo diretor. Por vezes, havia casos de indicação política que precisavam ser atendidos. Em entrevista, a professora Teresinha Rosa Cruz afirma que: "às vezes, esses professores acabavam saindo, pelo seguinte: quando eles viam que a equipe tinha alto nível e eles não davam conta, eles pediam demissão e iam embora" (Cruz, 1990). Como observa a entrevistada, os professores do Ciem eram competentes e os poucos que eram considerados fracos não chegavam a ser um problema, graças à cooperação dentro das equipes, diferencial que também favorecia o planejamento das aulas e a elaboração dos instrumentos de trabalho para aulas.

Instrumentos de trabalho para aula (ITA)

A função dos instrumentos de trabalho era organizar os conteúdos por meio de um programa. O planejamento seguia os princípios de unidade, coerência e flexibilidade e os objetivos e fins dos conteúdos eram guiados pelos princípios adotados pela escola. "Cada ITA apresentava, na primeira página, as finalidades, objetivos e conteúdos a serem estudados, os tipos de raciocínio que seriam requeridos para uma aprendizagem inteligente e criativa e especificações gerais sobre a metodologia a ser desenvolvida" (Cruz, 2001, p. 162).

> O professor situava o tema da aula nos primeiros 15 minutos, as aulas eram de 2 horas, depois nós trabalhávamos aquele assunto em grupo ou individualmente. [...]. Havia as exposições orais, você tinha que chegar à frente da turma e falar, debater com os outros alunos. Isso desinibia muito. (Doyle, 2016)

A proposta era organizar os conteúdos partindo do mais simples para o mais complexo, para escapar da linearidade tradicional. "Pois o que se desejava era aprendizagem de estruturas que fornecessem as bases fundamentais para a construção do conhecimento" (Cruz, 2001, p. 162). Essa conjunção entre metodologia e organização do programa viabilizava grande variedade de abordagens pedagógicas. Os aspectos dos ITA enfatizavam a experimentação, a observação direta, o registro, a pesquisa bibliográfica e as entrevistas.

O objetivo dos professores era ensinar os estudantes a conquistarem autonomia nos estudos. Nessa perspectiva de autonomia dos estudantes, foram criadas as Práticas Educativas Vocacionais (PEV), também conhecidas como clubes. A iniciativa foi bem recebida pela comunidade brasiliense, que acolheu o projeto do padre Marconi Montezuma e de sua primeira coordenadora, Maria José Aragão. As práticas eram atividades fora do ambiente escolar e visavam estimular as descobertas vocacionais. Havia PEV de várias profissões, que eram realizadas em parceria com empresas e instituições públicas, para iniciar os estudantes, de forma teórica e prática, em alguma experiência profissional a ser escolhida por eles mesmos. É importante ressaltar que os discentes planejavam e organizavam as ações para criação das PEV e eram os responsáveis por levantar os problemas existentes, sugerir soluções e controlar a lista de frequência.

O envolvimento da comunidade, com o comprometimento de pais, estudantes e professores, tornou as Práticas Educativas Vocacionais uma experiência exitosa. Em pouco tempo, os jovens do Ciem passaram a ser vistos em hospitais, laboratórios, oficinas mecânicas, centros de pesquisas etc. A professora Eda Coutinho Machado, a última coordenadora do projeto, comenta:

> Era um trabalho de empreendedorismo. Os estudantes aprendiam habilidades de relacionamento, de ter iniciativas, de cooperação e, isso era muito importante porque eles tornavam-se pessoas melhores. E, havia as habilidades duras, eram aquelas que os estudantes adquiriam trabalhando, por exemplo, no hospital. Trabalhando mesmo, não era atividade de observação, era para trabalhar. E, o bom disso, era que eles se sentiam muito empoderados. (Machado, 2019)

A ex-aluna, atualmente professora da UnB, Maria de Lourdes Rollemberg Mollo, em seu depoimento, disse:

> Eu fiz clube de medicina. Era uma prática normal, todo mundo achava muito bom. Era muito agradável ficar na escola, eu só aparecia em casa à noite. Tinha 16 anos. Trabalhava na escola e, também, fora da escola, mas era muito prazeroso. (Mollo, 2019)

Em uma cidade ainda pequena, como era Brasília, a vida estudantil ganhava espaço na imprensa e, nessa ocasião, não foi diferente. A jornalista Yvonne Jean elaborou uma série de reportagens, com títulos muito criativos, elogiando a iniciativa das PEV.

> Jovens de Brasília I - Jovem só faz baderna? A resposta dos 22 clubes criados pelos alunos do Ciem.
>
> Jovens de Brasília II - O foguete espacial "Liberdade": o telescópio, o mapa do céu brasiliense e algumas Atas Jurídicas.
>
> Jovens de Brasília III - Quando biologistas e fotógrafos percorrem o cerrado, instalam laboratórios e estudam a vida e o meio-ambiente dos seres organizados. (Jean, 1966)

As Práticas Educativas Vocacionais e as atividades artísticas tornavam o Ciem uma escola integral e de tempo integral, que, conforme preconizava Anísio Teixeira (1961), buscava abarcar várias áreas do conhecimento, com vistas ao desenvolvimento do estudante em todos os aspectos. A dinâmica dos clubes contemplava o pensamento anisiano em sua forma de

organização pedagógica: "Não basta, porém, que os alunos sejam ativos. É necessário que eles escolham as suas atividades. Vimos o papel que têm na aprendizagem o intento, o propósito e o interesse do aluno" (Teixeira, 2000, p. 51). O educador era defensor de uma escola de experiência, em que o estudante fosse ativo e estivesse no centro do processo educativo.

No campo político, pode-se dizer que o Ciem era uma caixa de ressonância do que acontecia na universidade e no país. O movimento secundarista, em Brasília, acompanhava os protestos contra as ações do regime militar e, em setembro de 1966, os estudantes do Ciem realizaram uma greve de 72 horas em solidariedade aos universitários da UnB e de outros estados.

1967 – o ano da crise

O cotidiano de professores e estudantes do Ciem seguia sua rotina escolar, todavia, frequentemente agitada pelos acontecimentos políticos, que pipocavam, cada vez mais, no *campus* da universidade. Nesse ano, houve eleições para o Conselho de Representantes dos Estudantes e concorreram três chapas. A chapa vencedora denominava-se Vanguarda, era tida como de esquerda, e ganhou por diferença de apenas um voto da chapa Bom Senso, considerada de direita. De acordo com Gurgel (2004), o grêmio era subordinado ao Conselho de Representantes, mas havia uma eleição para o cargo de diretor-executivo da entidade. Concorreram os estudantes Ihsan Youssef Simaan, Vanguarda, e Fernando Collor de Mello, Bom Senso.

Em outubro, houve uma discussão entre o padre Marconi Montezuma, que ocupava interinamente a direção do Ciem, e a estudante Hileana Menezes. Ela teria desafiado a autoridade do padre Montezuma e, como punição, ele a expulsou da escola.

> A menina realmente foi muito atrevida, não é? Mas ele, ao invés de ter calma e colocar para os colegas o que vocês acham? Vocês acham que dentro dos princípios do Ciem, de respeitar

> o outro, vocês acham que ela está me desrespeitando? Não está desrespeitando a autoridade? Porque nós tínhamos três princípios: princípio de respeito ao outro, princípio de respeito ao trabalho do outro e de respeito à autoridade. Por que a autoridade? Porque a autoridade que tinha maior responsabilidade. Então, eram esses os princípios que governavam a disciplina do Ciem. Ele então perdeu a calma e pronto. Aí os alunos foram a favor da colega, não é? (Cruz, 1990)

Com a notícia da expulsão da aluna, o Conselho de Representantes dos Estudantes convocou uma Assembleia Geral, no dia 25 de outubro de 1967, no auditório Dois Candangos. Nessa assembleia, foi deliberado:

> A) Dar o prazo de 24 horas ao Diretor do Ciem para que reconsidere a expulsão de uma aluna, membro do Grêmio Estudantil do Ciem e também todas as decisões tomadas que vão contra a filosofia da nossa escola.
>
> B) Não comparecer às atividades escolares de amanhã, dia 26, mantendo-se o regime de Assembleia Geral permanente.
>
> C) Reunir-se amanhã esta Assembleia, em frente do Ciem, para que os colegas sejam informados da posição do Diretor e, caso preciso, partirmos para a greve geral. (Ciem, 1967a)

Em seguida a esses fatos, as aulas foram suspensas pelo padre Montezuma, antes que os estudantes entrassem em greve. Ainda, no calor dos ânimos, no dia 26 de outubro, foi elaborada uma declaração em solidariedade às ações do diretor-adjunto, assinada por quase todos os professores da instituição (Ciem, 1967b). Essa declaração de apoio foi ironizada pela imprensa, por constar do texto o seguinte trecho: "[...] nossa total solidariedade a todos os atos passados, presentes e futuros praticados pelo diretor-adjunto". De acordo com depoimentos das professoras Laís Aderne e Eda Coutinho Machado, os professores do Ciem teriam sido interpelados a assinarem a declaração, de forma inesperada. Segundo Aderne, "a menina passou esse papel, e todo mundo saiu assinando. Aí ficou uma coisa muito terrível, se você

não assinasse era muito complicado" (1990; 2019). "Isso foi uma coisa idiota, quem vai avalizar os atos de alguém no futuro, você não sabe o que a pessoa vai fazer, mas nós assinamos", afirma Machado (2019).

Nesse mesmo dia, a Federação dos Estudantes da UnB (Feub), liderada por Honestino Guimarães, e mais dez diretórios acadêmicos fizeram uma declaração de apoio aos estudantes do Ciem com o título: "Aos colegas do Ciem e de Brasília". O relatório da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade (Relatório, 2016, p. 45) traz um documento do Serviço Nacional de Informação (SNI), que data de 18 de dezembro de 1967, no qual é atribuído ao estudante Honestino o desejo de agravar a crise do Ciem e são citados trechos desse documento de apoio.

Começava o período mais conturbado da história do Ciem, a proposta pedagógica da escola passou a ser questionada, além de ocorrer uma divisão dos docentes, entre os que apoiavam as ações do padre Montezuma e os que discordavam radicalmente das medidas por ele adotadas. A professora Laís Aderne relata que um grupo de professores se arrependeu de ter assinado a declaração e redigiu outro documento, retirando o apoio incondicional ao padre Montezuma. Ela esteve entre os profissionais que assinaram essa nova declaração, em 20 de novembro de 1967 (Aderne, 1990).

Em 1º de novembro, uma comissão de professores, aprovada em Assembleia Geral, foi formada por meio do Ato da direção do Ciem n.º 31/67 (Ciem, 1967c), constituída por 14 docentes, com a finalidade de apurar os acontecimentos do movimento de apoio dos estudantes à aluna que havia sido desligada e propor medidas cabíveis. Os envolvidos foram questionados pela comissão de professores individualmente, com depoimentos registrados e assinados.

Durante o período de apuração dos fatos, a crise do Ciem ganhou repercussão nacional, os principais jornais do país acompanhavam os acontecimentos na escola e as aulas continuavam suspensas. Em 11 de novembro, o relatório da comissão ficou pronto. No dia 13, o Correio Braziliense trouxe um longo comunicado da direção da escola, detalhando os principais

fatos que teriam desencadeado a crise e, por fim, as resoluções da comissão, com a orientação de expulsão de 28 estudantes, sanções a dois e a recomendação de observação para 16 outros. O comunicado esclarecia que o ex-reitor Laerte Ramos de Carvalho teve conhecimento do andamento dos trabalhos. As resoluções foram encaminhadas ao novo reitor da UnB, Caio Benjamim Dias, médico, de Minas Gerais, que tomou posse em 3 de novembro. Um novo ato da direção, n.º 32/67 (Ciem, 1967d), foi elaborado em 16 de novembro, com as resoluções da comissão, antecedidas de várias justificativas, dentre elas:

> Considerando que, em qualquer escola, é impossível realizar-se um trabalho educativo realmente válido sem que se preserve a autoridade da Direção e a dos professores, devendo esta exigência ser particularmente enfatizada numa escola como o Ciem, onde o respeito à autoridade é princípio.

Diante das ocorrências, em 16 de novembro de 1967, formou-se uma comissão de pais de estudantes expulsos, composta por três profissionais do direito que redigiram uma carta ao reitor Caio Benjamim (Ciem, 1967e). Nela, elencavam os princípios do Ciem e em defesa dos filhos, argumentavam que deveriam ter sido chamados para uma reunião, pois os estudantes eram menores de idade, além de outras refutações aos encaminhamentos que foram adotados pela direção do estabelecimento. Ainda, houve uma comissão de estudantes que redigiu, igualmente, um pedido ao reitor para reconsiderar a punição e considerar a possibilidade de conclusão do ano letivo. Por outro lado, houve também um pequeno grupo de estudantes, da 3ª série, que apoiou as decisões da direção em um comunicado, no dia 17 de novembro (Ciem, 1967f).

O apoio aos estudantes mobilizou senadores e deputados que protestaram no parlamento e houve repercussão nos grandes jornais do país. O prestigiado jornalista, Carlos Castello Branco, em sua coluna, comentou:

> Uma direção ocasional mostrou-se incapaz de entender o alcance da experiência, deformando-a ao longo de alguns meses em que caiu o nível do ensino, esmaeceu o nível excepcional de integração do aluno no curso e deteriorou a disciplina [...]. É importante observar que não houve na crise qualquer incidência política. Pela primeira vez não se falou em subversão ou infiltração de comunista. Houve apenas a guerra ao estudante e uma imprópria demonstração de força. (Coluna, 1967)

Pressionada, a direção do Ciem apresentou um documento, em 23 de novembro (Ciem, 1967g), solicitando ao reitor Caio Benjamim uma solução intermediária, que mantivesse a expulsão dos 28 estudantes, mas que, ao mesmo tempo, permitisse a conclusão do ano letivo, por meio de atividades extraclasse, consideradas como horas de trabalho, o que era permitido pela legislação; e que as guias de transferências fossem emitidas depois dos exames finais. Por fim, no dia 27 de novembro, o Ato da Reitoria n.º 900/67, publicado no Correio Braziliense, determinou o reinício dos trabalhos escolares, em 29 de novembro de 1967, e o adiamento, para depois do encerramento do ano letivo, da expedição de guias de transferência para os estudantes que deviam ser afastados em virtude de faltas disciplinares (Universidade de Brasília, 1967).

Pode-se afirmar que a crise estava encerrada, entretanto, a cicatriz que ficou na comunidade do Ciem perduraria até seu fechamento. Houve a perda de quase 10% do corpo discente, faltando pouco tempo para o término do ano letivo. Os professores estavam divididos, entre os que apoiavam a expulsão dos estudantes e os que foram contra, conforme relatou a professora Laís Aderne (1990).

1968 – o movimento estudantil faz história

O ano de 1968 ficou marcado na história mundial pelos protestos estudantis, com passeatas que mobilizaram milhares de jovens contra o autoritarismo dos governantes e outras reivindicações, em países da Europa, nos Estados Unidos da América e, também, no Brasil.

No Ciem, sentia-se a tensão para restabelecer um projeto pedagógico que havia sido abalado em suas estruturas. A direção estava desgastada e o diretor, professor Aragão, era questionado por acumulação de cargos públicos. A denúncia do acúmulo de cargos veio em janeiro de 1968, por meio de uma carta, vinda de Recife e endereçada ao reitor Caio Benjamim Dias (Ciem, 1968). Segundo depoimento da professora Eda Coutinho Machado, "havia uma tristeza em todos pelos acontecimentos do ano anterior" (Machado, 2019). Logo, o padre Marconi Montezuma deixou a escola e, em seguida, o professor Aragão também se afastou.

Novos estudantes chegaram ao Ciem e trataram de eleger uma diretoria para o Conselho de Representantes e para o Geciem. Uma chapa com o mesmo nome da anterior, Vanguarda, venceu as eleições.

Em final de março, ocorreu a morte do estudante secundarista Edson Luiz, pela polícia, durante um protesto, no Rio de Janeiro. Esse acontecimento levou os jovens de várias cidades brasileiras às ruas. Em Brasília, universitários e secundaristas saíram em passeatas e, entre eles, os estudantes do Ciem. Mário Castro, historiador e ex-aluno conta: "Me lembro de muitas passeatas na W3, estudantes e políticos, com os ativistas daquela época, militantes de esquerda, a gente participava junto" (2019).

O ano prossegue marcado por embates, entre estudantes da UnB e partidários do regime militar, tanto no âmbito jurídico e institucional quanto nas ruas da capital. No final de agosto, dia 29, a UnB foi invadida novamente por tropas da Polícia Militar do DF, Polícia Civil, Polícia Federal, Polícia do Exército e por agentes do Dops, à paisana, que, utilizando bombas de gás lacrimogêneo, metralhadoras, bazucas, revólveres e cassetetes, cercaram o *campus* (Salmeron, 2012). Um universitário foi baleado gravemente na cabeça pelos disparos dos policiais. Muitos estudantes apanharam, outros tantos foram presos.

De acordo com Mário Castro, "em 1968, a nossa prática política não mudou nada, de 67 para 68, pelo contrário, acirrou-se mais. A própria UnB foi fechada pela polícia e o Ciem estava dentro disso aí" (Castro,

2019). Líderes do movimento secundarista, que eram do Ciem, foram salvos pelos professores nessa invasão, "[...] me lembro de que foram muitos que nós tiramos na época que a polícia invadiu a universidade, nós saímos procurando os líderes, tentando passar através dos carros dos professores, pela outra entrada da UnB" (Aderne, 1990).

Em meio à crise na universidade, a professora Teresinha Rosa Cruz assumiu a direção do Ciem e conseguiu, de alguma forma, equilibrar os ânimos de professores e estudantes e dar prosseguimento às atividades.

> Eu fui diretora em 68. Naquela época muito difícil, que foi a época da semana da invasão da universidade, com assembleia de aluno por todo lado. Grupo de alunos que faziam assembleia para preservar o Ciem do problema. Grupo de alunos que estavam a favor de todo aquele problema, sabe? E protestando contra a situação. E o medo naquela ocasião era exatamente de que os alunos do Ciem, como alunos de segundo grau, menores, eu era responsável por eles. E na época era a lei […]. Aquela lei dizia que a diretora era a responsável direta por tudo aquilo que o aluno fizesse na escola. [...] Mas eu procurei agir com a maior cautela possível, não é? [...] porque sabia que se o Ciem entrasse numa coisa dessas ele acabava mesmo. A gente já tinha aquele movimento de dentro da universidade, de gente que estava lá fiscalizando todos os dias para ver o que estava acontecendo. Eu morria de medo de acontecer alguma coisa e o Ciem fechar, não é? (Cruz, 1990)

Mesmo com os esforços de alguns professores para que os estudantes se mantivessem longe dos embates políticos, a situação de conflito acirrava-se, dentro e fora da universidade, e a luta política permeava as instituições educacionais. Todavia, a vida escolar prosseguiu em meio a numerosos desafios. Em 26 de setembro, foi nomeado vice-reitor um militar da Marinha, o capitão de mar e guerra José Carlos de Azevedo, considerado os olhos, os ouvidos e a mente do regime militar na UnB. Por fim, em dezembro, a vida política brasileira foi golpeada, mais uma vez, com a decretação do Ato Institucional de n.º 5, AI-5, por meio do qual se instalou o período mais repressivo da ditadura

militar. Nesse período, o Congresso foi fechado e foram cassados mandatos de muitos parlamentares. Houve suspensão de garantias de *habeas corpus*, instalou-se a censura e aumentou fortemente a perseguição a qualquer tipo de oposição à ditadura instalada no país, além de outras medidas de repressão militar e policial (Lins, 2011). Doravante, o movimento estudantil perderia a força. A luta contra o regime passou à clandestinidade.

Mesmo nesse tempo conturbado, a expressão artística não deixava de estar presente na escola. A arte era um elemento importante na pedagogia do Ciem. Havia a Semana de Arte, quando era possível conhecer a criatividade dos estudantes e compartilhar seus trabalhos em diferentes linguagens e expressões. Teatro, música, poesia, pinturas, xilogravuras faziam parte do evento que movimentava a comunidade brasiliense. "As expressões mais significativas ocorreram principalmente na Semana de Arte de 1968" (Cruz, 2001, p. 195).

1969 – Silêncio e autocensura na escola vanguardista

No cotidiano do Ciem, a pedagogia e as inovações pedagógicas permitiam que a escola continuasse seu trabalho com êxito, aprovando estudantes em vestibulares de várias universidades brasileiras. Mas eram tempos desafiadores demais para uma instituição que tinha, entre suas diretrizes, a liberdade de pensamento e a democracia. Na contramão, portanto, de um regime que se mostrava hostil, repressor e perseguidor. Depois do AI-5, o Decreto-lei n.º 477/69,

> tido como aplicação do AI-5 às universidades, previa punições para professores, servidores e estudantes universitários, e atuava por meio de processos sumários que poderiam levar ao expurgo e à proibição de trabalho em quaisquer instituições educacionais, bem como a realização de cursos universitários. (Relatório, 2016, p. 139)

O clima era de medo e desconfiança. A ex-aluna Maria de Lourdes Rollemberg Mollo descreve: "Nós estávamos na delegacia, sem poder sair, porque fomos pegos distribuindo panfletos, quando chegou um professor nosso, aí descobrimos que ele era um informante. Eu fiquei muito abalada" (2019).

A professora Teresinha Rosa Cruz estava na direção do Ciem quando houve uma ordem de demissão de professores. A escola era considerada muito cara pelo vice-reitor José Carlos de Almeida Azevedo, conforme relato da professora Eda Coutinho Machado (2019). Com essa alegação, o vice-reitor transmitiu a decisão do reitor de reduzir, em 30%, o quadro de professores do Ciem, por medida de economia, reforçando que a UnB estava com sérias dificuldades financeiras. Em decorrência disso, constituiu-se uma comissão com o objetivo de integrar o Ciem à Faculdade de Educação e, nesse processo, foi executado o corte dos docentes.

> Eu fui contra essa demissão, mas fui obrigada a participar dela, porque senão deveria fazer um estrago muito maior no Ciem. Então, foi feita uma coisa de comum acordo com os próprios professores, mas alguns professores se sentiram injustiçados e foi um negócio assim que me marcou muito, e eu fiquei muito aborrecida e pedi demissão do cargo de direção. Aí passou o Alaciel; depois o Alaciel ficou mais um ano, em 69 e, em 70, veio o professor Geraldo Bastos. (Cruz, 1990)

1970 – A sobrevivência; 1971 – não existiu

A equipe docente do Ciem resistia trabalhando, dentro do possível com as diretrizes pedagógicas originais, mas a UnB sofria um desmonte em seu projeto original, liderado pelo vice-reitor Azevedo, que pôs em prática uma reforma administrativa. Dentro da escola, segundo a professora Eda Coutinho Machado, havia desânimo e faltava uma liderança. "Sentíamos que, a qualquer momento, o Ciem ia fechar" (2019). O professor Alaciel Franklin de Almeida permaneceu na direção até meados de 1970, quando chegou à

universidade o professor Geraldo Bastos, com a missão de assumir a direção da escola. "Havia um entusiasmo, com a vinda dele, finalmente o professor Aragão teria um substituto à altura" (Cruz, 1990). O novo diretor tinha passado por várias experiências educacionais e era autor de diversos livros. Entretanto, ficou pouco tempo e saiu sem dar uma explicação convincente para os docentes do Ciem que acreditavam no seu trabalho (Cruz, 1990).

Com relação ao fechamento do Ciem, a professora Teresinha Rosa Cruz (2001) relatou, em seu livro, que o reitor Caio Benjamim assumiu ser o responsável pelo fechamento da escola, por considerar que ela dava muito trabalho. Pesava, no entanto, como pontua a professora, o desprezo que o vice-reitor Azevedo tinha pelo Ciem:

> Eu tinha uma intuição que a escola iria ser fechada desde que assisti como diretora às reuniões de criação do novo Estatuto da UnB, quando o colégio foi colocado nas disposições transitórias, sob alegação, do professor Valmir Chagas e do vice-reitor Azevedo, que a Faculdade de Educação ainda não estava, totalmente, estruturada. Nós ficamos como unidade complementar, podia acabar a qualquer momento. A intenção deles era acabar com o Ciem. (Cruz, 1990)

Avaliação semelhante está na fala da professora Eda Coutinho Machado:

> Para mim, quem fechou o Ciem foi o Azevedo. Eu não acho que foi uma coisa única que levou o vice-reitor a fechar o Ciem, eu acho que ele não tinha simpatia pela equipe que estava lá. Porque ele realmente achava que nós éramos pessoas que ficávamos dando aula e planejando que o aluno pensasse muito; que éramos subversivos. E, não éramos. Ninguém era subversivo ali. (Machado, 2019)

Os professores não atuavam em acontecimentos políticos nem discutiam política em sala de aula. Isso é consenso entre os ex-alunos que deram depoimentos em entrevistas que foram realizadas para escrita deste capítulo,

como o depoimento do geólogo e ex-aluno Carlos Horácio Bertoni e outros, a seguir:

> Nós éramos ensinados a pensar e discutir. Os professores não faziam comício em sala de aula. Não havia uma pregação política implícita ou explícita na matéria, mesmo nas matérias de humanas. Eu nunca senti isso. (Bertoni, 2019)
>
> A política nós fazíamos. No colégio você não via um professor manifestando opinião política em sala de aula. (Doyle, 2016)
>
> A sensação que eu tenho era que naquele momento, os alunos eram muito mais protagonistas, que os professores. (Rebelo, 2019)

No final do ano de 1970, assumiu a direção do Ciem a professora Maria do Socorro Jordão Emerenciano. Em fevereiro de 1971, no retorno das férias escolares, cada professor recebeu uma carta comunicando o fechamento da escola. Foi encerrada, sem que as justificativas estivessem expressas, uma experiência pedagógica exitosa, responsável pela formação de uma geração de prósperos profissionais em todas as áreas. Uma escola que poderia ter contribuído muito mais para qualidade do ensino médio, se tivesse tido oportunidade de consolidar o seu projeto, de replicar e difundir suas inovações pedagógicas, como idealizaram os seus criadores.

O projeto do Ciem era indissociável da Universidade de Brasília. Seguia as orientações do plano original para o sistema de ensino em Brasília proposto por Anísio Teixeira. A escola não só pertencia à UnB, mas, como bem observaram os ex-discentes, estudar no Ciem era o estágio anterior para o ingresso nos cursos da Universidade de Brasília. Os estudantes vivenciavam a universidade em toda sua grandeza e complexidade. Apesar do esforço da equipe docente em consolidar a escola como um espaço independente, experimental e com autonomia pedagógica, não havia como separar o Ciem da UnB.

Para a escola da liberdade, faltou liberdade para a consumação do seu projeto pedagógico, capaz de ensinar a pensar, aprender a aprender. Para tanto, era necessário quebrar paradigmas, ousar, experimentar novas e

até velhas formas de se relacionar com o conhecimento. Afinal, tratava-se de um centro de experimentação pedagógica. Dele deveriam emanar novas ideias e subsídios para o ensino médio e para a nova educação. O Ciem ousou e teve sucesso em sua pedagogia não só por preparar muito bem seus estudantes para enfrentar os exames vestibulares, mas especialmente por ter sido uma escola em que os estudantes tinham prazer de vivenciá-la intensamente. Havia condições favoráveis para as conquistas pedagógicas obtidas, o número de estudantes era compatível com a proposta, as aulas não eram massificadas, diferente de qualquer outra escola de ensino médio da época. Havia um número expressivo de professores, permitindo uma oferta variada de disciplinas optativas. Os estudantes eram nivelados pelas provas de seleção e passavam a dispor de uma escola de educação integral e em tempo integral.

O Ciem era uma escola democrática, onde os estudantes aprendiam a pensar e a ser protagonistas de sua própria aprendizagem, como era propósito do projeto e da equipe docente. Isso desagradava a ordem que veio a se estabelecer após o golpe militar. O projeto original da UnB foi quase totalmente aniquilado por não se adequar ao autoritarismo e às orientações antidemocráticas, mas a universidade resistiu. Ao Ciem, inexoravelmente, coube o fim.

Passado mais de meio século, é oportuno o resgate dos ensinamentos deixados por esse centro de experimentação, que teria se constituído com vistas a, inclusive, contribuir para aprimorar e transformar o ensino médio no país, importante etapa no processo de educação do cidadão brasileiro.

Referências

ADERNE, Laís Fontoura. *Entrevista.* Entrevistadoras Wanda Cosetti Marinho e Vera Margarida Catalão. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 10 jul. 1990.

ALMEIDA, Cláudio. *Entrevista*. Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 6 set. 2019.

APARECIDA, Geralda Dias. UnB em Dois Tempos. *In: Carta: falas, reflexões, memórias* (1961-1995). A Invenção da Universidade de Brasília. Brasília: Gráfica do Senado Federal, p. 37-53, 1995.

ARAGÃO, José Aloísio. Coluna Educação Dia a Dia. *Correio Braziliense*, 25 mar. 1964.

BERTONI, Carlos Horácio. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, Brasília, 4 out. 2019.

BRASIL. Decreto-lei n.º 477/69, de 26 de fevereiro de 1969, que define infrações disciplinares praticadas por professores (*sic*), alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, 26 fev. 1969, p. 1.706.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, 1961.* Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61. Acesso em: 20 abr. 2019.

CASTRO, Mário. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, Brasília, 4 out. 2019.

CIEM. Conselho de Representantes dos Estudantes. *Comunicado ao Diretor do Ciem,* 1967a. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

CIEM. *Declaração em solidariedade às ações do diretor-adjunto,* 1967b. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

CIEM. *Ato da direção do Ciem nº 31/67*, para apurar os acontecimentos do movimento de apoio dos estudantes à aluna desligada do curso. 1967c. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

CIEM. *Ato da direção, n.º 32/67*, de 16 de novembro de 1967, sobre as resoluções da comissão de pais de estudantes expulsos. 1967d. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

CIEM. *Carta em defesa dos filhos,* de 16 de novembro de 1967. 1967e. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

CIEM. *Comunicado de estudantes às decisões da Direção,* de 17 de novembro de 1967. 1967f. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

CIEM. *Documento da Direção do Ciem ao Reitor Caio Benjamin*, de 23 de novembro de 1967. 1967g. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

CIEM. *Carta ao Reitor Caio Benjamin Dias.* 1968. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

COLUNA do Castelo Branco. *Jornal do Brasil.* 1º. Caderno. Rio de Janeiro, 18 nov. 1967.

COMUNICADO da Direção. *Correio Braziliense.* Brasília, 13 nov. 1967.

CRUZ, Teresinha Rosa. *Entrevista.* Entrevistadores: Wanda Cosetti Marinho e Jeanina Daher. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 19 jan. 1990.

CRUZ, Teresinha Rosa. *Uma experiência de educação interrompida:* Ciem-UnB. Brasília: Plano Editora, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *In*: *Revista Brasileira de*

Educação, n. 17, maio /jun./jul./ago., 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.

DOYLE, Hélio Marcos Prates. *Entrevista*. Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 4 out. 2019.

DOYLE, Hélio Marcos Prates. *Entrevista.* Entrevistadores: Maria Paula Vasconcelos Taunay e Cinira Nóbrega Henriques. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 11 mar. 2016.

GURGEL, Antônio Pádua. *A Rebelião dos Estudantes*: Brasília, 1968. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2a. ed., 2004.

JEAN, Yvonne. Coluna Dia a Dia. *Correio Braziliense*, 1966.

LINS, Dulciane T. Brasil de 1964 a 1969: entre avanços e retrocessos. *Revista Científica Hermes,* v. 5, jul. /dez. 2011. Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477648585005. Acesso em: 27 abr. 2020.

MACHADO, Eda Coutinho. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 4 out. 2019.

MARAVALHA, Evelyn. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 4 out. 2019.

MARTINS, Octavio. Os exames de admissão na UnB nos primeiros anos de seu funcionamento. *In: Fórum Educacional.* Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jan./ mar. 1980, pp. 87-96. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: www.http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/. Acesso em: 2 mar. 2019.

MELLO, Fernando Collor de. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, out. 2019.

MOLLO, Maria de Lourdes Rollemberg. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 4 out. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Reitoria. *Ato n.º 900/67,* de 27 de novembro de 1967. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. São Paulo: IBRASA, 1977.

QUINTÃO, Aylê S. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Museu da Educação do Distrito Federal, set. 2019.

REBELLO, Tom. *Entrevista.* Entrevistadores: Ariane Abrunhosa e Denise Farage. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 4 out. 2019.

RELATÓRIO da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade da Universidade de Brasília. CATMV/UnB. Brasília: FAC-UnB, 2016.

RIBEIRO, Darcy. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v.74, n.178, set. /dez, 1993, p. 743-750. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+177/35df1791-58c6-4177-ba6b-50a313830ebd?version=1.3. Acesso em: 4 jan. 2019.

SALMERON, Roberto A. *A Universidade interrompida - 1964-1965*. Brasília, Editora UnB, 2a. ed., 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução n.º 29, de 24 de janeiro de 1963. Resolve instalar o Centro Integrado de Ensino Médio (Ciem), da Faculdade de Educação. Centro de Documentação da Biblioteca Central da UnB, Resoluções do Conselho Diretor - 1962 a 1968.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das ideias de Piaget no Brasil.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

Capítulo 11

Tecnologias da educação na nova capital: desenganos e êxitos

Maria Paula Vasconcelos Taunay
Raquel de Almeida Moraes

No fluxo da história, vestígios são deixados pelo trânsito humano. Ao menor movimento, minúsculos resíduos se depositam nas curvas dos rios e nas estradas sinuosas, traçando acidentes históricos e geográficos perenes. Assim são as fontes nas mãos dos pesquisadores, garimpeiros de significados coletivos que se alimentam nas vigorosas curvas da produção de conhecimento. Neste capítulo, buscamos determinados indícios da identidade idealizada para o sujeito da nova capital como resquícios capazes de evidenciar a formulação de estruturas de ensino voltadas à integração da tecnologia na educação do Distrito Federal.

Nos primórdios da nova capital, existia certa crença fantasiosa sobre o modelo de modernidade que a cidade poderia adquirir, o fenômeno provocava denso deslocamento populacional, desde a década de 1950, justificado pelo desejo popular de uma vida mais confortável, com acesso facilitado à educação e à tecnologia. Essa concepção de modernidade popularizava-se por meio da televisão, que exibia, via satélite, a corrida espacial e, indiretamente, transmitia mensagens simplificadas de emancipação e desenvolvimento. Acreditava-se na eliminação genérica de problemas mundiais, como a

pobreza e o analfabetismo, por meio de ferramentas forjadas a partir de conhecimentos científicos, enquanto crescia a sede de tecnologia. Se, por um lado, o fascínio exercido pela modernidade destinava elevados recursos públicos e privados para a produção de equipamentos e linguagens, por outro, relegavam-se questões essenciais, como alimentação e saúde, ao esquecimento, provocando o aumento das diferenças na produção regional que impunham severas restrições econômicas às populações menos favorecidas.

Brasília edificava-se. Entre tratores e gruas, as estruturas armadas recebiam elevadores e escadas rolantes naquele paraíso de automóveis que atraía a admiração de todos para suas exclusividades futurísticas. O desafio da técnica misturava-se à simplicidade do modelo urbano de duas retas que se cruzam, de Lúcio Costa, em contraposição ao imaginário com carros voadores, cidades suspensas, trabalho robotizado por inteligência artificial, concebidos no cinema por Hanna-Barbera.

Enquanto, nos Estados Unidos da América, o psicólogo Burrhus Frederic Skinner dedicava-se à teoria do condicionamento operante em experimentos psicológicos sobre o behaviorismo radical na educação e na psicologia, nas relações entre a filogenética, a cultura e a história de vida, no Brasil, Anísio Teixeira, inspirado no pragmatismo norte-americano de John Dewey, inventava um sistema de ensino básico e superior constituído por escolas parque e escolas classe com oficinas, ateliês e bibliotecas, para oferecer condições a todos estudantes de instrumentalizarem seus saberes entre o científico e o humanístico.

As "máquinas de ensinar" surgiam e traziam as tecnologias para o ensino mediante a programação de estímulos fundamentados mecanicamente como bases do ensino à distância. Nascia a 3.ª geração de computadores e a telemática, expressão francesa para nomear a ligação entre informática e telecomunicações. Surgia o mundo a cabo, livre do *hardware*, que processava dados esboçados em ligações entre os setores de informática e telecomunicações. Novas redes criadas a partir de sistemas a cabo, como a teleinformática, a TV

a cabo e o uso de satélite nas comunicações, revolucionavam a comunicação e propagavam a ideia de internacionalização das fontes de conhecimento. Com ferramentas para a retransmissão de programas para quantas estações terrestres captassem seu sinal, em sistemas de distribuição, comunitários ou de difusão direta, a realidade tecnológica se mostrava ao mundo.

A alvorada da eletrônica chegava à educação, agregando verbetes oriundos das engenharias ao dicionário pedagógico: instrumentos, conteúdos, objetivos, sequência lógica, metodologia, planejamento, programação e tecnologia tornavam-se sinônimos de outras, de cunho humanista, como observação, retórica, finalidade, método, filosofia, moral, razão, pensamento e transcendência. A contradição entre os discursos relativos à técnica e ao saber humanista era notória, revelando um antagonismo que levou Teixeira a tornar-se um rigoroso defensor da consonância entre ambas as correntes de pensamento. É o que se observa no planejamento da educação pública de Brasília no qual Teixeira concebe uma estrutura na qual as aprendizagens abstratas são realizadas na escola por meio de técnicas e de exercício manual, no turno contrário, nas escolas parque.

No presente capítulo, é investigada a formação de uma rede de profissionais em educação, no período compreendido entre 1964 e 1985. Serão observados dois casos pioneiros no país, o primeiro, no âmbito federal, o projeto Saci, primeiro satélite educacional nacional, e o segundo, distrital, com a criação do Núcleo de Tecnologia (Nutel), da Fundação Educacional do Distrito Federal.

A concepção tecnológica de Anísio Teixeira

Em *Cultura e tecnologia* (Teixeira, 1971), o autor idealizava uma noção de tecnologia estruturada sobre o tripé do saber, da cultura e da educação. O saber, presente desde o século V a.C., justificava-se pela busca da inteligência pela sabedoria ou pela "aplicação do saber à conduta humana"

(p. 11), entendida como estudo da filosofia. Segundo Teixeira, o saber grego resultava do método da observação, mesmo ainda marcado por uma natureza especulativa, metafísica, intemporal, algo subjetivo e não comprovado. Para Teixeira, o método "não permitiu apenas conhecer, mas também descobrir e inventar" (p. 12). Uma vez criado, além dos conhecimentos físicos, o método científico trouxe múltiplas tecnologias e o mundo foi transformado e controlado. Dessa forma, a separação entre o saber humanístico e o saber científico é motivada por "causas que não foram intelectuais, mas sociais" (Teixeira, 1971). A cultura e a ciência puseram-se a serviço do sistema econômico dominante, dando origem à indústria "como solução do problema da produção, sem consideração a quaisquer aspectos humanos" (p. 15).

Fascinado com as possibilidades do uso do microfilme, Teixeira já diagnosticava a agitação do poderio econômico diante do potencial tecnológico. Para o autor, a tecnologia matricial trazia como possibilidade o "rompimento de privilégios e aportar progressos técnicos e eletrônicos, podendo ser utilizada com intensidade e amplitude desconhecida em outras épocas" (p. 11), anunciando, pois, uma revolução educativa. Partindo das críticas de Whitehead ao ciclo fechado do pensamento positivo, pragmático e operacional da ciência moderna, Teixeira alerta sobre o perigo de estarem as tecnologias limitando, senão destruindo, a inerente natureza transcendente e crítica do pensamento humano.

A extensão do método científico ao processo cultural e, desse modo, à restauração da educação humanística do homem combina o discurso teórico de Teixeira a autores como Raymond Williams, sobre cultura, Marshall Mc Luhan, sobre tecnologia, e John Dewey, sobre experiência e educação. Em relação a essas referências, o autor concebe um modelo de educação para adaptar o sujeito tanto à tecnologia como à sua cultura, com autonomia suficiente para fornecer-lhe as bases para ultrapassar os limites da pura especialização para o trabalho, tornando-o partícipe no controle, na revisão e na reforma dessa cultura. Como marca do seu pensamento, afirma:

> Cultura é o conceito novo de nosso tempo, significando o esforço humano por controlar, pela tomada de consciência, pela conscientização do seu processo em nossa vida, o desenvolvimento em que nos lançam as extensões tecnológicas dos nossos sentidos e poderes [...]. Mas, como a cultura é algo dinâmico, em constante mudança, o homem somente pode tomar consciência da mesma pelo esforço extraordinário da educação. E essa educação não pode fazer dele o inseto especializado da espécie, mas o homem capaz de ... controlar todo o processo de sua vida. E jamais será isto possível se a educação apenas o especializar para a produção e suas ocupações pessoais. Há a necessidade de habilitá-lo para muito mais do que isso. Habilitá-lo a compreender e dirigir a cultura em que está mergulhado e em que vive, a fim de poder aceitá-la e adaptar-se a ela, ao mesmo tempo, contribuir para sua constante revisão e reforma. Para este tipo de educação, teremos de voltar ao tempo em que a educação era a busca da sabedoria – da "arte da vida", ainda na expressão de Whitehead – e não apenas do saber especializado que precisa para seu trabalho produtivo. (Teixeira, 1971, p. 16-17)

Ao percorrer desde a antiguidade, quando predominava a cultura oral passando pela invenção da tecnologia manuscrita e tipográfica, o autor já vislumbrava, nas invenções do rádio, do cinema, da televisão, da eletrônica e do microfilme, a possibilidade da universalização do saber. Para ele, se, na antiguidade, esse saber era privilégio dos templos e sacerdotes, na atualidade, poderia ser acessível à aprendizagem de todos, pela ampliação das tecnologias, com base eletrônica dos novos meios de comunicação. Prefaciando McLuhan na tradução para o português de *A galáxia de Gutemberg*, Teixeira expressa que:

> A novidade dos nossos tempos tumultuados, com o início da era eletrônica em substituição à mecânica e tipográfica de nossa extinta era moderna, pela maior transformação tecnológica de toda a história, será a de que vamos entrar na nova era tribal da aldeia mundial pelos novos meios de comunicação, mas agora

> em contraste com os nossos antepassados espontaneístas e semiconscientes, em estado de alerta, como diz McLuhan. (Teixeira, 1972, p. 13)

Anísio Teixeira, assim como McLuhan, foi entusiasta da tecnologia eletrônica por dar acesso à era da aldeia global; mas diferentemente dos seus antepassados, percebiam que a intensificação do processo tecnológico criou a cultura tecnológica que tem representado, "mais do que tudo, o reino dos meios em contraposição ao reino dos fins e valores fundamentais da vida humana" (Teixeira, 1971, p. 19).

Tendo por fundamento o entendimento de Dewey quando afirma que "os meios são parcelas dos fins, não podendo, portanto, considerá-los neutros nem indiferentes" (Teixeira, 1971, p. 19), Anísio Teixeira considerava fundamental o estudo do processo cultural no intuito de assegurar a correspondência entre meios e fins de modo a ter seu controle. Em vista disso, afirma que "tal estudo é que poderá dar-nos consciência do processo da cultura sob a qual vivemos e da qual somos hoje cegamente dependentes, e, pela consciência, a possibilidade de dirigir e orientar seu desenvolvimento" (Teixeira, 1971, p. 20).

Teixeira (2007) reconhece o problema da educação brasileira a partir da necessidade de uma mudança civilizacional para todos e não apenas para os intelectuais. Para tanto, o autor propõe à escola brasileira a tarefa de reproduzir os novos aspectos dessa civilização, definitivamente desenvolvida em suas técnicas e coroada pela cultura em que elas virão a florir, quando humanizarem as suas aplicações e idealizarem os seus resultados. "A técnica se terá identificado, então, com uma verdadeira cultura e desaparecerá o dissídio atual entre a cultura de ontem e a técnica, ainda muito mecânica de hoje" (p. 47).

A formação da mentalidade tecnológica na nova capital

Da lavra de Anísio Teixeira, o Plano de Construções Escolares de Brasília, previa a criação de um sistema de educação pública para a nova capital

estruturado em três partes: a educação primária, a educação média e a educação superior, sendo a última determinada no âmbito da Universidade de Brasília (UnB), em área própria. A educação superior seria compreendida por institutos destinados ao ensino científico básico e especializado; faculdades de educação, politécnica, ciências médicas e direito, destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional, além de reitoria, sala magna e biblioteca central e *campi* de recreação e desportos com estádio, ginásio, piscina, serviços administrativos e gerais.

Entre as prerrogativas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, estava a criação de uma mentalidade tecnológica na nova capital. Para tanto, caberia à instituição abordar aspectos civilizatórios que estimulassem o saber humanizado somado às possibilidades da técnica no campo da educação superior. Como um reflexo da cultura que se almejava para o país, caía sobre a universidade a responsabilidade de gestar intelectualmente a jovem sociedade de modo a prepará-la para enfrentar seus problemas. Esperava-se que a UnB forjasse uma dinâmica social renovada, tendo como ponto de partida a pesquisa para "consolidar o país como nação ao se produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem" (Nunes, 2000). À UnB caberia assegurar Brasília na categoria intelectual de capital do país, de modo a imprimir um caráter renovador aos empreendimentos, garantindo a capacidade de interação com os principais centros culturais mundiais, ensejando o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil. Essa perspectiva cultural, atribuída à UnB, permitiria "libertá-la do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo" (Ribeiro, 1961), desde que cumprisse seus objetivos de

> ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira; diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica, instituindo novas orientações técnico-profissionais que o incremento de produção, a expansão dos

> serviços e das atividades intelectuais estão a exigir; contribuir para que Brasília exerça efetivamente a função integradora que se propõe assumir, através da criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina, e de um centro de pesquisas científicas e estudo de alto padrão. (Geribello, 1977, p. 99-100)

Como instituição atenta à formação dos seus cidadãos, a Universidade de Brasília foi criada para congregar especialistas nos estudos dos problemas nacionais (Salmeron, 1999). Seu estatuto afirma a missão de contribuir para a vida social na capital do país, constituindo-se em espaço de excelência em formação. Inspirada na deposta Universidade do Distrito Federal (UDF), ainda no Rio de Janeiro, a Universidade de Brasília foi instituída em 15 de dezembro de 1961 e sua organização foi pautada na garantia dos princípios de democratização e gratuidade do ensino (Pôrto Jr., 2001). Desde 1962, com o início das aulas, reunia nomes de expressão favoráveis ao fortalecimento das universidades no Brasil, entretanto, do mesmo modo que ocorreu na UDF, em 1938, pouco tempo após sua inauguração, a UnB teve seu projeto original interrompido: Teixeira, então reitor, foi afastado de seu cargo e de suas atribuições.

O golpe militar de 1964 adiou em dez anos a implantação da área de tecnologias na UnB, que foi configurada somente em 1974, com a abertura da habilitação em Tecnologia Educacional na Faculdade de Educação, destinada ao estudo da tecnologia e suas linguagens. Com o propósito de formar uma mentalidade tecnológica na jovem sociedade brasiliense, previa-se, desde sua criação, o funcionamento de emissora de rádio e de televisão como uma das principais inovações mencionadas no seu plano orientador (Moraes, 2018).

Naquele período, mesmo com a efetiva ampliação das matrículas, sobretudo nas modalidades profissionais, e a intensificação da oferta de cursos de pós-graduação, em nível de especialização e mestrado para professores em

nível técnico e administrativo, o modelo de educação superior dialogava abertamente com os interesses socioeconômicos do mercado capitalista. Após um intenso período de equipagem das instituições nacionais, vinculando o aumento produtivo da economia nacional à ampliação das vagas em cursos de graduação voltados para a profissionalização em tecnologia e conforme a teoria do capital humano, justificava-se a educação gerada pelo "fator humano" para produzir bens de consumo. Desse modo, conforme Saviani (2005; 2007), a geração de recursos audiovisuais no ensino demandava aperfeiçoamento do magistério e do pessoal técnico de nível médio, característica marcante no processo de tecnicização da mão de obra brasileira, consolidando uma política social instrumentalizada pelo conceito da técnica em contraposição ao humanismo clássico, identificada como a teoria do capital humano. O governo militar pouco interesse manifestava no desenvolvimento de uma mentalidade tecnológica no Distrito Federal, embora aderisse abertamente às tendências tecnicistas emergentes.

Projeto Saci, o satélite brasileiro

Desde 1962, a Comissão Nacional de Pesquisas Espaciais (CNAE), vinculada ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), dedicava-se a projetos de pesquisa aplicada na área espacial em favor de uma escolarização tecnológica. A partir dessa instituição, nasceu a ideia de criação do primeiro satélite nacional, o projeto Saci. Resultado de uma parceria tecnológica desenvolvida com cientistas norte-americanos da Stanford University, a iniciativa adveio dos resultados do relatório Sistema Avançado de Comunicação e Educação no Desenvolvimento Nacional — Advanced System for Communication and Education in National Development (ASCEND) —, dessa mesma universidade, que alertava para o potencial de comunicação vinculado a uma estrutura central, capaz de oferecer alto nível de interação para empresas e governo mediante acesso a áreas de

difícil acesso, por meio de uma rede nacional de transmissão de dados, de fac-símiles, telegramas e programas de televisão.

O relatório pretendia forçar governos a criar múltiplos sistemas nacionais de telecomunicações via satélite, e, posteriormente, seria visto como um documento "sem traços de estudo acadêmico que se revelava um estudo de viabilidade cuja ambição principal é vender determinada tecnologia" (Santos, 1981), no caso, o satélite. Segundo o autor, o relatório descrevia os

> problemas básicos que os países em desenvolvimento devem enfrentar resulta de sua incapacidade de prover número suficiente de professores habilitados para responder à demanda de educação de suas populações em crescimento. Em países como Brasil, Índia e Indonésia, grande número de professores não tem formação adequada e muitos deles têm apenas o curso primário. A necessidade de professores provavelmente não poderá ser satisfeita com programas de formação convencional em menos de cinco ou dez anos. Nesse ínterim, uma nova geração mal instruída terá sido adicionada a uma economia já sobrecarregada. (Santos, 1981, p. 85)

Com o empenho do governo militar brasileiro em favor do estabelecimento de uma estrutura de ensino tecnológico, realizou-se a compra do satélite Intelsat, importado dos EUA. Em 1971, para subvencionar as primeiras fases do programa tecnológico, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) disponibilizou 2 milhões de dólares para a compra dos equipamentos necessários ao projeto que seria administrado por Fernando de Mendonça, diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Tal aquisição impediu o desenvolvimento de tecnologias nacionais além de importar um modelo inadequado de ensino às demandas da população. Uma vez adquirido o satélite "brasileiro", seria necessário desenvolver um projeto de educação à distância, de caráter exemplar, para demonstrar a eficiência e a competência do regime em assuntos populares. A ideia original era a de que, por meio do satélite, seria coberto todo o território nacional, o que,

na prática, revelou-se inviável, então optou-se pela realização de um projeto-piloto. A região escolhida, para tanto, foi o Rio Grande do Norte, nas cidades de Mossoró e Caicó, há 112 quilômetros de Angicos, onde, dez anos antes, em 1962, Paulo Freire havia iniciado seu projeto de alfabetização de adultos. Veladamente, o governo militar pretendia colocar em oposição o método de educação pela técnica contra o da formação do sujeito social e político.

Para desenvolver os conteúdos do que se tornaria o primeiro curso de TV Educativa no Brasil, entre 1971 e 1973, foram convidados especialistas da área da educação das Universidades de São Paulo, Campinas e Brasília para cursar um mestrado profissional em Tecnologia Educacional, a cargo de equipe acadêmica da Universidade de Tallahasse, nos EUA. As tendências behavioristas do professor Sheppard orientaram a metodologia do curso, que previa o uso remoto de elementos da teoria de sistemas, para análise de problemas regionais, em dinâmicas de "Instrução Programada" para docentes e estudantes.

Com previsão para início em 1972 em 500 escolas do Rio Grande do Norte, o projeto sofreu com constantes adiamentos justificados pelos atrasos na fase de execução do material didático e na instalação de equipamentos de recepção, rádios e televisores, que, em algumas localidades, chegavam no lombo de jegues, conforme noticiava o jornal O Globo. Devido às alterações na fase de testes, o projeto teve início em escala reduzida e em condições controladas, para verificação da eficiência da aprendizagem em programas de ensino de primeiro grau e fundamentação do sistema em âmbito nacional. Nessa etapa, o Inpe comunicava a produção sistemática de programas audiovisuais realizados em seus estúdios de São José dos Campos com a colaboração de produtores e pedagogos, em uma média diária de gravação de três aulas de TV por dia e de cinco a oito horas de programa de rádio, e um total de 120 programas, rigorosamente dentro do cronograma da missão, em 1972.

Em funcionamento desde 1974, o Saci atendeu às quatro primeiras séries do primeiro grau sob consultoria do relatório ASCEND, que advertia sobre a eficácia do protótipo do sistema de audiovisual de educação a

distância, na educação primária e formação de professores. Segundo relato da professora Maria Cândida (Moraes, 2017), professora da Universidade Católica de Brasília (UCB) e membro da equipe de professores conteudistas do projeto, "o trabalho se deu sem que ninguém da equipe tenha ido uma única vez ao Rio Grande do Norte". Moraes tece consistente crítica ao modelo de formação utilizado sem qualquer possibilidade de diálogo e afirma que "ali aprendeu-se o que não se deve fazer em termos de educação a distância". Destaca, ainda, que "houve intensivamente a participação de professores do Departamento de Comunicação, a exemplo dos professores Marco Antônio Rodrigues Dias, Climério Ferreira e Hugo Castro, que cumpriam a função de desenvolvedores de conteúdo, nas perspectivas behaviorista e tecnicista".

Alheada da execução do projeto Saci, a professora revelou dificuldade para produzir programas de televisão educativa em São José dos Campos para professores no Rio Grande do Norte. A falta de contexto levou ao desmonte do projeto tecnológico nacional de educação, inviabilizando "uma proposta nacional de uso de tecnologias na educação que tivesse como princípio fundamental o respeito à cultura, aos valores e interesses da comunidade brasileira" (Moraes, 1997, p. 4). No caso do projeto Saci, cientistas ignoraram a importância da cultura e do saber local ao distanciar a população das possibilidades de acesso à tecnologia na educação.

Em 1976, o Saci registrou um total de 1.241 programas de rádio e TV, recebidos em 510 escolas de 71 municípios. As transmissões foram interrompidas em 1978, sob o argumento dos altos custos de manutenção de satélites e das diferenças culturais entre o perfil dos programas produzidos no estado de São Paulo. O desejo do governo militar de solucionar o problema do analfabetismo, principalmente no Norte e Nordeste, por meio de um projeto de educação via satélite, revelou-se um experimento tecnológico autoritário, do tipo tecnocrático, sem engajamento popular. Os resultados gerados ilustram uma terceirização grosseira da questão educacional com uso de tecnologias.

Segundo Santos (1981), à luz da reflexão sobre a concepção de mundo absorvida a partir de tais arquivos, exibiu-se um contexto social despreparado para o desafio, dada a falta de depuração na coordenação das partes.

> O silêncio deve permanecer como tal; ele indica o lugar dos camponeses e dos trabalhadores agrícolas no projeto e na vida social brasileira; um lugar povoado de objetos de todas as explorações, de todos os caprichos, nunca de sujeitos de fala. E é esse silêncio que transforma em tragédia o que, de outro modo, não passaria de uma comédia tecnológica. As professoras e os alunos do Projeto SACI/EXERN não tem voz e não tenho poder de lhes dá-la. Nessas condições, o pesquisador não podia e não queria tornar-se o enésimo inquiridor; pareceu-me preferível seguir o conselho de Jean Luc Godard quando diz: Em vez de questionar os trabalhadores, e preciso trabalhar as questões. (Santos, 1981, p. 228)

Durante o período da ditadura militar no Brasil, considerou-se que a solução dos problemas educacionais nacionais estava no acesso à tecnologia, na adoção do ensino à distância e no uso de satélites de comunicação. Considera-se que a iniciativa do projeto Saci foi frustrada, em nível nacional, e que relegou o ensino da tecnologia a uma perspectiva simplista, o que gerou grande fracasso na área para o país e para outras tendências tecnológicas nacionais.

A rede de profissionais em tecnologia do DF: o Nutel

Diferentemente do caso anterior, fontes pesquisadas revelaram que, durante a gestão do secretário Wladimir Murtinho na Secretaria de Educação do Distrito Federal, entre os anos de 1975 a 1979, foi articulada a implantação de um sistema de educação da cidade com o uso de tecnologias audiovisuais. Essa novidade seria igualmente recebida com a confiança, como no âmbito federal, de que os severos males da educação pública local seriam derrotados.

Em Brasília, foi criado um espaço para professores desenvolverem um conceito de modernidade e tecnologia no âmbito da educação pública.

Entre as diversas medidas institucionais tomadas à época, o secretário Wladimir Murtinho solicitou estudos e projetos de educação comunitária que justificassem a produção de material instrucional e de pesquisa para atender às escolas da rede oficial de ensino. Como consequência da reforma administrativa da FEDF, foi instituída, em 1977, a unidade orgânica vinculada à Diretoria Geral de Pedagogia e sua estrutura física própria foi inaugurada em 9 de março de 1979. Coube à professora Josephina Baiocchi, então diretora-geral de Pedagogia, viabilizar a implementação de um sistema de apoio técnico, no pavilhão localizado no Setor de Indústrias Gráficas, onde seriam produzidos, divulgados e avaliados materiais pedagógicos, como recursos complementares do processo educacional. Como a proposta exigia a constante qualificação de professores para a atualização de tecnologias e renovação de equipamentos, não bastava o estabelecimento das estruturas físicas, era necessário alinhar uma equipe de profissionais capacitados que viabilizassem a criação do pioneiro Núcleo de Teleducação da Fundação Educacional do Distrito Federal (Nutel).

O novo órgão, dedicado às possibilidades pedagógicas da tecnologia na educação, estabeleceu-se nos grandes galpões modulares, em tijolinhos, como regia a arquitetura escolar dos anos 1970, na rede pública local, ao lado da gráfica da Fundação Educacional do Distrito Federal, órgão reconhecido pela excelência adquirida em produzir material digital e impresso, por professores e autores da casa, de forma independente. Dentre as ações autorais promovidas pelo Nutel, cita-se a cartilha *Histórias e brincadeiras*, um livro de textos para leitura, de Marialice de Carvalho e Lygia Thereza, publicado pela Edições Fundação Educacional do Distrito Federal. O trabalho em equipe contou com a colaboração dos professores Militina de Jesus Paz, Cleide de Souza Martins e Luzia de Almeida Kirjner, com programação visual de Marcel Arnaldo de Paoli, ilustrações de Maria Regina Rego Ramalho e caderno de exercícios de Luiz Inácio Ferreira.

A equipagem do Núcleo de Tecnologia contou com o apoio de diversos projetos de cooperação técnica internacional para a educação, entre esses: o projeto Pedagogia Audiovisual para Comunicação Educativa (Pace), desenvolvido pela Unesco, e o projeto Tecnologia de Meios de Ensino Aprendizagem (TECMEA), em parceira com o governo do Japão.

> Dentre os materiais doados, constam equipamentos de gravação, produção e veiculação de programas de vídeo. Nós conseguimos os equipamentos e havia as duas coisas que tinha o ensino regular e havia a possibilidade de você ter acesso a uma videoteca com todos os cursos dados pela TV Globo. São equipamentos complicados, mas nós [...], mas é uma qualidade, uma melhora espantosa. E também no ensino de esportes e técnicas de ensino e para a transmissão de conhecimentos através do vídeo. Não sei o que aconteceu depois, mas na época isso foi totalmente revolucionário. (Murtinho, 1990)

Para equipar esse Núcleo de Tecnologia, o governo do Distrito Federal fez a importação dos primeiros equipamentos de audiovisual. Dada a inexistência de som direto e a dificuldade de se igualar som e imagem à época, a alternativa encontrada para solucionar o problema era a adoção de um modelo de gravador de som, o Nagra, criado pelo engenheiro sueco Jean Roush, em circulação na década de 1970. Gravava-se a imagem da pessoa falando para a câmera e com o gravador de som fazia-se a sincronização entre fala e imagem. Relata-se a conversa sobre a aquisição dos magnetofones entre o cineasta Vladimir Carvalho e o embaixador Wladimir Murtinho:

> Eu sugeri que ele comprasse para a Secretaria de Educação quando ele foi secretário porque ele adquiria isso fora do país com facilidade. Passaram uns meses e ele estava na fila do cinema e me viu chegar e gritou: Xará, xará, vem aqui. O seu magnetofone chegou. Isso foi um reforço muito grande para a atividade de cinema aqui em Brasília. (Carvalho, 2008)

Com entusiasmo, o Secretário comemorou o pioneirismo em adquirir 20 magnetoscópios que cumpririam a finalidade de equipar o Núcleo de Tecnologia e produzir vídeos para a prática educativa no Curso Normal, possibilitando que as normalistas vissem a si mesmas em suas aulas práticas (Murtinho, 1990).

Depois de reorganização interna, o Nutel passou a atuar como um Centro de Tecnologia Educacional (CET), inicialmente dirigido por Massaru Kondo. O órgão estruturou as equipes de trabalho coordenadas nos setores de vídeo, desenho, mediateca, informática e administração (Museu da Educação do Distrito Federal, 1982).

Com a finalidade de documentar, registrar pesquisas e experiências pedagógicas, gravar em estúdio de som, trilha sonora, locução de programas e eventos relevantes ligados ao calendário escolar, promovidos pela rede ou por outros órgãos, o setor de vídeo contava com os professores Elza Ramalho, Emília Branco, George Kuroki, Glória Curado, José Luiz, José Miranda, Lucas Pires, Márcio Baiocchi e Maria Coeli de Almeida Vasconcelos, entre outros. O núcleo desempenhava, ainda, a função de produção de programas educativos e culturais relacionados à história da cidade, copiagem e telecinagem de filmes em vídeo.

No departamento de Desenho Ana Lúcia Pompeu, Campinhos, Célia Matsunaga, Cláudia Simas, Iracema Malheiros, Lilian Junqueira, Marcelo Terraza e Madalena Didonet formavam uma equipe que elaborava ilustrações, diagramação, *layout*, arte-final, documentação fotográfica, letreiros para cartazes, jornais, revistas, cartilhas, *folders*, e livros, transparências, gráficos, serigrafia, desenho animado e vinhetas para vídeos (Museu da Educação do Distrito Federal, 1985).

A Mediateca emprestava material audiovisual às escolas da rede, programas em vídeo, filmes 16 mm, *slides* e diafilmes, assim como analisava e selecionava novos materiais audiovisuais visando à renovação e à ampliação do acervo. Ana Regina, Lucas Pires e Maria Rosângela, que atuavam nesse

setor, ainda treinavam o pessoal da FEDF para a operação de equipamentos de som e vídeo e viabilizaram a instalação e operação desses equipamentos.

No setor encarregado pela área de pesquisa e confecção de protótipos de materiais pedagógicos, atuavam as professoras Carmela Queiroz, Elaine Alves, Márcia Acioli, Marilena Cunha, Nancy Ferreira e Zilda Garcia, responsáveis pela coordenação, divulgação, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pelas equipes das oficinas pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino. A proposta das oficinas pedagógicas recebeu abrigo no Nutel desde seus primórdios, tendo em vista sua premissa de formar profissionais da educação para o desenvolvimento de jogos já existentes e criação de outros, conforme a necessidade pedagógica dos professores que procuravam meios para tornarem suas aulas mais prazerosas (Silva, 2017).

A coordenação central foi instalada no Núcleo de Tecnologia Educacional (Nutel/FEDF) e teve como coordenadora a professora Elisabete Batista de Rezende, que atendia professores da educação infantil e do ensino fundamental de anos iniciais e finais. Em 1990, com a realização da I Capacitação dos Profissionais das Oficinas Pedagógicas: organização e manutenção de oficinas de práticas industriais, com certificação pelo Ceteb, a proposta das oficinas pedagógicas ganhou impulso e começou a ocupar espaços e maquinários de marcenarias das escolas que ministravam a disciplina Práticas Industriais, prevista na grade curricular.

No setor da informática, os professores Ivan Silva, Carlos Moreno e Mário Maciel desenvolviam pesquisas e serviços de infografia e animações por computador visando o uso nos processos de ensino e aprendizagem, em interface com os outros setores de produção e da administração para a composição de textos, cadastramentos e listagens eletrônicas. A área de administração do órgão era executada por Anísia Gomes, Carmelita, Marluce Contaifer e Sérgio Moriconi com foco na coordenação e no apoio aos trabalhos executados pelos diversos setores do Nutel, com o objetivo de atender adequadamente a demanda do complexo SE/FEDF.

Habilitados para o desenvolvimento de ações tecnológicas, os professores do Nutel produziram centenas de horas de programas de ensino para televisão, com transmissão via satélite e material de apoio. Muito produziu-se no Departamento de Criação em Imagem, do Nutel; em seus registros, estão os primórdios da produção audiovisual local, em manifestações populares e eventos históricos e em linguagens iconográficas, em letreiros e cartazes de capas de LPs das bandas de *rock* locais. Os profissionais envolvidos nos setores de vídeo, desenho, mediateca e informática do Núcleo de Tecnologia Educacional ampliaram a visibilidade do sistema público de ensino, ao mesmo tempo que obtiveram um *status* funcional modernizado pelo manejo de instrumentos de ensino desconhecidos da maior parte da categoria dos professores.

Desde a criação do Núcleo de Tecnologia, houve um incremento na elaboração de estratégias educacionais tecnológicas, com vista a facilitar o processo de aprendizagem e formação de professores, mediante a produção de programas audiovisuais e imagéticos. Com serviços da instituição solicitados previamente, as estratégias de atendimento e planejamento obtiveram êxito e reconhecimento. O governo do Distrito Federal e parceiros, como a Fundação Roberto Marinho, permaneceram, por décadas, promovendo cursos a distância por meio de teleaulas preparadas para o segmento da educação de jovens e adultos, em estúdio destinado à pesquisa em educação audiovisual. Como um centro de formação profissional, o Nutel deu destaque ao potencial humano da coletividade, representada pelos professores que compuseram a rede pioneira de profissionais especialistas em tecnologia no sistema de ensino público do Distrito Federal.

Verifica-se que, no caso do projeto Saci, houve descaso na formação de uma mentalidade tecnológica local e nacional. As universidades de Brasília, UnB, São Paulo, USP, e Campinas, Unicamp, tiveram seus professores, estudantes e gestores sumariamente excluídos do processo de produção tecnológica educacional nacional, cabendo-lhes apenas a produção textual de conteúdos em uma precária modalidade de ensino a distância descontextualizado e sem

qualquer apelo popular. Acredita-se que, ao se conceder o mérito do trabalho tecnológico educacional à universidade de Stanford, docentes e discentes das áreas de tecnologia das citadas universidades assimilaram a inadequação e o fracasso do projeto Saci. O episódio contribuiu para distanciar a educação superior do ideal tecnológico na educação nacional, dificultando o trabalho autoral na ciência brasileira, na área da educação e tecnologia, o que impactou as memórias institucionais das universidades citadas. O processo de implantação do projeto Saci foi cerceado por omissão de agentes políticos durante todo o processo. Foi negada à população docente e discente do Distrito Federal a possibilidade de adquirir conhecimentos tecnológicos mediante comprovada influência do governo federal, em favor do fomento de uma cultura tecnológica estrangeira e distanciada do contexto nacional.

O grave entrave para a educação tecnológica no Brasil consolidou-se como um trauma ao excluir a Universidade de Brasília do projeto Saci, evidenciando uma sistemática articulação pelo desmonte da matriz na educação superior pública na nova capital durante os anos da ditadura militar. As mesmas medidas de desmonte do projeto de Anísio Teixeira permanecem observáveis na negação da conclusão do Plano de Construções Escolares de Brasília e na descontinuidade na qualidade do ensino democrático e tecnológico, fortalecendo, desse modo, a dependência nacional no campo educativo e tecnológico.

No caso do Nutel, houve o desenvolvimento de uma rede de profissionais que, posteriormente, se distribuíram por toda a rede pública de ensino disseminando tecnologia como forma de cultura e saber. Como um núcleo de formação profissional, a criação do Nutel superou as expectativas presentes na educação tecnológica, ao dialogar com as práticas docentes da atualidade e promover reflexão em torno de temas presentes na escola contemporânea. A implantação desse núcleo permitiu prestigiar professores locais, estimulando-os a produzir, dirigir e refletir a tecnologia como instrumento de ensino.

A formação da equipe de professores e técnicos durante os anos mais duros do regime militar inovou desde sua criação, tendo em vista a habilidade

política do secretário de Educação e Cultura, embaixador Wladimir Murtinho, em favor da solidez das bases culturais e educacionais. Segundo depoimento do cineasta Vladimir Carvalho,

> Ele não tinha dificuldade porque não tomava partido, não tinha uma posição política e ideológica que incompatibilizasse ele de falar com quem quer que seja e muito habilmente, como era um diplomata falava com os militares, falava com a direita, com a esquerda. Isso foi muito importante, e com isso Brasília deve muito a ele porque foi Secretário de Educação. Lembro-me que depois dele na Secretaria de Educação veio Pompeu de Sousa e foi também uma felicidade para a cidade a existência de Pompeu. (Carvalho, 2008)

Para Rubens Ricúpero, vizinho e colega de Wladimir Murtinho, foi "um homem de muitas vidas, de incontáveis iniciativas que mergulhou no dia a dia das professoras, quando Secretário da Educação" (Ricúpero, 2004, p. 23). O relacionamento pessoal que ele mantinha com o corpo docente e artístico de Brasília revitalizou o ideário de Anísio Teixeira, o modelo de educação integral e a disseminação da cultura local sobre o tripé de Teixeira para o desenvolvimento de uma sociedade tecnológica com oportunidades para o florescimento da cultura, da educação e dos saberes.

Desde 1996, o antigo Nutel denomina-se Canal E e continua fomentando, entre professores, estudantes e comunidade educativa, a produção e conscientização do uso e do consumo dessas ferramentas tecnológicas. Em sua programação, disponíveis em vídeos, encontram-se os programas "Além da Sala", "Boletim Educação", "Caixa Preta", "Canal E Esporte", "Canal E Notícia", "Certas Palavras", "Descomplicaê", "Em dia com a educação", "Mediação em arte", "Minha escola", "Minha história, meu saber", "Nosso cerrado", "O nome da história", "Vitrine pedagógica". Como um canal semiaberto de televisão com programação própria ao público local, segue estimulando a autonomia tecnológica na rede pública de ensino do Distrito Federal. Organiza anualmente o Festival de Filmes Curta-Metragem das Escolas Públicas

de Brasília, como parte integrante da programação do Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, no qual apresenta centenas de produções audiovisuais, realizadas por estudantes de escolas públicas, que cursam o ensino fundamental, médio, profissional e de jovens e adultos. A cada edição, o referido festival homenageia os pioneiros do ensino da tecnologia no Distrito Federal, tendo rendido homenagens aos professores Vladimir Carvalho, Sérgio Moriconi, Maria Coeli Vasconcelos, Laura Maria Coutinho e outros.

A autonomia conquistada mediante a inovação de uma cultura tecnológica por essas instituições de ensino, seus atores, professores e gestores, baseia-se no campo crítico e socializado, em uma perspectiva igualitarista, conforme defendido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a educação pública do Distrito Federal.

Referências

BRASIL. Relatório ASCEND: Advanced System for Communications and Education in National Development. *Relatório Técnico.* LAFE-104, mar. 1970. Conselho Nacional de Pesquisas/Comissão Nacional de Atividades Espaciais São José dos Campos. São Paulo. Disponível em: http://marte3.sid.inpe.br/col/sid.inpe.br/iris@1905/2005/07.25.22.38.19/doc/INPE-104%20LAFE.pdf. Acesso em: 27 ago. 2019.

CARVALHO, Vladimir. *Entrevista*. Entrevistadora Maria Paula Taunay. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 12 fev. 2008.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira*: análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

MORAES, Maria Cândida. *Entrevista*. Entrevistadoras Raquel de Almeida Moraes e Maria Paula Taunay. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 8 ago. 2017.

MORAES, Maria Cândida. *Informática educativa no Brasil*: uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, n. 1, abr. 1997. Disponível em: https://moodlep.uem.br/pluginfile.php/126788/course/overviewfiles/Texto%20%201%20Inform%C3%A1tica%20Educativa%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

MORAES, Raquel de Almeida *et al.* A Educação a distância na Faculdade de Educação. *In:* BORGES, Lívia Freitas Fonseca; VILLAR, Luiz; WELLER, Wívian (org.). *FE 50 anos:* 1966-2016. 1a. ed. Brasília: Editora UnB, 2018, v. 1, p. 367-412.

MURTINHO, Wladimir do Amaral. *Entrevista.* Entrevistadoras: Vera Margarida Lessa Catalão e Wanda Cosetti Marinho. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 5 fev. 1990.

MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Folheto Núcleo de Tecnologia.* Acervo documental, 1982.

MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Histórias e Brincadeiras*. Acervo bibliográfico, 1985.

NUNES, Clarice. *A poesia da ação.* Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

PORTO JUNIOR, Gilson. Anísio Teixeira e a universidade brasileira: a vida em um percurso. *Revista ParticipAção.* Semana Universitária, Universidade de Brasília, 2001.

RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 36, n. 83, jul. /set. 1961. p. 161-230.

RICUPERO, Rubens. *A contribuição de Murtinho para a construção de Brasília*. Boletim da Associação dos Diplomatas Brasileiros, ano 11, n. 46, p. 23-25, jul. /set, 2004. Disponível em: http:// www.iadb.org.br/boletim/ADB-46.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

SALMERON, Roberto. *A universidade interrompida.* Brasília: Editora UnB, 1999.

SANTOS, Laymert Garcia. *Desregulagens:* educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social. São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Unicamp/Editora Brasiliense, 1981.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In:* SAVIANI. Demerval; LOMBARDI, José Claudinei (org.) *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Maria José de Aragão Capdeville. Oficinas Pedagógicas na história: um espaço de construção da ludicidade na educação do Distrito Federal. *Dossiê Relatos de Experiência, Cadernos RCC#10*, v. 4, n. 3, ago. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *Cultura e tecnologia.* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* 7ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. *In:* MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg*: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1972.

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

Leila Chalub Martins

Em abril de 1964, Brasília começou a sofrer as primeiras injunções e os primeiros desmandos decorrentes do golpe político que estabeleceu a ditadura no país. Esse fenômeno, cujos primeiros sinais ocorreram nos três primeiros anos da cidade, passou a se intensificar e a exigir sérias alterações na dinâmica e no funcionamento das escolas públicas do Distrito Federal: as invasões.

Desde a inauguração da capital, o descompasso na oferta das escolas nas chamadas cidades-satélites para uma população de crescimento vertiginoso já se fazia sentir. Em 1960, na administração do prefeito Paulo de Tarso, havia a denúncia de que faltavam escolas em Taguatinga, para uma população de 50 mil habitantes, apenas quatro escolas estavam em funcionamento.

O Ministério da Educação, sob a pressão dessas circunstâncias, instalou a Comissão do Plano de Emergência para a Educação em Brasília. Além disso, o funcionamento tumultuado do ensino secundário, por falta de vagas, de professores e de condições adequadas de trabalho, ensejou a formação da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Primário. Em 1963, sob a direção do professor Fábio Bruno, foi lançado um

movimento pela municipalização do ensino oficial em Brasília, com sérias críticas ao modelo centralizado da então Fundação Educacional de Brasília, encarregada da administração do ensino público local. Esse processo levou à extinção desta fundação, em 26 de janeiro de 1966. Além disso, em 1963, teve início a invasão do Parque Municipal do Gama.

O governo militar, em 1964, começou a ocupar-se de resolver o problema das invasões. De início, constituiu um Grupo de Trabalho para remover invasões, em especial a da Vila Planalto, a da Candangolândia e a do Iapi. Sem sucesso, porém, foi instalada em maio de 1965, a Comissão de Remoção e Controle de Invasões, que, mais tarde, em 1970, se transformou na Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), voltada para acelerar a mudança das invasões da Vila Tenório e do Iapi (Lopes, 1970).

As escolas públicas que atendiam aos estudantes dessas localidades passaram a viver no cotidiano a situação ora de inchaço, ora de esvaziamento abrupto do seu alunado, com sérias implicações sobre a organização escolar, o trabalho pedagógico em sala de aula com a consequente queda de rendimento dos estudantes.

As invasões tornaram-se um recurso político para dar visibilidade à realidade de vida dos trabalhadores que vieram construir Brasília e daqueles atraídos pelas sonhadas oportunidades de uma vida mais justa. Com total descaso do poder público, populações consideráveis seguiram ocupando o território com seus barracos e gerando pressão descontrolada sobre os serviços públicos da capital, com destaque para a educação. Assim, em 1971, foi anunciada a transferência dessa população para Ceilândia, e a Vila Buritis, em Planaltina, foi instalada (Planaltina, 1970); em 1974, novas invasões, desta vez em Samambaia (Samambaia, 1974) e nas proximidades da Granja do Torto; em 1980, a invasão nas proximidades do Paranoá e do Setor P.

Sob o crescente autoritarismo do governo militar, em 1967, as organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes, foram banidas e, em 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, com viés político

autoritário, passou a ser obrigatória em todos os graus de ensino. No ensino secundário, denominava-se Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

E como se deu esse processo de desmanche de um plano educacional, cuja estrutura física já existente não permitia que fosse legado ao esquecimento? Não foi fácil para a opinião pública de Brasília de então conviver com prédios, cuja existência concreta, por si só, constituía um imperativo de mudança: jardim de infância, escola parque, biblioteca, parques, clubes, prédios e espaços que, simbolicamente, anunciavam que o sonho de uma sociedade democrática estava ali representado. Conviver com o esvaziamento desse projeto de Brasil foi, sem dúvida, muito difícil, principalmente para os seus protagonistas: professores, estudantes e os profissionais da educação.

É preciso recorrer a evidências históricas que sugerem que a democracia é uma conquista permanente. Durante o regime de exceção, experimentamos a oposição à liberdade individual, a concentração do poder, a violência física, moral, intelectual e simbólica típica do regime autoritário. Por mais de duas décadas, o Brasil amargou a ausência de políticas redistributivas e com Brasília não foi diferente. Até a promulgação da Constituição de 1988, mesmo depois de vencida a ditadura, vivemos a tensão entre os interesses do capital e os anseios democráticos. E seguimos até os dias atuais, quando confirmamos com Santos (2002) que "a democracia está, efetivamente, a perder a sua virtualidade redistributiva, na medida em que as forças conservadoras têm vindo a lutar contra os princípios redistributivos". Passamos, então, a conviver em uma democracia com práticas fascistas, a que Boaventura chama de "fascismo social". O fascismo deixou de ser produzido politicamente para ser produzido socialmente.

Entre o sonhado e o vivido

No caso da educação em Brasília ou, mais claramente, no Distrito Federal e seu entorno, houve o sonho e o que foi efetivamente realizado no plano educacional. Para tanto, vamos nos orientar pelo discurso do então

presidente da República Juscelino Kubitschek, na aula inaugural da Escola Média, em Brasília, em 19 de maio de 1960.

> A Educação Elementar seria oferecida em centros de educação elementar. Cada Centro é o conjunto integrado por quatro jardins de infância, quatro escolas classe e uma escola parque, servindo a quatro quadras; haveria também uma rede de instituições ligadas entre si dentro da mesma área é constituída de: biblioteca infantil e museu; pavilhão para atividades de artes industriais; conjunto para atividades de recreação; conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); dependências para refeitório; administração. Assim, para cada quadra: um jardim de infância com quatro salas para, em dois turnos, atender a 160 crianças ou, com oito salas, para funcionamento em regime de tempo integral; uma escola classe, com oito salas para, em dois turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos); para cada grupo de quatro quadras, uma escola parque suficiente para atender, em dois turnos, cerca de 1900 alunos das quatro escolas classe, em atividade de iniciação ao trabalho para crianças de 10 a 12 anos, em pequenas oficinas de artes industriais, tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordados e trabalhos de couro, lã, madeira e metal. E também as de sete a 12 anos em atividades artísticas, sociais, culturais e de recreação, com pintura, biblioteca, exposições, grêmios, música, jogos e natação. Os alunos frequentariam diariamente a escola parque, em regime de revezamento, com horário das duas das escolas classe: 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 horas nas atividades da escola parque com intervalo para o almoço. (Kubitschek, 1960)

O atendimento à educação infantil

Na realidade, a educação infantil foi francamente negligenciada em Brasília, desde o seu início. O crescimento imprevisto da população de Brasília acabou criando uma demanda escolar muito acima da esperada, e a pressão para o atendimento à faixa etária de 7 a 14 anos, obrigatória por lei, consumiu todos os esforços de expansão da rede de ensino oficial do Distrito Federal.

Assim, sobraram os espaços do turno intermediário, antes ocupado para desafogar a matrícula obrigatória, para que fossem encontradas alternativas aos jardins de infância, existentes quase exclusivamente nas Asas Sul e Norte, para as crianças de 6 anos das chamadas cidades-satélites, que, supunha-se, estavam despreparadas para o processo de alfabetização que se seguiria em sua vida escolar. O desconforto com os resultados da aprendizagem na alfabetização era muito grande e havia o entendimento de que, por privação alimentar e cultural, as crianças oriundas das classes populares deveriam ser assistidas nesse sentido, senão a partir dos 4 anos, como no Plano Piloto, pelo menos aos 5 e 6 anos.

Foi, então, proposta a educação compensatória (Ferraz; Neves; Nata, 2018) no Distrito Federal, com os projetos Guri e Garibaldo. O projeto Guri, fruto de um convênio entre a Fundação Educacional do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, para o pré-escolar, fornecia refeições de 700 calorias a crianças de 5 e 6 anos, inscritas em 31 escolas do Distrito Federal, com exceção das situadas no Plano Piloto. Cerca de 7.200 crianças foram atendidas no período de 1975 a 1979. Essas crianças eram submetidas à avaliação do aproveitamento nutricional, periodicamente, com aferição de peso e altura, com envolvimento direto de professores e demais integrantes da direção das escolas.

Já o projeto Garibaldo, também de 1975, consistiu na adaptação do programa de televisão Vila Sésamo para o atendimento, no turno intermediário, de cerca de 2.000 crianças de 5 e 6 anos, em oito escolas: sete no Gama e uma em Planaltina. Note-se que, em 1975, existiam 16 jardins de infância no Plano Piloto e apenas 2 nas cidades-satélites (A reforma, 1975).

O atendimento escolar de 7 a 14 anos

Desde o golpe de 1964, pouco investimento se fez em termos pedagógicos para o funcionamento das diversas escolas, sobretudo nas periferias do Plano Piloto. Havia, na verdade, um grande esforço para acomodar a crescente

matrícula, sobretudo nos anos iniciais. A pressão por vagas nas escolas era tão grande que passou a exigir que as escolas classe, antes em dois turnos diurnos, passassem a funcionar em três e até quatro turnos diurnos. Evidentemente, essa política, cuja justificativa sempre foi a emergência pelo atendimento escolar, passou a ser corriqueira em muitas escolas de todo o Distrito Federal.

Em 22 de outubro de 1966, o Correio Braziliense, em entrevista com o secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, Cleanto Siqueira, anunciava que seriam abertas, em 1967, mais nove mil vagas, decorrentes da construção de 16 novas escolas classe: "duas escolas no Núcleo Bandeirante, quatro escolas em Taguatinga, quatro escolas no Gama e duas em Sobradinho". Essas escolas, no entanto, teriam oito salas, com capacidade para 40 carteiras por sala, proporcionando 560 matrículas por escola, em dois turnos. Caso fosse preciso, um terceiro turno seria formado para mais 280 matrículas por escola, um total de 14.000 matrículas novas no curso primário (Educação, 1966).

Dois anos depois, em comemoração ao nono aniversário da cidade, o jornal destacou a estrutura educacional existente no Gama para a educação primária: 16 escolas classe que funcionam em três turnos e atendiam a 3.285 estudantes no primeiro turno, com 102 professores; 3.130 estudantes no segundo turno, com 96 professores; e 2.902 estudantes no terceiro turno, com 89 professores.

O que se percebe, nesse período, é que havia a busca de um novo padrão para as escolas, com arquitetura simplificada, para ser mais barata, com salas maiores para acomodar não mais 30, mas 40 estudantes. E a aceitação como inevitável do funcionamento do terceiro turno, chamado de turno intermediário e muitas vezes criticado como o "turno da fome".

No lugar de tempo integral, como preconizado no plano original, apenas três horas e meia diárias, em turmas lotadas, sob a orientação de professores não tão preparados para o desafio de educar as crianças. Os professores, muitos deles recém-saídos da Escola Normal, eram lotados em

escolas distantes de suas casas e grande parte do seu esforço era consumido em providências para obter sua remoção, o mais rápido possível, para uma escola mais próxima. Um sistema centralizado, cujas regras de remoção eram muito obscuras e sujeitas a interferências externas. Numerosos professores contavam com a sorte para obter um pouco da simpatia do funcionário que comandava todo o processo — o conhecido professor Alonso.

Muito longe do Plano Educacional de Brasília que previa, de acordo com a proporcionalidade especificada, a construção de 42 escolas parque no Distrito Federal para atender a todos os estudantes da educação básica, atualmente existem apenas sete escolas de contraturno, que oferecem atividades fora do eixo curricular tradicional, como música e artes. Ao todo, elas atendem a menos de 5% dos estudantes matriculados na rede do Distrito Federal. São cinco escolas parque no Plano Piloto, uma em Ceilândia e uma em Brazlândia. A primeira delas, Escola Parque 307/308 Sul, foi inaugurada em 1960. Dezessete anos depois, em 1977, outras duas escolas parque foram criadas: a localizada na 313/314 Sul e a na 303/304 Norte. Em 1980, surgiu a da 210/211 Norte e, em 1992, a da 210/211 Sul. Foram criadas, em 2014, a de Ceilândia, chamada Anísio Teixeira, e a Escola Parque da Natureza, de Brazlândia. Razões alegadas para esse insucesso são o crescimento surpreendente da população de Brasília e o alto custo para sua construção e manutenção. De fato, observa-se que o não atendimento à demanda escolar deve-se, também, à falta de vontade política.

No entanto, o desrespeito ao Plano Educacional já se fez sentir desde a década de 1960. No estudo "Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral", Pereira e Rocha (2013) assinalam que, poucos anos depois do início do funcionamento das escolas parque de Brasília, já foram feitas as primeiras mudanças. Em 1962, ocorreu a redução de quatro para duas horas diárias do período de permanência dos educandos na escola. E a jornada de trabalho dos professores foi reduzida de oito para seis horas.

Com uma arquitetura sofisticada e complexa em função dos muitos espaços diferenciados exigidos, a escola parque mostrou, desde o início, contrariando o que propunha Anísio Teixeira, que seriam poucos os estudantes privilegiados que teriam acesso ao seu espaço.

A exigência por professores qualificados, muitas vezes não disponíveis em Brasília, foi outro importante entrave, uma vez que eram selecionados em todo o país e deveriam ter a disposição de mudança para a capital, o que não era uma situação simples.

Evidentemente, isso contribuiu para a perda do modelo pedagógico proposto por Anísio Teixeira, mesmo para as escolas parque hoje existentes, concentradas no Plano Piloto, cujos docentes hoje são selecionados por entrevista, após aprovação no concurso público, sem qualquer exigência de especialização.

Parafraseando Santos (2002), somos pessoas que vivem em um Estado democrático, mas vivem em uma sociabilidade fascista. E a mesma educação, que é democrática e de qualidade nas zonas centrais de Brasília, nas zonas de inclusão e nas periferias da cidade, pode atuar "fascisticamente", gerando salas superlotadas, redução de tempo de aula, falta de professores, instalações físicas das escolas depauperadas.

Por força da Lei n.º 5.692/1971, houve a unificação dos antigos ensinos primário e médio; a definição do ensino de 1.º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos, art. 20, (Brasil, 1971). A definição de um núcleo comum para o currículo de 1.º e 2.º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais, art. 4; a inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo, art. 7; e definido o ano letivo de 180 dias, art. 11.

A nova lei exigiu um posicionamento formal da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) quanto ao seu planejamento. Em função disso, a SEDF divulgou suas metas quantitativas e qualitativas.

> Metas quantitativas 1 - expansão da matrícula na faixa etária de sete a 14 anos de 26.000 alunos, consideradas as 378 salas de aula novas, o que significa atendimento a toda a demanda; 2 - expansão da sexta série com vistas a implantação progressiva da reforma de ensino; 3 -expansão da matrícula de crianças de seis anos e ampliação das vagas em jardins de infância; 4 - expansão do ensino supletivo de 10.072 para 20.000 alunos. Metas qualitativas 1 - reformulação do currículo da quarta e quinta séries com vistas a sua intensificação no sentido de atingir o esquema de oito anos de escolaridade do ensino fundamental; 2 - preparação de currículos para implantação da sétima série em 1972; 3 -alfabetização mais eficiente e mais acelerada; 4 - estudo de profundidade pelo núcleo de pesquisa sobre as causas da lentidão no processo de alfabetização; 5 - constituição de um corpo de especialistas para o efetivo funcionamento da clínica psicopedagógica e das classes especiais; 6 - extensão a todas as escolas da educação artística, educação física e educação musical, para atingir a formação integral do aluno; 7 - implantação da educação religiosa; 8 - criação de novas escolas parques; 9 - ampliação do quadro de orientadores; 10 - Constituição da equipe técnica para elaboração e aplicação do currículo do ensino supletivo; 11 - exame da estrutura e do funcionamento da clínica psicopedagógica tendo em vista o plano do Governo do Distrito Federal para o COMPP; 12 - atendimento especial à zona rural, incluindo a implantação de uma supervisão técnica- administrativa; 13 - extensão do serviços de biblioteca; 14 - aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico administrativo através de cursos de treinamento e implantação de sistemática mais científica nos métodos de trabalho; 15 - extinção do terceiro turno escolar; 16 - intensificação da assistência técnica às escolas particulares da rede; 17 - implantação do almoço escolar na cidade satélite e na zona rural; 18 - extensão de serviço de merenda escolar o ensino supletivo;19 - extensão do serviço de recursos audiovisuais as escolas da cidades satélites; 20 - estudo aprofundado para aperfeiçoamento dos critérios de remoção de lotação de diretores orientadores e professores da Coordenação de Educação Primária. (Técnicos, 1974)

Destacam-se as metas qualitativas, uma vez que anunciam muito mais um esforço de adaptação aos novos tempos, exigido pela Lei n.º 5.692/1971,

e muito menos qualquer abordagem mais conceitual e pedagógica. Trata-se de acelerar o processo de alfabetização, de implantar as novas disciplinas exigidas, de implantar gradativamente o ensino de oito anos e de construir novas escolas parque. No entanto, não se discutiu a experiência acumulada nas escolas, desde a inauguração de Brasília, cujo plano educacional já contemplava, em grande medida, as inovações pretendidas.

Não é demais lembrar que as décadas de 1950 a 1970 foram marcadas pela proposição do método global de alfabetização, que integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do todo para as partes. Esse método defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. No caso de Brasília, as escolas classe recebiam a orientação de alfabetizar com o livro *O jogo da bola*, do método analítico-global, enquanto seus professores nada sabiam dessa metodologia, uma vez que as escolas normais não comportavam estudos metodológicos mais aprofundados. Formava-se professor que assumia a sala de aula e, a partir de então, o docente vivia uma espécie de "solidão pedagógica", sem se sentir amparado para fazer suas escolhas quanto a que método utilizar. A ele competia amargar, sem qualquer supervisão, os frequentes fracassos no processo de alfabetização.

A atitude da escola era a de separar os estudantes bem-sucedidos dos que ainda não tinham sido alfabetizados e constituir, com esses últimos, uma nova classe, que ficava por muito tempo sem professor ou que era entregue ao professor mais novo da escola e, muitas vezes, o menos experiente.

Os fracassos se acumulavam, muitos estudantes permaneciam retidos por anos, ou acabavam desistindo de estudar. As sérias deficiências no processo de alfabetização, verificadas em grande número de estudantes, comprometiam a continuidade do seu processo de escolarização.

Extinguir os terceiros e quartos turnos era essencial. De fato, a exigência sempre crescente por mais vagas foi fator responsável pelo empobrecimento

físico e pedagógico das escolas. Foram eliminados os espaços destinados à educação física, à educação artística, os laboratórios de ciências e as bibliotecas. Salas de atividades pedagógicas, salas de professores e brinquedotecas foram ocupadas. Não havia mais espaço de convivência escolar. Os turnos intermediários implicaram também a desvalorização de complementos pedagógicos, comprometendo a importância no sentido de desvalorização da escola, do sentido de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar, provocando a quebra do entusiasmo pelos estudos.

Uma retomada não se daria senão em cinco anos, quando iniciou-se, de fato, o repensar da educação pública no Distrito Federal, com a instalação dos Distritos Educacionais e os complexos escolares, na gestão do secretário de Educação do DF, embaixador Wladimir Murtinho, no governo de Elmo Serejo Farias, de 1974 a 1979.

De volta ao Plano Educacional de Brasília, nas palavras do Sr. presidente da República:

> Educação Média, seria organizada de modo a oferecer diversas oportunidades educacionais aos jovens de 11 a 18 anos, em Centros de Educação Média, na proporção de um para cada conjunto populacional de 30.000 habitantes e com capacidade para abrigar 2200 alunos. Cada Centro de Educação Média corresponderia a um conjunto de edifícios instalações para: 1 - curso básico (primeiro ciclo); 2 - cursos clássico e científico; 3 - cursos técnicos comerciais; 4 - cursos técnicos industriais; 5 - centro de educação física, quadras para voleibol, basquetebol, piscina, campo de futebol, etc; 6 - centro cultural (teatro, exposições, clubes, biblioteca, museus, etc); 7 - serviços gerais; 8 – administração. Os diferentes edifícios e as dependências para esportes no Centro de Educação Média formam um conjunto localizado na mesma área, possibilitando aos estudantes a comunidade de vida e de trabalho em horário integral. (Kubitschek, 1960)

O ensino médio almejado por Anísio Teixeira para Brasília teve sua concretude em centros de ensino médio para oferecer à juventude todos os

cursos inerentes a esse momento da escolarização, destacando-se em duas vertentes: a preparação para o trabalho e o prosseguimento dos estudos rumo à universidade, porém sem negligenciar a sociabilidade e a preparação física. Assim, o primeiro centro construído com essas características foi o Centro de Ensino Médio Elefante Branco, hoje Centro Educacional Elefante Branco.

Inaugurado em 22 de abril de 1961, nos anos de 1961-1962, o Elefante Branco funcionou em regime integral, conforme registra o seu Projeto Político-Pedagógico de 2018.

> Eram oito horas diárias de funcionamento. Para que fosse viável essa permanência, alunos com carência material almoçavam no colégio, sustentados pelo Caixa Escolar. Os que dispunham de recursos pagavam por suas refeições na cantina, ou iam almoçar em casa, muitas vezes valendo-se de transporte oferecido por um dos dois ônibus que o Elefante possuía. Esses veículos também transportavam os professores que aqui lecionavam. No período da manhã, os estudantes frequentavam as aulas regulares, nos diversos cursos oferecidos, já que a escola trabalhava com certificação técnica simultaneamente à científica. À tarde, dedicavam-se aos estudos dos conteúdos ministrados no turno antecedente, faziam pesquisas e desenvolviam trabalhos nos chamados clubes – verdadeiros laboratórios de discussão e produção de conhecimentos. Havia clubes de Geografia, Filosofia, Ciências, Teatro e Literatura, só para citar alguns. Ao longo de sua existência o Cemeb como órgão disseminador de cultura, teve atuação de destaque na formação educacional de milhares de jovens que frequentaram seus diversos cursos, sendo equiparados aos melhores colégios do país. [...] O Cemeb teve seus anos de glória, foi exaltado pela eficiente contribuição na formação dos jovens brasilienses. Não obstante, vivenciou as crises enfrentadas pelo país desde então. Hoje, mais de cinco décadas depois, o Cemeb não mais dispõe dessa infraestrutura: ônibus, refeitório, regime integral, formação técnica. Mas persevera na luta por avanços na qualidade do ensino público no país. (GDF/SEC. Cemeb, 2018)

Embora, à época, se aprovasse a inovação introduzida no Centro de Ensino Médio de Brasília, alegava-se a existência de dificuldades de ordem

orçamentária que impuseram modificação, que seria de caráter transitório, no sistema de turno único, no ensino médio em Brasília. Não havendo a construção de novas escolas com funcionamento em turno integral, foram diminuídas as atividades complementares e as matrículas duplicaram. Outros centros de ensino médio se sucederam, todos marcados pelo projeto original do Centro de Ensino Elefante Branco, porém cada vez mais o projeto original era simplificado para fazer menos onerosa a sua manutenção.

A Escola Industrial de Taguatinga (EIT), hoje Centro de Ensino Médio Escola Industrial de Taguatinga, foi construída em 1959, para ser a primeira escola profissional do Distrito Federal, e começou a funcionar em 1961. De acordo com publicações de sua festa de 50 anos, a EIT, como é conhecida, teve uma história de muitas lutas que culminaram com o seu reconhecimento como patrimônio cultural do Distrito Federal (Farias, 2014). O antigo nome, Escola Industrial de Taguatinga, revela o tipo de formação oferecido nos anos iniciais da escola. Era ali que os filhos dos operários que construíam Brasília estudavam e aprendiam atividades manuais.

Assim, outros ginásios e colégios em diferentes localidades passaram a ser adaptados como centros de ensino médio, como foi o caso do Centro de Ensino Médio Ave Branca, em Taguatinga, em 1961, o Centro de Ensino Médio Setor Leste, em 1963. Evidentemente, para o aproveitamento da estrutura física já existente, pouco a pouco, o plano educacional original foi sendo adaptado e, assim, perdendo em sua essência.

Destaca-se que o movimento da Escola Nova influenciou a Constituição de 1946 e explicitou a necessidade de uma lei de diretrizes e bases. Sancionada em dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VII, referente à educação de grau médio, afirma, no art. 33, que "a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação de adolescente". O ensino secundário compreendia os cursos técnicos e os pedagógicos.

Os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos, perduraram até a Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Segundo Santos (2010, p. 8-9),

> a formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa "escolha", praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população.

A partir da Lei n.º 5.692/1971, foram fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, em âmbito nacional (Brasil, 1971). Ao indicar a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1.º grau em oito anos, formalizando a integração dos cursos primário e ginasial. Essa lei também estabeleceu o ensino profissionalizante no ensino de 2.º grau. A profissionalização do ensino secundário eliminava, assim, as diferenças entre os ramos agrícola, industrial, comercial e normal. A carga horária total ultrapassava 2.200 horas, em três anos.

A problemática da profissionalização, porém, movimentou estudos e pesquisas realizadas no sentido de buscar compreender a identidade do ensino de 2.º grau. A falta de consenso quanto às funções que esse grau de ensino deveria desempenhar, entre as diversas categorias profissionais envolvidas com a educação de 2.º grau, é indiscutível.

A esse respeito, Zainko (1992, p. 13) assim se manifesta:

> Se, por um lado, sua função propedêutica é questionada, as críticas aos cursos profissionalizantes também são severas. O vestibular é comumente caracterizado como uma influência nefasta sobre o ensino, por elitizá-lo e, ao mesmo tempo, reduzi-lo a um mero ritual de memorização. As diferentes interpretações desenvolvidas a partir de pesquisas e análises teórico-acadêmicas acerca do ensino de 2º Grau apontam, por sua vez, para as contradições desse nível de ensino, que, apesar de repetidas investidas em prol da unificação, toma novas formas, mas não perde seu caráter dualista. A indefinição que caracteriza o ensino de 2º Grau se faz presente tanto nas propostas legais, que expressam orientações distintas nas leis e nos pareceres, quanto nas propostas concretas das escolas, determinadas pelas relações sociais e pelas condições reais de funcionamento.

Nova mudança aconteceu em 1982, com a queda da obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Verifica-se, também, migração significativa dos estudantes para as escolas particulares e a proliferação de cursos pré-vestibulares.

A formação e o aperfeiçoamento do professor primário era prevista em Centro de Magistério Primário, tipicamente profissional, que abrangeria: *i)* cursos de formação; *ii)* cursos de aperfeiçoamento e especialização; *iii)* escola de aplicação, constituída de uma escola primária integral e de um jardim de infância (Kubitschek, 1960).

O curso de formação de professores em Brasília, denominado Curso Normal, existiu desde os tempos da Caseb, como esclarece a professora Daisy Collet de Araújo Lima:

> Em 1960, trabalhávamos no prédio da Caseb. Em 1961, fomos para o Elefante Branco, Centro de Ensino Médio - Cemeb. Continuamos o trabalho, crescendo em número e qualidade. No Cemeb, o grupo de professores do normal se juntou a outros, formando departamentos. A Psicologia Educacional fazia parte do Departamento de Psicopedagogia, responsável pela orientação didática do Cemeb. Dentre alguns documentos então elaborados, apresento como exemplo do que fazíamos:

> nele, transcrevemos o artigo "Universidade", do Prof. Agostinho da Silva, publicado no itinerário Catarinense - Caderno 8 - Julho de 1960. Esse trabalho foi distribuído a todos os professores com a seguinte solicitação: "Aos professores: Leiam com atenção. Posteriormente, em mesa redonda, este artigo será debatido por todos nós, no Departamento de Psicopedagogia. Procurem apreciar melhor os seguintes tópicos: 1 - o que podem aproveitar de "Universidade" para o C.EM.E.B.; 2 - As evidências de relacionamento entre os pontos criticados e a nossa atividade; 3 - Conclusões para um melhoramento progressivo das nossas atividades. "Dentro do plano educacional inicial de Brasília pensava-se numa verdadeira universidade de 2 grau. 0 Departamento de Psicopedagogia do Cemeb em 1963, era chefiado por mim e composto pelas seguintes professoras: Anna Bernardes da Silveira Rocha, Itana Maria Carneiro da Cunha Moraes, Maria da Conceição Freitas Murat Gebaili e Maria do Socorro Jordão Emerenciano. Participávamos, também, da equipe técnica do Curso Normal, que se reunia nos dias de coordenação, abrangendo os professores das disciplinas que respondiam pela formação técnica das normalistas. (Lima, 2015)

Durante 10 anos, o curso normal do Cemeb formou professores para os quadros de docentes da Prefeitura e posteriormente do governo do Distrito Federal. Além desse curso, funcionaram, a partir de 1965, os cursos normais do Centro de Ensino Médio Ave Branca (Cemab), dos colégios de Sobradinho, de Planaltina e do Gama, compondo os chamados Cursos Normais Oficiais do Distrito Federal.

Em 1966, o Curso Normal do Cemeb passou a funcionar também no horário noturno, na mesma escola de madeira, um anexo do Elefante Branco. A experiência do Cemeb era a mais relevante, no sentido de apresentar o que era idealizado para a escola normal de Brasília. A criação dessa escola estava prevista desde 1961. No entanto, sua construção foi muito demorada e sua inauguração ocorreu apenas em 29 de outubro de 1969.

Dois anos depois, em decorrência da Lei n.º 56.92/1971, o Curso Normal deixou de existir. No entanto, a escola normal continuou ativa,

com o jardim de infância e a escola de ensino de 1.º grau. Em suas dependências, também passou a funcionar, a partir de 1971, o Curso de Direção de Escola Elementar, existente desde 1965, e que funcionou anteriormente nas Escolas Classe 305 e 315 Sul. Com esse curso, diretores e vice-diretores das escolas públicas do Distrito Federal foram formados em tempo integral, durante dois anos, com carga horária de 2.700 horas.

Desse modo, proviam-se os cargos de diretores das escolas elementares públicas no Distrito Federal. Os demais estabelecimentos de ensino tinham seus diretores indicados pela administração da Fundação Educacional do Distrito Federal. De acordo com Mendonça (2001), essa realidade, francamente questionada pelas comunidades escolares, veio a mudar em 1985:

> Nessa unidade da Federação, a luta por eleição de diretores data do início dos anos oitenta e sua primeira implantação deu-se no ano de 1985, com o respaldo de um acordo coletivo de trabalho entre o Sindicato de Professores e a Secretaria de Educação. Depois de marchas e contramarchas, a Câmara Legislativa do Distrito Federal aprovou, em 1995, por unanimidade, uma lei de iniciativa do executivo, dispondo sobre a escolha de diretores por meio de eleição direta. O processo, no entanto, não durou mais que um período de governo, uma vez que o novo governante, a partir da argumentação de que as eleições supostamente não permitem avaliar a competência dos candidatos, enviou ao parlamento local outra lei abolindo as eleições e adotando concurso interno para elaboração de lista tríplice para livre escolha do governador. A lei aprovada instalou um procedimento denominado de gestão democrática sem precedentes no país, por meio do qual o governante pode usar de artifícios para nomear quem bem entender, apresentando como democrático um processo que exclui a participação da comunidade escolar, como racional e burocrático o que é patrimonial, como impessoal o que pode ser dirigido para atender a uma clientela determinada. (Mendonça, 2001 p. 99)

A mobilização social dos professores do Distrito Federal para essa e outras causas de interesse da autonomia da educação pública foi facilitada pela atuação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, fortalecido pelo apoio da categoria. A esse respeito, Sampaio relata:

> Foi nesse contexto que, em 1975, após 12 anos de silêncio e repressão às lutas dos trabalhadores, um coletivo de 38 professores criou a Associação de Professores do Distrito Federal (APDF), que recebeu o registro do Ministério do Trabalho apenas em 1978, sob o nome de Associação Profissional dos Professores do DF (APPDF). Em 14 de março de 1979, a APPDF recebeu carta do Ministério do Trabalho autorizando a denominação de Sindicato dos Professores no DF, de acordo com artigo 515 da CLT. Desde a sua fundação como Sindicato dos Professores no DF, as diretorias e seus professores dialogam com os grandes temas nacionais e locais, tendo como eixo central a luta pela valorização do magistério e em defesa da escola pública de qualidade e para todos.Foram inúmeras as conquistas nestes 40 anos, a partir de instrumentos próprios de organização como assembleias regionais e gerais, conselho de delegados sindicais, a realização de atos públicos, grandes passeatas, ocupações, acampamentos e greves, além de muitas conversas com pais e estudantes. (Sampaio, 2019)

Sampaio destaca que somos uma "sociedade de esquecimento" e, para combatê-la, precisamos investir em uma "memória coletiva". Destaca-se o papel do sindicato na organização sólida da categoria que assegurou a luta persistente. "Assim, cabe lembrar que, por meio de uma greve de 5 dias, em 1985, os professores conseguiram estabilidade no emprego a partir de um ano, 30 dias de licença amamentação e eleição direta para diretores". E complementa: "Sabe-se que o ato de relembrar tece a ação, tem o potencial de construir pontes e de fortalecer relações que aproximam pessoas e sonhos, sobretudo em momentos de perda de direitos e de ascensão do ódio e das políticas de exclusão social" (Sampaio, 2019).

O tecido da ação social em defesa da escola pública, livre, igualitária e democrática, como desejou Anísio Teixeira, foi estimulado também pela criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores (EAP), como relatam Araújo e Gauche:

> Foi criada, em 10 de agosto de 1988, a denominada Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), órgão vinculado à Diretoria Executiva da FEDF. Essa escola foi planejada pelo Secretário de Educação e Presidente do Conselho Diretor da FEDF, Fábio Vieira Bruno, por meio da Resolução 2416/88, publicada em 2 de setembro de 1988. Os motivos explicitados pelo então Secretário, para evidenciar a criação de tal escola, eram de que os cursos oferecidos na Administração anterior não trouxeram maiores modificações para o trabalho do professor em sala de aula. Além disso, não havia uma boa conexão entre as escolas e as universidades, sendo que estas eram as formadoras de novos profissionais e contribuíam também para a efetivação da educação continuada. Na verdade, o objetivo era a construção, dentro do sistema de ensino público, de um grupo próprio de pesquisadores e demais profissionais altamente qualificados. (Araújo; Gauche, 2012, p. 6)

A escola selecionava aqueles que ministravam os seus cursos por sua formação em nível de pós-graduação. Os cursos eram realizados sempre nos horários destinados à coordenação pedagógica, todos os dias, com exceção do final de semana, e nos três turnos. Esses cursos eram realizados em Brasília e diversas cidades-satélites.

Em um cenário de forte disputa política, a EAP experimentou avanços e retrocessos, no sentido de construção da sua autonomia institucional. Em 1991, houve um redimensionamento na EAP. A DRH acabou assumindo a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional (CDP), a cargo da EAP, para criar e executar a política de capacitação de todos os profissionais da educação.

> Mesmo com todas as diferenças existentes entre os órgãos mencionados, a EAP continuou funcionando até o final do ano de 1992, oferecendo cursos para a educação continuada daqueles que trabalhavam na Secretaria de Educação. Naquele período, os conflitos estavam tão evidentes que a Secretária de Educação, que acabava de assumir o cargo em janeiro de 1993, acabou por desativar a escola. Com sua extinção, uma grande mudança ocorreu no que diz respeito à escolha do corpo docente; a DRH passou a realizar esse papel. Não havia critérios claros para tal seleção, o que se sabe é que foram contratados professores que tinham acabado de se aposentar e que tinham capacidade para ministrar os cursos. Dois anos depois, cresce a expectativa por uma mudança no Governo. O novo representante do povo, eleito para governar a Capital, trouxe em seu discurso que apoiaria a participação democrática da população nas decisões políticas. (Araújo; Gauche, 2012, p. 7)

O novo momento político de maior abertura permitiu que a instituição fosse revitalizada, com ênfase nos ideais que permitiram sua criação e seguindo os princípios de valorização da formação docente para uma escola pública democrática, gratuita e de qualidade. Passou, então, a se chamar Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape).

Oferta à comunidade de atividades culturais: *i)* recreação a) infantil nos parques recreativos (das interquadras), compreendendo duas partes: uma para crianças até sete anos e outra para as de oito a 12 anos; b) adultos e adolescentes - nas praças de recreio e nos clubes sociais (interquadras) com instalações para jogos, esportes e outras atividades recreativas; c) recreio livre (interquadras) locais destinados a atividades livres dos adolescentes; *ii)* biblioteca, a ser planejada quando o for o sistema de bibliotecas públicas de Brasília, com o qual se relacionará (Kubitschek, 1960).

Brasília ensinou ao mundo outro conceito de espaço público e esse conceito foi muito caro ao plano educacional que se propunha:

> Na maioria das cidades brasileiras, o espaço público é resultante do processo histórico de ocupação do território ou de parcelamento de lotes, em ambas restando ao uso público apenas o sistema viário e algumas praças e largos, decorrentes de projetos ou da mera consolidação do uso pelas comunidades. Em Brasília, essa lógica é invertida: é o espaço público que condiciona e limita o espaço privado. Nas superquadras os edifícios residenciais são construídos sobre projeções, onde o pavimento térreo é de uso público. Aqui reside, portanto, um valor importante a ser preservado. Nesse aspecto, identificamos a tentativa de estruturar Brasília de modo a não orientar as direções do pedestre a partir de grades, a não delimitar seus caminhos em razão de muros. Observamos a abertura de possibilidades de trânsito livre sobre a calçada ou mesmo pela grama, podendo-se caminhar em contato próximo com a vegetação. Uma cidade que deveria se apresentar aberta, marcada pela fluidez e pela permeabilidade espacial. (Brasil/Iphan, 2015, p. 34)

Liberdade, fluidez e permeabilidade espacial significam o uso republicano do espaço público. Uma cidade na qual as interações não seriam essencialmente de mercado, mas de convivência, de políticas de caráter redistributivo. E a educação planejada para Brasília somente poderia se dar nesse espaço público, comportando os recursos e equipamentos públicos voltados para a cultura e para a recreação.

Brasília teve sua educação pensada a partir do seu entendimento como, mais que direito, um bem público. Uma educação voltada integralmente para a formação do homem comum que se situa historicamente, que anseia pela liberdade, pela participação, pelo compromisso social. Uma formação do ser social, com base na moral, na ética, no fazer prático, na criação intelectual, artística, da afetividade e da sensibilidade.

Daí cabe a explicação de Anísio Teixeira:

> O problema de uma cidade que não tem história, mas que foi criada artificialmente, evidentemente apresenta particularidades em absoluto únicas. [...], o sistema escolar, por exemplo,

> pode ser implantado com inovações muito dificilmente realizáveis em outros centros urbanos, onde certos conceitos já estão cristalizados, onde muitas vezes a mentalidade reinante é impermeável às inovações. (Pinto; Muller; Anjos, 2018)

Com a ditadura a partir de 1964, o Estado brasileiro abandonou a sua função reguladora e relações sociais desiguais passaram a prevalecer. O veto, a tortura e a censura são legitimados dentro do espaço público e do Estado, por meio de interesses econômicos muito poderosos. Comprometeu-se o conceito de educação nesse espaço público, sem grades, sem muros. Prevaleceu a ideia de privatização dos espaços. Não é sem razão que, hoje, vive-se, em todo o Distrito Federal, a negação da cidade, com o desejo de realização, no espaço privado, de tudo o que se pretendia ter assegurado no espaço público — como é o caso dos condomínios residenciais, que, de certa forma, repete as invasões do início da cidade com a diferença de que estes são um movimento de classe média.

Com a retomada da democracia, Brasília já não era mais a mesma cidade. Sofridamente experimentou outras formas de sociabilidade, conformando-se à exclusão social. As escolas foram muradas, isoladas da sociedade, afastadas do conceito primordial de espaço público típico de Brasília. E a cidade prossegue criando o fenômeno da exclusão também na educação.

Referências

A REFORMA das escolas. *Correio Braziliense*. 07 jul. 1975.

ARAÚJO, Daniel Ribeiro; GAUCHE, Ricardo. Análise e Reflexões sobre a Formação Continuada de Professores de Química: um Estudo de Caso. *Atas do VIII ENPEC e I CIEC,* Campinas: *2012*. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1220-1.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*. Seção 1 - 12/8/1971, p. 6.377 (publicação original).

BRASIL/IPHAN - DF/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan no Distrito Federal. REIS, Carlos Madson; RIBEIRO, Sandra Bernardes e Francisco (org.). *Superquadra de Brasília*: preservando um lugar de viver / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Superintendência do Iphan no Distrito Federal, 2015.

EDUCAÇÃO constrói mais 16 escolas-classe. *Correio Braziliense*, 22 out. 1966.

FALTAM escolas em Taguatinga. *Correio Braziliense*, 7 de março de 1961.

FARIAS, Aline. Escola de Taguatinga é patrimônio cultural, 2014. *In. Agência Brasília/DF.* Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2014/05/30/escola-de-taguatinga-e-patrimonio-cultural-do-df/. Acesso em: 4 nov. 2020.

FERRAZ, Helder, NEVES, Tiago; NATA, Gil. A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional de português de educação compensatório ao longo de 13 anos. Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n. 100, p.1058-1083, 2018. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC52_Helder_Tiago_Gil.pdf. Acesso em: 26 dez. 2020.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/SEC. Cemeb. *Projeto Político Pedagógico,* 2018. Mimeo.

JUSCELINO: Brasília nasce como expressão da Cultura. *Correio Braziliense*, 20 maio 1960.

LIMA, Dayse Collet. *Depoimento. In*: RAMOS, Cosete. 30 anos do curso de magistério em Brasília 1960/1990: Edição histórica. Ricardo Costa Pinto; texto: Claudia Marina Vasques *et al.* – Brasília-DF, 2015. 99 p. Disponível em: http://www.alfamemoria.com/uploads/store/document/48/docimage/original-3744045db6d2d59b987939e3c266e22d.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

LOPES, Adriano. Uma nova favela. *Correio Braziliense*, 26 jul. 1970.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. *Educação & Sociedade.* Ano XXII, n. 75, ago. 2001.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria Franco. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In.* PEREIRA *et al. Nas Asas de Brasília:* memória de uma utopia educativa (1956/1964). Brasília: EdUnB, 2011.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MULLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à Educação infantil no Distrito Federal. *Educação em Revista*, v. 34. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e187179.pdf. Acesso em: 03 ago.2019.

PLANALTINA terá mais benefícios. *Correio Braziliense*, 27 fev. 1970.

PROFESSORES analisam a crise. *Correio Braziliense*, 24 mar. 1963.

SAMAMBAIA: O problema envolve. *Correio Braziliense*, 19 jan. 1974.

SAMPAIO, Arlete. *SINPRO-DF: uma história de luta.* Disponível em: http://arletesampaio.com/noticias/SINPRO-df-uma-historia-de-luta/ Acesso em: 14 mar. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista. Os problemas da globalização neoliberal e o outro mundo possível da globalização alternativa no discurso inspirados do sociólogo português. *Programa Roda Viva.* 8 de abril de 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/entrevistas/entrevistas.php. Acesso em: 07 fev. 2020.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. *Seminário Cultura e Política na Primeira República*: Campanha Civilista na Bahia. UESC, 09 a 11 de junho de 2010. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf. Acesso em: agosto de 2019.

TÉCNICOS da SEC dizem. *Correio Braziliense*, 25 mar. 1974.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Histórico da pesquisa e indicações metodológicas. *In.* BRASIL, MEC/INEP. MAFRA, Leila de Alvarenga; CAVALCANTI, Ednar de Carvalho (org.). *O ensino médio no Brasil:* da ruptura do privilégio à conquista do direito. Brasília: Inep, 1992. 136 p.

Capítulo 13

O papel da tipologia das escolas classe na definição do lugar escola no Plano Piloto de Brasília

Samira Bueno Chahin

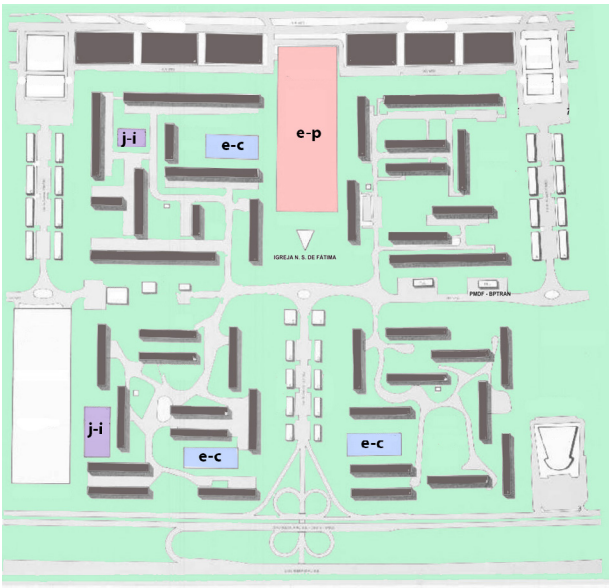
A utopia de um lugar escola

O programa escola parque, escolas classe é notoriamente reconhecido como uma das principais contribuições do baiano Anísio Teixeira para a consolidação do sistema educacional público brasileiro. Apesar do programa não ter se afirmado como estrutura escolar em nenhuma das tentativas de implementá-lo, desdobrou-se como referência para diversas outras políticas públicas no Brasil. Sua importância na história da educação brasileira, seja por sua inventividade e inovação conceitual, seja por seus diálogos com os movimentos de renovação escolar do século XX, é incontestável.

O programa de Anísio, celebrado como uma leitura da filosofia da educação progressista estadunidense, pode ser interpretado como um sistema *platoon* explodido no território, que avança para além das ideias de seus referenciais teóricos ao dialogar com a realidade territorial e a prática urbanística brasileira. Ou seja, a educação integral deveria confundir-se com a própria vida e, em tempo integral, estar imbricada no cotidiano dos

bairros. A escola seria um equipamento comunitário, organizadora não apenas da agenda curricular oficial, mas dinamizando relações sociais locais, específicas de cada um dos territórios onde o programa fosse implementado. Teria sido assim no incipiente projeto para o Rio de Janeiro na década de 1930; de modo mais sofisticado aconteceria no projeto de equipamentos urbanos concebido para Salvador no Escritório do Plano de Urbanismo da Cidade de Salvador (EPUCS), na década de 1950, e, sem razões para ser diferente, foi partindo desta mesma estratégia que se buscou sua sustentação junto ao plano urbano para a nova capital, Brasília. Nessa última tentativa, da imbricação entre as prerrogativas de vida comunitária presentes nos Planos Educacional e Piloto, se constituiria um lugar escola equivalente às áreas de vizinhança de Brasília (Chahin, 2018).

Figura 13.1: Área de vizinhança do Plano Piloto de Brasília transformada em lugar escola por seu Plano Educacional



Fonte: Chahin (2018, p. 87).

As crianças moradoras de cada uma das áreas de vizinhança do Plano Piloto, quando matriculadas em suas escolas, transitariam livremente, caminhando entre sua escola classe e a escola parque, seja no revezamento de equipamentos determinado pelo contraturno escolar, seja pelos trajetos entre casa e escolas, entre a vendinha de doces e a igreja e a casa do colega, entre o *playground* e as escolas etc. Apesar de não ter seus limites demarcados por barreiras físicas, a organização dos conjuntos habitacionais, dos equipamentos urbanos e do núcleo comercial das áreas de vizinhança disporiam a seus moradores a possibilidade de viver em uma célula verde, encravada entre autopistas.

As interpretações sobre o currículo e o papel da escola parque nesse sistema escolar são recorrentes. No entanto, na organização escolar desenhada para o Plano Piloto de Brasília, como a tipologia arquitetônica das escolas classe contribuíram para a conformação desse lugar escola?

A tipologia das escolas classe foi definida entre os primeiros projetos escolares desenvolvidos pelo Departamento de Urbanismo e Arquitetura (DUA), chefiado por Oscar Niemeyer e coordenado por Nauro Esteves, em Brasília, a partir de 1958, quando iniciaram os trabalhos de construção da nova capital. A organização funcional desse projeto, uma planta térrea simples, foi composta por dois blocos interligados por passagem coberta: o menor guardaria os ambientes administrativos; o maior, dedicado ao uso escolar propriamente dito, estaria organizado por oito salas de aula em torno de um pátio de recreação coberto, porém com abertura zenital para entrada de luz solar.

Figura 13.2: Escola classe tipo 1 – interação entre o espaço escolar e a superquadra



Fonte: Acervo Mude.

Ainda que a organização espacial de todas as oito salas de aula seja marcada pelas características de uma prática escolar tradicional — encerradas em seu próprio espaço interno e com mobiliário disposto na direção da centralidade docente —, há fluidez entre este conjunto de ambientes e o pátio interno, sem hierarquia espacial definida por corredores. Em outro nível da organização espacial, fluidez projetual semelhante marca a relação desse edifício escolar em relação às superquadras, propiciando uma clara apropriação visual do entorno. A permeabilidade visual entre o espaço escolar e a superquadra, promovida, inclusive, pela abertura zenital sobre o pátio interno, permite o contato visual frequente entre quem está dentro da escola e quem olha de alguma das janelas dos edifícios habitacionais. De igual modo, por outros ângulos, a tipologia arquitetônica inicial das escolas classe enseja interações entre o caminhante das superquadras e o interior dessas escolas, seja pela *promenade* desimpedida através dos pilotis dos edifícios residenciais, seja pelos deslocamentos cotidianos próprios da escala das vias arteriais das superquadras. E vice-versa, o mesmo desimpedimento há desde o interior dessas escolas em relação às superquadras (figura 13.2).

Desse modo, a tipologia de arquitetura para as escolas classe, tal qual definida em projeto pelo DUA, com salas de aula isoladas, porém com limites

e fechamentos bastante diluídos na superquadra, pode ser interpretada como um singelo abrigo para o currículo escolar, em meio à vida nas áreas de vizinhança, contribuindo, de modo singular, para a constituição espacial do lugar escola no Plano Piloto de Brasília e, em grande medida, incentivando um cotidiano escolar aproximado à vida cotidiana das unidades de vizinhança.

Arrefecimento das construções escolares entre 1961 e 1964

A gestação do Plano Educacional de Brasília, bem como o desenvolvimento de suas tipologias arquitetônicas, foi iniciada por volta de 1958, paralelamente aos intensos esforços de viabilizar a inauguração da nova capital no governo Juscelino Kubitschek. No entanto, como largamente discutido pela literatura especializada, nesse momento da história brasileira, o ritmo acelerado das obras somado ao quadro das demandas sociais e imposições políticas e às turbulências no cenário político do país pós-JK foram algumas das condicionantes que determinaram a realização de uma Brasília possível, em grande medida distante das designações utópicas dos seus planos iniciais. Sem dúvida, o Plano das Construções Escolares não ficaria de fora desta baila.

Apesar de o sistema escolar da nova capital ter sido representado em tom otimista pela revista Brasília (n. 50-52, 1961), apenas um Centro de Educação Elementar havia sido parcialmente construído na área de vizinhança modelo, conformada pelas superquadras 107, 108, 307 e 308 Sul, no primeiro aniversário da cidade, comemorado em abril de 1961. Embora poucas superquadras estivessem com seus edifícios habitacionais plenamente construídos nesta data, lembremos que, segundo o Plano Educacional de Brasília, cada uma das unidades de vizinhança deveria ter um centro de educação elementar, conformado por uma escola parque, quatro escolas classe e quatro jardins de infância (Silva, 1959; Teixeira, 1960). Tamanha morosidade na construção dos equipamentos escolares definidos

pelo Plano Educacional acompanhava as determinações contratuais assumidas pela Novacap em agosto de 1959. Ainda que o Plano Educacional previsse a construção de 28 escolas parque, 112 escolas classe e 112 jardins de infância em todo o Plano Piloto, a Companhia de Urbanização da Nova Capital (Novacap) havia autorizado a construção de apenas seis escolas classe e dois jardins de infância, além da construção já autorizada de uma escola parque, unidades que deveriam ser edificadas a partir dos projetos primários definidos pelo Departamento de Urbanismo e Arquitetura, conforme a Ata da 97ª reunião da Novacap (ARPDF, Caixa 315).

Com o início do governo Jânio Quadros e João Goulart, os envolvidos nas obras de Brasília viram seu ritmo acelerado passar à condição de trabalho praticamente paralisado. Diante das diversas resistências políticas em sustentar a transferência da capital, bem como ao desagrado que a mudança do Rio de Janeiro para o Centro-Oeste causava ao próprio Jânio Quadros, as narrativas contam que, somente em 1964, com a instauração do regime militar, as obras voltariam a ser, de fato, retomadas. Desse modo, foi franco o declínio da construção de equipamentos escolares durante o governo Jânio Quadros e João Goulart, que, para além da finalização dos contratos já firmados pela Novacap, pouco fizeram em matéria de construção do Plano Piloto de Brasília.

> De 1961 a 1964, pouco se fez. A instabilidade política do País perturbou a continuação regular das obras e a fixação de Brasília como Capital. Eram muitos os inimigos e constantemente surgiam tentativas do chamado retorno da capital. / A partir de 1964, novo alento e novas esperanças tomaram conta do povo brasiliense. As providências executadas pelo Presidente Castello Branco e a sua firme determinação de consolidar Brasília esboroaram as últimas esperanças dos retornistas. (Silva, 1985, p. 217)

O Plano Trienal de Educação, proposto pela administração de Ivo Magalhães, em 1962, iniciou um tímido processo de expansão da rede escolar de Brasília, com foco em suprir demandas numéricas. Em finais de 1963,

a revista *Brasília* noticiou a construção de quatro escolas classe no Plano Piloto, além de algumas outras unidades escolares nas cidades-satélites, e a elas se referia com a simplificação de um programa de instrução para o qual bastariam salas de aula construídas a um baixo custo (Brasília, 1962;1963, p. 8-9). Mantendo-se a base tipológica térrea desenvolvida pelo DUA, com oito salas organizadas em torno de pátio aberto, as quatro escolas classe foram construídas a partir de um novo projeto de arquitetura. A figura 13.3 permite uma primeira identificação geral das modificações espaciais implementadas com esse segundo projeto de escolas classe, construído no Plano Piloto entre 1962 e 1963.

Figura 13.3: Escola classe construída na administração de Ivo Magalhães

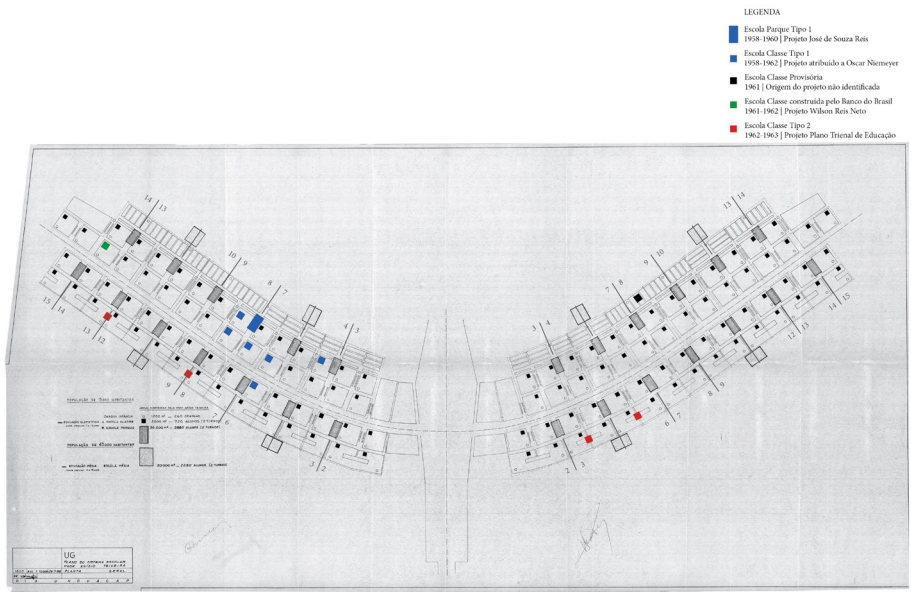


Escola classe construída na administração de Ivo Magalhães, entre 1962 e 1963, nas superquadras 407/408 e 413/414 Sul e 405/406 Norte, por meio do programa de construções escolares do Plano Trienal de Educação. A fotografia é da Escola Classe 407/408 Sul (Brasília, 1962;1963, p. 10).

O problema escolar passava a, evidentemente, priorizar metas quantitativas, de tempo e custo das obras, com vistas à ampliação do número de salas de aula. Sem qualquer menção às diretrizes educacionais e programáticas configuradas poucos anos antes, a apropriação do Plano Trienal de 1963 sobre o Plano Educacional de 1958 parece ter ficado restrita à adoção de nomenclaturas sem adesão real ao programa escolar de centros de educação elementar. Ainda que a tipologia base definida para as escolas classe tenha sido assimilada pelo novo Plano Trienal de Educação, a construção de novas escolas parque foi definitivamente interrompida nesses anos, condição que criou um agravante negativo para as escolas primárias construídas, pois, uma vez que o programa escolar do Plano Educacional de Brasília foi distribuído entre diferentes equipamentos escolares, sendo a escola parque o agregador das atividades complementares, o projeto das escolas classe, de acordo com seu programa inicial, não teria como adequadamente absorver funções educativas mais complexas devido à simplicidade de seu programa arquitetônico, bem como ao reduzido tamanho dessas unidades escolares. A construção de escolas classe sem escolas parque, desse modo, significava admitir, desde o princípio, a inviabilização do Plano Educacional.

Entre 1961 e 1964, além do acanhado ritmo das obras, o número limitado de escolas construídas não parecia demonstrar comprometimento com o programa do Plano Educacional elaborado em 1958. Tamanha desarticulação inviabilizou que as áreas de vizinhança ganhassem progressivamente a função de lugar escola. Por outro lado, as cidades-satélites foram sendo consolidadas como periferias urbanas e os novos planos de construções escolares as incluíam como áreas a serem atendidas, revertendo completamente o paradigma da coeducação de classes presente nos planos iniciais.

Figura 13.4: Mapa das unidades escolares do Plano Educacional de Brasília em 1963



Fonte: representação da autora sobre planta do acervo Novacap.

Rupturas e continuidades na tipologia definida para as escolas classe

A tipologia de escola classe definida pelo Departamento de Urbanismo e Arquitetura seguiuv se desdobrando em novas arquiteturas, pois, ao que parece, fatores favoráveis presentes em suas condicionantes projetuais — programa mínimo de salas de aula associado à área de recreação e bloco administrativo compacto, além de racionalidade estrutural propícia às soluções construtivas econômicas — pareciam critérios que, isoladamente, serviriam aos propósitos de uma expansão escolar elementar em larga escala, a baixo custo e ajustada às proporções das áreas disponíveis no interior das superquadras.

No acervo da Novacap, entre 1965 e 1967, foram identificados três tipos diferentes de projetos de arquitetura, desenvolvidos nesse período, para escolas classe construídas até 1970: ECSQ-12, ECSQ-13 e ECSQ-14. Segundo informações dos carimbos dos projetos, o tipo ECSQ-12 foi projetado por Jorge de Souza, no Departamento de Arquitetura da Prefeitura

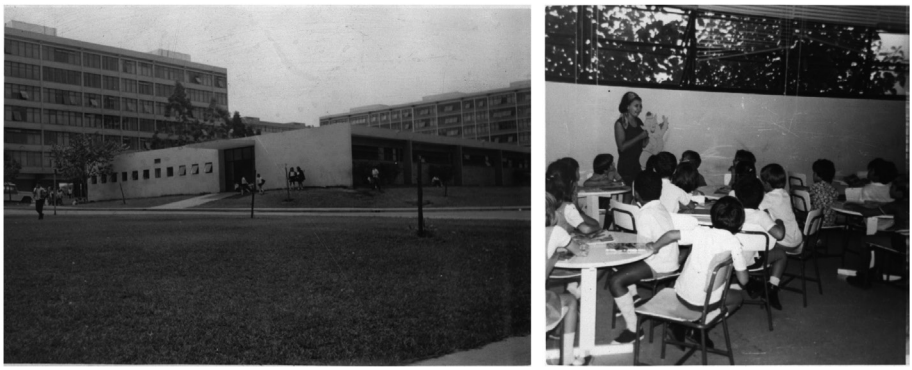
do Distrito Federal em 1965; o projeto do tipo ECSQ-13 é de autoria de Shyam, também desenvolvido dentro da Prefeitura do Distrito Federal em 1967. Já o tipo ECSQ-14 foi desenvolvido por empresa terceirizada, a MR Arquitetura e Engenharia, em 1966.

Todos os projetos foram elaborados a partir do mesmo programa de oito salas de aula e uma sala para biblioteca, ou outro uso complementar, dispostas ao redor de um pátio coberto. O bloco administrativo juntou-se ao corpo das salas de aula, ocasionando maior encerramento da arquitetura em relação às áreas externas da superquadra. Ainda assim, os projetos mantiveram os jardins internos e, no caso dos ECSQ-13 e ECSQ-14, propuseram a extensão das salas de aula para um pequeno jardim, espécie de recuo lateral, tendo em vista a consolidação do uso de fechamentos opacos na delimitação entre o espaço escolar e a superquadra. No caso do ECSQ-12, o cerceamento visual foi resolvido com o uso de janelas altas, de modo que as "salas de aula" não vissem nem fossem vistas por quem estivesse fora da escola.

Os novos projetos para as escolas classe variaram a partir de uma mesma tipologia suficientemente racional, mantendo alinhamento estrutural e soluções construtivas simplificadas, sem grandes vãos ou desafios estruturais mais complexos, a ponto de serem facilmente adaptados a técnicas de pré-fabricação e multiplicáveis entre as superquadras. Se o projeto ECSQ-13 lançou mão de uma extravagante marquise de entrada em formato triangular, bem como da definição de um pátio para recreio aberto de forma ameboide, o desenho de sua estrutura especificou o uso de vigas pré-moldadas. O ECSQ-14 valeu-se de laje tipo canaleta pré-moldada e painéis de cimento amianto como vedação para os limites laterais da escola.

Embora esses novos projetos tenham seguido a mesma estrutura tipológica do projeto inicial proposto pelo DUA, a partir de sua racionalidade programática e construtiva, houve um evidente cerceamento das conexões visuais entre os ambientes internos da escola e a superquadra, eliminando a fluidez observada nas primeiras escolas classe e evidenciando limites para o espaço escolar.

Figura 13.5: Escola classe Tipo 12, Superquadra 305 Sul - Escola de Aplicação, 1970. Fotógrafo não identificado



Fonte: acervo Mude.

A despeito do grande problema programático causado pela descontinuidade do programa das escolas parque nas políticas de construções escolares para o Plano Piloto, o encerramento espacial dos projetos de arquitetura para as escolas classe, desenvolvidos nos anos subsequentes à inauguração de Brasília, pode ser apontado como fator relevante de desestruturação do lugar escola junto à escala cotidiana do Plano Piloto.

Embora tenha havido mudança na clientela escolar e essas escolas tenham deixado de atender prioritariamente estudantes moradores locais (Barcellos, 1993), e ainda que o tamanho das escolas classe construídas impedisse o desenvolvimento de uma série de atividades complementares bastante caras ao currículo escolar contemporâneo, a abertura de seus espaços e tempos para as superquadras teria o potencial de reavivar a área de vizinhança como espaço escolar conectado à vida urbana do Plano Piloto. Apesar de ceifadas as árvores, muitas sementes foram plantadas. A força da tipologia definida para as escolas classe parece inequívoca.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. Acervo Novacap, Ata da 97ª reunião da Novacap, Caixa 315.

BARCELLOS, Vicente Quintella. *A clientela escolar no conceito de unidade de vizinhança*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília. Brasília, 1993.

CHAHIN, Samira B. *Cidade nova, escolas novas?* Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-29102018-183436/pt-br.php. Acesso em: jun. 2019.

BRASÍLIA. *Revista da Companhia Urbanizadora da Nova Capital*, ano V, n. 50-52, 1961.

BRASÍLIA. *Revista da Companhia Urbanizadora da Nova Capital*, Ano VII, n. 65-81, maio 1962 / set. 1963.

SILVA, Ernesto. *Brasília: Plano Educacional e Médico Hospitalar.* Folheto. Subsídio para a 3ª Viagem de Estudos. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 1959.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*. Brasília: Senado Federal, 1985, p. 235-252.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *In. Revista Módulo*, v. 4, n. 20, jan. /out. 1960, p. 2-15.

Capítulo 14

Educação de jovens e adultos trabalhadores: concepções e práticas em disputa

Leila Maria de Jesus Oliveira
Maria Margarida Machado

> *"Numa visão mercantilista a educação do adulto visa tão somente aumentar a produção e melhorar a qualidade do produto. Mas, numa visão humanista e social, a educação deve ter como primeiro e mais importante objetivo despertar no educando uma consciência crítica de si mesmo e do mundo, fornecendo a ele instrumentos através dos quais possa participar e interferir no processo da sua vida e da vida do país".* Pronunciamento de Pompeu de Sousa na X Conferência de Educadores do DF (Distrito Federal, 1985, p. 27).

A reconstituição de processos históricos pode seguir diferentes caminhos e alcançar objetivos diversos. No caso da pesquisa realizada, o caminho traçado foi a busca por registros oficiais sobre a educação de jovens e adultos no Distrito Federal (DF), nas décadas de 1950 a 1980, por produções acadêmicas que retratassem o tema e pela escuta a depoentes que atuaram nessa modalidade de educação. O principal objetivo foi o de reconstituir a

história da educação de jovens e adultos trabalhadores do DF, desde os seus primórdios, quando a capital ainda era um canteiro de obras, até o final do regime militar, no ano de 1985.

Esta reconstituição histórica analisou os documentos oficiais localizados nos acervos e arquivos do Distrito Federal, que constam das referências deste capítulo, bem como as informações presentes em *sites* e *homepages*.

Na educação do DF, ações de alfabetização estavam isoladas dos processos de continuidade de estudos para jovens e adultos trabalhadores. Embora não haja a intenção de reforçar essa visão, optamos por apresentar este estudo com ênfase a dois momentos dos processos educativos, nos subitens deste capítulo.

As reflexões decorrentes da pesquisa evidenciaram, entre as práticas educativas identificadas, primeiramente, as ações de alfabetização de adultos no contexto do final da década de 1950 e início de 1960, utilizando-se ou não do referencial freiriano. Tais ações foram reprimidas, principalmente pelos governos do regime militar, após o golpe de 1964. Por último, abordaremos a oferta oficial de cursos noturnos de caráter supletivo, que também recebeu um significativo impulso na rede pública e privada de ensino, a partir dos anos 1970.

Alfabetização de adultos e conscientização política

"Povo analfabeto é povo escravo.
Matricule-se no Círculo de Cultura mais próximo.
Aprenda a ler e escrever."

A epígrafe que inicia este texto era o chamamento, pelo serviço de alto-falante, que mobilizava a população em 1964 para os círculos de cultura (Barbosa *et al.,* 1980), experiências de alfabetização de adultos no Distrito Federal. Todavia, o primeiro registro que localizamos sobre a alfabetização de adultos consta da Exposição de Motivos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), presente no Decreto Presidencial n.º 47.472, de 22 de

dezembro de 1959, que institui a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb) na seguinte afirmação: "Até o momento vem a Novacap mantendo e administrando as escolas primárias de Brasília; as escolas secundárias são particulares e as de alfabetização de adultos são mantidas por este Ministério." Outra referência a estas classes de alfabetização foi localizada em uma nota na Revista de Educação, edição n.º 41, fascículo de outubro-novembro-dezembro de 1959, periódico publicado pela Secretaria de Educação e Cultura de Goiás, intitulada: *124 Classes para alfabetização dos trabalhadores em Brasília.* A nota faz referência à notícia veiculada no Boletim Mensal de Educação de Adultos, ano II, n. 3, junho de 1959, de publicação do MEC e destaca a abertura de oito novas classes de educação de adultos, elevando o quantitativo a 124 turmas na capital em construção. Destaca-se, ainda, a colaboração de representantes do Ipase, Iapi, IAPC, IAPB, IAPETC, CAPFESP e Fundação Casa Popular à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do MEC, que, "além de contribuírem com as escolas, ainda facilitam o estudo dos trabalhadores, dispensando-os do serviço, uma hora por semana, a fim de frequentarem as aulas" (Goiás, 1959, p. 22).

A presença do MEC nas ações de alfabetização de adultos no DF será uma constante no período analisado, seja pela ação indutora de programas que tiveram curta duração, como no caso do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), extinto pelo golpe militar, em 1964, ainda em sua implantação; seja por ações de longa duração, como no caso do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que se estendeu até 1985.

As pesquisas identificaram, no cenário das ações de alfabetização de adultos no DF, outros atores e diferentes concepções de alfabetização. Além do MEC, a Universidade de Brasília (UnB) teve um papel de destaque na oferta de alfabetização de adultos desde a sua origem, por meio de ações extensionistas coordenadas por seus professores, com o suporte do movimento estudantil. Outros agentes que se destacaram nessa pauta

foram as igrejas, as associações de moradores, os sindicatos e as organizações populares constituídas, principalmente, nos últimos anos do regime militar.

No que concerne às concepções de alfabetização, cabe destaque à influência de Paulo Freire e seu referencial pedagógico de educação emancipatória, em práticas propostas por órgãos oficiais, como MEC e UnB, e em diferentes organizações da sociedade civil. Embora esses referenciais tenham sido reprimidos durante os anos da ditadura, eles permaneceram influenciando práticas de alfabetização, e foram retomados nos últimos anos desse regime em várias experiências, principalmente nas cidades-satélites e no entorno de Brasília.

Em contraposição à proposta de uma alfabetização conscientizadora, o Mobral irá oficialmente se somar às concepções de formação na perspectiva da teoria do capital humano (Paiva, 2003), cuja característica central para educação era a de responder aos interesses imediatos do mercado de trabalho, presentes nas reformas educacionais do período, embora, em pesquisas mais recentes sobre o movimento, tenham sido encontrados depoimentos de monitores que afirmavam ter utilizado diferentes práticas pedagógicas para alfabetização, inclusive com referenciais freirianos.

O espaço disputado por atores e concepções diferentes pode ser constatado quando se busca reconstituir a história da alfabetização de adultos no DF, outro fator de destaque é a mudança no cenário populacional desta capital. O Censo experimental de Brasília (IBGE, 1959) relatou o fraco crescimento populacional registrado pelos censos anteriores na região onde abrigaria a capital, quadro que muda radicalmente com o início das obras da construção de Brasília a partir do final de 1956.

Registra o censo que a população decuplicou em menos de três anos considerando-se a população inicial de 6 mil pessoas, o que levou ao crescimento médio mensal de 2.500 pessoas no último intervalo censitário, ou seja, entre julho de 1957 a maio de 1959. A densidade demográfica do DF passou, no intervalo de dois anos e meio, de 1 para 11 habitantes por

quilômetro quadrado. Um volume acima da média nacional e da região Centro-Oeste. Partindo do Censo experimental de 1959 ao Censo demográfico de 1980, pode-se observar o crescimento populacional no DF.

Tabela 14.1: População do Distrito Federal total, 15 anos e mais e segundo analfabetismo – 1959 a 1980

Ano	Pop. total	Pop. 15 anos e mais	Não sabem ler e escrever
1959	64.314	45.043	*
1960	139.796	96.095	26.673
1970	535.079	307.685	53.938
1980	1.176.935	732.258	85.798

Fonte: IBGE (1959, 1960, 1970, 1980).

* Neste censo experimental, 19.844 pessoas declararam não frequentar ou nunca ter frequentado a escola.

Ao se comparar os percentuais de analfabetismo no DF com a maioria dos estados brasileiros e mesmo a taxa nacional de analfabetismo para a década de 1980, que era de 26%, a realidade no DF é bem menor. Todavia, quando observamos os valores absolutos, que representam efetivamente as pessoas que não sabem ler e escrever, verificamos que, a cada década, esse quantitativo ilustra a ausência histórica de políticas públicas nessa área, o que reforça ainda mais a necessidade de constituirmos historicamente o que foi feito pelos governos e por setores da sociedade civil para enfrentar essa situação.

A alfabetização de adultos na nova capital induzida pelo governo federal

Como identificado na exposição de motivos do decreto que instituiu a Caseb, em 1959, era o MEC o órgão responsável pela política de alfabetização de adultos em nível nacional e, portanto, pelas iniciativas que aconteciam no DF, antes da transferência da capital, em 1960. Os desdobramentos que se deram no processo de organização do sistema educacional de Brasília por essa comissão, de graus elementar e médio, não mencionam, diretamente,

ações voltadas para atender o público jovem e o adulto trabalhador, em defasagem com processos de escolarização.

De acordo com a publicação que comemorou os 40 anos da educação em Brasília (Distrito Federal, 2001), o projeto idealizado de escolas classe, escolas parque e centros educacionais foi pensado para atender a demanda de crianças e adolescentes. A presença de adultos só é mencionada nos relatórios da Caseb, quando se referem aos Centros Culturais e de Recreação para a Comunidade, onde estes eram esperados para atividades de aprendizagem de trabalho ou para práticas esportivas. Porém, reconhece que a escola noturna e o atendimento a jovens e adultos trabalhadores foi ocupando o cenário desse sistema educacional em construção.

A especificidade das experiências em alfabetização de adultos no DF aparece relatada em trabalho acadêmico realizado por estudantes de mestrado da UnB, intitulado: *A experiência de aplicação do Sistema Paulo Freire de Alfabetização em Brasília, em 1963* (Barbosa *et al.,* 1980). Nas entrevistas desta pesquisa, os depoentes afirmam ter outras experiências de alfabetização ocorrendo naquele início da capital, ainda nos canteiros de obra. Segundo os autores, o Dr. Inezil Pena Marinho

> Disse ter trabalhado num outro projeto de alfabetização de adultos, nos anos de 58, 59 e 60, entre operários da construção civil. Esses cursos eram dados nos próprios acampamentos de obras; os funcionários e engenheiros das firmas atuavam como professores e as classes funcionavam nos refeitórios das firmas. Chegaram a funcionar 293 classes, atingindo cerca de 10.000 alfabetizandos. (Barbosa *et al.,* 1980)

Outro depoente, Francisco Salles, chefe do Centro Social da Fundação de Serviço Social em Sobradinho, no período de 1962 a 1965, informou que,

> [...] ao assumir a chefia do Centro Social, em 1962, baseando-se em sua experiência com Escolas Radiofônicas no Rio de Janeiro - o Sistema Sirena, do MEC - resolveu desenvolver experiência similar em Sobradinho.

> Fez, contando com o trabalho do pessoal do Centro, levantamento inicial sobre "lideranças" existentes, e conseguiu 38 monitores, que foram de casa em casa, levantando o número de analfabetos e sensibilizando para o programa a ser implantado. Segundo o depoente o número de analfabetos encontrados foi muito pequeno, e talvez por este motivo, o interesse pelo curso foi decrescendo, a experiência "desmanchou-se". (Barbosa *et al.,* 1980)

Destaca-se, nesse depoimento, a menção ao vínculo, se não institucional direto, mas pedagógico, com experiências já induzidas pelo MEC, como foi o caso das escolas radiofônicas. Elemento importante é o envolvimento pessoal dos profissionais de outras áreas, não apenas da educação, como no caso dos profissionais da área da assistência social, em ações de alfabetização de adultos. Isso é destacado no contexto dos anos 1960 e retornará em experiências dos anos 1980, como veremos mais adiante.

Embora o depoente afirme que a descontinuidade das ações de alfabetização, naquela experiência da cidade-satélite de Sobradinho, ocorreu por falta de pessoas não alfabetizadas, é pouco provável poder acreditar nessa sua interpretação, pois, como já mencionamos, os dados do IBGE (1960) indicavam que 28% da população de 15 anos e mais do DF não sabiam ler nem escrever. A realidade, não apenas do Plano Piloto, mas de todas as cidades-satélites de Brasília, à medida que a construção da cidade foi avançando ou não, era de um número crescente de migrantes de todos os cantos do país, para trabalhar na construção civil, sendo uma imensa maioria de trabalhadores sem escolarização.

Às dificuldades concretas que a nova capital vivia relacionavam-se à garantia de escolas para todos, principalmente para jovens e adultos trabalhadores.

> A desaceleração do ritmo de construção civil, a ausência de setor industrial, a não diminuição do fluxo migratório para Brasília — face a problemas como seca, no Nordeste — e a

> falta de planejamento, ao nível de governo, de novos investimentos públicos que deslocassem de Brasília mão-de-obra, equipamentos, etc. para outras frentes pioneiras, torna grave o problema de desemprego, com suas óbvias consequências sociais. Grande parte da população é marginalizada, pela impossibilidade de absorção em uma atividade permanente. As Companhias construtoras, devido à desaceleração do ritmo das obras, destroem os "acampamentos", e os operários e mesmo famílias que neles moravam transferem-se para "invasões" e cidades-satélites. (Barbosa *et al.,* 1980, p. 20-21)

É nesse contexto, em especial no período final do governo João Goulart, que o MEC, por meio da Portaria Ministerial n.º 195, de 8 de julho de 1963, em seu art. 1º: "Institui junto ao Gabinete do Ministro uma Comissão de Cultura Popular"; e ainda informa, no art. 2º: "Essa Comissão será integrada por cinco membros designados por Portaria Ministerial" (Brasil, 1963). O educador Paulo Freire é nomeado presidente dessa comissão. No dia 23 de junho, outra portaria, a de número 233, definiu os objetivos daquela comissão e criou, ainda, as Comissões Regionais de Cultura Popular, com a finalidade de realizar pesquisas relacionadas aos temas da cultura popular em geral, mas a questão da educação ocupou a principal pauta das comissões, com ênfase nas questões do analfabetismo no Brasil.

A revista Brasília, de publicação da Novacap, editada mensalmente de janeiro de 1957 a maio de 1963, cumprindo com a determinação de fazer registro e divulgação da nova capital, publicou, na edição ano 7, n. 65-81, artigo de Leão Filho (1963), intitulado "A Revolução dos Analfabetos", no qual apresenta um resgate da trajetória de Paulo Freire para chegar à Comissão Nacional de Cultura Popular (CNCP), da ampliação e dos convênios do projeto, citando Brasília como o exemplo a ser seguido pelas demais unidades da Federação. Dentro do Sistema Paulo Freire, segundo esse autor, a CNCP pôs em funcionamento, em Brasília, 95 círculos de cultura, nas cidades-satélites de Taguatinga, Sobradinho e Gama. É a primeira

parte de um projeto de três etapas, cuja execução deveria se concluir no primeiro semestre do ano de 1964, tendo alfabetizado cerca de 40 mil pessoas, em toda a área do DF, isto é, a totalidade da população de analfabetos adultos indicada pelas estatísticas locais. O autor ainda afirma sobre os círculos de cultura no DF:

> Quanto aos aspectos organizacionais do Sistema Paulo Freire, os círculos de Taguatinga, Sobradinho e Gama, além dos círculos extraordinários em funcionamento para servidores da Novacap e Prefeitura, no Plano Piloto, todos eles oferecem um testemunho de singeleza. Coordenadores, assistidos direta e diuturnamente por supervisores, todos eles selecionados e preparados pela equipe do professor Paulo Freire, trabalham todas as noites, num expediente de quatro horas, muitos em suas próprias casas ou em salas e barracos cedidos por terceiros. O aparelhamento das salas é o mais sumário. Alguns bancos rústicos de madeira, um projetor de strip-film, o quadro-tela e as fichas-roteiro. Em cada sala, com o mesmo coordenador, dois círculos por noite, de hora e meia cada um. Aos sábados, reúnem-se os supervisores para fazer sua autocrítica e procurar solução para os diversos problemas de cada setor.
>
> Na sua maioria, os supervisores de Brasília são estudantes, professores primários e funcionários públicos. Os coordenadores, quase todos, são operários, nem todos possuindo o curso primário completo, mas que, não obstante, após o treinamento, revelaram plena aptidão para o novo mister, além da vantagem de residirem nos locais onde estão os círculos. (Leão Filho, 1963, p. 77)

A presença do movimento estudantil, nas ações de alfabetização de adultos no DF, aparece relatada na imprensa local, com destaque para o trabalho dos estudantes secundaristas em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do DF (SEC/DF). Em reportagem do jornal Correio Braziliense, de 3 de março de 1964, há um registro histórico sobre estudantes secundaristas que atuavam com turmas de alfabetização de adultos no Plano Piloto, desde 1960. Registra a matéria que um grupo inicial fundado por Mário Nelson Duarte, Regina Lúcia Pinheiro e outros pioneiros instalaram-se

na escola parque e, despejados, começaram a dar aulas na rua, na Avenida W3, o que levou, posteriormente, a conseguirem um galpão na quadra 307, em 1961. Segundo relato da professora Marta Cintra, em depoimento ao Museu da Educação do Distrito Federal, em 22 de setembro de 2006, o galpão referido funcionava onde hoje situam as quadras poliesportivas da Escola Parque da 307 Sul.

Essa iniciativa foi interrompida e, no ano de 1963, retomada por ação da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília (Umesb), fundada em 1962, formalizando a criação do Centro de Cultura Popular, organizando e instalando aulas de alfabetização de adultos nas superquadras 106 e 206, com o apoio do superintendente de Educação da SEC/DF, Eleazar Rosa. A reportagem destaca, ao final, que a SEC/DF iniciou o ano de 1964 com abertura de 6 escolas para os cursos noturnos: nas superquadras 106, 108, 114, 206, 304 Sul e Asa Norte. O início dos cursos noturnos ocorreu no dia 2 de março de 1964 e contou com a participação do ministro Júlio Sambaquy na aula inaugural que discursou "aos estudantes e a todos aqueles que sentem remorsos pelo pouco que se fez até hoje pelos verdadeiros fundadores de Brasília", destaca a matéria jornalística (Jean, 1964).

No campo da legislação, ressalta-se o Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização e indicou a opção metodológica para a alfabetização de adultos e os mecanismos para sua operacionalização, conclamando ao "esforço nacional concentrado para a eliminação do analfabetismo" (Brasil, 1964). Conforme o decreto, por estarem comprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura as vantagens do Sistema Paulo Freire para a alfabetização de adultos, fica este instituído como sistema oficial para o Programa Nacional de Alfabetização.

Esse decreto identificado como a principal meta do governo, no campo da educação popular e educação de adultos, já resulta também das experiências realizadas nos círculos de cultura que foram coordenados por Paulo Freire, no Distrito Federal, em 1963. Há registros dessas experiências,

disponibilizados no Portal dos Fóruns de EJA, que foram recolhidos pela pesquisa sobre memória e história da educação popular e da educação de jovens e adultos, coordenada pelo professor Osmar Fávero, da Universidade Federal Fluminense (Fávero, 2009).

Destaca-se, contudo, que o Decreto n.º 53.465 vigorou por pouco tempo, uma vez que foi revogado pelo Decreto n.º 53.886, de 14 de abril de 1964, sob a alegação de necessidade de reestruturar o planejamento das ações de eliminação do analfabetismo e ainda "que o material a ser empregado na Alfabetização da População Nacional deverá veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo". O decreto determina ainda o recolhimento de todo acervo utilizado para a execução do Programa Nacional de Alfabetização.

Em capítulo específico, neste livro, há várias reflexões que contribuem para a compreensão sobre quem foi Paulo Freire, sua trajetória em Brasília e os sentidos que podem ser atribuídos à experiência realizada nos poucos meses de existência na capital federal, até a revogação do decreto que criou o PNA. Neste capítulo, será abordada a tensão vivida na capital federal, no contexto de implantação do Sistema Paulo Freire.

Os registros históricos localizados indicam que havia uma mobilização na sociedade civil e uma resposta sendo construída no âmbito do MEC, para atender de forma mais concreta os anseios sobre a questão da alfabetização de adultos. Para o contexto de um governo tensionado pela oposição e pela mídia, com acusações diárias de utilização do aparelho de Estado para impor as ideias comunistas e socialistas no Brasil, a atuação em massa na alfabetização de adultos passou a ser acusada de uma ação subversiva. Nos depoimentos colhidos por Barbosa *et al.* (1980), pode-se perceber a tensão vivida em torno da experiência com o Sistema Paulo Freire, com interpretações contraditórias, como na citação a seguir. O deputado federal Castejon Branco apresenta esta visão sobre a experiência no DF, em depoimento colhido durante a pesquisa acadêmica já referida,

> […] Se fosse feita a alfabetização pura e simplesmente teria dado certo. O problema é que as pessoas que o aplicaram deram uma conotação de "extrema-esquerda". O método é bom porque usa figuras para ilustrar as palavras. Os aplicadores "comunistas" que colocavam a população em risco porque queriam influenciar com a sua ideologia. Ensinavam: "O operário é oprimido, o patrão é opressor". Isto não podia dar certo por causa do radicalismo. A gente tem que esperar as coisas acontecerem com calma, com maturidade. Para o operário basta que o ensine a ler, que ele naturalmente se tornará de esquerda, é uma tendência natural, pois é ele que sofre.
>
> […] Aqui começou a experiência que se espalhou por muitas cidades satélites. O Brasil estava "com um ovo na colher", correr devagar para não cair. Havia muita euforia. As pessoas mais ligadas eram os estudantes. Tinha um amigo meu envolvido, ele era comunista. Eu nem sei por onde ele anda. Sei que aconselhava para que moderasse, que não precisava de exagero. Dizia a ele que o povo só precisava aprender a ler, e que o caminho dele ele mesmo traçaria. Ninguém faz caminho para ninguém, mas eu também fiz política na juventude, acho que tem que deixar, não pode reprimir. (Barbosa *et al.*, 1980)

A posição de quem vivenciou a experiência, como um dos supervisores da Comissão Regional de Cultura Popular, é outra,

> O sistema PF tinha por objetivo conscientizar. Conscientização ligada a politização no sentido de esclarecer as pessoas nos seus direitos. Os alunos é que faziam conclusões. O coordenador jamais formulava juízo a respeito das questões que eram colocadas pelo grupo. Por isso, não havia possibilidade de haver dirigismo, a não ser se se tratasse de um coordenador radical, mas isso ele não se lembra de ter ocorrido em Brasília. Nunca chegou a seu conhecimento notícia a esse respeito.
> Quanto a dizer que havia intenção de propagar o comunismo no Brasil, o informante nega que isso tenha existido: "PF era um carola, não saía da igreja, frequentando a missa com assiduidade". Não acredita que PF pudesse ter ideias materialistas e, por isso, a campanha nunca poderia ter tido objetivo de comunicação. Conscientização e politização sim, pois era

> o que o método pretendia, mas não implantação da ideologia comunista.
> Nas visitas aos círculos nunca percebeu qualquer tendenciosidade ou agressividade. Via sim, e muito claramente, docilidade e amor. Nunca soube de qualquer manifestação de violência. Muitas vezes os pais levavam crianças, tendo havido casos de crianças serem alfabetizadas (8, 10 ou 12 anos). (Barbosa *et al.*, 1980)

Os depoimentos revelam as posições divergentes a partir do lugar de fala de cada um dos sujeitos, além das diferentes concepções do ato de aprender e seus desdobramentos na vida dos alfabetizandos. Se, para o deputado, a passividade era o que se esperava de um operário que aprendia a ler e escrever, o que o tornaria naturalmente alguém entendendo que era diferente do patrão; na visão do supervisor, o ato de ler e escrever era um processo de conscientização do participante nos círculos. Nos dois depoimentos, no entanto, fica a nítida exposição de que o problema estava na identificação da experiência com as ideias "comunistas", o que, para os dias de hoje, nos faz questionar de que seriam essas tais ideias.

Propagadores ou não de ideais comunistas ou materialistas, o certo mesmo é que a experiência-piloto, realizada no segundo semestre de 1963 e com expansão iniciada nos primeiros meses de 1964, constituiu-se dentro de um projeto de país, extinto logo após a instauração da ditadura militar, a partir de 31 de março de 1964. O que resultou, inclusive, em muitos inquéritos policiais militares que envolvia desde os que ocupavam os cargos no MEC aos mais simples alfabetizadores, que atuaram nos círculos de cultura. Na página Memórias Reveladas do Arquivo Nacional, sobre os inquéritos instaurados pelo Serviço Nacional de Informação (SNI) no período do regime militar, foram encontrados dossiês de vários dos sujeitos envolvidos nas ações de alfabetização de adultos. O acesso ao banco de dados pela palavra-chave "alfabetização de adultos" permite ler os relatos dos interrogatórios.

Os assuntos indicados nesses documentos do SNI, que aparecem com o carimbo de confidencial, são reveladores do julgamento antecipado dos

réus, como, por exemplo: "Infiltração comunista em setores da administração pública", ou ainda nos apresentam os desdobramentos da vigilância que irá se estender por mais duas décadas, em torno dos sujeitos envolvidos nas ações de alfabetização, identificando alfabetizadores subversivos, inclusive no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), considerado o propagador explícito da ideologia de segurança nacional e anticomunista, implantada pelo regime militar (Paiva, 2003).

Outra linha de documentação acessada, ainda no endereço eletrônico Memórias Reveladas, foi produzida a partir de solicitações da Comissão Nacional da Verdade aos órgãos públicos, especificamente às Coordenações de Documentação e Informação (CDI), que disponibilizassem a documentação da Divisão de Segurança da Informação (DSI) do regime militar de 1964 a 1985. O relatório do MEC, disponível em Memórias Reveladas, é exemplar na exposição de como o trabalho de alfabetização de adultos, naquele período, foi tratado como ação subversiva.

> O exame do processo de alfabetização do professor PAULO FREIRE (doc. de fls 655 a fls 692), posteriormente elevado à categoria de MÉTODO, já permite vislumbrar sua vinculação ao movimento revolucionário, de caráter comunista, e que se processava dentro da moderna técnica "revolucionária" dos comunistas. Assim é que, já ali encontramos ligação da tese de alfabetização preconizada por PAULO FREIRE com a tese defendida por ÁLVARO VIEIRA PINTO, ex Diretor do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS (ISEB), a Universidade da subversão no país, em seu livro "A QUESTÃO DA UNIVERSIDADE» (documento constante do IPM da UnE-UBES), editado pela UNE e cuja orientação claramente esquerdista foi amplamente debatida/ antes mesmo da Revolução de 31 de março de 1964. (Brasil, 1965)

Esse extenso relatório sobre a execução do PNA apresenta análise detalhada da metodologia utilizada nos círculos de cultura, chegando a informar as discussões ocorridas em torno das palavras geradoras utilizadas em

Brasília e em outras partes do país. São destacadas as palavras: arado, terreno, comida, bicicleta, como presentes no documento intitulado "Esquema de conscientização" e que, segundo o responsável pelo relatório, tenente-coronel Celso dos Santos Meyer, encarregado do inquérito policial militar (IPM) do PNA e do MCP, "[…] é um hino à luta de classes e evidencia nitidamente os objetivos da alfabetização de adultos" (Brasil, 1965). Afirma, ainda, a vinculação clara entre o processo de alfabetização e a constituição de um contingente de eleitores, que estariam sendo preparados e aliciados pelos setores "esquerdistas" para impactarem no resultado eleitoral vindouro.

Da análise de vários dos relatórios do SNI, um deles (Brasil, 1970) chama a atenção pela descrição de uma proposta apresentada ao ministro da Educação, Jarbas Passarinho, em 1970, de um sistema mecânico de alfabetização de adultos, inventado pelo professor Joston Miguel Silva, que se propunha a testá-lo no DF. Os aparelhos denominados ortógrafo, máquina de ensinar a escrever e desenhar, e audiodiscriminógrafo, máquina de ensinar a ler, seriam acompanhados de uma cadeira específica, denominada cadeira alfa-ômega, e comporiam o *kit* básico para alfabetização. Tratava-se de uma adaptação da experiência de aplicação de um sistema mecânico de aceleração do aprendizado americano, conhecido por este professor em 1968, quando cursava a Stony Brook University (NY, EUA). O ministro da Educação solicitou uma previsão orçamentária, apresentada no relatório da seguinte forma:

> d. No dia 10. jan.70 foram apresentados ao Ministro 3 (três) sugestões orçamentárias:
> (1) Erradicação de 50.000 analfabetos no prazo médio de 18 meses, utilizando-se 2 Unidades de Ensino e 1 Unidade Volante audiovisual, nas áreas compreendidas por TAGUATINGA, NÚCLEO BANDEIRANTE e "INVASÕES", estas abrangendo VILA TENÓRIO, IAPI, CANDANGOLÂNDIA e VELHACAP, por um custo global de Cr$ - 1.029.000,00.
> (2) Erradicação de 64.100 analfabetos, em todo o DF, no prazo médio de 12 meses, utilizando-se 4 Unidades de Ensino e 1 Unidade Volante audiovisual, no custo global de Cr$1.139.800,00.

> (3) Erradicação de 15 a l6 mil analfabetos, na cidade de FORMOSA (GO) e pequenos aglomerados rurais circunvizinhos, no prazo médio de 12 meses, utilizando uma Unidade de Ensino e uma Unidade Volante, com condução para transporte dos alunos do meio rural, pelo custo global de Cr$341.000,00. (Brasil, 1970, fl. 2)

Vários aspectos poderiam ser destacados nessa proposta relatada, mas aqui gostaríamos de evidenciar apenas dois. Do ponto de vista conceitual, o processo de alfabetização proposto é um ato mecânico, ou seja, basta utilizar instruções programadas e o sujeito aprenderá a escrever; basta repetir o significado dos símbolos grafados e o alfabetizando aprenderá a ler. Do ponto de vista da pretensão da proposta, relembrando que, segundo IBGE (1973), o DF naquele ano possuía 53.938 pessoas não alfabetizadas, caso o ministro tivesse aceitado as propostas 1 ou 2, a experiência teria sido inédita no mundo, pois alfabetizaria para além da população demandante. Não há registros de que tenha sido realizada nenhuma experiência com esses aparelhos.

Ainda na década de 1970, em reportagens do Correio Braziliense, foi possível acompanhar a instalação do Mobral no DF. A edição do dia 28 de julho traz a notícia: "Prates instala o Mobral no DF", anunciando que seriam instaladas subdivisões nas cidades-satélites (Prates, 1970). No entanto, a instalação oficial, com abertura dos trabalhos do Mobral no DF, ocorreu em 15 de agosto, em cerimônia com a presença de autoridades locais, além do governador Hélio Prates e do ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho.

Levantamento realizado por 2.500 estudantes secundaristas indicou a presença de 27 mil analfabetos na área urbana do DF, distribuídos nas cidades-satélites: Plano Piloto com 2.500 (abrange Vila Planalto, Lago e Paranoá); Taguatinga, 3.700; Núcleo Bandeirante, 7.500; Planaltina, 2.100; Sobradinho, 2.500; Brazlândia, 1.250 e Cruzeiro-Guará, 650.

Ainda permanecem, neste estudo, lacunas sobre a experiência efetiva do Mobral na capital federal em classes de alfabetização. Os indícios localizados abordam a constituição de comissões locais; o levantamento da realidade de analfabetismo; a abertura de turmas de alfabetização nas cidades-satélites e no Plano Piloto, inclusive em locais onde funcionaram os círculos de cultura. A documentação, acessada na pesquisa, indica a atuação do Mobral no DF nas fases I e II do ensino supletivo, que correspondia à alfabetização e aos quatro primeiros anos do 1.º grau, como veremos mais adiante. Uma análise mais consistente do que de fato ocorreu no movimento no DF é uma história que ainda precisa ser reconstituída.

A alfabetização de adultos nas atividades extensionistas da Universidade de Brasília

A UnB foi criada em 1961 e seus primeiros cursos começaram a funcionar em março de 1962. Uma experiência tão pioneira quanto a capital onde se instalara. Sua organização era baseada na integração de institutos, faculdades e órgãos complementares. Nestes, situava-se o Centro de Extensão Cultural, que era o grande fomentador das ações de alfabetização de adultos realizadas pela universidade em parceria com entidades estudantis, dentre elas a União Nacional de Estudantes (UNE).

A pesquisa realizada por Barbosa *et al.* (1980) aponta para ações de alfabetização de adultos, no ano de 1962, na própria universidade ou em outros locais, já defendidas pelos estudantes como estratégia de aproximação com o povo. O jornal Correio Braziliense, na coluna Ensino Dia a Dia, escrita por Yvonne Jean, destaca cursos para operários que estariam sendo oferecidos por estudantes da UnB,

> Também haverá cursos para operários sobre assunto de seus interesses - legislação do trabalho, por exemplo. Os cursos de alfabetização, organizados pelos alunos da UnB, terão reinício,

> evidentemente, no mês vindouro. Seu êxito foi dos mais animadores e representam uma das grandes iniciativas da UnB. (Jean, 1963)

Todavia, o início do ano de 1963 não foi nada tranquilo para a UnB em relação às ações de alfabetização. A imprensa local e mesmo as de outros estados veicularam a notícia sobre a impressão de uma cartilha, na gráfica da universidade, que conteria erros ortográficos, conteúdos de natureza política e de cunho comunista. Em resposta às acusações da imprensa e à denúncia do deputado Abel Rafael, o professor Pompeu de Sousa, coordenador dos cursos de extensão cultural da UnB, escreveu uma carta que foi lida no plenário da Câmara dos Deputados, pelo deputado Oliveira Brito, em abril daquele ano conforme matéria publicada no Correio Braziliense, na edição 00910, de 5 de maio de 1963, intitulada "Esclarecimentos definitivos sobre o caso das cartilhas apreendidas". Na carta, afirma-se que, durante o período de férias na universidade, um estudante, membro do diretório estudantil provisório, utilizou o serviço de mecanografia da universidade, com ajuda de um funcionário, que não tinha conhecimento do que se tratava, sem a autorização de nenhum membro da gestão da universidade e fez cópias das páginas de uma cartilha intitulada "Primeiro livro do povo".

Na carta, publicada na matéria do Correio Braziliense, Pompeu informou ainda que, embora houvesse tido um esforço para a aceitação da cartilha, tal instrumento não foi aprovado pelos demais colegas e tão pouco pelos que, "por iniciativa espontânea, dedicavam seus lazeres noturnos à louvável tarefa de alfabetização de adu1tos iletrados", pois, constatada a "inépcia e inconveniência do texto e os erros grosseiros, não só de técnica didática como de português" o material não se enquadrava como cartilha para alfabetização nem como instrumento político para formação. No dia anterior, o mesmo jornal, Correio Braziliense, edição 00909, de 4 de maio, publicara nota informando que o reitor da UnB, Darcy Ribeiro, determinara a apreensão e destruição de todos os exemplares da cartilha.

A referência apresentada pelo jornal de que o reitor afirmara que a referida cartilha constava nos programas de ensino nas escolas públicas não confere com a informação do professor Pompeu de Sousa, apresentada em carta ao parlamento, de que o fato não passou de uma atitude irresponsável de um estudante isolado, sem consequências nem mesmo para as turmas de alfabetização que eram assumidas por estudantes voluntários da universidade. O episódio desse "Primeiro livro do povo" não é uma ação isolada no contexto de 1963. A aproximação entre o que fazia o MEC e a UnB, em relação à pauta de alfabetização de adultos, vinha sendo alvo de críticas não apenas pela oposição em Brasília, mas também por políticos e representantes da mídia em outros estados. Estava em questão uma concepção e uma prática de educação, que vinha se desenhando com a aproximação entre os interesses do governo e a pressão dos movimentos populares de educação.

Para além do episódio da cartilha, os relatos sobre a atuação da UnB na alfabetização de adultos, nos meses que se seguem à criação da Comissão de Cultura Popular, remetem à participação de professores e estudantes no movimento de alfabetização de adultos, recebendo críticas muito próximas às do movimento coordenado por Paulo Freire. O fato de a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (SEC/DF) ter se manifestado contrária à experiência dos círculos de cultura no DF fez com que o ministro da Educação indicasse Paulo Freire para coordenar pessoalmente o trabalho na capital. Faltam-nos mais informações sobre a aproximação entre o trabalho de professores e alunos da UnB e sua relação com o sistema Paulo Freire, o que indica a necessidade de aprofundar se houve ou não trabalho conjunto para levantamento do universo vocabular, que definiu as palavras geradoras que foram utilizadas nas cidades-satélites; recrutamento e seleção de alfabetizadores; formação dos alfabetizadores que conduziam os debates nos círculos de cultura, dentre outras ações.

Escolarização de trabalhadores - de clientes a sujeitos

Em pronunciamento na X Conferência de Educadores do Distrito Federal, Pompeu de Sousa destacou que "a educação de adultos não é um apêndice, algo que deve ser tratado fora do 'ensino regular', como uma exceção dentro do esforço educacional da sociedade, mas é, sim, parte integrante e muito importante, desse esforço que deve ser desenvolvido paralelamente à educação de crianças e jovens, e com a qual toda comunidade deve estar seriamente comprometida" (Distrito Federal, 1985, p. 26).

A tarefa de reconstituir as "pegadas" históricas da educação para jovens e adultos trabalhadores do DF nos deslocam das ações de alfabetização apresentadas, anteriormente, para nos encontrarmos com o que fez a rede pública nos processos de escolarização desses sujeitos. Embora sendo os mesmos sujeitos: trabalhadores pouco escolarizados, em sua maioria migrantes, nesse contexto da construção da capital, percebe-se que as estratégias de oferta de escolarização — que se iniciam com a alfabetização e seguem até a conclusão do primário, ginásio ou colégio, ou para utilizar os termos até a década de 1980, a conclusão do 1.º e 2.º graus — são separadas. O período de 1957 a 1966 aparecem como isolados. De um lado, o MEC, atuando incisivamente nas propostas de alfabetização de adultos, de outro, o sistema educacional do DF se constituindo com foco no atendimento a crianças e adolescentes.

As primeiras informações presentes na publicação comemorativa de 40 anos da educação em Brasília, que remetem à educação de jovens e adultos trabalhadores, não por acaso, relaciona-se à formação de mão de obra:

> Esforçando-nos ao máximo, para dotar de relativo conforto o grande canteiro de obras do Planalto, amparando os que, corajosamente, se transferiram naquela época para Brasília, a NOVACAP, por nosso intermédio, firmou convênio com o Ministério da Educação e Cultura, a 30 de setembro de 1957, para a instalação e funcionamento da Escola de Ensino Industrial, destinada à formação de mão de obra qualificada.

> A Escola manteria os cursos de marcenaria, carpintaria, eletricista-instalador, bombeiro hidráulico, artes gráficas, alfaiataria e artes de couro. Foi inaugurada em 1959, em Taguatinga. O Ministério da Educação e Cultura forneceu o equipamento e a NOVACAP construiu o edifício e, posteriormente, manteve a Escola, com corpo docente e discente em tempo integral (200 alunos entre 13 e 16 anos). O corpo docente foi recrutado em Curitiba (Centro de Treinamento de Professores Técnicos). Com duração de 20 a 36 meses, tais cursos foram de grande utilidade aos jovens (Distrito Federal, 2001, p. 34).

A ênfase aos cursos profissionalizantes não é estranha tendo em vista a realidade de uma cidade em construção, o que gera indagação é a apresentação de um público muito jovem para matrícula nessa escola, quando a realidade dos trabalhadores em Brasília, naquele período, era de pessoas mais velhas e que já chegavam ao DF em busca de trabalho. O formato do curso, indicado pelos órgãos oficiais, também nos faz indagar sobre as dificuldades de permanência desses trabalhadores em um curso em tempo integral.

Todavia, o que impressiona mesmo, no terceiro capítulo da publicação intitulado: "A educação: do canteiro de obras à implantação do sistema (1957 a 1960)", é a invisibilidade da realidade dos trabalhadores desse canteiro de obras, diante do detalhamento do sistema educacional que estava sendo implantado. São 38 páginas de um detalhamento minucioso de projetos, planos, portarias, decretos, exposições de motivo, depoimentos de pioneiros, nessa empreitada da construção do sistema educacional, com uma clara ênfase no ideário da educação de crianças e adolescentes. No máximo, pode ser constatado o olhar sobre uma juventude idealizada, que sairia dos centros educacionais para adentrar a educação superior, afinal o projeto da Universidade de Brasília data daquele mesmo período (Distrito Federal, 2001).

Na história oficial do sistema educativo, a referência à educação ou certificação de jovens e adultos trabalhadores aparece no registro do período pós-1960. Na publicação que trata dos 40 anos da educação em Brasília, os autores informam que, para os gestores do DF, "o que não estava previsto,

e, literalmente, sobressaltou os responsáveis pelo sistema, foi a enorme pressão da demanda por cursos noturnos" (Distrito Federal, 2001, p. 64). Nesse contexto, inicia-se uma longa trajetória de luta e pressão pelo reconhecimento do direito da educação dos trabalhadores à escola noturna, mesmo que os próprios gestores públicos não assumissem sua existência, como nos informa essa publicação sobre as matrículas de uma escola, em 1961.

A matrícula do diurno do Elefante Branco, em tempo integral, foi de 757 estudantes, número que é o oficialmente registrado nas publicações de Séries Históricas da Secretaria de Educação — por alguma omissão, não foram computados os mais de 1.100 estudantes que se matricularam no noturno, com início das aulas alguns dias mais tarde. Assim, a matrícula do 2.º grau do noturno foi maior que a do diurno, ambas efetuadas exclusivamente no Elefante Branco (Distrito Federal, 2001, p. 64).

A partir da implantação da Lei n.º 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o registro do atendimento à população jovem e adulta começa a ter destaque com o ensino primário supletivo, ministrado, em geral, no período noturno e que era destinado a pessoas com 14 anos ou mais. Além dessa indicação de atendimento presencial, a mesma publicação faz referência aos exames.

> Os exames de madureza previsto na Lei 4.024/61 revestiam-se de sentido comum de escolarização e de procedência histórica: o conhecido regime "preparatório" esteve presente no cenário educacional; o conjunto de exames de madureza preparados em cursos livres e realizados em bancas oficiais, tinham, na verdade, um caráter supletivo da escolarização regular.
>
> Na década de 60, a clientela dos exames de madureza era formada por pessoas, geralmente autodidatas, que em suas próprias condições de vida e de trabalho encontravam meios de suprir a formação escolar. Para tais pessoas só os exames interessavam. Nos últimos anos os educadores já viam nos exames de madureza um dispositivo para legitimar a dispensa de estudo de 1° e 2º graus. (Distrito Federal, 2001, p. 66-67)

Os primeiros registros dos Exames de Madureza no DF estão na Resolução 01/62, do CEDF, que trata do assunto. De 1962 a 1964, esses exames foram realizados em unidades escolares, em 1965, passaram por uma reestruturação, e foi criada, na estrutura administrativa da Fundação Educacional, dentro do Departamento de Ensino Médio, a Assessoria Especial para Exames de Madureza, assim permanecendo até 1971.

Tabela 14.2: Distrito Federal – Exames Madureza – 1965/1969

Anos	1.º Ciclo	Conclusões	2.º Ciclo	Conclusões
	Matrículas		Matrículas	
1965	1.112	75	109	4
1966	1.367	163	274	14
1967	1.628	206	984	71
1968	2.435	337	1.477	144
1969	2.627	291	1.894	286

Fonte: Divisão de Pesquisas e Orientações – CME/SEC (Codeplan, 1970, p. 310).

Embora os registros históricos apresentem informações de classes de alfabetização e de educação de adultos nos anos iniciais de Brasília, não foram localizados dados quantitativos de matrícula da educação de adultos entre os anos de 1960 a 1965. O período seguinte aponta para uma média de variação positiva de crescimento, sendo os maiores índices em 1968, com um saldo de 64,9% a mais de matrículas, saltando de 4.774, em 1967, para 7.871, em 1968, e, em 1972, com um crescimento de 65,5% a mais de matrículas. Em 1973, houve um aumento importante de 36,6% de novas matrículas, mas o ano seguinte aponta o maior decréscimo no período, com um índice de 15,4% a menos de matrículas para o supletivo na rede oficial (Distrito Federal, 1980a, p. 31). Os estudantes, "em sua maioria, se situam na faixa de 14 a 21 anos. Em 1969, 69,1% dos que cursavam o supletivo da rede oficial se distribuíram nessa faixa de idade" (Codeplan, 1970, p. 77-78).

O cenário vivido no DF era de enfrentamento de desafios para adequação do seu sistema de ensino à reforma aprovada no regime militar, através da Lei n.º 5.692/1971. No caso da educação para jovens e adultos trabalhadores, isso significou a organização dos cursos e exames supletivos, previstos no Capítulo IV dessa lei, regulamentados pelo Parecer CFE n.º 699/1972. Os dados de matrículas no DF na rede oficial da educação, entre os anos de 1960 a 1980, demonstram o crescimento do ensino supletivo no DF, principalmente a partir da década de 1970.

Sobre a proposta de organização do sistema educativo do DF, a pesquisa de Barbosa *et al*. (1980) apresenta as seguintes informações:

> Segundo dados colhidos junto à FEDF, em 1962 foi criada a Associação do Ensino Supletivo [AES/DF], em convênio MEC/FEDF, visando atender adultos. A partir de 1964, a FEDF iniciou a criação de turmas de 1ª a 5ª série do ensino regular, funcionando no turno noturno para adultos. (p. 14)

A atuação dessa associação é discutida no Conselho de Educação do Distrito Federal, CEDF, pelo Parecer n.º 15, de 23 de março de 1976, e relata os primórdios do ensino supletivo no DF e a relação entre a AESDF e a SECDF,

> De início, o próprio MEC, através do Programa de Emergência para Educação do Distrito Federal, que recebeu o apoio da antiga Diretoria do Ensino Industrial, efetuava o pagamento contra recibos, dos professores que regiam as classes do Ensino Supletivo. Logo, depois, o MEC passou a exigir que os cursos supletivos fossem ministrados através de entidades juridicamente constituídas, com as quais o MEC, através do Programa de Emergência, celebrava convênios para transferência de recursos. O Programa de Emergência foi substituído pela Comissão Diretora do Ensino Supletivo no Distrito Federal, que continuou, mais ou menos, com o mesmo sistema de trabalho. Foram muitas as entidades que se constituíram juridicamente, se registraram em cartório e assinaram convênios com a Comissão Diretora para oferecimento de Cursos

> Supletivos, antes da vigência da Lei nº 5.692/71. O mesmo fez a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, que tinha em sua estrutura uma Assessoria do Ensino Primário Supletivo. (Distrito Federal, 1982, p. 325)

Segundo dispõe o referido parecer, a partir de 1964, várias entidades buscaram registros de cursos, porém não alcançaram êxito por não cumprirem as determinações legais para o credenciamento. Por orientação do MEC, foi criada a AES/DF para representar essas instituições sem registro, mas a associação nunca recebeu autorização do Conselho de Educação do DF para funcionamento. Com isso, os registros de certificação dos cursos não teriam validade. Contudo, a associação permaneceu com o atendimento reduzido. Conforme o parecer, em 1975, havia 183 turmas com 6.619 estudantes, em convênio com 29 entidades, e, ainda, com o/a MEC/DSU/SEDF/FEDF, 25 escolas públicas. Os cursos ofertados pelo convênio com a AES tinham duração de 10 meses, divididos em dois semestres e correspondia à fase II, seguindo a orientação metodológica e de material do projeto de educação integrada do Mobral.

Finalmente, o Parecer n.º 111, de 15 de dezembro de 1976 (Distrito Federal, 1982), autorizou o funcionamento precário da associação, recomendando 120 dias para cumprimento das demais exigências, para a aprovação definitiva de funcionamento dos cursos supletivos da AES. A experiência de sobrevivência dessa entidade da sociedade civil, permanecendo com a oferta de cursos supletivos, em parte é uma resposta à demanda por expansão da matrícula, que se deu em condições precárias desde os anos de 1960, em classes noturnas. A média de idade dos estudantes na 1.ª série era de 19 anos, o que revelava a defasagem escolar já produzida pelas escolas diurnas.

Para compreender as dificuldades que passava a escola noturna, seja ela ofertando o ensino regular ou o ensino supletivo, no início da década de 1970, é importante destacar as condições das escolas:

> A matrícula do diurno era de 18.831 alunos, praticamente metade pela manhã e metade pela tarde, 9.400 em cada turno. O noturno contava com 23.887 estudantes - com cerca de 9400 em prédios específicos, sobravam 14.400 que eram espalhados por escolas primárias ou salas cedidas. Assim, os alunos do ensino médio noturno, muito mais que a metade, eram abrigados em prédios que não tinham instalações adequadas, sob a denominação de anexos, sem o apoio administrativo e pedagógico adequado, ocupando 268 salas de terceiros.
> É quase impossível imaginar que alguns ginásios noturnos funcionavam em escolas primárias que, no diurno, já contavam com 4 turnos - escolas que funcionavam, sem parar, das 7 da manhã às 11 da noite. (Distrito Federal, 2001, p. 87)

Ao longo da década de 1970, a rede de matrícula do ensino supletivo cresceu exponencialmente e esse crescimento concentrou-se na Região Administrativa I, que engloba Asas Norte e Sul, Península, adjacências, Cruzeiro, Iapi, Guará I e II e Núcleo Bandeirante. Isso se explica, em parte, por estas áreas manterem as escolas abertas à noite, e estarem mais próximas dos postos de trabalho que eram oferecidos no DF, principalmente o serviço doméstico, de vigilância e portaria que levavam o trabalhador a dormir no emprego. À medida que a densidade populacional aumentou nas RA II - Gama e RA III - Taguatinga, percebe-se um aumento de matrículas também no Gama, em Taguatinga e na Ceilândia.

A expansão de matrícula só ocorreu porque houve expansão da rede física no período. Se observados mais de perto, os números de matrícula dobraram no período de dez anos, saltando de 12.397, em 1970, para 24.623 em 1980. Porém, estes mesmos números se comparados ao conjunto de matrículas da rede pública, não representam crescimento, uma vez que, em 1970, as matrículas no supletivo correspondiam a 9,25% do total de matrículas da rede pública e, em 1980, esse número regrediu para 8,34% do universo de matrículas. Constatamos, então, que, mesmo com a ampliação da rede física, não houve ampliação do atendimento à demanda, considerando, inclusive, o crescimento populacional no período em questão (Distrito Federal, 1980a).

O final de 1973 foi marcado pela criação do Centro de Ensino Supletivo (CES), autorizado pelo CE/DF no Parecer n,º 59, de 15 de outubro de 1973. Ligado à Fundação Educacional, o CES (posteriormente conhecido como Cesas, dada a sua localização na L2 Sul – Asa Sul), foi criado para atender a "necessidade de ter uma base física para estudos, pesquisa e experiências em 'estabelecimento oficial onde se concentraria a atenção e de irradiariam as diretrizes de realimentação às outras escolas da rede" (Distrito Federal, 1982).

Além dos cursos supletivos, a legislação de 1971 regulou também os exames supletivos, que substituíram os exames de madureza. Sobre esses exames no DF, sabe-se que a Resolução n,º 01, de 1974, do CE/DF tratou dos exames supletivos denominados de suplência, que garantiriam o prosseguimento de estudos e os exames de qualificação, os quais tinham a finalidade de habilitar ou qualificar os profissionais em nível de 2.º grau. A Direção de Ensino Supletivo da Direção Geral de Pedagogia da FEDF possuía um Núcleo de Exames, responsável pela elaboração e aplicação desses exames.

Há registros, ainda, do Projeto Minerva no DF no Parecer n.º 19/1976, do CE/DF, que assim se pronuncia, diante da "explosão demográfica e pela revolução científica e técnica, somos de parecer que devam ser aprovadas as normas para execução do curso Projeto Minerva a nível das últimas séries do 1º Grau, e que sejam encaminhados a este Conselho os resultados da avaliação ao final de cada etapa".

O ensino supletivo no Plano de Educação e Cultura do Distrito Federal (1980 /1983)

Nas diretrizes e estratégias estabelecidas no Plano Quadrienal de Educação 1980-1983 (Distrito Federal, 1980b) para o ensino supletivo, afirma-se o compromisso em assegurar o acesso ao conhecimento; proporcionar a oportunidade de obter a escolarização; promover os exames de suplência

e suprimento; elevar a produtividade e reduzir a evasão, aprimorando a orientação pedagógica e os procedimentos técnico-administrativos (Distrito Federal, 1980b, p. 27).

O Plano Quadrienal de Educação 1980-1993 mostra a abrangência do ensino supletivo, no formato de cursos e exames realizados pela rede pública e por entidades conveniadas, reconhecendo o atendimento tanto na escolarização como na formação profissional. Além disso, previa a manutenção e expansão dos cursos supletivos por meio de

> um trabalho de conscientização da comunidade bem como em decorrência das medidas de correção das distorções idade/série no ensino regular" prevendo ainda "recursos necessários à ampliação das ofertas de estudos supletivos, quer para realização de cursos de suplência, quer para cursos de suprimento, aprendizagem e qualificação profissional. (Distrito Federal, 1980b)

O currículo do ensino supletivo era organizado por fases, sendo que a fase I correspondia exclusivamente à alfabetização de adolescentes e adultos, ministrada pelo Mobral, em convênio com a Fundação Educacional do DF; a fase II representava as quatro primeiras séries do ensino de 1.º grau, ministrada pela rede oficial e particular de ensino, com avaliação de aprendizagem no processo, sendo desenvolvida em convênio com o Mobral, que fornecia o material didático básico e cabia à Fundação Educacional as adaptações e complementações, reforçando "com cadernos de exercícios"; a fase III correspondia às quatro últimas séries do ensino de 1.º grau e era "atendida pelo Programa de Instrução Personalizada e Projeto Minerva"; e a fase IV equivalia ao 2.º grau, tendo a idade mínima para ingresso de 19 anos e ofertada pelo Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul (Cesas) e pelo Centro de Estudos Supletivos Verde Oliva (CESVO), com avaliação em processo. "Nas demais unidades escolares, a clientela é preparada para a prestação de exames de suplência". Os exames de suplência, que previam uma demanda anual de cerca de 30 mil candidatos, eram realizados pela

FEDF, em regime anual, na educação geral e na suplência profissionalizante para habilitação profissional (Distrito Federal, 1980b, p. 41-43).

Quanto à expansão da rede física, para o ensino supletivo, um dos projetos que compunham esse plano previa a ampliação dos CES para as cidades satélites.

> Usualmente, o ensino supletivo utiliza a capacidade física ociosa das escolas de ensino regular, e salas cedidas por outras instituições, dentre as quais se inclui o Centro de Estudos Verde Oliva. Apenas o Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul dispõe de prédio próprio, devidamente equipado, para desenvolver metodologia educacional adequada à clientela adulta. Dadas as características vantajosas que a ação educativa desses centros tem demonstrado, o objetivo deste Projeto é a construção, durante o quadriênio, de quatro novos centros de estudos supletivos, respectivamente na Ceilândia, no Gama, em Taguatinga e Sobradinho. (Distrito Federal, 1980b, p. 53)

No campo curricular, a proposta era de "adequar a proposta curricular do ensino supletivo às necessidades e condições de aprendizagem da clientela que lhe é própria", destacando a importância da revisão do currículo programado no combate aos elevados índices de evasão e retenção nos cursos supletivos e a não habilitação nos exames de suplência. No Programa de Assistência ao Educando, previsto no plano, não houve nenhuma menção ao ensino supletivo nos Projetos de Alimentação Escolar, Saúde Escolar e Apoio Material ao Escolar.

Os relatórios de acompanhamento desse plano, publicados pela SEC/DF, dão conta das ações desenvolvidas com objetivo de atingir as estratégias traçadas. O relatório referente a 1980 relata a organização do ensino supletivo estruturado nas fases previstas para a conclusão do 1.º e 2.º graus. As matrículas na fase I, que foram de 5.809 estudantes, estavam sob a responsabilidade do Mobral, que assumiu a alfabetização dentro do Plano de Educação e Cultura. Constam no relatório, ainda, as providências adotadas diante da preocupação

quanto aos índices elevados de evasão e retenção nos cursos supletivos e a não habilitação nos exames supletivos,

> Com a finalidade de minimizar dificuldades enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades curriculares, elaborou-se material didático específico da Fase III, com a participação do corpo docente das unidades escolares que ministram essa modalidade de ensino.
> Procedeu-se, ainda, à adequação dos Módulos de Ensino do Programa do Livro Didático Ensino Supletivo, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, aos conteúdos programáticos da Fase III.
> Nos cursos supletivos Fase III, com avaliação no processo, fez-se uma análise crítica das Comissões Permanentes de Avaliação, para verificar os efeitos de sua implementação na melhoria do processo ensino-aprendizagem.
>
> Na Fase IV, foram adotados e avaliados os programas reformulados em 1979. (Distrito Federal, 1980c, p. 31)

Em relação ao Projeto Minerva, há, no relatório, referência à elaboração de "testes e exercícios de reforço e um planejamento de execução das aulas de Organização Social e Política do Brasil e de Educação Moral e Cívica" (Distrito Federal, 1980c, p. 31). Além disso, foram realizados, durante o ano de 1980, 47 cursos para cumprir com o suprimento, a qualificação e a aprendizagem, distribuídos em 474 turmas, com 8.740 estudantes. Quantos aos exames, em 1980, quatro exames de suplência de Educação Geral foram realizados, tendo atendido aproximadamente 30 mil candidatos. E, ainda, os exames de Suplência Profissionalizante atenderam a carência de habilitação nas áreas de Artes Gráficas, Eletrotécnica, Histologia, Secretariado, Assistente Administrativo e Transações imobiliárias.

Conforme o relatório do segundo ano de execução do Plano de Educação e Cultura, do total de matrículas na rede, o Mobral foi responsável por 2.403 matrículas da fase I, enquanto 917 eram do Projeto Minerva na fase III e o Telecurso 2.º Grau era responsável por 202 matrículas na fase IV.

Quanto ao currículo, destaca-se a criação dos Bancos de Módulos, visando facilitar aos estudantes da fase III o acesso ao material básico para estudos. Além disso, houve a adaptação curricular dos conteúdos para as fases II e IV, o conteúdo experimental de Educação Artística e a criação do Banco de Questões para os exames supletivos.

O relatório do terceiro ano de execução do Plano de Educação do Distrito Federal, datado de junho de 1983, registra que o Mobral atendeu a 3.112 matrículas da fase I. O referido relatório destaca o atendimento da rede oficial, onde estavam matriculados 77% dos estudantes contra 22% da rede particular. Foram emitidos 9.835 certificados de habilitação, por meio da função suplência, enquanto a função qualificação atendeu 9.746 matrículas em 373 turmas distribuídas entre 45 cursos. No aspecto curricular, o mesmo relatório destaca os desafios da educação de jovens e adultos e que, "pelo tipo de clientela, suas aspirações e a dificuldade que encontra para harmonizar horários, trabalho e estudo, o ensino supletivo busca, em permanência, novas fórmulas de tornar o ensino mais objetivo e atraente " (Distrito Federal, 1983, p. 13).

O discurso oficial presente nesses relatórios indica a implementação de alternativas pedagógicas, como os Cadernos Intermediários e Guias de Estudo, novos módulos de ensino, programas e material instrucional de disciplinas. A elaboração desse material foi assessorada por professores regentes, em reuniões e análises do material proposto. A utilização desses módulos pelos professores foi precedida por estudos, realizados durante uma semana de formação.

O relatório final, referente a 1984, lançado em fevereiro de 1985, ainda registra a presença do Mobral como responsável por 9,3% das matrículas na função Suplência. É destacada, nos aspectos pedagógicos, a elaboração de doze módulos de História, seis de Inglês e a reelaboração de conteúdos das fases II e III. Há, nesse mesmo período, a organização do documento *Manual do aluno do ensino supletivo* e da *Diretriz pedagógica para o ensino supletivo no DF*, seguidos do *Manual do instrutor* e do *Catálogo dos cursos*

de qualificação e suprimento. Todos os materiais, indicados nesse relatório, são fontes importantes para a compreensão da concepção de EJA, que perdurou nestes quinze anos de implementação da modalidade de ensino supletivo no DF. Ainda permanecem como fonte a ser explorada.

Para compreender como estava organizada a rede de ensino no DF, no contexto dos anos 1980, em relação à matrícula do ensino supletivo das redes pública e privada, cabe observar a tabela 14.3.

Tabela 14.3: Matrícula das redes pública e privada do DF, ensino supletivo, 1980 a 1985

Ano	Total	Ensino supletivo	
		Rede pública	Rede privada
1980	31.777	24.623	7.154
1981	39.916	28.612	11.304
1982	40.371	31.352	9.019
1983	38.012	31.707	6.305
1984	39.354	33.502	5.852
1985	43.266	37.414	5.852

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da publicação Distrito Federal (2001).

Esses dados mostram o crescimento constante de matrícula nos cursos supletivos da rede pública e o decréscimo na rede privada. Porém, essa informação precisa se somar aos dados de cursos preparatórios para os exames, que, no contexto dos anos 1980, acabaram por substituir muitos cursos presenciais, pois tornou-se uma estratégia mais rentável para a rede privada. Mesmo com o decréscimo de matrículas na rede privada, no final da década de 1970 até 1985, a pauta do CE/DF é marcada por aprovação de funcionamento de novos cursos técnicos nesta rede.

No âmbito da rede pública, registra-se a autorização de exames profissionalizantes, aprovação de novas propostas curriculares para o ensino supletivo na SEC/DF e a regulamentação das taxas de cursos privados e de exames de suplência no DF. Destaca-se, no período, o Parecer n.º 05/82 do CE/DF,

que avalia o instrumento e a metodologia de avaliação diagnóstica da situação dos cursos supletivos em funcionamento no DF. Tal parecer baixa diligência, junto à SEC/DF, para reexame do instrumento de diagnóstico apresentado em 8 de julho de 1982. O mesmo processo retorna ao CE/DF em novembro de 1983, mais de um ano depois, quando é aprovado o Instrumento de Avaliação do Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do DF (Distrito Federal, 1985). Não localizamos o resultado dessa avaliação diagnóstico, mas foi possível identificar o seu impacto, uma vez que motivou o tema da X Conferência de Educadores do DF, que ocorreu em 1985.

Realizada de 4 a 7 de novembro de 1985, a X Conferência de Educadores do DF teve como tema "O desafio do ensino supletivo no Distrito Federal" e foi organizada pelo CE/DF e pela SEC/DF. Os anais da conferência destacam a necessidade da abordagem do tema:

> Verificados alguns problemas de natureza operacional, o Conselho de Educação, pela Resolução 02/81, suspendeu por 180 dias a autorização de funcionamento de novos cursos supletivos com avaliação no processo, solicitando à área executiva a realização de uma diagnose da situação dos cursos já em funcionamento. Uma série de obstáculos atrasou a efetivação da referida diagnose, com o que continuou suspensa a autorização de novos cursos supletivos.
> Concluídos os estudos, em final de 1984, considerou-se pertinente e adequado aprovar como tema da X Conferência de Educadores "O desafio do ensino supletivo no Distrito Federal", o que ensejou perspectiva bem mais ampla da que fora a matéria tratada até então, posto que o temário e os grupos de trabalho abordaram aspectos desde os operacionais até os políticos e filosóficos. (Distrito Federal, 1985, p. 2)

As palavras finais do presidente do CE/DF, Gildo Willadino, na mesa de abertura da conferência, dão conta dos desafios colocados ao debate naquele momento. Disse ele:

> Uma das questões centrais, portanto, é verificar de que forma é possível garantir a continuidade do estudo de brasileiros como nós, que, também, desejam continuar no mundo do conhecimento sistematizado, a fim de terem meios de auto-realização como indivíduos e como membros da nossa sociedade. (Distrito Federal, 1985, p. 21)

Os anais da X Conferência de Educadores trazem as abordagens feitas pelos quatro palestrantes convidados, bem como os relatórios dos dez grupos de trabalho que apresentaram uma série de recomendações à política de educação de jovens e adultos do DF. A síntese produzida indica um conjunto de ressalvas ao formato e aos resultados que vinham sendo alcançados pelo ensino supletivo no DF. O quanto estas reflexões e proposições contribuíram, de fato, para o replanejamento e a implementação de políticas e ações que levariam à oferta e garantia da educação de qualidade aos trabalhadores na capital federal é algo ainda a ser investigado.

Nos reportamos, mais uma vez, ao pronunciamento de Pompeu de Sousa na referida conferência, sobre o ensino supletivo, por ser revelador da disputa que estava e ainda está em questão na Educação de Jovens e Adultos: afinal, qual a visão que sustenta essa política educacional?

O que se pode destacar, entre as práticas educativas voltadas para jovens e adultos trabalhadores no DF, é que identificamos, primeiramente, ações de alfabetização de adultos, no contexto do final dos anos 1950 e início de 1960, utilizando-se ou não do referencial freirano, e que foram reprimidas principalmente pelos governos do regime militar, após o golpe de 1964. Por outro lado, a oferta oficial de cursos noturnos de caráter supletivo e de exames de suplência recebeu um significativo impulso nas redes pública e privada de ensino, a partir de 1970.

A documentação, as referências bibliográficas acessadas e os depoimentos indicam uma disputa conceitual presente na educação voltada a jovens e adultos trabalhadores do Distrito Federal, tendo, por um lado,

uma perspectiva de formação e conscientização política, nas ações de sujeitos coletivos que apostavam na alfabetização de adultos como alternativa emancipatória, tanto no contexto que antecedeu o golpe de 1964 quanto nos anos finais da ditadura. Por outro lado, uma escolarização aligeirada e compensatória, por meio dos cursos e exames supletivos, cuja formação correspondia aos interesses do mercado, justificados na Teoria do Capital Humano, tão presente nas reformas educacionais do contexto do regime militar.

O silêncio ou apagamento da história de sujeitos reais dos canteiros de obra do DF, que observamos no projeto inicial da capital federal, como demanda concreta para processos de escolarização, certamente tinha relação com a não reivindicação imediata, por parte desses sujeitos, pelo acesso à escola. O silêncio foi rompido com o auxílio da explosão demográfica no DF, observada no contexto das três décadas de existência da nova capital, mas também como resultado do fracasso da escola diurna, que, sobretudo no final do regime militar, transferiu um contingente considerável de adolescentes e jovens para as "fileiras" dos cursos e exames supletivos, alterando suas finalidades de forma significativa.

A realidade do formato da oferta e dos sujeitos que foram atendidos pelo ensino supletivo no DF, até 1985, convida à reflexão, mais uma vez com Pompeu de Sousa, de que Brasília precisa de outra educação de adultos:

> Não um supletivo que vise apenas à transferência de informações (muitas vezes, nem isso consegue cumprir), tendo como objetivo promover tão somente uma precária ascensão econômica do aluno, através do certificado de escolarização. Essa forma de pseudo-educação só presta um desserviço à nação e, sobretudo, atrás de si esconde a ação mercantil de alguns e o "corpo mole" de outros. Pronunciamento de Pompeu de Sousa na X Conferência de Educadores do DF. (Distrito Federal, 1985, p. 27)

Referências

BARBOSA, Célia *et al. A experiência da aplicação do sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos em Brasília, em 1963.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, DF: Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 1980.

BRASIL. Decreto n.º 47.472, de 22 de dezembro de 1959. Institui a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (C.A.S.E.B.). *Diário Oficial da União*. Seção 1 - 22/12/1959, p. 26.636 (Publicação Original).

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Seção 1 - 12/8/1971, p. 6.377 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial n.º 195, de 8 de julho de 1963. Institui junto ao Gabinete do Ministro uma Comissão de Cultura Popular. *Domínio Público,* 1963. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001813.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília, 1964. *Portal da Câmara dos Deputados.* Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 53.886, de 14 de abril de 1964. *Portal da Câmara dos Deputados.* Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Serviço Nacional de Informações. Ação Penal 166, fl. 841, 1965. *Banco de Dados Memórias Reveladas.* Disponível em: http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=A%C3%A7%C3%A3o%20Penal%20166%20&v_fundo_colecao. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Serviço Nacional de Informações. Informação n.º 491/ABSB/SNI, 1970. *Banco de Dados Memórias Reveladas.* Disponível em: http://pesquisa.memoriasreveladas.gov.br/mrex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=A%C3%A7%C3%A3o%20Penal%20166%20&v_fundo_colecao. Acesso em: 20 jul. 2019.

CODEPLAN. *Diagnóstico do setor educação no Distrito Federal.* Brasília, 1970.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 699/72. Brasília, DF.

DARCY ordena a apreensão da Cartilha. Ed. 00909. *Correio Braziliense.* 04 mai.1963, p. 1.

DISTRITO FEDERAL. Departamento de Planejamento Educacional. Divisão de Pesquisa. Séries Históricas - 1960 – 1980. Rede Oficial e Particular. Brasília, 1980a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de educação e cultura do Distrito Federal: 1980-83*. Brasília, 1980b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de Educação do Distrito Federal 1980-83. Relatório do 1º ano de Execução*. Brasília, 1980c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de Educação do Distrito Federal 1980-83.* Relatório do 2º ano de Execução. Brasília, 1982.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de Educação do Distrito Federal 1982.* Relatório do 3º ano de Execução. Brasília, 1983.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de Educação do Distrito Federal 1984-1987.* Relatório de Execução – ano 1984. Brasília, 1985.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Conselho de Educação do Distrito Federal. *Anais da X Conferência de Educadores do Distrito Federal*. Brasília, 1985.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *40 anos de educação em Brasília.* Brasília: Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001.

ESCLARECIMENTOS definitivos sobre o caso das cartilhas apreendidas. Ed. 00910. 05 de maio de 1963. 1º Caderno. *Correio Braziliense.* p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_01&PagFis=10410&Pesq=%22PRIMEIRO%20LIVRO%20DO%20POVO%22. Acesso em: 20 ago. 2019.

FAVERO, Osmar. *Educação popular* I. Fórum EJA, 2009. Disponível em: http://forumeja.org.br/node/3046. Acesso em: 15 mar. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Educação e Cultura de. *Revista de Educação*, n. 41, fascículo de out. /nov. /dez., Goiânia, 1959.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento de Estatística da População. *Censo Experimental de Brasília.* IBGE, 1959.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento de Estatística da População. *Censo Demográfico de 1960*. VII Recenseamento Geral do Brasil Série Regional. V. I Tomo XIX. Distrito Federal: IBGE. Disponível em: http://memoria.org.br/ia_visualiza_bd/ia_vdados.php?cd=meb000000363&m=2600&n=censodem1960rvol1t19. Acesso em: 05 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento de Censos. *Censo Demográfico do Distrito Federal*. VIII Recenseamento Geral – 1970. Série Regional. V. I Tomo XXIV. Rio de Janeiro: IBGE, 1973.

JEAN, Yvonne. Segundo Caderno. Coluna Dia a Dia. *Correio Braziliense.* Ed. 00821. 16 jan. 1963, p. 5.

JEAN, Yvonne. O ensino dia a dia. Caderno 2. *Correio Braziliense.* 03 mar. 1964.

LEÃO FILHO, José. A Revolução dos Analfabetos. Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil/ Novacap. *Revista Brasília,* ano 7, n. 65-81, maio 1962/set. 1963.

PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil:* educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PRATES instala o Mobral no DF. *Correio Braziliense.* Ed. 03257. Brasília, 28 jul. 1970, p. 11.

Capítulo 15

Educação negada: a luta dos moradores da Vila Paranoá pelo direito de estudar

Leila Maria de Jesus Oliveira
Ricardo Gonçalves Pacheco

Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Cidadania. Canção de Zé Geraldo.

Este capítulo apresenta o contexto da educação na Vila Paranoá desde sua criação, em 1957, até o final dos anos 1980. Do aglomerado de barracos entremeados por ruas, ruelas e becos até a conquista da fixação e expansão

da Vila Paranoá, moradores se organizaram em luta por equipamentos e serviços públicos que lhes garantisse um mínimo de dignidade. A educação era uma das principais reivindicações da comunidade.

Este capítulo parte da história vivenciada pelos autores na comunidade e na educação na Vila Paranoá, entremeada com depoimentos de antigos moradores, registros históricos, bibliográficos e documentais na tentativa de unir fragmentos para recompor o cenário da educação na Vila Paranoá. As fontes que amparam a pesquisa aqui apresentada, além da memória dos autores, foram acessadas nos arquivos do Museu da Educação do Distrito Federal, no Arquivo Público do Distrito Federal, na Biblioteca da Eape, no arquivo do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep), na Hemeroteca Digital, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As memórias e os documentos acessados apontam para uma educação permeada pela exclusão, mas que, mesmo em meio a essas debilidades, serviu de instrumento de conscientização e resistência no reforço da luta maior daquela comunidade pela fixação e urbanização da Vila Paranoá. Uma educação negada pelo poder público à periferia do Distrito Federal, mas amparada e assegurada pelo direito de estudar e da educação pública como direito social.

Escrever sobre a experiência vivida é sempre um desafio de buscar na memória os momentos bons e ruins. Este texto apresenta a reflexão dos autores sobre processos históricos que constituíram a luta dos moradores da Vila Paranoá, principalmente do campo da educação, como estudantes, professores e gestores.

O caminho percorrido foi ao encontro de registros oficiais, depoimentos e reportagens que, alinhados à memória dos autores, sedimentaram a ideia de uma educação negada às periferias de Brasília àqueles e àquelas que ali chegaram para construir a capital do país.

A fim de resgatar o período compreendido entre o final da década de 1950 à década de 1980, este texto visa reconstruir a história da educação básica pública na Vila Paranoá, considerando a oferta de vagas pelo Estado e a luta da comunidade pelo direito de estudar.

Certamente as páginas a seguir não comportam integralmente a trajetória de luta da comunidade, mas permite retratar uma boa parte das lutas encampadas pela população. Os vestígios encontrados indicam novos caminhos a percorrer para a leitura da realidade daquela época e, que, lamentavelmente, não se distancia do que ainda ocorre na periferia quando o tema é a educação pública.

Da utopia da cidade à ocupação da Vila Paranoá: realidades e desafios

A confluência de aspectos políticos, econômicos, geográficos, históricos e culturais levaram à decisão de transferir a capital para a região central do país no final da segunda metade da década de 1950. A construção de Brasília tornou-se uma odisseia que mobilizou milhares de brasileiros e brasileiras, elevados recursos financeiros e especialistas de diversas áreas do conhecimento para enfrentar o desafio de integrar o território brasileiro, interiorizar o seu desenvolvimento e deslocar para o centro parte de sua população, historicamente fixada no litoral.

Havia, também, a utopia de produzir uma cidade diferente, que não se restringiria aos traços arquitetônicos inovadores. Essa perspectiva integradora se expressava na ocupação mais democrática do espaço urbano, que permitiria o convívio e usufruto comum de bens culturais, buscando eliminar, dessa forma, as fronteiras quase intransponíveis entre ricos e pobres verificadas em outras metrópoles brasileiras.

No modelo nacional desenvolvimentista, proposto por Juscelino Kubitschek, a educação era uma área prioritária. O convite para que Anísio Teixeira elaborasse o Plano de Construções Escolares de Brasília era uma

oportunidade ímpar para que a nova capital materializasse um sistema educacional que servisse de exemplo para todo o país. Esse sistema educacional estaria sustentado por uma proposta de educação integral, baseada em metodologias de ensino interativas entre professor e estudante, que renovassem a educação tradicional, e uma estrutura física composta de prédios escolares adequados para a execução da proposta pedagógica em tempo integral, expressa em oito diárias de permanência do estudante na escola. Ademais, previa-se a articulação entre os níveis básico e superior da educação.

Os primeiros anos após a inauguração da nova capital demonstraram que os ideais liberais propugnados por Anísio Teixeira pareciam avançados demais para se materializarem e tornarem-se vetor transformador da educação e da sociedade brasileira. O aumento populacional ocasionado pela crescente demanda de estudantes não foi acompanhado pela construção dos prédios — escolas classe e escolas parque — e a oferta de vagas. Da mesma forma, a contratação de professores concursados com garantia de moradia foram promessas frustradas. Às greves de protesto seguiram-se demissões de educadores, que, somadas ao autoritarismo dos dirigentes escolares, colocaram o pioneiro sistema de ensino brasilense em crise, resultando no descumprimento do plano educacional, o que pôs fim à educação integral em tempo integral (Carvalho, 2011).

Se o que estava planejado e prometido não vingou, o que esperar para aqueles que vieram construir Brasília e nada tinham assegurado em termos de moradia e trabalho? Como os construtores da barragem do Paranoá, obra monumental responsável pelo represamento das águas do lago, conseguiram permanecer e morar na cidade inaugurada que alvorecia? De que modo esses pioneiros e seus filhos tiveram acesso à escola em uma comunidade que parecia replicar um modelo de educação negado à maioria da população do país?

O Censo experimental de Brasília, realizado em maio de 1959 e publicado em novembro daquele mesmo ano, pelo IBGE, também conhecido como Censo de Brasília, revelou que a região do Planalto Central, futura

sede da capital do país, era pouco habitada. Segundo o documento, dadas as condições climáticas e de acesso à região, era possível concluir "que a marcha demográfica para o Centro-Oeste não beneficiava a área de Brasília" (IBGE, 1959, p. 3).

Iniciadas as obras da construção de Brasília, no final de 1956, esse quadro sofreu uma mudança radical com a intensa chegada de novos trabalhadores. Segundo Sousa (1983, p. 37),

> A população trabalhadora tinha aumentado significativamente desde 1956. O número de pessoas na área em construção do novo Distrito Federal passou de 12.283 em julho de 1957 para 28.804 em fevereiro de 1958 e 64.314 em maio de 1959, isto representou uma média mensal de crescimento demográfico atingindo 1.000, 2.100 e 2.500 pessoas respectivamente.

Após a inauguração de Brasília, o Censo demográfico nacional, datado de 1 de setembro de 1960 (IBGE, 2014), apontou para uma população residente de 140.164 pessoas, mais que o dobro da coleta do Censo experimental, o que ilustra o crescimento populacional do Distrito Federal, indicando uma média acima de 4 mil pessoas por mês. Levando em consideração o intenso crescimento demográfico nesse curto espaço de tempo, é possível compreender a demanda por moradia que se avolumava no DF devido à massa de trabalhadores que se aglomeravam em ocupações urbanas, as invasões e favelas.

Os trabalhadores que chegavam a Brasília em busca de melhores condições de vida para si e para suas famílias enfrentavam intensas jornadas de trabalho. O acelerado ritmo da construção civil, para que o prazo fosse cumprido, por vezes, levava os operários a condições estafantes de sobrevivência. Além disso, trabalhadores se acidentaram e outros foram mortos nos canteiros de obras, seja pelas péssimas condições de trabalho, seja pela repressão aos movimentos reivindicatórios.

Em um artigo intitulado "O massacre da Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília", Nair Heloísa Bicalho de Souza (2011), professora da Universidade de Brasília, buscou resgatar o episódio da greve dos operários da construtora citada, motivada pela má qualidade da alimentação, pela falta de água, enfim, pelas péssimas condições de trabalho. A pesquisadora deparou-se com duas versões: uma oficial, sustentada por Lúcio Costa, por representantes do governo e pela grande imprensa que minimizou a repressão executada pela Guarda Especial de Brasília (GEB), conhecida pela truculência, que sustentava a ocorrência de alguns feridos e um morto; outra versão, contada pelo depoimento de 35 (trinta e cinco) operários da construção civil afirma ter acontecido um verdadeiro massacre, que resultou na morte de dezenas de colegas e um número maior de feridos.

As visitas de comitivas, políticos e autoridades eram constantes nos canteiros de obras para encorajar os trabalhadores. Só não disseram a esses trabalhadores que construiriam uma cidade para outros morarem. Eles construíram casas, apartamentos e escolas para acolher aqueles que ainda chegariam.

Entre oferta e demanda: a luta pela escola na Vila Paranoá

Uma das obras que se destacou no início dos anos de construção da futura capital foi a barragem do Lago Paranoá. Planejada para represar as águas do rio Paranoá, a barragem era a principal obra para a formação do Lago Paranoá, que, dentre as tantas funções imaginadas, uma era de fundamental importância: oferecer melhores condições de clima para os futuros habitantes da região. Junto à barragem foi também construída a usina hidrelétrica, que daria suporte de energia para o início da nova capital.

Na construção da barragem, foi erguido um acampamento para abrigar os trabalhadores. Assim, deu-se início ao primeiro conglomerado de barracos, que, nos anos seguintes, multiplicaram-se com a mesma intensidade

com que cresceu a demografia de todo o território do Distrito Federal. Contudo, os trabalhadores da construção da barragem não foram os primeiros a habitar essa região. Registros históricos dão conta de que havia moradores ribeirinhos antes mesmo da construção da barragem.

A Região Administrativa do Paranoá foi definida em 10 de dezembro de 1964, por meio da Lei n.º 4.545, mas somente foi implementada 25 anos depois, pela Lei n.º 049, de 25 de outubro de 1989. Reconhecida como Região Administrativa VII, os dados da população residente começaram a aparecer a partir do Censo de 1970. Esse censo registrou que, enquanto o Distrito Federal exibia uma população acima de 537 mil habitantes, a RA Paranoá registrava 2.254 moradores, sendo que, destes, 584 declararam tempo de domicílio maior que 11 anos, o que nos demonstra que habitavam a região mesmo antes da inauguração de Brasília (IBGE, 1970).

O Censo demográfico de 1980 (IBGE, 1980) computou uma população residente no Distrito Federal de 1.176.935 pessoas, registrando, ainda, índices de crescimento populacional semelhantes ao da década anterior, ou seja, a população dobrou em uma década. Além da taxa de natalidade, os registros mostram que persiste o movimento de trabalhadoras e trabalhadores que continuam a chegar à capital em busca de novas e melhores condições de vida. Com isso, cresce cada vez mais a demanda por moradia no Distrito Federal, situação refletida na Vila Paranoá.

Uma curiosidade no Censo demográfico de 1980 é que ele apresenta os dados da população do Distrito Federal, contabilizados por região administrativa e, em tabela separada, contabiliza as "favelas", tratadas como um dado à parte. Essa metodologia, por um lado, mascara a informação sobre a real população residente em um determinado território, uma vez que separa "residentes" de "favelados", por outro, demonstra o interesse do poder público em mapear essas comunidades que não constavam do projeto original de Brasília.

Nesse censo, quanto aos dados da RA VII – Paranoá, traz duas informações: a primeira, nos dados gerais contabiliza uma população de

3.480 pessoas distribuídas em 676 domicílios; a segunda informação faz referência à Invasão do Paranoá e contabiliza 5.100 moradores distribuídos em 1.033 domicílios. Se, somados, os dados indicam uma população de 8.680 pessoas domiciliadas na Região Administrativa do Paranoá, compreendendo a área urbana e a rural, que, em uma década, teve a população triplicada, é possível afirmar que os 1.033 domicílios são os barracos da Vila Paranoá.

A partir da coleta dos dados do censo, percebe-se a baixa escolarização da população do DF, oriunda, em sua maioria, do Nordeste do país. A compilação dos dados dos censos de 1970 e 1980 não permite uma análise comparativa, uma vez que as especificações na base de dados não são coincidentes, sobretudo quanto ao número de habitantes na Região Administrativa do Paranoá, que inclui as populações urbana e rural.

Um estudo mais aprofundado dos dados do Censo demográfico de 1970 destaca o registro da baixa escolarização dos moradores do Paranoá. Considerando a faixa etária acima de 10 anos, somente 31 pessoas declararam possuir o ensino médio completo, 391 declararam possuir 3 anos ou menos de estudos, enquanto 1.271 se declararam sem instrução, ou seja, mais da metade da população residente, que foi estimada em 2.254 pessoas. Essa situação não é muito diferente da coletada em 1980, embora o recorte dos dados não permita precisão na informação. Esses dados reforçam a interpretação de que a periferia da capital ficou também marginalizada no plano educacional, retrato que ainda hoje permanece, uma vez que a oferta de vagas nas escolas não cobre a demanda.

Nesse contexto, duas entrevistas foram realizadas. O depoimento da primeira entrevistada, Isabel Alexandre de Sousa, de 55 anos de idade, mãe de dois filhos e nascida na Vila Paranoá, em 1963, revela que seus pais eram candangos e contribuíram na construção de Brasília. Ela foi aluna do Colégio Velho, participou das atividades culturais coordenadas pelo professor Nélson Ramos Filho, além de integrar a luta pela fixação do Paranoá. Isabel continua residindo no Paranoá. A segunda entrevistada, Maria da

Guia de Sousa, de 74 anos de idade, natural do Piauí, mãe de um filho, professora, veio para Brasília em 1966 buscar uma vida melhor. Ao conhecer a Vila Paranoá, logo se encantou pelo local e passou a lecionar no Colégio Velho, onde também assumiu funções administrativas e de gestora. Maria da Guia continua moradora do Paranoá. Ambos os depoimentos corroboram os dados do Censo IBGE de 1970 e demonstram a falta de oferta de matrículas na Vila Paranoá e a exclusão escolar a que boa parte da população foi submetida (IBGE, 1970).

Segundo Maria da Guia, a carga horária no Colégio Velho sofria variações que prejudicavam o desenvolvimento pedagógico, pois, para atender a demanda, os períodos matutino e vespertino eram desmembrados em turnos de menor carga horária — como o conhecido turno da fome, que abrangia o horário de almoço. Dessa forma, a escola atendia com o mínimo de carga horária e, consequentemente, com o mínimo de conteúdo, o que prejudicava e limitava o processo pedagógico

> porque uma escola que funciona 4h ela tem uma qualidade de ensino, uma escola que funciona 8h tem outra qualidade. Mas a que funciona 2:00h, 2:30h, 2:40h ela tende a diminuir o seu conteúdo e nesse paralelo, nessa diferença [quando é comparado o ensino na rede pública do Paranoá com a do Plano Piloto] há uma grande frustração". (Sousa, 2019)

A implantação oficial do sistema de ensino do Distrito Federal ocorreu por meio do Decreto n.º 47.472/1959, da Presidência da República. Documentos posteriores regulamentaram o sistema de ensino do Distrito Federal, amparando a sua organização nas ideias de Anísio Teixeira, com previsão de escolas, em tempo integral, para atendimento desde a primeira infância até a universidade. O plano de Anísio Teixeira tinha o objetivo de tornar Brasília referência para o sistema educacional do país.

Contudo, esse planejamento não alcançou, e ainda não alcança, a periferia. A Vila Paranoá recebeu a primeira unidade escolar em 1960, segundo

consta na publicação *Escolas da SEDF* (1985), a Escola Classe do Paranoá, que funcionou, inicialmente, em um prédio de madeira, construído, provavelmente, em algum dos barracões do complexo da construtora da barragem do Lago Paranoá. Teve suas atividades iniciadas em março de 1961, sendo a professora Iraci Carneiro da Silva responsável pela gestão da escola, porém o ato de criação oficial só veio a ocorrer anos após (GDF, Decreto n.º 481, 1966).

Em depoimento anexado ao documento entregue por estudantes egressos do "Colégio Velho" ao Conselho de Educação do Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá, segundo Holanda, Dona Diva relata sobre o início da escola na Vila Paranoá:

> Brasília, 27 de março de 2014. Caros amigos, venho através desta relatar alguns fatos da nossa história vivida no Paranoá. Quero contar-lhes como começou o ensino escolar em nosso antigo Paranoá. Nos anos sessenta, tínhamos um grupo escolar na margem do Lago, ali perto da Churrascaria tão conhecida por todos. Eram três galpões grandes, onde divididos formavam as salas de aulas. Com a inauguração de Brasília e o lago recebendo grande volume de água, veio a necessidade de transferir nossa escola de lugar. Foi, então, que foi construída a primeira escola classe do Paranoá, com três galpões de madeira, onde funcionava até a 5ª série. Para nós moradores foi uma grande vitória, pois tínhamos um bom número de alunos e ótimos professores. (Holanda *et al.*, 2014, p. 10)

Matéria publicada no jornal Correio Braziliense, na edição 03028, de 26 de outubro de 1969, descreve o seguinte:

> A escola rural do Paranoá, mantida pela Fundação Educacional, conta atualmente com 308 crianças matriculadas, do 1º ao 5º ano. Doze professoras tomam conta dos alunos, que recebem farta merenda escolar da Campanha Nacional de Merenda Escolar. (p. 15a)

Como todas as moradias da Vila Paranoá, a escola não tinha muros. Originalmente com estrutura em madeira, a escola do Paranoá, no projeto inicial, contava alas de salas de aula, pavilhão administrativo e de direção e era servida de água por carro pipa, passando pelas mesmas amarguras de falta d'água tal como os demais moradores. A escola foi crescendo nos "puxadinhos" e novas alas, na medida que a comunidade crescia e com ela a demanda escolar. Esses arranjos se mostravam insuficientes para atender todas as crianças, os jovens e os adultos moradores da Vila Paranoá e, no decorrer do tempo, foi sofrendo reestruturações para adequar o seu funcionamento ao público atendido.

A unidade escolar permaneceu única até o ano de 1985, quando, por meio da Resolução 1.060, de 28 de fevereiro de 1985, foi criada a Escola Classe 01 do Paranoá. Precisamente vinte e cinco anos depois da criação da primeira escola da região, foi oficializada e entregue à comunidade a segunda escola da Vila Paranoá, a conhecida escola de lata, por ser de estrutura em latão, tipo contêiner, e de forma provisória.

Conforme apresentado nos dados do Censo demográfico do IBGE (1981), havia grande demanda por escolarização na Vila Paranoá, em todas as fases escolares. A parcela da comunidade que conseguia sair para estudar nas escolas do Lago Sul ou do Plano Piloto era muito pequena. Além das precárias condições de moradia, das dificuldades econômicas, do transporte público insuficiente e ineficiente, ainda era necessário enfrentar a rejeição e a discriminação de estudantes, professores e servidores devido à condição social de pobre, favelado e invasor. Como relatam Izabel Alexandre e Maria da Guia,

> Havia muitos casos em que os alunos deixavam de estudar porque não tinham condições para o pai pagar [a passagem de ônibus] [...] uma situação que não foi fácil para ninguém. A gente tinha até medo quando falava [...] nossa, este é o seu último ano no Paranoá [...] os pais ficavam assustados, como vai ser meu filho lá [...] os que conseguiam o transporte,

> conseguiam ir para o colégio, [sofriam com] toda essa coisa da discriminação. (Sousa, 2019)
>
> Na quinta série eles tinham que ser transferidos para o Lago Sul onde tinham que romper as barreiras sociais porque todos sabem que quem mora no Lago Sul é uma clientela mais bem beneficiada, rica, com outros valores... acredito que um dos meus maiores conflitos era mandar aquelas crianças para lá, perder de vista, e não saber o que ia acontecer com ela lá porque eram duas classes sociais na mesma escola, na mesma sala. (Sousa, 2010)

As matrículas na Vila Paranoá aumentavam a cada ano, devido não só à taxa de natalidade, mas principalmente pela chegada de novos moradores. Na tabela seguinte, pode-se observar os dados alcançados no censo escolar com a evolução das matrículas na Vila Paranoá, na década de 1970, o que oferece um panorama do atendimento escolar no período.

Tabela 15.1: Matrículas RA VII – Paranoá

Matrículas RA VII – Paranoá, SEC/FEDF, Rede oficial			
Ano	**Total geral**	**Urbano**	**Rural**
1972	736	553	183
1973	799	610	189
1974	1003	700	303
1975	1252	939	313
1976	1563	1130	433
1977	1805	1442	363
1978	1836	1475	361
1979	1979	1624	355
1980	*	381**	381***

Fonte: dados coletados pelos autores a partir das fontes de GDF, SEC, Deplan – DP. * Não foram localizados dados de matrícula referentes aos anos de 1960 a 1971. ** Não há precisão nos dados de 1980 das matrículas na área urbana. *** Até o fechamento deste capítulo, não foram localizados os dados referentes às matrículas no período de 1960 a 1971 e 1981 a 1984 específicos do Paranoá.

Tendo em vista a tabela apresentada, é possível observar certa estabilidade nas matrículas da área rural e um aumento considerável, ano a ano, nas matrículas da área urbana. Esses dados confirmam o crescimento populacional da Vila e o inchaço da única escola para atender à comunidade, o que fez com que a expansão da escola se desse com a construção de novas salas de aula, sem, contudo, ampliar as reais condições de atendimento à comunidade. E sem que o problema de transferência para escolas do Lago Sul e Plano Piloto fosse solucionado. Nesse contexto, observa-se a condição de exclusão e negação do acesso à educação garantido por lei.

Sobre uma escola que queria ser parque e um professor que fazia "arte"

No Colégio Velho, faltava de tudo. Certo dia chegou um professor que fazia arte, um marco na história do colégio. Pode-se dizer que tem o antes e o depois do professor Nelson Ramos Filho, o Nelsinho.

Nelson Ramos Filho, natural de Santos, São Paulo, nasceu em 8 de junho de 1948. A imagem do pôr de sol de Brasília, registrado no cartão postal recebido de um amigo, chamou a atenção de Nelsinho para o Planalto Central, onde chegou no final da década de 1970. Em busca de trabalho, fez concurso para a Fundação Educacional e foi aprovado. Iniciou o trabalho docente na Escola Parque da Asa Sul, onde ficou por aproximadamente dois anos. Por opção, transferiu-se para o Paranoá e foi lotado no Colégio Velho e por ali ficou os seus quase 20 anos de carreira. Em 1997, mudou-se para Búzios, no Rio de Janeiro. Em 2011, acometido por uma grave doença, veio a falecer.

Pelas mãos do professor Nelsinho, o Colégio Velho ganhou cor, alegria, música, dança, teatro, galpão de artes, câmeras filmadoras, auditório e palco. Relata Jesus (2007):

> As aulas de artes acontecem num galpão que ele próprio organiza com sacrifícios, projetos, apoio e com recursos do próprio bolso. Não são consideradas aulas, mas encontro marcado.

> Daqueles que ninguém quer perder. A matéria prima vem de sucata e o objeto de estudo é a nossa vida e nossos sonhos. Enfrentamentos e conflitos.
>
> O trabalho envolve todas as turmas de 5ª à 8ª série do colégio. As cenas são retiradas de nossa vida e retratam nosso cotidiano. Viram histórias musicadas, misturando realidade, sonhos e fantasias. Assim, a cada ano um espetáculo: Lata d'água na cabeça – 1981/82; Alô, Alô! Paranoá – 1983/84; Alô África – 1985/86. (Jesus, p. 68)

As aulas do professor Nelsinho envolviam criticidade, inovação, levantamento de questionamentos, reflexões, intervenção na e da realidade. Suas atividades extrapolavam a escola, atravessavam o Lago Paranoá e levavam os estudantes a mostrarem a sua realidade por meio do teatro. A escola empoderou-se. Para Jesus (2007),

> A mobilização dos alunos da única escola da Vila Paranoá, para as atividades do movimento popular, acontece de dentro pra fora e de fora pra dentro, num contínuo movimento de ação/reflexão/ação. A escola é movimento popular naquele momento. Eu estar na escola, o que faço na escola, está dentro do princípio de vida que eu tenho. O mesmo princípio de vida que me faz estar no movimento popular. (Jesus, 2007, p. 69)

O trabalho político-pedagógico do professor Nelsinho, amparado nos ideais de Paulo Freire, tornou-se referência na Vila Paranoá. Seu engajamento por melhores condições de vida da comunidade e o trabalho de conscientização de moradores e estudantes por meio de atividades culturais são destacados nos depoimentos das entrevistadas. Segundo Izabel,

> A gente tinha um bom trabalho também na área cultural que foi com o professor Nelson quando ele foi trabalhar no Paranoá com a gente. Era legal porque o professor nos deixava ser livres e contar através da arte a nossa história, nosso dia a dia. Ele dava o fiozinho da meada e todo mundo criava

> coisas belíssimas. Chegamos a criar espetáculos, peças que fizeram história, que geraram prêmios para o professor Nelson e para nós também. [...] O professor Nélson não se cansava, [ele lecionava] não só aos sábados, mas se precisasse até aos domingos. (Sousa, 2020)

Conforme Maria da Guia,

> Eu não conheço a Vila Telebrasília, mas eu tenho o maior respeito por lá porque lá tinha o forró da resistência que nós tentamos copiar por que eles também não queriam sair dali e eu digo se eles não querem sair dali que é Plano Piloto nós vamos sair daqui que é longe, que é tão longe do plano porque é que nós vamos ter que sair? E a gente pega aquele aluno, quando vocês perguntaram com o engajamento do jovem a escola passa essa formação através do Professor Nelson, através de um de uma peça 'lata d'água na cabeça' que tinha um olhar, que tinha uma crítica que um dia levou para essa Brasília, ganhou um prêmio internacional com esta peça que me ensina para além daquilo que eu estou aprendendo na escola que lutar por água é lutar pela vida, é a mesma coisa de lutar pela vida, então é essa história da luta que os meninos aprendem lá. (Sousa, 2019)

O trabalho desenvolvido pelo professor Nelson foi reconhecido e premiado, tendo recebido destaque em algumas reportagens da época. Mais que isso, é importante ressaltar que ele envolveu não apenas a escola, mas a comunidade nos ideais iniciais da educação na capital. Nelsinho fez brotar arte em uma escola muito distante da que se projetara originalmente para o Plano Piloto.

A resistência como alternativa para fortalecer a luta: educação transforma

A busca pela educação era, e ainda é, um meio de fortalecimento da luta da classe trabalhadora. A necessidade de educação no Paranoá é latente desde a chegada dos primeiros moradores. Do primeiro ao último, todo prédio escolar construído no Paranoá é resultado de mobilização, organização e luta da comunidade.

Essa trajetória de luta destaca a organização da comunidade para atender duas etapas da educação básica que se viam marginalizadas nas precárias condições de oferta da educação no Paranoá: a educação infantil e a educação de jovens e adultos.

O Cedep teve a iniciativa de organização de atendimento a esses dois desafios e mantém, desde 1986, o trabalho com a educação infantil e a alfabetização de jovens e adultos amparados na perspectiva da educação popular, com vistas a fortalecer a luta da comunidade. Essa iniciativa, inaugurada com a professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Maria Alice Pitaguary, tomou proporções de projeto de extensão na coordenação do professor Renato Hilário dos Reis e ainda hoje tem uma forte interlocução com a universidade no caminho duplo de conhecimento e aprendizagens.

A baixa escolaridade da população era um incômodo, mas, ao mesmo tempo, estímulo e desafio para suscitar mudanças e organizar o movimento de resistência. É possível lembrar os vários momentos de coleta de assinaturas, os abaixo-assinados para reivindicações da comunidade e que era necessário ter uma esponja para que muitos participantes pudessem assentar o polegar, confirmando o nome registrado na lista.

Como afirma Jesus (2007),

> Não basta que uns saibam, será preciso que todos tenham o mesmo acesso às discussões, mobilizações, leitura e escrita. Não basta aprender a ler e escrever, mas ler e escrever contribuindo com a transformação da realidade em que se vive. (p. 48)
>
> Nesta trajetória só podemos nos identificar com um processo de alfabetização que leve em conta a historicidade do alfabetizando e da comunidade. Que o aprender a ler e escrever estejam intrinsecamente ligados à superação do processo de exclusão social que sofremos e de enfrentamento dos problemas e desafios. Provocar a mudança/superação no sujeito com a mudança/superação na/da comunidade. (p. 50)

Com metodologia própria, o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos foi condecorado com a Medalha Paulo Freire, do MEC, em 2006, como experiência bem-sucedida no campo da alfabetização de adultos. O trabalho de alfabetização, além de reconhecido, tem bases enraizadas na Universidade de Brasília. Como relata Jesus (2007, p. 49),

> Quando demandamos à UnB uma educação popular de jovens e adultos, que atenda aos anseios do movimento popular, temos muito claro que nosso objetivo é uma educação transformadora. Sabemos o quê e para quem queremos essa educação. O como fazer essa educação será uma descoberta conjunta, não temos a receita, apenas o desafio.

As décadas seguintes foram marcadas, e ainda o são, por protestos e reivindicações para construção de escolas, aquisição de equipamentos, manutenção e contratação de professores. A educação sempre foi negada à periferia, como pode ser visto nas reportagens apresentadas a seguir.

A expectativa de uma escola participativa e aberta aos anseios da comunidade estava latente. Nesse contexto, conhecemos a metodologia de educação de jovens e adultos de Paulo Freire. Na medida que o trabalho da educação popular crescia, com ele a reivindicação por novas escolas do Paranoá era fortalecida. Uma luta puxava a outra.

A história da Vila Paranoá, sobretudo no período de lutas pela redemocratização do país, que culminaram com a queda da ditadura militar, em 1985, somou-se à movimentação política e social para a emancipação política do Distrito Federal e representou uma síntese de resistência contra a exclusão expressa, tanto nas condições miseráveis de vida de uma população trabalhadora quanto no acesso a um bem cultural de tanta importância como a educação. O Colégio Velho materializava, simultaneamente, a frustração dos idealizadores de Brasília de construir uma cidade democrática e exemplar para um país marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas e

a resistência de uma comunidade que não aceitava ficar alijada de um local digno de moradia e de usufruir dos bens culturais socialmente produzidos.

Por um lado, essa unidade escolar, de forma sintomática, construída de madeira, representava a insegurança, a precariedade, a incerteza sobre o futuro, a negação às famílias que ergueram a capital federal de um teto seguro que as abrigasse e de educação de qualidade para suas crianças, jovens e adultos. Por outro lado, o Colégio Velho era o centro das atenções da comunidade. Inicialmente, em razão da ausência de espaços para reuniões e encontros na Vila Paranoá, ele se tornou o local de muitos eventos de vários matizes. As reuniões da Associação dos Moradores, inclusive sua assembleia de fundação no final de 1979, ocorriam no pátio da escola. Posteriormente, pelo trabalho pedagógico libertador realizado por alguns educadores que desenvolviam com os estudantes um processo educativo que primava pela busca do conhecimento do contexto local e estimulava reflexões e ações, materializadas em peças teatrais e espetáculos musicais, para mudar aquela dura realidade. O melhor exemplo é o trabalho do professor Nelsinho.

Boa parte das jovens lideranças que compuseram a direção da Associação dos Moradores no biênio 1985-1987 e depois fundaram o Cedep — em um período de intensas mobilizações que resultaram na conquista da fixação e criação da cidade do Paranoá — foram estudantes da Vila Paranoá, parceiros ou espectadores dos eventos culturais coordenados pelo professor Nélson. Dessa forma, como afirmava Gramsci, se

> a escola é ainda um espaço de conservação da hegemonia burguesa, ela pode também se constituir num local de construção da contra hegemonia operária e de transformação da sociedade existente". Enfim, "ela pode se construir como um ambiente de resistência da classe trabalhadora contra a dominação burguesa. Tudo vai depender do resultado da luta de classes, da disputa entre a burguesia e as classes dominadas. (Mendonça; Pacheco, 2008, p. 63)

Em 1989, a população conquistou seu tão sonhado assentamento com a constituição da cidade do Paranoá. Os anos de luta trouxeram frutos, estabelecendo entre os dois bairros mais elitizados de Brasília um núcleo urbano formado por trabalhadores construtores da capital do país, quando a lógica prevalente seria seu deslocamento para a periferia do Distrito Federal. A luta foi vitoriosa e, com o passar dos anos, novos aglomerados urbanos foram edificados no Paranoá e adjacências, antigos moradores foram expulsos pela especulação imobiliária e transferiram-se para locais mais distantes. A população na região cresceu assustadoramente e a falta de equipamentos urbanos, inclusive escolas, continua sendo um problema para os moradores. Mas isso são outras histórias.

Por fim, as memórias pessoais e os documentos consultados apontam para uma educação permeada pela cultura da exclusão, mas que, mesmo em meio a essas debilidades, serviu de instrumento de conscientização e resistência no reforço da luta pela fixação e urbanização da Vila Paranoá. A educação foi negada pelo poder público à periferia do Distrito Federal, mas foi amparada e assegurada por sujeitos que defendiam o direito de estudar e a educação pública como direito social.

Referências

BRASIL. Decreto n.º 47.472, de 22 de dezembro de 1959. Institui a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (C.A.S.E.B.). Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/12/1959, p. 26.636 (publicação original).

CARVALHO, Pedro Mesquita. O primeiro ano letivo da nova capital nas páginas do Correio Braziliense. *In:* PEREIRA, Eva Waisros *et al. Nas Asas de Brasília:* memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964). *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal:* história e memória. Brasília: EdUnB, 2011.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL (GDF). *Escolas da FEDF.* Brasília, 1985. 2 v.

GDF. Decreto n.º 481, de 14 de janeiro de 1966. Aprova o Regimento da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Extingue e cria funções em comissão e de outras providências. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/601/Decreto_481_14_01_1966.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

HOLANDA, Luciana Soares de. *et al*. *Documento apresentado ao Conselho de Educação do Centro de Ensino Fundamental 01 do Paranoá.* Paranoá, DF: 2014. Arquivo pessoal da autora.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, *Censo Experimental de Brasília.* Comissão Censitária Nacional. Rio de Janeiro: IBGE, 1959.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico de 1960*. VII Recenseamento Geral do Brasil Série Regional. Volume I Tomo XIX. Distrito Federal: IBGE, Departamento de Estatísticas de População. Disponível em: http://memoria.org.br/ia_visualiza_bd/ia_vdados.php?cd=meb000000363&m=2532&n=censodem1960br. Data da publicação: 20.11.2014. Acesso em: 30 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico de 1970*. VIII Recenseamento Geral, 1970. Série Regional. Volume I Tomo XXIV. Distrito Federal: IBGE, Departamento de Estatísticas de População. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=55204. Acesso em: 04 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico de 1980*. Distrito Federal: IBGE, Departamento de Estatísticas de População. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=213742. Acesso em: 4 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sinopse Preliminar Censo Demográfico*: Distrito Federal/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

JESUS, Leila Maria de. *A repercussão da atuação de educadores/as populares do Cedep/UnB na escola pública do Paranoá-DF.* Orientação: Renato Hilário dos Reis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/2995?mode=full. Acesso em: 1 fev. 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes; PACHECO, Ricardo Gonçalves. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação, sociedade e trabalho*: abordagem sociológica da educação. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação à Distância, 3ª edição atualizada/revisita, 2008, 88p. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Pró-funcionário)

SOUSA, Isabel Alexandre. *Entrevista.* Entrevistadores: Leila Maria Jesus e Ricardo Gonçalves Pacheco. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 2020.

SOUSA, Maria da Guia, Maria. *Entrevista.* Entrevistadores: Leila Maria Jesus e Ricardo Gonçalves Pacheco. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 2019.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. *Construtores de Brasília.* Estudo de operários e sua participação política. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. O massacre da Pacheco Fernandes Dantas em 1959: memória dos trabalhadores da construção civil de Brasília. *Revista dos Congressos Internacionais de Universidades*, Universidade de Brasília, v.1, p. 62-87, 2011.

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)

Antonio Fávero Sobrinho
Valéria Nely Cézar de Carvalho

No contexto do regime militar, o presente capítulo analisa aspectos da cultura cívica na escola pública brasiliense, em especial as iniciativas pedagógicas destinadas à difusão das noções de nacionalismo e civismo entre os estudantes da escola pública brasiliense. O grupo político que tomou a direção do Estado em 1964, e por vinte e um anos permaneceria no governo do país, promoveu uma ampla reestruturação da educação nacional, no bojo da qual se processou a retomada das ideias de nacionalismo e civismo como esteio da relação entre o Estado e a sociedade. A consolidação dessa orientação educacional se efetivaria no início da década de 1970, quando ocorreu a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no currículo escolar nacional, ao lado de Estudos Sociais, que englobava a História e a Geografia. As disciplinas EMC, OSPB e Estudos Sociais constituíram um bloco no currículo escolar que, associado às práticas educativas de teor cívico, à tutela da representação estudantil e à promoção de ações cívico-sociais, traduziram a vontade política

do regime militar em instituir uma cultura cívico-patriótica no ambiente educacional brasileiro.

O desenvolvimento do programa cívico-patriótico direcionado ao Distrito Federal foi pautado pela pretensão de representar excelência organizacional, modelar para os demais sistemas de ensino do país e alavancar o desmonte do sistema educacional brasiliense, posto que se tratava do único sistema de ensino do país que, desde 1958, se estruturava segundo os princípios da educação universal, integral, laica e coeducativa. As concepções de Anísio Teixeira para o sistema de ensino brasiliense, cujos objetivos políticos assentavam-se no entendimento da educação como bem público e dever do Estado, dirigida para educar todos os brasileiros, baseava-se em organização escolar e curricular voltada para formar o cidadão democrata, autônomo e apto ao exercício de sua cidadania. Em tal concepção de cultura cívica cabia à escola desenvolver uma preparação formativa, de modo que todas as crianças encontrassem no ambiente escolar "oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e mais tenacidade de propósitos orientados" (Teixeira, 1932, p. 310; Planejamento, 1961).

Contrapondo-se a tais concepções político-pedagógicas, os governos militares pós-golpe de 1964, sob a égide das noções do desenvolvimentismo e da segurança nacional, empreenderam reformas educacionais que redundaram em profundas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961), que orientava a educação no país, incluindo o sistema educacional do Distrito Federal. Entre o grupo militar implicado na tomada do Estado, se sobressaia uma corrente que defendia a concepção disciplinadora e doutrinária da EMC em face à "delicada tessitura que constitui o desenvolvimento do país" (Abreu, 2008, p. 32). Imbuída de ideias da doutrina de segurança nacional, essa corrente levou à frente o aparelhamento de postos estratégicos no Ministério da Educação e Cultura e conduziu a instalação, em 1966, do Setor de Educação Moral

e Cívica na Divisão de Educação Extraescolar do Departamento Nacional de Educação, o que propiciou organicidade e agilidade à difusão da cultura cívico-patriótica no país (Decreto n.º 58.023/1966).

A influência dessa corrente política comprometida com as estratégias da doutrina de segurança nacional se desdobraria para acelerar a reforma da política educacional. Diante da reiterada resistência do Conselho Federal de Educação (CFE) às proposições governistas de obrigatoriedade do ensino de EMC em todos os graus e modalidades de ensino, o governo editou a medida por meio de decreto-lei e determinou, além disso, a obrigatoriedade de ensino de OSPB no ensino médio (Decreto-lei n.º 869/1969). O anúncio dessa decisão coincidiu com o momento, em nível federal, em que o regime militar investiu fortemente na sua manutenção, com o fechamento do Congresso Nacional, entre dezembro de 1968 e outubro do ano seguinte, e sistemática repressão à oposição política. O Decreto-lei 869/1969 alimentava-se de abordagens presentes nos programas de comemorações cívicas característicos da Era Vargas (1930-1945) e, no contexto das décadas de 1960-1970, submetia o aparelhamento do ambiente escolar à perspectiva da segurança nacional. Esse decreto-lei também organizou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), que se interpôs na elaboração de diretrizes para a nova disciplina, apesar das funções normativas do CFE. Segundo Pelegrini (2011), a criação da CNMC, subordinada diretamente ao Ministro da Educação, desempenhou papel estratégico na reinserção da EMC no ensino brasileiro e, principalmente, no "controle das ações da disciplina atrelada aos interesses do Estado" (p. 53).

Essas mudanças conduziriam ao esvaziamento dos conteúdos da área de humanidades — especialmente em vista da precedência pedagógica dada aos conteúdos de EMC e OSPB, e do redirecionamento de professores para as novas disciplinas obrigatórias, conforme referendaria a reforma educacional do ensino primário e médio, em 1971 — e definiriam os contornos ideológicos de um "ufanismo nacionalista" destinado a justificar o projeto

político e social do governo militar (Lei n.º 5692/1971; Lira, 2010; Lemos, 2011; Martins, 2014). Esse conjunto de mudanças legais, curriculares e organizacionais contribuiu para que existisse, principalmente durante a década de 1970, uma cultura cívico-patriótica fortemente constituída no currículo escolar por um bloco de disciplinas escolares — EMC, OSPB e Estudos Sociais —, por práticas educativas ritualizadas que engajavam o cotidiano da comunidade escolar em atividades cívico-patrióticas e por ações cívico-sociais, ou seja, intervenções interinstitucionais localizadas em que, invariavelmente, representantes das Forças Armadas, da educação, do turismo e da iniciativa privada apoiavam a montagem de eventos dirigidos à população em geral.

A EMC e o desmonte da política educacional do Distrito Federal

No Distrito Federal, o desenvolvimento de ações que visavam à instalação da educação cívico-patriótica no seio da estrutura escolar tomou impulso durante a gestão do secretário de Educação e Cultura Ivan Luz, que dirigiu a pasta entre março de 1967 e fins de 1969, levando à frente a "remodelação em profundidade" do sistema educacional brasiliense, com significativas alterações nas práticas educativas e disciplinares, nas instituições escolares e na administração educacional. Essa remodelação, baseada na "tomada de consciência das necessidades nacionais", conforme explicou o secretário em comunicado, logo após a sua posse, integrava "formas inteligentes de educação moral e cívica e a transformação da educação física no sentido de que ela não represente uma obrigação maçante para os alunos" (Programa, 1967). A divulgação das *Normas sobre as atividades destinadas à educação moral e cívica dos alunos dos educandários oficiais do Distrito Federal*, expedidas poucos meses depois, concretizou o redirecionamento da cultura cívica no sistema de ensino brasiliense (Portaria "N" n.º 25/1967).

Nessa decisão da SEC-DF, a formação em moral e cívica do estudante foi definida como "tarefa da mais alta importância no contexto da obra educativa", o que implicava uma reorientação na concepção até então prevalente do papel da escola, pois passava a atribuir-lhe o dever de sistematicamente priorizar a propagação do culto à pátria, à memória dos vultos nacionais, aos símbolos nacionais, às autoridades etc. Esse documento redirecionou a atuação dos diretores, orientadores educacionais e professores, notadamente de Português, Filosofia, Ciências Sociais e Educação Artística, então incumbidos da escolha de textos, práticas e atividades que subsidiassem a montagem do calendário escolar, o conteúdo e a memória dos projetos de comemorações cívicas. Após a divulgação dessas diretrizes, o coordenador do ensino médio solicitou aos diretores providências em relação ao Plano de Educação Moral e Cívica, pois se tratando "de assunto que somente agora é regulamentado, pela primeira vez, no Distrito Federal", seria conveniente promover entre as escolas "um efeito de intercâmbio de experiências e iniciativas" por meio da elaboração de folheto contendo esses planos (Ordem de Serviço "E" n.º 8/1967).

Essas medidas do governo do Distrito Federal, que precederam em dois anos a decisão do governo militar de instituir a obrigatoriedade do ensino da EMC e OSPB em todo o país, favoreceram a individuação de profissionais e a elaboração conceitual e programática do conteúdo das iniciativas em moral e civismo, ou seja, prepararam a ambientação dessa formação no espaço escolar, a reorganização das atividades cotidianas dos educadores e estudantes, e a consequente recepção de lições do terreno. Desse modo, o governo brasiliense pôde reagir rapidamente à decisão governamental de introdução da EMC no país. Quatro meses após a publicação do Decreto-lei 869/1969, o Conselho de Educação do Distrito Federal e o Conselho Diretor da FEDF, em simultâneos pareceres aprovados em 23 de fevereiro de 1970, trataram da inclusão obrigatória do ensino de EMC na grade curricular do ensino médio, sendo aprovada a substituição das disciplinas optativas "Cultura Brasileira"

e "Atualidade Brasileira" que, na rede pública brasiliense, encampavam o estudo da organização social e política brasileira, e autorizava os diretores a confiarem o ensino da nova disciplina entre professores de sua escolha (Pareceres n.º 03 e 04/1970).

A obrigatoriedade da EMC e OSPB no currículo escolar brasileiro representou uma derrota para a LDB/1961 e também uma derrota para o projeto educacional do Distrito Federal, notadamente em relação à concepção de cultura cívica democrática. O processo de desmanche da proposta inovadora, liberal e democrática estava em acelerado curso, e se completaria a nível legal com a reforma do ensino pela Lei n.º 5692/1971, legislação que consolidou a reestruturação do ensino elementar e secundário brasileiro consoante ao ideário cívico-nacionalista do regime militar.

Professores, currículos e livros didáticos

A proposição educacional do regime militar, ao dispor sobre disciplinas obrigatórias e práticas educativas de caráter cívico-patriótico no ensino elementar e médio, teve de lidar com a inexistência de professores habilitados em EMC, o que foi superado, no primeiro momento, por meio do papel atribuído ao diretor na identificação de "professores de confiança" e, consequentemente, a organização de formações e treinamentos destinados aos profissionais interessados no redirecionamento de suas funções, por meio dos previstos exames de suplência, conforme esclarecido pelo governo em diferentes documentos. Anteriormente às decisões tomadas pelo governo federal, entretanto, a SEC-DF já vinha promovendo a identificação e o envolvimento de educadores na elaboração de conteúdos e memórias para a instrução, supervisão e coordenação pedagógica e, principalmente, futura docência em EMC.

Os "cursos de orientação de professores", instituídos para a preparação dos educadores às peculiaridades do projeto pedagógico brasiliense, foram

redimensionados após Ivan Luz assumir a SEC-DF. No decorrer de 1968, cerca de 2.200 professores do ensino médio e 400 professores primários estiveram envolvidos nessas atividades que, desenvolvidas por meio de várias dinâmicas em diferentes momentos ao longo do ano, comportavam variações quanto ao público e à prática docente em foco. Em fevereiro 1968, durante o evento organizado para professores do ensino médio, foi incluída a participação de militares com o fim de promover uma "ampla aproximação cultural entre os oficiais das Forças Armadas e os professores" e "maior congraçamento entre civis e militares na capital federal". O evento, uma promoção da SEC e do Clube das Forças Armadas, ensejou a presença de 71 estudantes militares, em curso voltado aos educadores (SEC, 1967; Aperfeiçoamento, 1968; Curso de Treinamento, 1968; Curso na SEC, 1968).

Após três meses, em maio de 1968, surgiu o primeiro treinamento em formação moral e cívica destinado aos professores da rede pública, no qual se distinguiam visões relacionadas ao binômio desenvolvimento e segurança nacional, termos caros às análises promovidas pela Escola Superior de Guerra sobre a posição do Estado, das instituições e do cidadão diante de seus inimigos. A temática do curso centrou-se na dimensão interna dessa visão, como se depreende da sinopse do evento Introdução à Problemática para EMC, no qual os princípios norteadores da programação foram explicitados: conceito de segurança nacional: elementos e evolução; objetivos nacionais; política nacional: antagonismos; segurança e desenvolvimento; educação e desenvolvimento; problemas de sistematização de educação moral e cívica (EMC, 1968; Educação Cívica, 1968). Por esta época, a penetração das ideias difundidas pela ESG no âmbito do MEC, das secretarias e conselhos de educação, já se fazia presente por meio das concertações levadas à frente pelo general Moacir Araújo Lopes, membro da Associação dos Ex-alunos da ESG (ADESG), responsável pelo anteprojeto do Decreto-Lei n.º 869/1969 e primeiro presidente da CNMC (Lemos, 2011).

A concretização de tal proposta, que tratava apenas da primeira etapa de um futuro seminário sobre a questão, exigia um redirecionamento no processo de formação dos professores e orientadores educacionais, o que foi levado à frente pela SEC-DF com o apoio do MEC, do IHGB-DF, do CE-DF e das Forças Armadas. Diferentes cursos sobre as especificidades da doutrina, da didática e das práticas em moral e cívica foram oferecidos aos educadores da rede pública brasiliense (Currículos, 1970; Curso de EMC, 1970; Palestra para professores, 1970; Calendário, 1971; Supervisão de EMC, 1971; Palestras sobre a Constituição, 1971; Curso em EMC, 1971; Palestras sobre EMC, 1971).

Após a regulamentação do Decreto-lei n.º 869/1969, a SEC-DF firmou convênio com a Faculdade de Educação da UnB, em 1971, com vistas a preparar os professores do ensino médio para o exame de suplência em Educação Moral e Cívica, uma vez que foram oferecidas 300 vagas aos interessados. Esse regime de cooperação foi realizado, também, entre as Secretarias de Educação e de Administração do GDF, e, em janeiro de 1972, o Centro de Treinamento e Seleção (CEST) divulgou a relação nominal dos 350 professores do ensino elementar que completaram a formação. Desde junho de 1971, seis meses após o governo federal regulamentar o Decreto-lei n.º 869/1969, a SEC-DF deu início à preparação do primeiro concurso para a contratação de professores de EMC. Nessa época, a demanda desses profissionais já havia dado azo à proliferação de cursos de licenciatura curta nas faculdades privadas, direcionados à preparação do professor de EMC (MEC, 1971; EMC tem exame, 1971; Brasil. Aviso n° 100/71; Nomeada banca, 1971; Comunicações, 1971; ESG, 1971; Novos currículos, 1971).

A preocupação com a formação do professor estendia-se, ainda, à sua preparação para o uso de livros didáticos. Nesse quesito, a SEC-DF também instituiu medidas em apoio às iniciativas do Ministério da Educação, que tomaram impulso a partir de 1968, com a realização de concurso nacional para escolha de um guia de civismo. No ano seguinte, com a supervisão

da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COTELD), uma parceria entre o MEC, o Sindicato Nacional das Editoras de Livros e a USAID, a SEC-DF promoveu seminários visando à capacitação de professores na utilização desse material. A COTELD esteve à frente de outros cursos ao professorado brasiliense, e, já em maio de 1970, foram distribuídos planos de aulas, exercícios e instrução programada aos professores de OSPB, com vistas à confecção de um livro didático para as escolas brasilienses de ensino médio. Pouco tempo depois, em novembro, foi impresso o *Guia metodológico do Programa de Moral e Cívica*, dirigido aos professores do ensino primário (Concurso, 1968; Livro, 1969; Novo curso, 1969; Cadernos, 1970; Currículos, 1970; Guia, 1970; Utilização, 1971; Krafzik, 2008).

O governo militar, após tornar obrigatório o ensino de EMC nas escolas brasileiras, promoveu a organização dos professores dessa disciplina a nível nacional. Os professores do Distrito Federal estiveram presentes no I Encontro Nacional de Professores e Orientadores de Educação Moral e Cívica. Dentre as várias conclusões desse evento, considerou-se que os objetivos da EMC somente seriam alcançados por intermédio da "conscientização da missão educadora do professor" e do reconhecimento de seu papel na "continuidade do êxito do ensino da disciplina através dos meios institucionais" (Professores, 1972).

O calendário de comemorações cívicas: o civismo dentro e fora da sala de aula

A partir do ano letivo de 1968, as *Normas sobre as atividades destinadas à Educação Moral e Cívica dos alunos dos educandários oficiais do Distrito Federal* possibilitaram a ritualização de comemorações patrióticas no calendário escolar brasiliense. A análise das efemérides incluídas nos calendários escolares, no período entre 1968 e 1972, permite verificar uma paulatina prevalência das comemorações de teor cívico-militar da história nacional

sobre as festividades de origem laica, folclórica, profissional e de âmbito internacional. Nesse período, as datas escolhidas para as comemorações dedicadas aos "vultos da pátria" e "fatos nacionais" visivelmente constituíram as principais atrações do calendário escolar. A rotina e o conteúdo escolar, a prestação profissional e a atenção dos estudantes foram, sobremaneira, dirigidas para a realização desses eventos, em detrimento de outros componentes escolares. O desenvolvimento dessas atividades ocorria por meio de diferentes recursos e dinâmicas pedagógicas, tais como horas cívicas, solenidades de hasteamento da bandeira nacional, semanas comemorativas, pesquisas, palestras, concursos, excursões, viagens escolares, horas sociais, gincanas, torneios, jogos e campeonatos escolares (Exército, 1966; Tuiuti, 1967; Forças Armadas, 1967; Semana da Asa, 1968; 1973; Tiradentes, 1968; Edital 01/1967; Dia, 1969; Semana da Pátria, 1969; Educar, 1970; Brasil Jovem, 1971; Você, 1972; Comemorações do SESQUI, 1972; Datas Cívicas, 1972; Brasil. Decreto n.º 2270/1973).

A partir de 1970, foi adicionada ao calendário escolar a comemoração da Semana da Revolução e, nesse ano, foram organizadas ruas de recreio nas cidades-satélites e na favela do Iapi. Em todas as escolas públicas foram realizadas solenidades de hasteamento da bandeira, palestras alusivas à data pelos professores e apresentação de trabalhos pelos estudantes. Na ocasião, o Departamento de Turismo promoveu *shows* populares na plataforma da estação rodoviária do Plano Piloto e nas cidades-satélites (Semana da Revolução, 1970). A fim de auxiliar os professores nas atividades relacionadas à passagem desse evento, para as festividades do oitavo ano da tomada de poder, cuja comemoração ganhou proporções por transcorrer no mesmo ano de celebração do sesquicentenário da independência brasileira, em manifesta busca de legitimação ao regime autoritário vigente, o coronel Mello Campos, da 5ª Seção de Comando Militar do Planalto, enviou material explicativo aos professores, enquanto o Ministério do Exército encarregou-se da confecção

de cartazes comemorativos para divulgação nos estabelecimentos de ensino (Subsídio, 1972; Exército, 1972).

A reorganização do ambiente escolar e extraclasse, por meio do calendário letivo, contou também com a instalação dos Centros Cívicos Escolares, instituídos pela reforma educacional do ensino elementar e do ensino médio, a agremiação estudantil autorizada pelo regime militar (Lei n.º 5.692/1971). A fim de atender às necessidades políticas e simbólicas do regime, as diretorias dessas organizações participaram concretamente da reocupação e ressignificação dos espaços da cidade dentro do espírito cívico-patriótico. A Praça dos Três Poderes, a Esplanada dos Ministérios e o Eixo Monumental, concebidos como espaços democráticos e locais de manifestações políticas e culturais, foram transformados em território vigiado e controlado pela presença das Forças Armadas, ostensiva nos momentos mais tensos do regime militar, e celebratória nas datas comemorativas potencializadas pelo calendário cívico. Nesse período, à Praça dos Três Poderes foi incorporado o Pavilhão Nacional, inaugurado sob polêmica em 1972, demarcando a presença dos militares no exercício do poder político do país (Felicetti, 2018). Mensalmente, os estudantes brasilienses participavam das solenidades de hasteamento da bandeira brasileira no Pavilhão Nacional. Eventualmente, essas cerimônias propiciavam o encontro entre diretorias de centros cívicos brasilienses e de outros estados brasileiros (Diretoria, 1973).

No Distrito Federal, entre as várias estratégias de aproximação propostas pelos militares, destacou-se a incorporação do lazer e esporte à cultura cívica. Desde 1966, houve a revalorização da educação física, da prática de esportes e de lazeres em escolas públicas, visando estimular entre os estudantes a competitividade, os cuidados com o corpo, a integração através de jogos esportivos e a difusão de noções em moral e cívica. No Distrito Federal, instituiu-se uma experiência singular — a colônia de férias —, iniciativa que ampliou o público e o leque das atividades que integravam as ações cívico-sociais do governo.

Figura 16.1: Desfile no Eixo Monumental dos "colonins", simbólico apelido atribuído aos participantes do evento. Colônia de férias de 1971



Fonte: Acervo de Eduardo Roberto Stuckert.

A partir de 1970, a SEC-DF e as Forças Armadas estabelecidas na cidade ofereceram, anualmente, programas de atividades lúdico-desportivas, durante o recesso escolar, para crianças entre 6 e 12 anos, uma promoção aberta à população infantil da cidade. Nessas atividades, a presença das Forças Armadas era o diferencial, os oficiais organizavam as atividades recreativas, que incluíam demonstrações de treinamentos e apresentação de equipamentos militares, promovendo uma série de eventos que integrava o lazer à formação cívica, durante o descanso anual dos professores (Civismo, 1970; 1973; Inscrições, 1974). Dos "colonins", simbólico apelido atribuído aos participantes da colônia de férias, esperava-se que guardassem

> os ensinamentos que os levam a amar cada vez mais o Brasil. Aulas de Moral e Cívica lhes são ministradas, incutindo-lhes no espírito jovem o culto aos grandes vultos pátrios e ao Hino e Pavilhão nacionais. E eles, com o entusiasmo próprio da juventude, guardam no coração esses ensinamentos, que formarão o alicerce de uma vida dedicada ao Brasil Grande do sonho de nossos Maiores e que agora se vai transformando em palpitante realidade. (Brasil Jovem, 1971)

Centros cívicos escolares: controle e disciplina do movimento estudantil

A partir de 1967, foi desenvolvido, no âmbito da SEC-DF, um programa mais elaborado para o controle de entidades e lideranças estudantis e o condicionamento dos temas de interesse do movimento secundarista brasiliense, cujo desenvolvimento favoreceu a emergência de uma cultura escolar voltada para o civismo, a defesa e consolidação do regime militar. O culto à pátria e hierarquia de valores divulgados por meio das comemorações aos vultos e fatos nacionais, das ações cívico-sociais, da política do livro didático e da censura estiveram na base dessas iniciativas. Essas medidas foram levadas a efeito por meio da reestruturação do calendário escolar, de iniciativas socioculturais direcionadas aos estudantes, como a organização de colônias de férias, a promoção de jogos e de concursos escolares, e a instituição de Centros Cívicos Escolares (CCE). Em consequência, multiplicaram-se os campeonatos interescolares, estaduais, interestaduais e nacional de esportes, em moldes semelhantes realizavam-se concursos artísticos-literários, principalmente sobre temas cívico-patrióticos, a beleza feminina e a música erudita brasileira e estrangeira, mas raramente outros suportes se faziam presentes para expressão e interpretação social. Nestas ocasiões, os alunos, as escolas e a unidade federativa destaques recebiam premiações que podiam incluir distinções diversas, tais como títulos, medalhas, livros e excursões para fora do país, para outras cidades brasileiras e no Distrito Federal (Exército, 1966; Vencedora, 1967; Secundarista, 1968; Marinha, 1968; Educar, 1970; Decreto n.º 68.065/71; Eleição, 1972; Curso de Liderança, 1973).

Paralelamente, foram desencadeadas medidas repressivas para o controle das atividades dos estudantes, a supressão das agremiações estudantis e a punição dos líderes considerados inadequados. Os grêmios estudantis foram repetidamente objeto de intervenção discricionária por parte das direções de ensino. Em abril de 1967, por exemplo, a direção do Centro de Ensino Asa Branca, em Taguatinga, comunicava que o Grêmio Estudantil

Oswaldo Magre não mais correspondia ao "espírito educativo" do estabelecimento, passando a "desmerecer a nossa confiança, não se lhe permitindo mais desempenhar qualquer atividade autônoma que possa diminuir a solidez da estrutura do Cemab". O incidente envolvia a reação dos estudantes durante evento cívico ocorrido na escola, um mês antes, de boas-vindas aos calouros (Crise, 1966; Direção, 1967; Alunos, 1968).

No decorrer de 1968, o movimento estudantil brasileiro redimensionou-se em vista do prolongamento e da violência do regime. A bárbara morte do estudante secundarista Edson Luís pela polícia, em março deste ano, no Rio de Janeiro, foi o estopim da reação em diferentes locais do país. Na esteira da explosão de violações e brutalidades, ocorreu o endurecimento do regime por meio da publicação do Ato Institucional n.º 5, em dezembro de 1968, que autorizou ações arbitrárias, como a suspensão dos direitos políticos de dissidentes, o fechamento do Congresso Nacional, a intervenção nos municípios e estados etc.; e do Decreto-lei n.º 477, em fevereiro de 1969, que proibiu manifestações políticas nos estabelecimentos de ensino e definiu infrações disciplinares ao corpo discente, docente e administrativo.

No Distrito Federal, a partir da mobilização estudantil, no dia seguinte à morte de Edson Luís, a vigilância do meio estudantil foi intensificada pela presença regular de viaturas policiais no *campus* e escolas públicas do ensino médio, em suas dependências e em locais de concentração estudantil, como a Estação Rodoviária e a Praça 21 de Abril, no Plano Piloto, e a Praça do Relógio, em Taguatinga. Em assembleia estudantil nas dependências da UnB, no dia 29 de março, reunindo mais de 3000 estudantes, o movimento universitário e secundarista declarou a suspensão de atividades discentes e emitiu protestos pelo assassinato de Edson Luís. Ao longo do dia, manifestações surgiram em vários locais da avenida W3 Sul e na Estação Rodoviária. Nesse dia, os estudantes que compareceram às aulas, como no Ginásio do Plano Piloto, mantiveram-se em completo silêncio, não respondendo sequer à chamada, e colaram cartazes nos vidros e paredes do estabelecimento de

ensino, com críticas ao regime vigente e às violências policiais, em repudio à morte de Edson Luís. À noite ocorreu choque entre estudantes e a polícia na Praça 21 de Abril e em frente à Casa Thomas Jefferson, quando mais de cem estudantes foram presos.

Apesar das comemorações previstas para o Dia da Revolução, em que se festejava o quarto ano da tomada do poder, os estudantes brasilienses mantiveram o estado de mobilização, mas os atos previstos para o 31 de março foram suspensos: com o aparato bélico disposto em diferentes pontos da cidade e a presença de 10 mil militares para o desfile cívico, registrou-se uma trégua não pronunciada. No entanto, no dia 2 de abril, fim do luto deliberado e momento de reavaliação de estratégias pelo movimento estudantil, a assembleia de estudantes no Elefante Branco foi interrompida por um contingente da polícia militar e, na sequência, outros conflitos se passaram, como o fato do grêmio estudantil Oswaldo Magre do Cemab ter tido as suas portas lacradas pela polícia. No *campus* universitário, a polícia impedia a livre circulação, requerendo identificação de todos que pretendiam entrar na área, rompendo as barricadas levantadas pelos estudantes.

Ainda no mês de abril houve a retomada das atividades acadêmicas, mas o ambiente permaneceu tenso em diversas unidades de ensino. Nesse momento, as agremiações estudantis multiplicaram seus esforços de organização e mobilização e, ante à repressão, se valiam da promoção de eventos culturais para manter o direito à expressão e reunião, disputavam espaço com as células que apoiavam o regime, identificavam os infiltrados e enfrentavam às decisões das direções dos estabelecimentos de ensino. Apesar da Marcha dos 100 mil em junho, no Rio de Janeiro, ter exposto ao país a necessidade de deter a truculência contra a juventude, a diretiva governamental foi em outro sentido. No Distrito Federal, na abertura do segundo semestre, no início do mês de agosto, a direção do Elefante Branco decidiu "cassar" a diretoria do grêmio estudantil local, o Gecem. O movimento estudantil do Elefante Branco resistiu à pressão, promoveu novas

eleições, mas a nova diretoria eleita, que mantinha relações estreitas com o Diretório Central dos Estudantes Secundaristas de Brasília (DCESB) e a Federação de Estudantes Universitários de Brasília (FEUB), pouco tempo depois teria a sua gestão também interrompida.

Em compasso com o movimento estudantil nas outras regiões do país, no dia 16 de outubro, durante protesto na Praça 21 de abril - organizado pelo DCESB e a FEUB em oposição às 900 prisões ocorridas durante o congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), no estado de São Paulo -, os estudantes brasilienses entraram novamente em choque com a polícia. A expressiva repressão policial que se seguiu levou à prisão e clandestinidade de estudantes brasilienses, e a instalação de mecanismos institucionais para a completa desmobilização das agremiações estudantis ainda remanescentes, como o DCESB e os grêmios estudantis de diferentes unidades de ensino (UnB, 1968; Grêmio estudantil, 1968; Alunos, 1968; Estudantes, 1968).

Nesse contexto de fechamento do regime, o secretário de Educação, Ivan Luz, divulgou, em maio, a Portaria n.º 52/1969-SEC/DF, que tratou da suspensão das eleições para as diretorias dos grêmios estudantis e dos mandatos das diretorias eleitas, prevendo que a direção dos grêmios extintos podia ser provisoriamente exercida pelo diretor ou professor responsável. Em outras palavras, essas instruções determinavam procedimentos para a extinção dos grêmios estudantis. A partir desse direcionamento, acelerou-se o desaparecimento dessas agremiações e a implantação dos Centros Cívicos Escolares, subordinando completamente a nova representação estudantil à tutela do diretor e professor orientador (Portaria n.º 52/1969; Suspensas as eleições, 1969; Órgãos Estudantis, 1969).

O estímulo à proliferação dos CCE contou com a efetiva participação de membros das Forças Armadas na condição de guias, inspiradores, promotores e patronos das novas entidades estudantis. As formalidades e solenidades de criação dos CCE, desde a composição de chapas às eleições e à posse de diretorias, incluindo as ações cívico-sociais, foram contempladas

com generosos espaços de divulgação nas páginas do Diário Oficial do Distrito Federal e do jornal Correio Braziliense, servindo como objeto de publicização e exaltação do regime. Em maio de 1973, o próprio general-presidente, Emílio Garrastazu Médici, prestigiou a posse da diretoria do Centro Cívico Marechal Manoel Osório, da Escola Classe 29 de Taguatinga, pomposamente realizada no Regimento de Cavalaria de Guardas de Brasília (Diretoria, 1973; Posse, 1973). Menciona-se, ainda, a singular programação desenvolvida no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (Cemeb), em vista do simbolismo e caráter exemplar que essas atividades procuravam exercer junto ao conjunto das escolas públicas brasilienses.

O programa de comemorações cívicas no Cemeb tomou impulso a partir de 1969, mesmo ano em que o secretário Ivan Luz, acompanhado por estudantes da escola, inaugurou uma exposição que reunia "vasto material bélico utilizado pelas Forças Armadas". As programações dos anos seguintes privilegiaram a realização de palestras e conferências pronunciadas por oficiais militares, administradores públicos e professores versados em temas atinentes à moral e cívica, concursos temáticos sobre fatos e vultos nacionais, e solenidades de hasteamento da bandeira. Esses eventos frequentemente oportunizavam a apresentação de fanfarras militares, homenagens aos vultos nacionais, às batalhas marcantes e aos feitos heroicos da história nacional. Invariavelmente, os oradores testemunhavam sobre os benefícios da cultura cívico-patriótica como missão da escola, rememorando um tempo em que tal instrução teria marcado o seu caráter, impressões essas que registravam no "Livro de Ouro" do educandário (Semana da Pátria, 1969; Curso Noturno, 1970; Ciclo, 1971; Solenidade, 1971; Cemeb, 1971; Aniversário, 1972; Você, 1972; CCE Dom Pedro, 1972; Dia do Estudante, 1972; Palestra Elefante Branco, 1972; Palestras no Elefante Branco, 1972).

Dos usos e abusos da "pedagogização da pátria": críticas e resistências

A política educacional da "pátria pedagogizada" dos governos militares, notadamente a vinculação entre o civismo e o militarismo no ambiente escolar, confrontou resistências. Os educadores foram persistentes na defesa do seu papel pedagógico e, além da participação integrada às pautas levantadas pelos movimentos sociais em relação ao regime no poder, também recorreram à "desobediência pedagógica" como postura de contestação à organização curricular — aos conteúdos, aos métodos e às práticas pedagógicas prescritas. No Distrito Federal, não obstante o caráter obrigatório do bloco de disciplinas cívico-patrióticas, os professores progressistas se apropriaram dos componentes cívicos como espaço para o debate, a leitura da realidade social e a compreensão política, por vezes recorrendo a textos, imagens e músicas de autores identificados com o pensamento crítico, ora se valendo de argumentações sobre os anacronismos entre as descrições dos livros didáticos e o próprio cotidiano dos estudantes, com vistas a estimular interpretações diversas sobre os choques culturais.

Na década de 1980, o desmanche da formação cívico-patriótica, por fim, chega ao arcabouço legal. A EMC havia perdido o seu sentido como disciplina difusora de comemorações cívicas: professores, pais e estudantes, cotidianamente, constatavam que as amplificações desses valores no ambiente escolar encontravam-se em descompasso com os conhecimentos pedagógicos, as necessidades dos educandos e o bem-estar social da população brasileira, ou seja, a escola e os anseios da comunidade escolar não se encontravam socialmente refletidos no currículo. Em meados dos anos 1980, houve o retorno das disciplinas História e Geografia e, paulatinamente, as instituições de ensino superior passaram a oferecer complementação curricular aos profissionais formados pelas licenciaturas curtas em EMC. A formação acadêmica dos professores da disciplina História e Geografia, que havia sido alterada desde a implantação dos Estudos Sociais nas grades curriculares da ideologia de alienação, em voga

na década de 1970, foram submetidas a processos de revisão curricular, e os componentes curriculares da EMC foram redimensionados, ficando a critério das escolas a reorganização dos currículos, o preenchimento dos horários de EMC e OSPB com outras disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais (Indicação n.º 2/1987; Lei n.º 8.663/1993; Martins, 2014).

Preservação da memória e política educacional

Meio século após o início de um ciclo histórico inaugurado pela reintrodução do programa de EMC no currículo escolar, observa-se que a temática das experiências autoritárias dirigidas para a educação cívico-patriótica ainda continua aberta. No campo da pesquisa acadêmica, a abordagem apresentada merece ser aprofundada em vários aspectos, como na compreensão do papel dos professores no desenvolvimento da escola pública, dos conteúdos e da literatura cívico-patriótica ou, ainda, dos demais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. A pesquisa histórica realizada limitou-se à contextualização e ao levantamento das fontes oficiais e, nesse sentido, este estudo apresenta lacunas relacionadas à memória daqueles que vivenciaram o período, cujo testemunho demandava medidas de individuação e coleta que ultrapassavam o escopo traçado. O acervo conservado no Arquivo Público do Distrito Federal, no Conselho de Educação do Distrito Federal, na SEE-DF, assim como nas escolas, que não foram compulsados no âmbito desta pesquisa constituem referências aos novos estudos: os caminhos da educação necessitam ser constantemente trilhados para que a vivacidade de seus ensinamentos seja preservada e o seu legado apropriado pelas novas gerações.

O interesse em relação à memória, entretanto, é ainda mais urgente, tendo em vista a recorrência da representação cívico-patriótica como política para a solução dos seculares problemas da educação e da sociedade brasileira. Neste momento em que se resgata a história da experiência dos anos 1964-1985, que já pareciam parte de passado distante, nos confrontamos

com o reposicionamento da cultura cívica-militar na rede pública brasileira. Mais conhecida por "escola militarizada", a política do atual governo do DF difere das experiências anteriormente desenvolvidas por se basear na gestão de educadores e militares em áreas específicas do cotidiano escolar, em que o professor tem a sua ação pedagógica circunscrita à sala de aula e, tal como seus estudantes, se sujeitaria à disciplina adotada nos espaços comuns da comunidade. Nesse contexto, aos militares não é requerida outra formação pedagógica que a própria capacitação e vivência de caserna.

Contrapondo-se a tal reposicionamento da cultura cívica na sociedade brasileira, os autores sustentam a importância da preservação da memória do projeto educativo do Distrito Federal e se inspiram nas ideias de Anísio Teixeira para a defesa da escola pública como instrumento de realização individual e justiça social, como alternativa às desigualdades provenientes da posição e da riqueza, e consideram a escola como local onde todas as crianças podem desenvolver suas aptidões, "formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente" (Cordeiro, 2001, p. 242; Teixeira, 1936).

Referências

ABREU, Vanessa Kern de. *A EMC*: disciplina escolar e doutrina (MG, 1969-1993). Orientador: Geraldo Inácio Filho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2008, 102p. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13751/1/dis.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

ALUNOS do EB podem perder vestibular, *Correio Braziliense,* 18 ago. 1968, p. 16.

ANIVERSÁRIO do "Elefante". *Correio Braziliense,* 18 mar. 1972, p. 11.

APERFEIÇOAMENTO. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 11 jan. 1968, p. 2.

BRASIL. Aviso n.º 100/1971, GDF/Secretaria de Administração (CEST). *Diário Oficial do Distrito Federal,* 4 jan. 1972, p. 12.

BRASIL. Decreto n.º 58.023, de 21 mar. 1966. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*.

BRASIL. Decreto n.º 68.065, de 14 jan. 1971. Regulamenta o decreto-lei n.º 869, que dispõe sobre a inclusão da EMC. *Diário Oficial do Distrito Federal*.

BRASIL. Decreto n.º 2.270, de 1 jun. 1973. GDF/SEC, Institui comissão para promover as comemorações do centenário de Alberto Santos Dumont. *Diário Oficial do Distrito Federal.*

BRASIL. Decreto-lei n.º 869, de 12 set. 1969. Dispõe sobre a inclusão da EMC como disciplina obrigatória dos sistemas de ensino no país. *Diário Oficial do Distrito Federal*.

BRASIL. Edital 01/67, de 27 maio 1967. GDF/SEC. Concurso de monografias para o ensino primário e médio sobre a Marinha. *Correio Braziliense*, 27 maio 1967, p. 6.

BRASIL. Indicação n.º 2, 28 jan. 1987. MEC/CFE. Proposta de extinção de EMC como componente nos currículos escolares e substituição por Estudos da Constituição. *Diário Oficial do Distrito Federal.*

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 dez. 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial do Distrito Federal*.

BRASIL. Lei n.º 5.692, 11 ago. 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*.

BRASIL. Lei n.º 8.663/93, 14 jun. 1993. Revoga o Decreto-Lei n.º 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal.*

BRASIL. Ordem de Serviço "E" n.º 8/67. GDF/SEC/CEM. Regula o art. 3º da Portaria "N" n.º 25/67 de 4/10/67. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 31 dez. 1967, p. 11.

BRASIL. Parecer n.º 03/70, GDF/SEC/Conselho de Educação do DF. Orientação sobre o Decreto-lei n.º 869/69. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 19 mar. 1971, p. 11.

BRASIL. Parecer n.º 04/70, GDF/SEC/Conselho Deliberativo da FEDF. Educação Moral e Cívica. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 23 mar. 1971, p. 12-13.

BRASIL. Portaria n.º 52, de 23 maio 1969. GDF/SEC. Suspende as eleições para órgãos dirigentes de grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino médio do sistema oficial do DF. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 4 jun. 1969, p. 6.

BRASIL JOVEM. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 15 jan. 1971, p. 1.

CADERNOS orientam matéria. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 27 maio 1970, p. 1.

CALENDÁRIO escolar de 1971. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 6 jan. 1971.

CCE D. PEDRO I. *Correio Braziliense*, 08 ago. 1972, Coluna Ensino e Cultura, p. 11.

CEMEB tem curso. *Correio Braziliense.* Coluna Ensino e Cultura, 12 set. 1971, p.11.

CICLO de conferências. *Correio Braziliense,* 22 ago. 1971, p. 11.

CIVISMO e alegria. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 7 jan. 1973, p. 3.

CIVISMO e entusiasmo. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 23 abr. 1970, p.1.

COMEMORAÇÕES DO SESQUI. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 5 abr. 1972, p. 1.

COMUNICAÇÕES. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 18 fev. 1971, p. 3.

CONCURSO para escolha de um guia de civismo. *Jornal do Brasil,* 23 maio 1968, p. 7.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados*, v.15, n. 42, São Paulo, mai./ ago. 2001, p. 241-258.

CRISE no Cemab. *Correio Braziliense.* Caderno Taguatinga, 4 set. 1966, p. 8.

CURRÍCULOS de EMC. *Correio Braziliense.* Coluna Ensino e Cultura, 13 mar. 1970, p. 7.

CURSO DE EMC. *Correio Braziliense,* 28 out. 1970, p. 5.

CURSO EM EMC. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 1 dez. 1971, p. 2.

CURSO NA SEC. *Diário Oficial do Distrito Federal.* 1 fev. de 1968, p. 1.

CURSO DE LIDERANÇA. *Correio Braziliense.* Col. Ensino e Cultura, 9 ago. 1973.

CURSO NOTURNO. *Correio Braziliense.* Coluna Ensino e Cultura, 23 set. 1970, p. 5.

CURSO DE TREINAMENTO. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 8 fev. 1968, p.1.

DATAS CÍVICAS. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 18 maio 1972, p. 3.

DIA DO ESTUDANTE no Elefante Branco. *Correio Braziliense,* 11 ago. 1972, p. 11.

DIREÇÃO do CEMAB. *Correio Braziliense*, CB-Taguatinga, 16 abr. 1967, p. 3.

DIRETORIA do CCE. *Correio Braziliense*, Coluna Ensino e Cultura, 9 ago. 1973, p. 2.

EDUCAÇÃO CÍVICA. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 22 maio 1968, p.1.

EDUCAR para integrar. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 29 set. 1970, p. 1.

ELEIÇÃO se faz assim.... *Correio Braziliense,* CB-Escola, 29 nov. 1972.

EMC. *Correio Braziliense*, 18 maio 1968, p. 1.

EMC TEM EXAME. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 21 jan. 1971, p. 2.

ESG. *Correio Braziliense*, Coluna Notícias Militares, 14 set. 1971, p.11.

ESTUDANTES e polícia em choque. *Correio Braziliense,* 16 out.1968, p. 1.

EXÉRCITO encerra semana com prêmio. *Correio Braziliense,* 26 ago. 1966, p. 1.

EXÉRCITO. *Correio Braziliense,* Coluna Ensino e Cultura, 17 mar. 1972, p. 11.

FELICETTI, Marcelo. Sergio Bernardes e o Monumento ao Pavilhão Nacional, Brasília, 1972. *Arquitextos.* Espanha: Vitrovirus Editora, 2018.

FORÇAS ARMADAS festejam. *Correio Braziliense,* 16 nov. 1967, p. 3.

GRÊMIO estudantil. *Correio Braziliense,* Coluna Taguatinga, 14 ago. 1968, p. 9.

GUIA metodológico de EMC. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 11 nov. 1970.

INSCRIÇÕES colônia de férias. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 4 jan. 1974, p. 1.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. *Acordo MEC/USAID: a comissão do livro técnico e do livro didático (1966/1971).* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. A normatização da educação moral e cívica (1961-1993). Orientador: Luiz Antonio Cunha. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, 2011, 195p. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/DISSERTACAO_KAE-Versao_Final.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985). Orientadora: Luiz Carlos Soares. Tese. (Doutorado em História) – UFF, Niterói, 2010, 367p. Disponível em: https://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

LIVRO técnico-didático. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 21 fev. 1969.

MARINHA entrega prêmios. *Correio Braziliense,* 08 dez. 1968, p. 16.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira. *Educar em Revista.* Editora UFPR, Curitiba, 2014, p. 37-50.

MEC recomenda moral e cívica. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 1 abr. 1971, p.2.

NOMEADA A BANCA examinadora. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 1 jun. 1971.

NOVO CURSO. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 27 maio 1969, p. 3.

NOVOS CURRÍCULOS. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 11 fev. 1971, p. 3.

ÓRGÃOS ESTUDANTIS. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 27 maio 1969, p. 3.

PALESTRA ELEFANTE BRANCO. *Correio Braziliense,* 15 ago. 1972.

PALESTRAS NO ELEFANTE BRANCO. *Correio Braziliense,* 13 ago. 1972, p. 11.

PALESTRA PARA PROFESSORES sobre instrução cívica. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 9 set. 1970, p. 3.

PALESTRAS SOBRE CONSTITUIÇÃO. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 15 out. 1971, p. 3.

PALESTRAS SOBRE EMC. *Correio Braziliense,* 6 fev. 1971, p.11.

PELEGRINI, Dayenne Chimiti. *EMC*: disciplina e poder disciplinar no ensino de primeiro grau mato-grossense da década de 1970. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011, 108 p.

PLANEJAMENTO para o ensino no DF. Exposição do Sr. Ernesto Silva ao Conselho Diretor da FEDF. *Correio Braziliense,* 11 fev. 1961, p. 7-8.

PROGRAMA de ensino prevê treinamento. *Correio Braziliense,* 6 maio 1967, p. 8.

PROFESSORES sugerem mudanças. *Correio Braziliense,* 6 out. 1972, p. 2.

SEC abre ciclos para professores. *Correio Braziliense,* 13 set. 1967, p. 8.

SECUNDARISTA. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 13 set. 1968, p. 2.

SEMANA DA ASA. *Correio Braziliense,* Coluna Ary Cunha, 4 out. 1968, p. 3.

SEMANA DA ASA. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 23 out. 1973, p. 3.

SEMANA DA PÁTRIA tem festejos. *Correio Braziliense,* 2 set. 1969, p. 10.

SEMANA DA REVOLUÇÃO. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 20 mar. 1970, p. 1.

.SOLENIDADE cívica no Cemeb. *Correio Braziliense,* 24 ago. 1971, p. 11.

SUBSÍDIO para as comemorações da revolução. *Correio Braziliense,* Coluna Ensino e Cultura, 30 mar. 1972, p. 11.

SUPERVISÃO de EMC. *Correio Braziliense,* Coluna Ensino e Cultura, 24 set. 1971, p.11.

SUSPENSAS AS ELEIÇÕES estudantis. *Correio Braziliense,* 27 maio 1969, p. 8.

TEIXEIRA, Anísio. *O sistema escolar do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

TIRADENTES. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 25 abr. 1968, p. 2.

TUIUTI. *Correio Braziliense,* 21 maio 1967, p. 9.

UNB SUSPENDE aulas. *Correio Braziliense,* 2 abr. 1968.

UTILIZAÇÃO do livro didático. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 29 jan. 1971.

VENCEDORA recebe cheque. *Correio Braziliense,* 15 dez. 1967, p. 3.

VOCÊ constrói o Brasil. *Diário Oficial do Distrito Federal,* 21 mar. 1972, p. 2.

Capítulo 17

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

Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho
Edilene Simões Costa dos Santos
Carmyra Oliveira Batista
Mônica Menezes de Souza Batista

Os cadernos escolares são considerados atualmente importantes fontes de pesquisa, pois podem possibilitar o conhecimento das práticas das salas de aula e das instituições educativas, do currículo ensinado, dos valores e das ideologias transmitidos, da cultura escrita, de reformas educacionais e dos conteúdos, entre outros. Dessa forma, "o caderno é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os estudantes no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares" (Viñao, 2008, p. 22).

Segundo o autor citado, existem vários formatos de cadernos escolares, no entanto, define-se que esse instrumento, de maneira estrita, consiste em "um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares" (Viñao, 2008, p. 19).

É possível perceber, nos cadernos escolares um reflexo do modo como um currículo é desenvolvido e parte da produção escrita do estudante, visto serem utilizados, em sala de aula, outros instrumentos, tais como folhas soltas e livros. Mesmo tendo um formato gráfico comum e regras para se fazer os registros das aulas, esse dispositivo possibilita conhecer parte dos acontecimentos e das produções de cada docente e de seus estudantes. Enfim,

> a atividade escolar que nos chega através dos cadernos é uma atividade mediada por alguns códigos de realização e apresentação. Estamos, definitivamente, ante uma mediação de pautas e regras que determina os conteúdos da mencionada atividade (o que se faz) e sua forma (como se faz). Pautas e regras que devem ser conhecidas para que se entenda e interprete o produto escolar resultante. (Viñao, 2008, p. 26)

Em outras palavras, a análise de um caderno como dispositivo pedagógico muito pode dizer a respeito de conteúdos e práticas desenvolvidos em sala de aula.

Nesse sentido, objetivou-se identificar saberes matemáticos presentes em um caderno da disciplina Teoria e Prática do Ensino de Matemática de uma professora normalista do Centro Educacional 02 de Ceilândia/DF, produzido no ano de 1981, momento em que o Brasil ainda estava sob o domínio do regime militar que marcou "a supressão do estado democrático de direito no plano histórico, político, jurídico e social. Essa noção da ditadura como um conceito excludente da cidadania permite compreender e avaliar o passado como história" (Koshiyama, 2013, p. 1).

A organização teórico-metodológica para a composição da análise girou em torno de três eixos de interpretação. O primeiro eixo foi embasado em Ferreira Júnior e Bittar (2006) e Saviani (2005) e Koshiyama (2013), que contextualizam o regime militar e seu projeto educacional.

A análise dessas obras possibilitou a compreensão de que o projeto educacional proposto no regime militar se espargiu por toda a sociedade,

modificando relações sociais e de trabalho, pois engendrou, nos sistemas de ensino, uma concepção produtivista com o objetivo de modelar a educação à formação de mão de obra, para o desenvolvimento econômico nos moldes capitalistas, e aligeirar a formação de professores, iniciando e aprofundando sua proletarização por intermédio do empobrecimento econômico e da extenuação de seu capital cultural.

O segundo eixo foi alicerçado em Chartier (2002), que trata de representações, apropriações e práticas; em Saviani (1988; 2005) e outros, que tratam de transformações educacionais, tendências e seus pressupostos. Essas leituras mostraram uma escola povoada de representações que as delimitam, as classificam e ainda as configuram, isto é, a escola é delimitada por suas finalidades, é classificada conforme a parcela da sociedade que atende e é configurada pelas políticas públicas em uso.

O terceiro eixo assentou-se em Viñao (2008), ao buscar compreender as normas estabelecidas entre professoras formadoras e normalistas no que diz respeito ao protagonismo para a produção de registros no caderno. Esse dispositivo apresenta códigos disciplinares das diferentes matérias e é um espaço gráfico que permite entrever a forma, o conteúdo e a disposição de um currículo em ação.

Entende-se que as finalidades da educação são modificadas de acordo com a visão de mundo e do homem imerso em uma sociedade, portanto a escola se reorganiza a cada ordenamento político e pedagógico que entra em vigor.

Essas transformações influenciam, de modo diferenciado, o papel dos professores e dos estudantes. No entanto, mudanças não ocorrem como uma ruptura no sentido dado por Kuhn (1990), que considera o conhecimento uma produção mediante rupturas completas e súbitas de um paradigma para o outro. Nos documentos oficiais e nos discursos, pode até ocorrer essa ruptura, mas, no fazer pedagógico, no dia a dia da escola, percebe-se o transitório, tendências coabitando, às vezes, uma muito forte e a chegada tímida de outra; outras vezes, um findar de uma com pequenos acenos e a entrada

triunfante de outra, tanto por prescrições oficiais quanto pelas subjetividades daqueles que organizam as práticas em sala de aula, que valorizam, contestam, desprezam, assumem e transmutam orientações institucionalizadas.

Para proceder a essa investigação, considerou-se importante consultar a entrevista concedida pela proprietária do material, Vânia Leila de Castro da Cruz, tendo em vista que os registros não indicaram como aconteciam as práticas dos docentes da disciplina e da normalista.

O contexto político-social em que se deu a produção do caderno

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, foi substituída pela Lei n.º 5.692/1971, que mudou a estrutura de ensino para 1.º e 2.º graus. Além dessa mudança estrutural, houve mudança na finalidade da educação, a escola passou a ter como objetivo formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho. Registra-se, ainda, a ampliação do número de vagas nas escolas e a redução do financiamento da educação.

A partir dessa reforma, conforme Saviani (2005), há a descaracterização do modelo curso normal, que se tornou habilitação específica de 2.º grau para o exercício do magistério de 1.º grau, fazendo com que, inclusive, essa formação pudesse ser ofertada em qualquer estabelecimento de ensino profissionalizante, massificando, assim, a oferta de cursos de magistério no país.

Cabe ressaltar que, em Brasília, desde 1960, o curso normal era organizado em tempo integral de formação nos moldes propostos por Anísio Teixeira, que concebia como necessidade da sociedade moderna o acesso dos jovens a uma cultura geral de natureza utilitária e prática associada a conhecimentos teóricos especializados em consonância com os interesses dos estudantes. Organizavam-se clubes de inglês, geografia, música, coral e outros de interesse por iniciativa de professores e estudantes. Havia também um departamento de psicopedagogia que era encarregado da orientação aos professores. Com a reforma promovida pelo regime ditatorial, o Curso

Normal deixou de oferecer formação de tempo integral como pensado e organizado em seu início (Amaral, 2014).

Em 1972, o Curso Normal passou a ofertar educação geral, visando promover a convergência das disciplinas a fim de assegurar o domínio de técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático. Nesse sentido, coube à disciplina didática fundamentar as metodologias de ensino em três aspectos, quais sejam, o planejamento, a execução do ato docente-discente e a verificação da aprendizagem. No Parecer n.º 349/1972 (Conselho, 1973), que trata da habilitação específica de 2.º grau para o exercício de magistério em 1.º grau, determina-se o currículo mínimo, elencando a necessidade de oferta de uma educação geral, de conteúdo básico aos futuros professores, promotora do domínio de técnicas pedagógicas, a partir de uma didática fundamentada no tripé planejamento, execução do ato docente-discente e verificação da aprendizagem. Tudo isso aponta para uma visão decorrente da concepção tecnicista e produtivista da educação orientada pelo regime civil-militar, que massificou e descaracterizou o formato original do curso normal, possivelmente tornando-o instrumental, privilegiando técnicas de ensino e uso de recursos audiovisuais.

O caderno - representações e seu lugar de produção

De acordo com Chartier (2002, p. 17), representações são "as classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real". Nesse sentido, procurou-se discorrer sobre o lugar de produção do caderno da disciplina Teoria e Prática do Ensino da Matemática de uma normalista de maneira a entender que as percepções do social não produzem discursos neutros, isto é, a partir das representações registradas no caderno e na fala da normalista, é possível notar enfrentamentos, ordenações, além da apreensão do "trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais

múltiplas, através dos quais a realidade é contraditoriamente construída" (Chartier, 2002, p. 17).

O caderno em análise provém de uma escola da Ceilândia, uma das 33 regiões administrativas do Distrito Federal (DF). Tais regiões foram por muito tempo denominadas cidades-satélites.

Ceilândia, cujo nome deriva da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), fica a 30 quilômetros de Brasília e teve sua primeira ocupação em 1971. Os moradores dessa cidade foram retirados de um acampamento operário próximo a Brasília, a Vila Iapi, denominação oriunda do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários.

Essa invasão estava há 15 quilômetros de Brasília e próxima a Cidade Livre, Candangolândia e Guará, logo estava bem localizada. Lá moravam mais de 82 mil pessoas em 12 mil barracos. Toda essa gente foi retirada contra a sua vontade desse lugar, por força de pressões imobiliárias, em razão da proximidade a Brasília e, portanto, considerada um espaço nobre. Para incentivar a mudança dos moradores da Vila Iapi, o governo ofereceu um lote e outros benefícios na nova cidade. Após serem instalados em Ceilândia, os habitantes tiveram que encarar uma redução nos seus rendimentos, o aumento de gastos com o transporte, além da falta de infraestrutura básica (Oliveira, 2008).

Na entrevista concedida por Vânia Leila, soube-se que, quando adolescente, já morando em Ceilândia, começou a cursar Créditos e Finanças no ensino médio, mas seu sonho era fazer o curso normal. Segundo seu relato, o curso normal implantado em Ceilândia representava apenas mais uma opção de profissionalização, iniciada de maneira precária, pois as vagas do curso eram ofertadas àqueles reprovados no teste de seleção aplicado a todos que queriam cursar o 2.º grau. Na percepção da estudante, "a escola, naquele contexto, considerava primordial em um estudante a obediência, a disciplina e uma boa dose de subserviência" (Cruz, 2006, p. 21).

A habilitação específica de 2.º grau para o exercício do magistério de 1.º grau começou a funcionar, no Centro Educacional 02 de Ceilândia, em um prédio escolar não específico para esse tipo de formação. "A escola era muito grande, foi colocado todo um pavilhão só para o curso Normal. [...] Era uma estrutura confortável, sempre foi muito bem cuidada. Até hoje ela é uma escola muito bem cuidada. Em termos de condições, a gente tinha salas superlotadas, com 40, 42 alunos" (Cruz, 2017).

Esses aspectos levantados por Vânia Leila, como o critério de escolha de estudantes para cursarem essa habilitação, em um prédio não específico para o curso de formação, e a superlotação das salas, mostram um curso sem sede própria e com turmas massificadas, coadunando com o quadro de dispersão da formação docente no Brasil, tratado por Saviani (2005).

A análise do caderno foi guiada pelos seguintes pontos: *i)* possíveis referências bibliográficas utilizadas pelas docentes da disciplina; *ii)* identificação de metodologias pedagógicas no caderno, como orientações para a formação de professores no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem de saberes matemáticos; *iii)* normas de registro para a produção do caderno ; e *iv)* registros indicativos da produção de sentido da normalista.

A disciplina Teoria e Prática do Ensino da Matemática foi ministrada por duas professoras, Helena, no primeiro semestre, que trabalhou o caráter teórico, e Lucinete, no segundo, que trabalhou o caráter prático, relacionado à confecção de materiais para o ensino. Conforme esclareceu Vânia Leila, "elas coordenavam esse momento aí. Porque eu acho que elas entendiam assim, primeiro a gente vai trabalhar toda a teoria e depois, no segundo semestre, a gente trabalha a elaboração desses materiais" (Cruz, 2017).

Com relação aos registros produzidos no caderno, Vânia Leila apontou evidências de não lhe ter sido concedido um espaço de protagonismo em sua produção:

> a gente tinha que copiar tudo isso, transcrito mesmo. No quadro, e a gente copiando. Ou quando a professora cansava, ela ia ditando. Ela [a professora] ditava do caderno dela, de apostilas, de anotações dela. De coisas dela. Não eram necessariamente livros, [...] raramente no nosso curso Normal a gente tinha contato com livro. (Cruz, 2017)

Provavelmente, essa falta de protagonismo, na formação da normalista, fez parte do silenciamento educacional provocado pelo regime militar, baseado em suas perspectivas tecnoburocrática e conteudista.

Diferentemente da proposta curricular da escola normal no plano educacional de Anísio Teixeira, de tempo integral, em que o espaço-tempo de formação primava por trabalhos e estudos que desenvolvessem conhecimentos teóricos e processos para o exercício da profissão (Pereira, 2011), é possível aventar que a perspectiva técnico-burocrática tenha dado à normalista a função de escrivã, isto é, fazer cópias das apostilas e dos cadernos das docentes sem reflexão ou problematização dos saberes matemáticos.

Quanto à referência relacionada a autores, a professora normalista lembrou que teve, no terceiro ano do magistério, contato com apostilas de Helena Antipoff, uma pedagoga e psicóloga russa que, por convite do estado de Minas Gerais, veio morar no Brasil e esteve envolvida com a Reforma Francisco Capanema. É interessante constatar essa contradição: em plena ditadura militar, houve a utilização do livro de Antipoff na formação de professores. O trabalho de uma professora russa que pensava a formação humana em seus aspectos científico, pedagógico e social e que trabalhava em prol da melhoria da educação primária brasileira desde 1929, conforme Campos (2003).

O teor e as concepções pedagógicas presentes no caderno

No caderno, foram encontradas definições de didática geral e didática específica, ideias gerais sobre o ensino de matemática no curso de 1.º grau,

uma lista de material, material do flanelógrafo e material para construir o flanelógrafo, objetivos da didática da matemática, objetivos gerais e o conteúdo programático dividido em dez unidades: Unidade I – Introdução da metodologia da matemática; Unidade II – O ensino da teoria de conjuntos; Unidade III – O ensino de Sistema de Numeração; Unidade IV – O ensino das operações com números naturais; Unidade V – O ensino das operações com números racionais; Unidade VI – Teoria dos números; Unidade VII – O ensino de sistemas de medidas; Unidade VIII – O ensino de Geometria; Unidade IX – Resolução de Problema; Unidade X – Aspectos gerais da Didática da Matemática.

Esse rol de conteúdos apresenta evidências de certa articulação entre as informações teóricas, as atividades, as estratégias e os exercícios indicados para a prática. Embora não haja referência bibliográfica indicando a teoria descrita no caderno, a maior parte de seu teor aparenta ser um roteiro de como a futura professora deveria trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Com relação ao conteúdo programático, há a apresentação de conceitos básicos e da relação entre conjuntos e operações com graduação das dificuldades. Somente nos conteúdos teoria dos números e geometria é que não há subdivisões do que seria tratado. Além disso, o conteúdo de geometria não foi abordado no caderno, o que pode ser considerado como um esvaziamento da geometria pela própria didática da matemática. Segundo Vânia, "a gente ia para a escola e não via isso, o ensino de geometria. E mesmo na confecção dos materiais, nós não tínhamos muito isso [...] o ensino da geometria se resumia em você ter um compasso" (Cruz, 2017).

Esse fato leva a crer que o professor recém-formado ia para sala de aula sem o conhecimento necessário para ensinar geometria, da mesma maneira, talvez acontecesse com o professor formador, isto é, pode ser que ele também não dominasse esse conhecimento e não tivesse uma referência de base para utilizar na formação de professores normalistas.

Esses marcos deixados no caderno reportam ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), o qual, no Brasil, surgiu com ideias modernizadoras advindas de países da Europa e dos EUA, nas décadas de 1960 e 1970, e que perdurou, no Distrito Federal, até meados do decênio de 1980.

O primeiro grupo de divulgação das ideias do MMM foi o Grupo de Estudos do Ensino da Matemática (GEEM), criado em 1961 e liderado por Osvaldo Sangiorgi (Pinto, 2005; Valente, 2016a).

Os cursos promovidos pelo GEEM primavam por conteúdos matemáticos que mudavam o currículo e enfatizavam a teoria dos conjuntos e a lógica matemática, valorizavam a linguagem e o rigor matemático, o uso dos diagramas de Venn e procuravam mudar os métodos de ensino praticados e a unificação da matemática, por meio de conceitos, tais como as estruturas matemáticas (Guimarães, 2007).

Com referência à geometria, o MMM propunha seu estudo a partir de noções de topologia — exploração do espaço, fronteiras e domínios; da utilização de construções geométricas, retomando à geometria euclidiana — aquela baseada em axiomas e postulados que versam sobre as propriedades de objetos. Talvez, por essa alteração na proposta do ensino de geometria não ter feito parte da formação da professora formadora de normalistas, esse estudo tenha sido silenciado.

No tópico denominado Teoria e Prática de Conjuntos, afirma-se que a teoria de conjuntos visa proporcionar ao estudante uma perfeita familiarização com a teoria que vigora em seus estudos de Matemática. Esse tópico foi o mais abordado e aprofundado no caderno, o que demarca a presença da matemática moderna nos anos iniciais. Apresenta-se, a seguir ,os conteúdos elencados para serem trabalhados nas primeiras séries do 1.º grau.

Para a 1.ª série, propõe-se o trabalho com conjuntos: ideia de conjunto, representação gráfica de limite (por exemplo, uma linha fechada ou uma chave que contém elementos); correspondência um a um; tipos de conjuntos; conjuntos com vários elementos; conjuntos equipotentes; comparação

de números de elementos: igual (=), diferente (≠), maior que (>), menor que (<); relação de pertinência: pertence (∈) não pertence (∉); subconjuntos: união de conjuntos (U) e contagem: 0 a 10; 10 a 20; de 20 a 50; 50 a 80.

Em seguida, são apresentados oito objetivos a serem alcançados após a conclusão do estudo de conjuntos: realizar as operações de união, interseção e diferença entre os conjuntos; resolver problemas que envolvam operações entre os conjuntos; identificar a ideia de conjuntos; reconhecer elementos; usar corretamente os tipos de limite; reconhecer todos os tipos de conjuntos; representar graficamente os limites e formar subconjuntos.

Para a 2.ª série, recomenda-se realizar uma revisão da série anterior, acrescentando união de conjuntos. Para a 3.ª série, orienta-se a revisão da 2.ª série e acrescenta-se: representação de conjuntos no diagrama de Veen; noção de conjuntos quanto ao número de elementos (⊂, >, ≠, =), relação de conjuntos com conjuntos: inclusão (⊃, ⊂); revisão de pertinência; subconjuntos: finito, infinito, união de conjuntos e interseção de conjuntos.

Na 4.ª série, o conteúdo engloba o uso da representação de conjuntos com chaves, diagrama de Veen, relação de conjuntos de elementos (pertinência); relação de inclusão de conjuntos com conjuntos, subconjuntos; tipos de conjuntos: unitário, vazio, finito, infinito, equipotentes e disjuntos.

Pode-se observar, com a apresentação dos conteúdos citados, que há uma mudança radical no ensino. Os saberes matemáticos escolares iniciam-se por rudimentos da álgebra e não pela aritmética, sendo a ideia de número construída a partir da ideia de conjuntos, coleções, operações de união, intercessão, maior que, menor que e igualdade.

Nota-se a importância dada à teoria dos conjuntos, como um conhecimento necessário e suficiente para a criança entender o conceito de número, por isso, esse conteúdo é trabalhado em todas as séries do ensino elementar, de forma dosada.

De acordo com Valente (2016b), em relação ao ensino primário, o MMM incorporou o estudo inicial da aritmética a partir de relações,

relações entre conjuntos e álgebra, isto é, caracterizando o número natural pelas noções de conjunto, apartando-se, portanto, da ideia de número como quantidade, medida e código. França e Villela (2014) complementam essa ideia ao mostrarem que o MMM, aliado aos estudos da psicologia e da pedagogia, mesclaram-se em abordagens que levavam em consideração o envolvimento ativo do estudante e as fases de desenvolvimento.

Quanto ao ensino dos fatos fundamentais da adição, são propostas seis etapas, a saber: prontidão ou preparação; exploração; abstração; organização ou generalização; fixação e aplicação.

Na etapa abstração, indica-se o estudo dos fatos fundamentais a partir da resolução de problemas, que é descrita por meio de procedimentos a serem seguidos:

> Passos para a resolução de problemas: (1) Leitura silenciosa do problema pelos alunos. (2) Leitura oral (por um aluno) do problema. (3) O que o problema nos conta? (4) O que o problema está nos pedindo? (5) Queoperação vamos fazer? Por quê? (6) Quem quer vir escrever no quadro de giz a operação? (7) Quanto deu o resultado? (8) Quem quer elaborar uma resposta? (9) Quem quer vir ao quadro armar a operação? (10) Quem quer vir ao quadro efetuar a operação? (11) Vamos copiar a resposta no caderno. (Cruz, 1981, p. 62)

Ao observar os passos para a resolução de problemas na adição, parece, de certa forma, uma proposta de participação do estudante, no entanto, sem ênfase à sua posição crítica. As perguntas parecem buscar a compreensão, isto é, coletar as informações presentes no texto, além de indicar caminhos para a interpretação quando, no quinto passo, o estudante é convidado a explicar o porquê da operação escolhida.

No processo de ensino da adição de números compostos, os aspectos a serem observados são as etapas pedagógicas, a indicação do QVL (quadro valor de lugar) como o melhor material e os seguintes passos: problema, estimativa, concretização verbalização, armar a operação com palavras, armar

a operação com numerais e palavras, armar somente com numerais e tirar a prova. Esses passos e outros existentes nos registros do caderno indicam uma abordagem metodológica presente na Escola Nova.

Ao se abordar a didática da matemática, no caderno, há uma referência ao método da descoberta como a melhor maneira de a criança aprender. Nesse contexto, "a sala de aula deve ser transformada em laboratório de matemática tanto do estudante como do professor. Surgem três elementos, o material, o problema surgido e a descoberta da solução para o problema" (Cruz, 1981, p. 8). Na continuidade do texto, aparecem as principais preocupações que o professor deve ter ao transmitir o conhecimento às crianças:

> a) a dosagem da matéria; b) a graduação das dificuldades; c) o que é interesse do aluno está ligado às experiências anteriores. (relacionar experiências já vividas pela criança com as novas experiências); d) o prazer que o aluno deve ser levado a descobrir para emitir conceitos a regras da matemática. (Cruz, 1981, p. 9-10)

Uma outra referência à forma de ensinar ocorre no tópico Métodos, processos, técnicas e atividades, no qual se afirma que "o melhor método para ensinar é o indutivo que vai do particular para o geral, do fácil para o difícil e do concreto para o abstrato" (Cruz, 1981, p. 24). Os aspectos relacionados à graduação de conteúdos e o método indutivo são resquícios da tendência intuitiva – "Lições de coisas", que utilizava a observação de objetos e gravuras como suporte ao ensino e à aprendizagem, que provavelmente, conviveu com ideias escolanovistas ainda no decênio de 1980, no Distrito Federal.

Assim, a referência a esses dois métodos aponta a presença do ideário escolanovista na formação da normalista. Valente (2015) comenta que o foco está no aprendente, por isso, os aspectos a ensinar vão do fácil ao difícil.

A Escola Nova foi um movimento oriundo da Europa e dos Estados Unidos. No Brasil, começou a ser introduzida por Rui Barbosa, em 1882. A partir do decênio de 1920, foi se constituindo de maneira isolada em

alguns estados brasileiros e se destacou, após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Seus principais precursores no Brasil foram Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, grandes educadores da história pedagógica.

Essa vaga, que teve como principais características o pensamento baseado na ação educativa de ordem social e no aprender fazendo, propôs novos meio de aplicação científica, respeito à personalidade do educando e orientava que o ensino começasse pela descoberta da criança e que, se observasse a graduação de conteúdos, durante o processo de ensino-aprendizagem. A educação deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico" (Lourenço Filho, 1978; Monarcha, 2009).

Esse movimento visou promover um ideário de educação instigadora da mudança social em que o estudante ativo e pensante passasse a ser o centro.

Sobre a resolução de problemas, o caderno contém explicação de que eles devem ser significativos para os estudantes, com informações do dia a dia e classificados em: orais; cujas respostas serão encontradas por meio de diagramas e desenhos; da vida real; em série; relacionados com operações entre si; incompletos; com dados numéricos para que a criança elabore; com gravuras; para serem resolvidos por uso de mais de uma técnica; sem números e relacionados com outras áreas do currículo.

Quanto aos tipos de problemas citados no caderno, não se encontrou, nos autores Albuquerque (1954), Fontoura (1960), Polya (1978) e Antipoff (1982), tipologia semelhante. Há algumas aproximações entre os problemas elencados no caderno e os apresentados por Albuquerque (1954), tais como problemas orais, problemas da vida real, problemas em série, problemas para vestir, problemas com figuras e problemas sem números. O que isso significa? Poderia ser uma elaboração da professora? Haveria outro referencial menos conhecido e que a professora teve acesso?

Por fim, conforme relato de Vânia Leila, no primeiro semestre da disciplina, ela vivenciou apenas cópias e nenhum momento de discussão ou elaboração sobre o que era colocado na lousa. No segundo semestre, mesmo produzindo alguns materiais, a professora formadora apenas demonstrou o uso desses materiais. Logo, é possível perceber uma formação de professores pautada por uma dicotomia entre a teoria e a prática.

O objetivo desse trabalho foi identificar os saberes matemáticos presentes em um caderno da disciplina Teoria e Prática do Ensino de Matemática de uma professora normalista do Centro Educacional 02 de Ceilândia – DF, produzido no ano de 1981.

No momento em que o projeto educacional do Brasil era orientado pelo regime militar, é possível afirmar que a formação de professores sofreu uma desqualificação na sua forma estrutural. Tudo leva a crer que a desqualificação do magistério se deu *i)* pelo excesso de estudantes em sala de aula; *ii)* pela oferta de vagas para o curso normal àqueles que foram reprovados no teste de seleção para o ensino técnico de 2.º grau; *iii)* pela miscelânea de marcos metodológicos desvinculados da prática e *iv)* pelas aulas de conteúdo verbal, memorístico e com prevalência da cópia, sem espaço para elaboração reflexiva e problematizadora da normalista.

Após a análise do caderno e da fala da entrevistada, foi possível identificar que os conteúdos e as orientações metodológicas que os nortearam se encontram inseridas em ideias da Escola Nova, do Tecnicismo e da Matemática Moderna. É possível perceber que os procedimentos didáticos das formadoras apresentaram aspectos do ensino tradicional com apelo à cópia e à memorização de processos para o ensino.

Nas anotações do caderno, evidenciaram-se vários aspectos referentes à Escola Nova como a indicação do método da descoberta, a atenção e o respeito indicado ao trato com o estudante e a graduação de conteúdos. Também se encontraram pontos que demonstram um aparato, para prover a futura professora, ao ministrar aulas no ideário da MMM, inclusive pistas de

que a ênfase curricular proposta para as séries iniciais do 1.º grau seria dada ao estudo de conjuntos. A escola tradicional pode ser identificada na atuação docente das professoras formadoras, segundo o relato da entrevistada.

Com relação ao tecnicismo, sua presença pode ser evidenciada no processo educativo, ordenado, impessoal com prescrições "precisas" a serem cumpridas.

O caderno mostra a ausência de protagonismo da futura professora, pois seu registro seguiu normas impostas pelas duas professoras formadoras no uso das cores azul e vermelha das canetas esferográficas, espaçamentos, ilustrações, salteamentos de linhas. Mesmo com todo rigor da produção e detalhamento de conteúdos e prescrições, o produto do caderno não foi significativo para a prática da professora normalista. Porém, ele foi guardado, porque representou um lugar de nova identidade, isto é, segundo a proprietária do caderno, esse percurso a fez perder o medo da matemática.

Em suma, a análise desse caderno nos colocou perante a complexidade que possivelmente envolveu a formação de uma normalista dada a ausência de referências explícitas, a carência de atividades reflexivas e a abundância de prescrições tecnoburocráticas e conteudistas.

Referências

ALBURQUERQUE, Irene. *Metodologia da Matemática*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1954.

AMARAL, Clara Ramthum. A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível. Orientador: Eva Waisros Pereira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/16957. Acesso em: 19 fev. 2017.

ANTIPOFF, Helena. *Didática*. Belo Horizonte: Fundação Helena Antipoff, 1982.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília – DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, 18 ago. 1971.

CAMPOS, Regina Helena. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e educação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013. Acesso em: 1 fev. 2018.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Parecer n.º 349/72, que trata da habilitação específica, de 2º grau, para o exercício de magistério, em 1º Grau. *Boletim 7*. Brasília, 1973.

CRUZ, Vânia Leila. *Entrevista.* Entrevistadoras: Carmyra Oliveira Batista, Edilene Simões Costa, Mônica Menezes de Souza, Rosália Policarpo Fagundes de Carvalho. Acervo do Grupo COMPASSODF, Brasília, fev. 2017.

CRUZ, Vânia Leila. *Registros avaliativos do professor nos anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2006.

CRUZ, Vânia Leila. *Teoria e Prática do Ensino de Matemática.* Caderno do Curso Normal, Centro Educacional 02 de Ceilândia – DF, 1981. *In.* REPOSITÓRIO de conteúdo digital do Grupo de História da Educação Matemática. GHEMAT. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/17388. Acesso em: 19 fev. 2020.

FERREIRA, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Manual de Testes*. Rio de Janeiro: Aurora Ltda, 1960.

FRANÇA, Denise Medina de Almeida; VILLELA, Lucia Maria Aversa. Os muitos "rios" num esboço do ensino de matemática. *In:* COSTA, David Antonio; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *Saberes matemáticos no curso primário*: o que, como e por que ensinar? 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Por uma matemática nova nas escolas secundárias: perspectivas e orientações curriculares da matemática moderna. *In:* MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal*: primeiros estudos. São Paulo: Da Vinci/CAPES, 2007, p. 21-45.

KOSSHIYAMA, Alice M. Jornalismo, História e Cidadania Política no Brasil (1964-2012). *In:* IX Conferência Brasileira de Mídia Cidadã e IV Conferência Sul Americana de Mídia Cidadã. Curitiba, Paraná: 2013. Disponível em: http://www.midiacidada.ufpr.br/wp-content/uploads/2013/10/Alice-Mitika-Koshiyama.pdf. Acesso em: 2 fev. 2018.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 3.ed. Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, escola nova*: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930. São Paulo: Unesp, 2009.

OLIVEIRA, Tony Marcelo Gomes. Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília pela ótica da erradicação de favelas. *Universitas Humanas.* Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 49-76, jan./dez. 2008. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/universitashumanas/article/view/876/6. Acesso em: 15 fev. 2017.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. *In:* PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). *Nas asas de Brasília*: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PINTO, Neusa Bertoni. Marcas históricas da Matemática Moderna no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 25-38. 2005. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=600&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 10 fev. 2017.

POLYA. G. *A Arte de Resolver Problemas*. Trad.: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 1978.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735/2139. Acesso em: 20 fev. 2017.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A aritmética na escola ontem... *In:* VALENTE, Wagner Rodrigues *et al. Aritmética nos primeiros anos escolares*: história e perspectivas atuais. São Paulo: Livraria da Física, 2016b.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Elementar*: Cadernos de Trabalhos. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os movimentos da matemática na escola: o ensino de matemática para a educação matemática; da educação matemática

para o ensino de matemática; do ensino de matemática para a Educação Matemática; da Educação Matemática para o Ensino da Matemática? *In: Pensar Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 3-23, abr./jun. 2016a.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In:* MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). *Cadernos à vista*: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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?

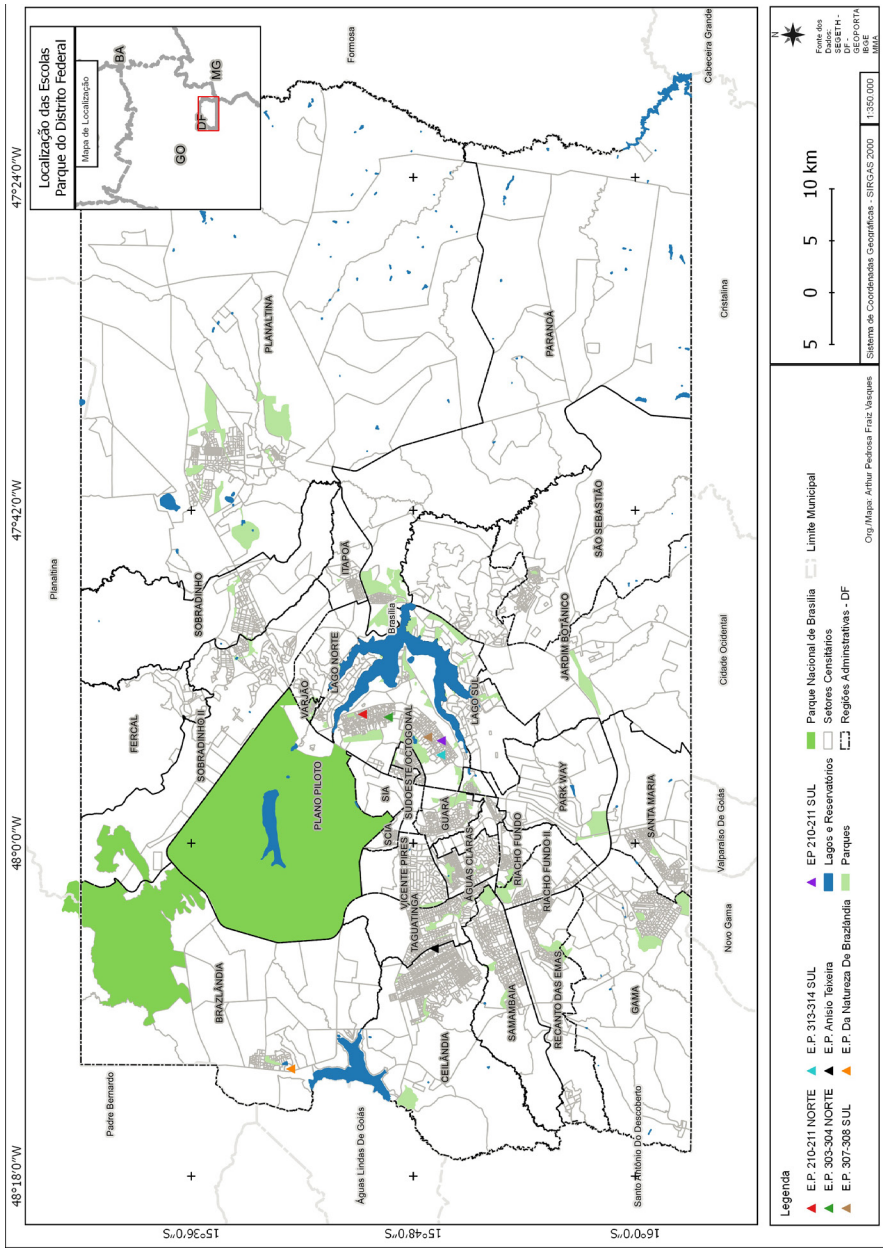
Tia, eu moro no cerrado. Lá não tem nada, só cerrado.
E lá está pegando fogo. Eu tenho medo.
Mas, onde fica o lugar que você mora?
Ahhh, tia, muito, mas muito longe daqui.

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.

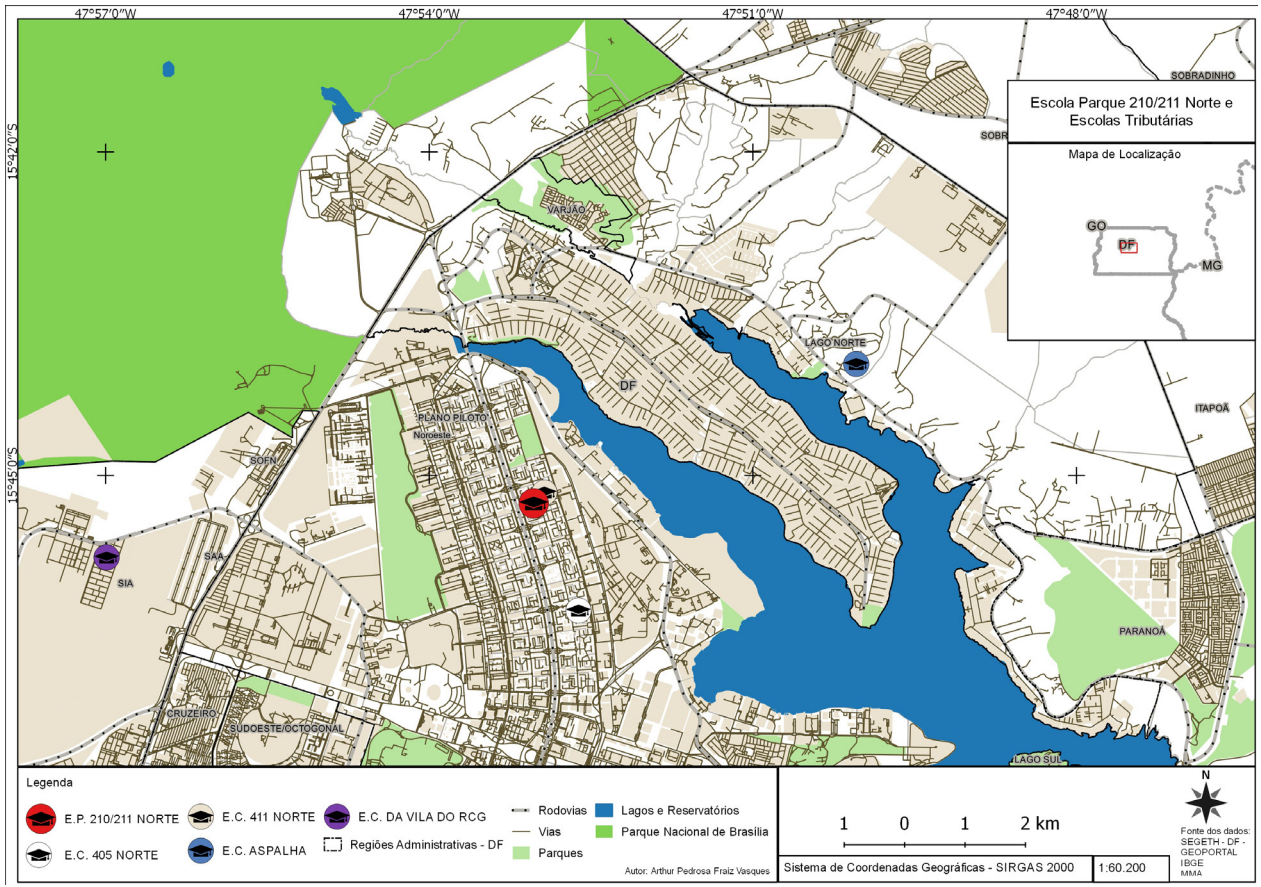
Como podemos observar na figura 18.1, referente às escolas parque no Distrito Federal, a escola que nasceu com a ideia de se constituir como parte da vida comunitária, hoje, atende os estudantes moradores de quase todo o DF e entorno. Esse é um dos desafios postos em relação à educação integral.

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.

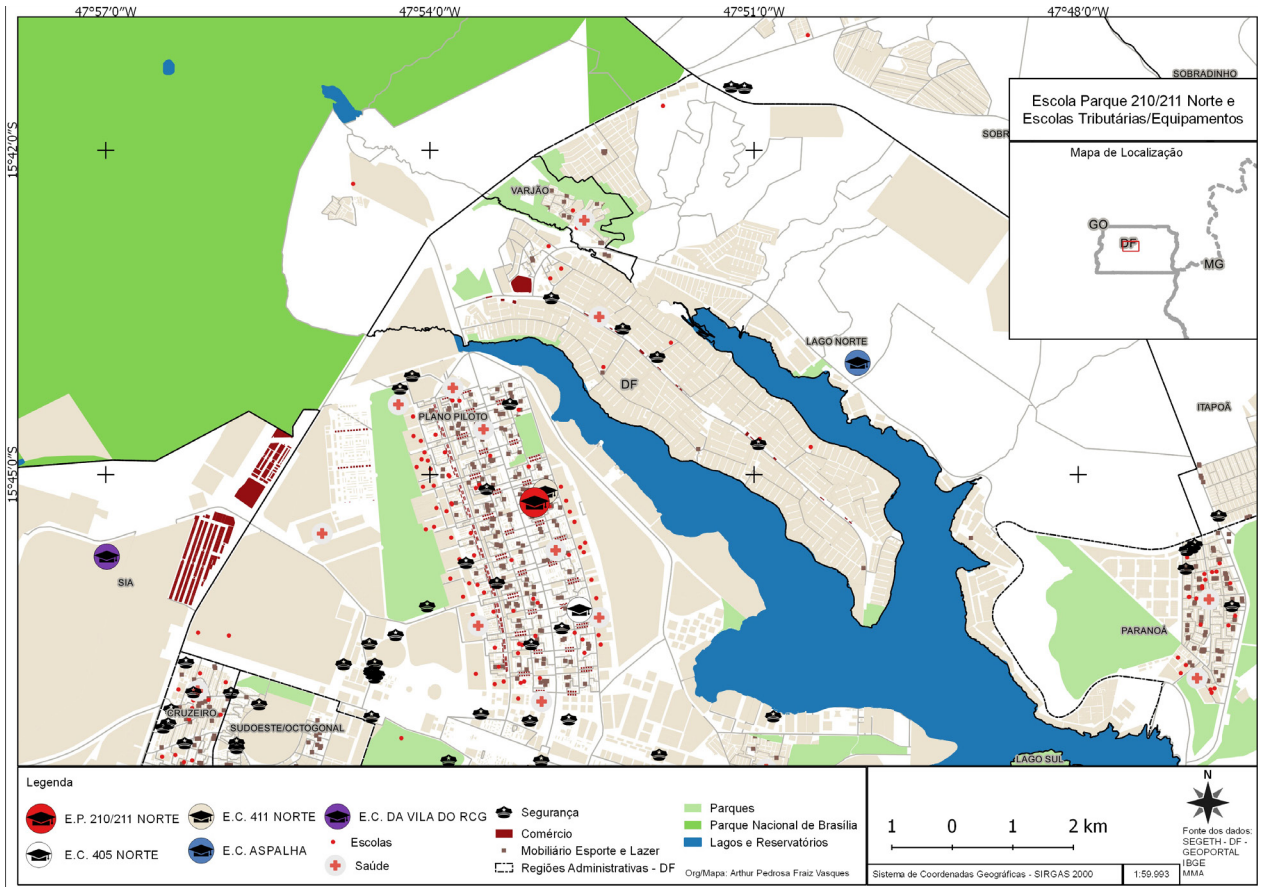
Há, nessa situação, certa ambiguidade, a escola parque, que seria vivenciada em função da moradia, da vizinhança, hoje é utilizada pela centralização dos serviços no Plano Piloto. Em função da distância, atualmente, a comunidade escolar não consegue participar das possibilidades culturais que a escola 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.

Parte VI
BRECHAS, ESPAÇOS ALTERNATIVOS E RESISTÊNCIA

Capítulo 19

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

Maria Paula Vasconcelos Taunay

O presente capítulo analisa a gestão do secretário e embaixador Wladimir do Amaral Murtinho à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, entre 1974 e 1979. Os estudos da história da educação do Distrito Federal buscam relativizar a individualidade dos personagens, promovendo uma abordagem coletiva dos fatos, evidenciando uma multiplicidade de atores.

Partiu-se da audição de depoimentos de Wladimir Murtinho, concedidos ao Arquivo Público do Distrito Federal (Murtinho, 1990a), que disponibilizou para esta pesquisa 34 arquivos com entrevistas em áudio, além de um dossiê com 87 arquivos, contendo documentos relativos à sua gestão à frente da Fundação Cultural do Distrito Federal. Foi consultado, ainda, o Anuário da carreira diplomática (MRE, 1983), para localizar as narrativas e os arquivos concedidos pelas assessoras Letícia Redig e Graça Campos, com vistas a produzir um acúmulo de memórias coletivas, no espaço e no tempo, como destaca Le Goff:

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do

> documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com plena causa e conhecimento. (Le Goff, 1996, p. 470)

Os anos setenta

No conturbado contexto político internacional dos anos 1970, assistia-se à Revolução dos Cravos em Portugal, em 1974, e o processo de independência das colônias portuguesas na África, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Acordos diplomáticos descolonizaram Angola e Moçambique entre guerras civis sanguinárias contextualizadas pela Guerra Fria. Na América Latina, o regime militar brasileiro, dentre outras ações, criou a "Doutrina de Segurança Nacional", que permitia ações repressivas conforme o "interesse da segurança nacional". A opção pelo fortalecimento da corrida espacial e armamentista influenciava a infindável Guerra do Vietnã. Outros tantos Estados democráticos seriam marcados por violência política, luta armada e terrorismo, sofrendo políticas de endurecimento do aparato repressivo estatal.

No Brasil, edificava-se a sociedade tecnocrata padronizada pela eficiência técnica, em uma época caracterizada pelo crescimento da desigualdade social e da pobreza no país. A entrada maciça de capital estrangeiro combinada ao arrocho salarial resultou em elevados índices de crescimento econômico e inflação baixa, segundo a fórmula não distributiva do então ministro da Fazenda, Delfim Neto, de "esperar o bolo crescer para só depois dividi-lo", abrindo as portas à importação do modelo de cultura dos países do Norte, cujas influências nas manifestações nativas provocavam embaraços na autenticidade das referências nacionais (Baghdassarian, 2019).

Wladimir do Amaral Murtinho assumiu Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal durante um quadro social marcado pela violência contra os opositores do regime e o crescimento de prisões, torturas e assassinatos, no campo e nas cidades brasileiras. As contradições sociais eram muitas e a

prática da censura foi garantida pela publicação do Ato Institucional n.º 5, para impedir a liberdade de imprensa e as manifestações políticas. Cometiam-se infrações penais e ostentavam-se práticas abusivas contra cidadãos. Na década de 1970, afirmava-se o propalado desenvolvimento econômico, com variantes de crescimento entre 7 e 13% ao ano, impondo-se ao campo da educação um modelo autoritário, voltado para a modernização das relações de produção, conforme anunciava o presidente Médici:

> Creio que 1971 será um ano de marcante expansão industrial, incentivada pelo programa siderúrgico que dentro de poucos dias apresentarei à Nação [...]. Sinto que a grande revolução educacional virá agora, na passagem da velha orientação propedêutica da escola secundária a uma realística preparação para a vida, que atenda à carência de técnicos de nível médio, problema dos mais críticos na arrancada do nosso desenvolvimento. (Ferreira Jr; Bittar, 2006)

O governo Médici encerrou a fase de euforia causada pelo crescimento econômico com queda no panorama internacional, que expôs o grau de dependência brasileiro. A crise do petróleo no mercado internacional, a elevação dos juros na economia global e o agravamento das desigualdades socioeconômicas durante o "milagre econômico" levaram o governo a estabelecer normas para a concessão de auxílio do tesouro federal aos sistemas estaduais e municipais de educação, estipulando formas de financiamento da educação pela União e centralizando recursos e políticas (Brasil, 1972). Em contrapartida, verbas do governo federal foram repassadas para elaborar os Estatutos do Magistério a um contingente superior a um milhão de professores públicos estaduais e municipais, consolidando a carreira docente.

Como sucessor do presidente Médici, o general Ernesto Geisel, com sua imagem de militar desassociada do perfil linha dura do antecessor, iniciou nova fase do regime. Com uma taxa de analfabetismo na margem dos 33,6%, o Brasil possuía 63,43% de estudantes entre 7 a 14 anos matriculados nas escolas e outros 42,3% entre 15 a 17 anos. A reprovação e a evasão escolar

expressavam o gargalo da educação que demandava políticas sistêmicas de enfrentamento do problema. Nesse cenário, a transição política pretendia ativar mecanismos de sucateamento da educação para erradicar a reprovação e regularizar o fluxo escolar.

Sob esses pressupostos, implantaram-se duas importantes reformas legais na educação. A Lei n.º 5.540, de 1968, a Reforma Universitária, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com o ensino médio (Brasil, 1968). Em seu artigo 30, a referida lei estabelece que a formação de professores para o ensino de 2º grau e o preparo de especialistas em planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares seriam realizadas no nível superior. Na realidade, a reforma abria o campo para universidades privadas de baixa qualificação.

Já a Lei n.º 5.692, de 1971, estruturou os antigos primário e ginásio, criando diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Sobre a formação do professor primário, os artigos 52 a 65 direcionavam, respectivamente, às escolas normais e aos institutos de educação, e dos professores de nível secundário, às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Por meio dessa lei, os antigos cursos primário e ginasial foram reunidos e passaram a compor o ensino de 1º grau, com a duração de oito anos, e o 2º grau, com três ou quatro séries, generalizou no país o ensino profissionalizante. Ao apresentar o anteprojeto de lei ao general-presidente Emílio Garrastazu Médici, o então ministro da Educação, coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, expôs:

> Outro capítulo de extrema importância é o "dos professores e especialistas" [...]. No que toca à formação, previu-se graduação superior, de duração curta e plena, para o exercício até o 1º e 2º graus, respectivamente, e habilitação de 2º grau para exercício até a metade do 1º. Para o preparo superior de curta duração, reforçando a rede existente, concebeu-se um tipo novo de faculdade, mais *modesta,* a surgir "nas comunidades menores". (Passarinho, 1971, p. 19)

A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou uma expansão quantitativa da escola fundamental e exigiu um modelo pedagógico aligeirado na formação dos educadores. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deterioraria ainda mais as condições de vida e de trabalho dos professores do ensino básico, que levou à deflagração de greves nacionais, entre 1970 e 1980.

Em face da política de arrocho salarial para professores de escolas públicas, uma parcela de 1,5 milhão dos professores regentes de classe com formação de nível superior perdeu o *status* social, tornando ainda mais precárias suas condições de vida. Com uma remuneração média mensal para professores do ensino de 1º grau, conforme nível de instrução, e a média salarial nacional de US$ 182,58, os efeitos engendrados contra a categoria, pela lógica manipuladora da administração pública, repercutiria como um avanço no processo de proletarização dos professores do ensino básico (Ferreira; Bittar, 2006).

Sem representação democrática, Brasília tinha seus cargos preenchidos por indicação da Presidência da República, após aprovação do Senado. Em 1974, o presidente Ernesto Geisel indicaria ao governo do DF Elmo Serejo Farias. Partiria dele a solicitação ao secretário-geral do Ministério das Relações Exteriores, embaixador Paulo de Tarso Flecha de Lima, de que o embaixador Wladimir Murtinho assumisse a Secretaria de Educação e Cultura, diplomata responsável pela transferência do Palácio do Itamaraty e das representações internacionais para Brasília.

> O Governador Elmo Serejo Faria fez uma entrevista comigo e a primeira coisa que ele fez foi perguntar se eu concordaria em desdobrar e assumir duas secretarias, a de Cultura e a Educação, imaginando ele que eu teria mais interesse na de cultura, o que era exatamente o oposto. Eu disse não, se eu venho, e eu teria muito orgulho de aceitar este convite, seria primeiro pelos dois e segundo porque a área que eu me interesso, verdadeiramente, é a educação. (Murtinho, 1990a)

Apesar da experiência à frente da Divisão Cultural no Ministério das Relações Exteriores, Murtinho desconhecia o sistema educacional local e suas necessidades de adaptação ao planejamento federal. Nunca havendo estado em uma escola local, Murtinho se dispôs a contribuir com a pasta, dando cumprimento às ações governamentais, agregando sua personalidade e refletindo seu refinamento intelectual nos projetos monumentais da cidade.

Pensada como uma cidade mais humana capaz de render autonomia e intenção à sua face identitária, Brasília foi concebida "não apenas como URBS, mas como CIVITAS, possuidora dos atributos inerentes a uma capital" (Costa, 1991). Com Lúcio Costa e Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira compunha a constelação de mitos fundadores do Distrito Federal e igualmente autor dos fundamentos da cidade, elaborando o plano educacional concebido para o convívio e a emancipação do homem. O plano de Teixeira estruturou-se, harmonicamente, na relação entre saber, cultura e educação, em uma concepção experimentalista, em oficinas, ateliês e bibliotecas, para instrumentalizar os estudantes às formas de saber científico e saber humanístico (Teixeira, 1961).

Mesmo não tendo continuidade durante o regime militar, a gestão de Murtinho aproximou-se da concepção de educação do plano de Anísio Teixeira, na medida em que ajustou ações institucionais ao modelo de uma cultura universalista.

Filho de diplomata brasileiro estabelecido na Costa Rica, Murtinho trouxe referências ancestrais que evidenciavam suas escolhas pessoais e profissionais como diplomata e secretário de Educação e Cultura do DF. Sexto em uma família de treze filhos do diplomata Antônio José do Amaral Murtinho com Adita do Amaral Murtinho, foi criado sob princípios teosóficos, com base no otimismo e trouxe do contexto familiar o compromisso por aprimoramento social por meio de valores educacionais e culturais. Do lado materno, era neto de Mauro Fernandes, revolucionário político que atuou como ministro da Educação e da Economia costarriquenha, sendo o

responsável pela elevação da qualidade do ensino e da erradicação do analfabetismo nacional, desde então na liderança das questões educacionais de todo o continente americano, sendo declarado Benfeitor da Pátria, com sua imagem estampada nas notas de dois mil cólons.

> Devo dizer que o meu avô foi a pessoa que revolucionou a educação a nível de América Central, tudo o que se fala da Costa Rica é resultado de uma personalidade que conseguiu alterar a educação dando uma importância decisiva ao ensino básico em relação ao ensino universitário e criou a revolução educacional na Costa Rica de onde irradiou uma revolução a nível de América Central mas que realmente transformou a Costa Rica onde eu nasci, o que acontece é que eu nasci na Costa Rica. […] E meu avô havia sido esta personalidade, ele era de formação banqueiro, homem rico, profundamente interessado em assuntos educacionais e teve a oportunidade pela liberdade que lhe dava o fato de lidar com recursos próprios sem nenhum interesse econômico na minha instância da educação, pode fazer a revolução.
> A revolução era uma coisa muito simples porque era a importância ao ensino básico a nível da Costa Rica, quando me foi feita esta proposta eu evidentemente tinha visualizado que era possível fazer a nível de Brasília, aperfeiçoamento e acredito que apesar de todos os defeitos que Brasília continua a ser, primeiro porque o projeto de Anísio Teixeira, o pensamento que houve, as facilidades, o fato de que o Secretário de Educação pode ter acesso à totalidade das estruturas educacionais no mesmo dia. (Murtinho, 1990a)

Estabelecida entre a Costa Rica e o Equador, a família enviou o jovem Murtinho para dar continuidade à carreira do pai e se preparar para o concurso do Instituto Rio Branco. Estudou português no navio e ganhou fluência em conversas com o comandante do barco. No Brasil, viveu com os tios, Elza e Jorge Murtinho, médico homeopata. Na fase de preparação, seria estudante do professor Mozar Gurgel Valente, e, posteriormente, seu colega. "Gostava de dar bons presentes, não era político, mas gostava das artes, de falar muitas línguas e de inventar coisas", declara a irmã caçula Nouchy sobre o irmão que

cresceu distante, se reencontrando com frequência apenas ao final da vida, quando puderam compartilhar ocasiões de intimidade fraterna.

No Brasil, Murtinho se casou com Maria Antonieta Prado Uchôa, filha de Flávio Uchôa e Ana Iolanda da Silva Prado, sobrinha de Caio Prado Júnior e, juntos, começaram a carreira diplomática, no Itamaraty, pelo Serviço de Informações, em 1942 (Forte, 2008). Posteriormente, atuou no Setor de Publicações do Serviço de Documentação, em 1948, de onde seria convidado a compor a Secretaria Geral, em 1958. Nesta função, destacou-se sua vocação para os temas culturais, tendo sido convidado a assumir a Divisão Cultural, em 1959, área em que o conhecimento clássico demandava habilidades políticas para a carreira que despontava. Registra-se, nessa época, a negociação com o então secretário-geral da Capes, professor Anísio Teixeira, a propósito das candidaturas apresentadas ao posto de chefe do Programa de Formação de Professores, afeto ao Departamento de Educação da Unesco. O processo tramitou entre os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação e Cultura, representado pelas figuras de Murtinho e Teixeira, com o objetivo assegurar a elaboração, coordenação e direção-geral de um programa de formação e aperfeiçoamento de professores nas escolas primárias para refugiados árabes, na Palestina. Pretendia-se a melhoria dos métodos pedagógicos aplicados nas escolas primárias mantidas pela Agência das Nações Unidas de Assistência para Refugiados na Palestina e Oriente Próximo/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNRWA/Unesco), bem como o estabelecimento de uma base experimental de programas de estudos para os dois centros de formação de professores, na Jordânia (MEC, 1961).

À frente da Divisão de Comunicações, entre 1958 a 1959, e de Serviços de Relações com o Congresso, de 1963 a 1969, seria secretário-geral adjunto para Assuntos da África e Oriente Próximo, em 1972, chefe do Departamento da África e Oceania, em 1973. Em suas missões no exterior, serviu em Montreal, Ottawa, Caracas, Paris, Berna, Tóquio e Nova Déli (Brasil, 1983).

No campo educacional, Murtinho esteve à frente do Grupo de Trabalho Interministerial sobre a implantação do Plano de Alfabetização, em 1966, representando o Ministério das Relações Exteriores. Foi presidente da Comissão Interministerial para Implantação da Infraestrutura Cultural de Brasília, em 1974, participando, ainda, dos estudos para implantação de bibliotecas escolares promovidos pela Unesco, em Oslo, em 1975.

Conheceu Brasília como membro da Comissão de Estudo e Elaboração do Plano de Transferência da Secretaria Geral para Brasília, desde 1957, partícipe que foi da Comissão de Estudo e Planejamento do Edifício do MRE, em Brasília. Foi membro do Grupo de Trabalho da Transferência para Brasília, e, como seu presidente, distinguia o complexo sistema de ideias planejado para a cidade.

A construção de Brasília foi tema de uma série de exposições itinerantes promovidas pela Divisão Cultural do Ministério das Relações Exteriores, propostas pelos diplomatas Wladimir Murtinho e José Osvaldo Meira Penna, entre os anos 1960 e 1970 (Todas, 1977). Em 1968, com a chegada das primeiras visitas oficiais a Brasília, Murtinho atuou no cerimonial que recepcionou a Rainha Elizabeth da Inglaterra, por doze dias no Brasil, quando foi levada para conhecer as novas instalações federais e diplomáticas, em homenagens no Palácio dos Arcos. Sua comitiva visitou o Jardim de Infância 308 Sul, com painéis azulejados de Athos Bulcão e projeto arquitetônico de Stélio Seabra, tombado pelo Patrimônio Histórico e doado à Fundação Educacional do Distrito Federal, em 1973.

A visita aconteceu durante o delicado momento político em que tensões populares se acirraram em manifestações de rua. Em maio de 1968, movimentações estudantis levaram ao assassinato do estudante Edson Luís, aquecendo o clima de descontentamento e convidando os jovens a marchar sob *slogans* libertários contra o governo. Especulava-se que os meios oficiais soltariam decreto de Estado de sítio, o que aconteceria um mês depois, com a publicação do AI - 5 (Brasil, 1968).

Ao secretário Murtinho caberia: *i)* executar a implantação do padrão nacional de ensino, de base tecnicista, cumprindo a obrigatoriedade de inclusão escolar na faixa etária de 7 a 14 anos no DF; *ii)* reformular o ensino de 1º grau, padronizando a formação básica para atividades da indústria, agricultura e serviços, com êxito na ampliação das matrículas, especialmente nas modalidades profissionais, conforme interesse do desenvolvimento econômico nacional; *iii)* garantir a produtividade por meio de programas de assistência ao educando — com a oferta de alimentação, serviços de saúde e material escolar —, que, discretamente, alterariam o sistema de financiamento da educação pública, com eliminação da gratuidade e alteração do regime de subvenções às unidades de ensino privado; e *iv)* defender a elevação do nível do pessoal docente, técnico e administrativo pela intensificação de cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, com a qualificação de recursos humanos para o Distrito Federal (GDF; FEDF, 1976).

O seu mandato caracterizou-se por uma sequência de decretos estruturantes para corrigir, em termos funcionais, o sistema anterior, como também compatibilizar o sistema de ensino ao novo regime, a partir da aprovação do Regimento da Secretaria de Educação e Cultura e da homologação do Regimento da Fundação Educacional do Distrito Federal. Na nova estrutura, o secretário de Educação e Cultura permanecia como presidente das Fundações Educacional e Cultural, sendo assessorado diretamente pelo chefe de Gabinete, pelo diretor do Centro de Planejamento e pelo presidente da Fundação Educacional, que respondia pelas Diretorias de Pedagogia, de Administração e de Finanças. Do mesmo modo, a presidência da Fundação Cultural acumulava a presidência do Conselho e a Direção Executiva.

Dados revelam, nesse período, o crescimento exponencial do sistema escolar: o Distrito Federal contava com 760.642 habitantes, sendo que, destes, estavam matriculados na rede pública de ensino 233.467 estudantes, distribuídos nas modalidades de ensino especial, de pré-escola, de primeiro e segundo graus e supletivo. A rede pública atendia três entre cada dez habitantes do DF.

> Por exemplo, em 1974, nós tínhamos 2.417 salas de aula, em 1978, quando nós saímos, nós tínhamos 3.710 salas de aula. Então foi uma época em que nós vivemos também um grande *boom* das construções porque tinha que se melhorar a questão do espaço físico. (Baiocchi, 1990)

O modelo de gestão em recursos humanos caracterizou seu mandato a partir de iniciativas permanentes em favor da qualificação profissional dos professores, com o apoio do Conselho de Educação, para o desenvolvimento de legislação específica para a carreira docente. A carreira dos professores foi regulamentada por meio do plano de educação do Distrito Federal, em decorrência da Resolução n.º 22/1975 (FEDF, 1975), que estabelecia a Tabela de empregos permanentes na Fundação Educacional do Distrito Federal, em três categorias profissionais para professores de ensino de 1º e 2º graus, pelas classes A, B, C. A resolução previa a classificação e reclassificação periódica de professores, especialistas em educação e outros profissionais e garantia lotação e remoção de professores por meio da Instrução n.º 31/1975. Segundo o documento, a "profissionalização do Magistério no Distrito Federal, Doutrina e Prática", a Resolução 46/1975, determinava que cursos de aperfeiçoamento, treinamento, especialização, atualização e extensão receberiam "suporte legal necessário na busca incessante de melhoria da qualidade do ensino e de meios satisfatórios de apoio para o exercício das atividades do pessoal de magistério" (GDF; SEC; FEDF, 1975b). A exemplo, cita-se o tratamento dado à disciplina educação artística, que trouxe ao Distrito Federal professores como Ana Mae Barbosa, Olga Reverber, Ingrid Colenam, Fanny Abramovich, IlloKrugli e Cecília Conde, para cursos de aperfeiçoamento, entre 1979 a 1981.

De acordo com o documento "Educador de Brasília", realizar-se-ia diagnóstico das condições de trabalho, no período suscitado, a partir de discurso motivador às atividades docentes e estímulo à busca contínua por atualização e ampliação das perspectivas de trabalho.

> Precisamos, nas escolas, de equipes diretivas exigentes, criativas, confiantes, apaixonadas por seu trabalho. Precisamos de técnicos de educação que assumam seu lugar na integração do currículo escolar; de técnicos, que não sejam apenas para atuação nos gabinetes, mas, e, sobretudo, voltados para a ação educativa. Precisamos de administradores, a um só tempo, eficazes e de profunda consciência da dimensão humana de organização. Precisamos de teóricos que sistematizam nossa experiência educacional e cultural, que não sejam simples transplantadores de ideias, mas que sintetizem a educação do Distrito Federal, a educação brasileira. (GDF; FEDF, 1976)

As providências administrativas e pedagógicas foram descentralizadas com a criação dos complexos educacionais no Distrito Federal. Previa-se, ainda, a construção de um sistema integrado de bibliotecas, áudio, videoteca e auditórios, com especial atenção às áreas de saúde, alimentação escolar e orientação educacional, para atender à normatização.

Figura 19.1: I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura: palestra Literatura e Identidade, Anfiteatro, ICC. Tiago de Melo, Cardenal e Wladimir Murtinho



Fonte: CPDOC/UnB (1987).

Para dar cumprimento à pauta cultural e pedagógica, foram instituídos o Estatuto do Magistério (Brasil, 1976), a Resolução n.º 22/1975 (FEDF, 1975) e a Resolução n.º 83/76 (FEDF, 1976), que favoreceram a criação de redes de multiplicadores de experiências, para treinamento em atividades culturais programadas pela Administração de Pessoal, de Serviços Gerais, de Apoio Pedagógico e do Departamento de Cultura. O estatuto previa o ingresso dos professores por meio de concurso público para jornadas de trabalho de 20 ou 40 horas semanais, após estágio probatório, oferecia lotação voluntária, por meio de permuta, concurso ou *ex-officio*, e estabelecia remuneração, férias escolares e aposentadoria por meio de uma política de mérito educacional. Já a Resolução n.º 22/1975 classificava os professores em classes A, B ou C e definia um plano de carreira sistematizado por níveis de escolaridade, com atribuições a cada classe, bem como jornada de trabalho. Concedia gratificação aos professores lotados em zonas rurais e ajuda de custo para períodos de afastamentos para estudos. O processo foi articulado pelo secretário de Educação junto ao presidente Geisel e o Ministro Ney Braga e tramitou apenas no Senado, por ser a casa onde se legislava a respeito das questões referentes ao Distrito Federal. Por fim, a Resolução n.º 83/1976 (FEDF, 1976), do Conselho Diretor da FEDF, que tratava da concessão de incentivos funcionais para os professores integrantes da Tabela de Empregos Permanentes da FEDF, 17% para doutores, 12% para mestres e 10% para especialistas, treinamento e aperfeiçoamento, especialização e estudos adicionais.

Na Secretaria de Educação, destacavam-se as professoras Anna Bernardes da Silveira Rocha, à frente do Conselho de Educação do Distrito Federal, e Josephina Desounet Baiocchi, no Departamento Geral de Pedagogia da FEDF, professora de Língua Portuguesa e especialista em Psicologia que chegou a Brasília em 1964. Lecionou no Caseb e no Ginásio Industrial e atuou em várias frentes da administração até levar à Diretoria Geral de Pedagogia uma visão moderna acerca das adaptações necessárias em termos de gestão, descentralização do sistema e qualificação profissional docente de destaque à época:

> Nós temos que chegar um dia em que a escola não tenha só um diretor, que a escola seja dirigida por um conselho representativo, da comunidade, dos alunos, de que exista lá, que se processe um nível de discussão em função de algo fundamental para a sociedade brasileira que é a qualidade de ensino. Vamos fazer tudo pra essa escola ter qualidade, vamos fazer tudo para sermos melhores do que somos hoje, nós sermos mais preparados, para sermos mais politizados. (Baiocchi, 1990)

Na presidência do Conselho Diretor da FEDF, Emerson Jose de Almeida Santos, e na direção de administração, Nelson Braga Octaviano Ferreira. Na Fundação Cultural do DF, Ruy Pereira, como diretor executivo e braço direito do Secretário, articulava planejamento estratégico para professores e artistas.

Merece registro a institucionalização de fatos relevantes do período, como a abertura de novas escolas parque, a implantação da rede de bibliotecas no DF, o programa de incentivo ao teatro por meio de seminários e cursos, a criação do Centro Interescolar de Línguas, a criação dos complexos escolares, a descentralização das Escolas Normais, o incentivo à Escola de Música de Brasília e a formação do corpo sinfônico do Teatro Nacional.

Durante a gestão Murtinho, a Direção Geral de Pedagogia publicou "A Escola Parque em Brasília", documento elaborado com a finalidade de propor "a estrutura curricular das novas Escolas Parque a serem construídas decorrentes das alterações trazidas pela Lei n.º 5.692". O referido documento expõe a organização da escola mediante a reunião de recursos com formação especial, a participação dos alunos na dinâmica das atividades pedagógicas e administrativas e a criação de clubes de atividades voltadas a interesses especiais, a ter início em 1976. Esperava-se, no período, a construção de oito escolas parque, "distribuídas em toda a extensão da cidade por seus planejadores urbanísticos. A primeira delas deverá ser construída, ainda este ano de 1975, na entrequadra 313/314 Sul. A prioridade deve-se ao critério de concentração populacional" (GDF - SEC-DF, 1975b).

A partir dessa proposta, foi aprovada pelo Conselho Diretor da FEDF a construção de três novas escolas parque, conforme documentado na ata da 274ª Reunião Ordinária, de 30 de junho de 1977. Entretanto, essas escolas apresentavam características diferentes da Escola Parque da 308 Sul.

> Estas três escolas construídas no período da ditadura militar não trazem em seus edifícios elementos de diálogo direto com a cidade, como acontece com a EP 308 Sul. Elas não estão estruturadas sobre pilotis, não utilizam cobogós, não possuem uma comunicação direta com o exterior. Apesar de possuírem grandes portas envidraçadas que possibilitariam o contato visual com o ambiente externo, estas escolas possuem um fechamento em formato de muro ou parede que contorna toda a área principal da instituição. (Xavier, 2017)

A Escola Parque 313/314 Sul, inaugurada em 1980, passou a integrar a rede oficial de ensino do Distrito Federal como uma unidade de ensino, com 4.901 m^2 de área construída, para atender estudantes de 1.ª a 6.ª série do ensino de 1.º grau das Escolas Classe 111 Sul, 113 Sul 114 Sul, 314 Sul, 315 Sul e 316 Sul. O projeto arquitetônico de Raul Frederico José Spinza Molinas

> resinifica uma área do pátio frontal da escola, em um ambiente de lazer de valor estético elevado e chamativo, composto de formas geométricas lúdicas compreendidas como possíveis brinquedos, feitas com alvenaria, concreto, barras de aço e pintura acrílica. (Xavier, 2017)

A Escola Parque 303/304 Norte, semienterrada, assemelha-se à Escola Parque da 313/314 Sul, tendo em vista que os projetos têm a mesma autoria. Essa unidade de ensino, com 7.300 m^2 de área construída, passaria a atender estudantes de 1.ª a 6.ª série do ensino de 1.º grau das Escolas Classe 102 Norte, 104 Norte, 106 Norte, 306 Norte e 705 Norte.

> Ao todo são 20 salas de aula, que atendem aos componentes curriculares arte (artes cênicas, artes visuais e música) e educação física. O espaço todo possui seis quadras poliesportivas,

> uma quadra de areia (todas sem cobertura), uma sala com espelhos, uma sala de jogos, vestiários e duas piscinas que não estão em funcionamento. Possui também auditório, teatro de arena coberto, sala de leitura, sala de recursos e salas para as atividades administrativas. (Freitas, 2020)

A Escola Parque da 210/211 Norte, também inaugurada em 1980, revela a estratégia da gestão Murtinho para o fortalecimento da educação e da cultura local com uma "área destinada às artes visuais (que) referencia diretamente o Pavilhão de Artes Industriais presente na Escola Parque 308 Sul, sendo uma grande área com divisões envidraçadas, para atividades agrupadas por tema e professor" (Xavier, 2017).

O empenho do secretário na retomada do modelo original de Anísio Teixeira, ao viabilizar, no curto mandato de quatro anos, a criação das três novas unidades pautadas pelo princípio da integralidade do conhecimento, revela que Murtinho conhecia o Plano de Construções Escolares de Brasília. Com um ensino pautado na educação pela arte como recurso globalizador, como um laboratório, a comunidade educativa necessitava de estruturas adequadas à aprendizagem. As instalações modernas em salas amplas, bibliotecas, refeitórios, pátios e consistentes investimentos permitiram a reformulação no planejamento da educação pública local, de modo a fortalecer o ensino da música, do teatro e das artes plásticas e o consequente estabelecimento de ampla frente de trabalho pedagógico nas novas escolas parque. Na época, utilizava-se a expressão "educação tridimensional" (GDF; FEDF, 1975a) para referir-se à otimização de recursos humanos e operacionalização de treinamento, em intercomplementaridade disciplinar com professores em estado de prontidão, para multiplicar nas escolas os novos conceitos na área das artes, conforme a proposta curricular.

Wladimir Murtinho concebia a constituição de uma sociedade culta mediante o acesso ao mundo letrado. Desde 1974, integrava a Comissão Consultiva de Alto Nível do Instituto Nacional do Livro, órgão vinculado

ao Ministério da Cultura, responsável por viabilizar bibliotecas, em nível federal. Murtinho promoveu a criação de redes de bibliotecas, em grandes instalações nos complexos escolares, voltadas ao público interessado na cultura literária, entre estas: as bibliotecas da 104/304 Sul, da 108/308 Sul, da 512/513 Sul e outras nos complexos escolares. A atuação próxima de Murtinho ao órgão gestor da política nacional favoreceu a composição dos acervos literários, com a distribuição de obras de autores nacionais pela Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Bibliotecas setoriais também foram criadas em Taguatinga e outras regiões administrativas, conforme revela a professora Branca Rabello:

> depois o professor Murtinho pediu que nós fizéssemos um planejamento no sentido de montar bibliotecas setoriais em todo o Distrito Federal. Então nós fizemos esse planejamento, que ficou também muito bom e que o professor Murtinho, o embaixador Murtinho, apresentou num congresso de biblioteconomia. E assim, instalamos a primeira biblioteca setorial lá em Taguatinga. Depois fomos, progressivamente, para outras cidades-satélites. (Rabello, 2004)

Murtinho incentivou diretamente o ensino do teatro, por meio de apoio à criação de público paralela à formação de professores nessa modalidade de ensino, com metodologia apropriada. Registre-se que a Conferência Regional de Formação de Professores em Teatro realizou-se com o propósito de apresentar o avanço das técnicas teatrais, como a utilização de fantoches, máscaras, marionetes, sombras, sonoplastia e oficinas de música, fotografia e cinema. O encontro pautou-se no relato de experiências e promoveu debates com a comunidade educativa, no auditório do Caseb, para analisar os percursos da dinâmica teatral para o estudo de comportamentos sociais e particularidades individuais. O encontro gerou a implantação de experiência piloto do ensino de teatro nas escolas dos novos complexos escolares e, posteriormente, estendeu-se às demais unidades de ensino. Dessa iniciativa, resultou o Projeto Aplauso, cujo objetivo era gerar, no mercado teatral,

oportunidades de apresentações teatrais, na rede de ensino, para despertar na população local o interesse pela cultura e pelo teatro. Com o mesmo propósito, promoveu-se o Curso de Aperfeiçoamento de Multiplicadores de Atividades de Dinamização a fim de orientar multiplicadores e facilitar o trabalho do professor dinamizador como formador em novos cursos. Verifica-se, assim, que, pedagogicamente, a gestão de Murtinho se caracterizou por inserir manifestações culturais no meio escolar e levar os estudantes a recriar vivências pessoais e grupais, desenvolvendo seu pensamento criativo e auto expressão, sobretudo, no jogo teatral (GDF; FEDF, 1975a).

Outra iniciativa que granjeou o apoio do secretário Murtinho partiu da professora Nice Galante, interessada em reproduzir uma experiência, observada nos Estados Unidos, de criação de um centro especializado na instrução de língua estrangeira na rede pública de ensino. Seu empenho levou à concepção do Centro Interescolar de Línguas 01 de Brasília (CIL), com procedimentos peculiares ao ensino de línguas e que oferecem ao mercado de trabalho do Distrito Federal, até os dias de hoje, estudantes fluentes em inglês, francês, espanhol, alemão e japonês.

Vinculado ao Departamento de Ensino de 2.º Grau, da Diretoria Geral de Pedagogia da FEDF, o primeiro CIL de Brasília surgiu em 1974, e suas atividades funcionavam nas dependências do Centro de Ensino Médio Elefante Branco. Foi reconhecido, institucionalmente, apenas em julho de 1980, por meio da Portaria n.º 17 (GDF; SEC, 1980). Sua estrutura pedagógica pretendia levar o estudante a ler, entender, falar e escrever uma língua moderna com compreensão, para oferecer novas oportunidades sociais e autonomia de acesso ao mercado de trabalho.

Ao assumir o cargo, Wladimir Murtinho herdou de seu antecessor o diagnóstico que alertava para a imperativa abertura de novas salas de aula na rede local, sobretudo nas regiões mais populosas. Os Complexos Brasília A, B, C; Núcleo Bandeirante A, Cruzeiro A; Guará A e B; Taguatinga A, B, C, D, E; Ceilândia A, B, C; Gama A, B, C; Brazlândia A, Sobradinho A,

B e Planaltina tiveram sua estrutura elaborada para implantação, em caráter diretivo e intermediário, das hoje conhecidas Gerências Regionais de Ensino. Durante a criação dos Complexos A, B e C da Ceilândia, ordenaram-se novas tendências arquitetônicas por meio de projetos de identidade visual arrojada. Com o suporte do arquiteto Molina, responsável pelo Departamento de Engenharia, a execução do Complexo B da Ceilândia constituiu-se o maior programa de construção escolar desde a inauguração da nova capital. Foram construídas 21 escolas, na Guariroba, Setor P Norte e Setor O e cinco outros centros educacionais inaugurados, entre 1978 e 1979. Vale destacar que essa população foi formada pela transferência dos moradores da Vila do Iapi, em 1975, e que, somente na administração de Murtinho, foram construídas as escolas. Nesse mesmo período, com a descentralização da gestão educacional do Distrito Federal, foi implantado o Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia, que aproximava as escolas às demandas da comunidade. A importância e a singularidade dessa experiência mereceram relato detalhado no capítulo seguinte.

Deve-se ainda à gestão Murtinho a criação de escolas normais nas cidades-satélites, depois do reconhecimento ao trabalho de excelência realizado na Escola Normal de Brasília, na Asa Sul, desde 1961.

> Então eu achei fundamental criar Escolas Normais, em todas as cidades satélites, primeiro porque eu já passei do momento em que a Escola Normal já não era bem vista para pessoas de certa categoria. A pessoa ia para a Escola Normal com a ideia clara de ir para a Universidade. O resultado disso é que lecionavam pouco. A tendência delas era cortar um ou dois anos depois. Mais ainda, é que não era bem-visto ser normalista. Enquanto em Ceilândia ser normalista é um título. (Murtinho, 1990b)

O apoio da Secretaria de Educação à Escola de Música de Brasília resultou na ampliação do cenário musical da cidade, pois esperava-se que maestros e professores formassem um quadro de especialistas, em instrumentos

sinfônicos, populares e canto, desde 1963. As orquestras praticavam as bases da instrução musical no Distrito Federal, e, apesar das contradições do panorama nacional, abordava-se o ensino para a erudição. Para conectar a escola a outros conservatórios de renome internacional, Murtinho aproximou a instituição ao corpo diplomático e suas embaixadas, bem como outras organizações culturais nacionais e internacionais, viabilizando a continuidade dos cursos de verão e de inverno.

> Eu vi com muita alegria que os cursos da Escola de Música são a estrutura mais original que existe a nível pedagógico no país. Não há nada como esse ao redor do mundo. Eu vi duas ou três estruturas semelhantes. E isso é feito desde o começo do ensino em Brasília e continua, com altos e baixos, naturalmente, mas com uma qualidade extraordinária porque ainda se faz curso de verão que houve recentemente e mostra que o ensino está muito mais vivo. (Murtinho, 1990b)

As salas de concertos da Escola de Música de Brasília e o Instituto Nacional de Música da Funarte recebiam convidados oriundos das parcerias com o Instituto Cultural Brasil Alemanha e com a Embaixada da Argentina, com apresentações de Johnny Alf Trio, Clementina de Jesus e Nelson do Cavaquinho, recitais de Horácio Azcárate, Duo Morozowicz para piano e flauta; Sérgio Abreu em recital de violão, além do pianista Nelson Freire. No teatro, "As pequenas histórias de Lorca", no Teatro Galpão, "Vento Forte" e "Fora do Jogo", de Antônio Domingos Franco, Rui Rezende e Nilson Condé; "Os espantalhos querem andar", peça infantil, do grupo Pinta e Borda, no Teatro Galpão. O Teatro de Comédie Française, com suporte técnico e financeiro da Embaixada da França e da Revista Manchete, foi exibido no teatro da escola parque em virtude de o Teatro Nacional ainda não possuir o seu Corpo de Balé. Entre os estudantes da Escola de Música de Brasília, incluem-se Ney Matogrosso, membro do movimento coral dos anos 60, ex-integrante do Madrigal de Brasília, antes de despontar no grupo Secos e Molhados; Oswaldo Montenegro; Cássia Eller, entre outros.

No campo do ensino especial, houve a criação da primeira biblioteca Braille, na 612 Sul, e o início das políticas de formação e treinamento de professores, então sob a coordenação da professora Daisy Collet. Psicóloga pioneira em Brasília, Daisy seria responsável pelo desenvolvimento de uma metodologia particularizada, a partir do estudo de casos, por meio da análise de fichas individuais de observação, que, posteriormente, notabilizaria o segmento na cidade pelo alto nível de atendimento em estruturas especializadas para pessoas com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem.

Sobre o movimento associativista de professores do DF, em seu depoimento, Wladimir Murtinho revela incompreensão e inabilidade no trato dessas questões:

> Infelizmente os sindicatos no Brasil ainda estão na fase reivindicatória pura, acham que se tem cinco tem que ter seis, se tem seis, quero sete sem levar em consideração se isso vai prejudicar o ensino ou não, porque quanto mais você paga menos isso você tem. [...] então a pessoa diz de que adianta uma escola em que o professor não tem consciência porque ele parte da premissa que põe os defeitos no Brasil não é do Sindicato dos Professores é dos sindicatos no Brasil porque é tal o mal-estar salarial que eles não pensam no resto. Parece-me que deve ter sido lá por 1978, deve ser isto porque já era quase no fim da minha administração. (Murtinho, 1990b)

Desde 15 de outubro de 1960, a Associação de Professores do Ensino Médio de Brasília (APEMB) tinha a finalidade de "promover o congraçamento dos Professores do Ensino Médio, a defesa dos interesses e o aprimoramento cultural da classe" (Mude, 1961, p. 1). Com o golpe militar de 1964, o regime reduziu "os sindicatos a meras agências assistencialistas, inclusive como braços do Estado nas questões de saúde e previdência social" (Sinpro, 2019), que resultou na declaração de ilegalidade da Associação dos Professores do Ensino Médio. Em 1976, a denominada Associação de Professores do Distrito Federal retorna suas atividades a partir de negociações iniciadas em dezembro

de 1975. Em 1979, finalmente, os professores obtiveram registro do Sindicato dos Professores no Distrito Federal no Ministério do Trabalho.

Nesse mesmo ano, houve intervenção federal no sindicato dos professores, com a destituição da diretoria eleita. Foi instalada uma junta interventora até a eleição e posse de nova diretoria, o que viria a acontecer somente em julho de 1980. Durante os nove meses da intervenção, estabeleceu-se um ambiente de hostilidade nas negociações salariais da categoria de professores, que conduziram a uma longa greve.

Sobre as medidas coercitivas do regime, Murtinho revela-se contrário ao "dedurismo" presente nas escolas e universidades.

> Minha maior missão na Fundação Educacional é que eu acabei com o serviço de segurança. Naquela época havia o serviço de segurança em todo lugar e quando eu cheguei lá eu me neguei. Na ficha dos professores, era vista de lado e o serviço era ligado ao Serviço Nacional de Informação [...]. Tive às vezes limitações que o senhor acha, o senhor acha que existe tal pessoa? Eu dizia, eu não sei, mas então eu mandava catorze mil nomes para o SNI que olhava e quem lhe agradasse mais. E isso realmente foi, a meu ver, algo que mostrou que embora tivesse na época militar que era o fim, era o começo da liberação, a distensão era passível, eles não perceberam ou se perceberam, eu nunca vi. (Murtinho, 1990b)

Se, à frente da educação no Distrito Federal, o secretário cumpriu a legislação e marcou seu mandato por ações de capacitação profissional e adaptação da precária estrutura do sistema, também, na pasta da cultura, Murtinho estimulou o surgimento de movimentos culturais que integravam linguagens musicais, plásticas, audiovisuais e cênicas.

Se "Brasília era muito pobre culturalmente, era um período difícil, não havia grupo de teatro amador, não havia muitas opções, mas havia cinema" (Murtinho, 1990b), haja vista que o diretor-executivo da FCDF, Cleantho Rodrigues Siqueira e o professor Paulo Emílio Salles Gomes, anteriormente, criaram a Semana do Cinema Brasileiro, estrelando *A hora e a vez*, de Augusto

Matraga, e *Brasília – 1973*, documentários produzidos pelo governo local, projetados na Esplanada dos Ministérios, no Parque do Foguete, no Centro Esportivo Presidente Médici e no Autódromo. A gestão de Murtinho instituiria a Comissão do Festival de Cinema de Brasília e viabilizaria a projeção dos filmes *Brasil Ano 2000*, de Walter Lima Júnior, e *Homenagem a Anecy Rocha*, além de extensa programação com apoio da Embaixada da Holanda. No Cine Brasília, a programação trazia filmes como *Nenê Bandalho*, de Emílio Fontana e Douglas Marques de Sá, *Guerra Conjugal*, de Joaquim Pedro de Andrade, projeções de balé como *Romeu e Julieta* e *A megera domada*, com a bailarina Márcia Haydée e o *Ballet da Ópera Estadual de Stuttgart*, além de filmes internacionais como *Noite Americana*, *O dia do gafanhoto*, *A bela da tarde*, *Reed*, *México Insurgente* (Fundação, 1978).

A habilidade de Murtinho permitia-lhe mover-se como um felino, o que lhe rendeu o apelido de "gato preto", conferido pelo poeta TT Catalão. Dessa forma, atuou em parceria com o ministro Ney Braga, da Educação e Cultura, para instalar exposições culturais, como no caso da exposição sobre o índio brasileiro, programada para 1975, que agregava três outras mostras: *Santos Dumont e o seu talento como designer*, *A inesgotável riqueza da cozinha brasileira* e a *Exposição do Sesquicentenário do nascimento do Imperador Pedro II*, com recursos federais aprovados parcialmente. No campo expográfico, o estudo das despesas aprovadas pelo Conselho Deliberativo da Fundação Cultural do Distrito Federal revela também a realização do II Campeonato Nacional de Bandas do Instituto Nacional de Música da Funarte; a exibição do filme *O anjo azul*, em 1977, no Cine Brasília; o XII Encontro Nacional de Escritores, em abril de 1978, além da liberação de recursos do PAC para financiamento do curta-metragem *Câmara Cascudo*, de Marcílio Rodrigues Farias e Bruno Bormann Zero. No período, promoveu-se, ainda, a realização das exposições *O solo criado*, com a Galeria Global e a Rede Globo de Televisão; *Artistas Plásticos do Piauí*, no Touring Clube do Brasil; *Tapeçarias de Celeste Meira*, na galeria A da Av. W3 Sul, Q. 508; *Brasil Sorri*,

no Hall da Biblioteca Central da UnB; *Cholo Pinturas*, no Mezanino do Hotel Nacional; *Anico Rosália Hersokovits* exposição de gravuras com o apoio do Instituto Brasileiro Alemão de Porto Alegre (Ibapa), *José Roberto Aguilar*, pinturas, serigrafias e videotape, na Galeria B da 508; *20 anos de Brasília*, mostra fotográfica e *Vila Penteado*, de arquitetura paulista em parceria com a Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, do Museu da Imagem e do Som do Estado de São Paulo (Fundação, 1978).

Nos espaços da Fundação Cultural, houve o lançamento de artistas locais e grupos teatrais e musicais para a realização dos primeiros salões de arte da cidade e apresentações musicais, sem ônus, com apoio de embaixadas e institutos da Alemanha, Áustria e Holanda. Tais como a homenagem ao Maestro Camargo Guarnieri e grandes músicos brasileiros no III Encontro Nacional de Compositores, realizada conjuntamente à exposição *Instrumentos Musicais e Como São Tocados*, em parceria com o Instituto Cultural Brasil Alemanha e a exposição *Arquitetura Austríaca, 1900-1930*, com a Embaixada da Áustria (Fundação, 1978).

A gestão de Murtinho apoiou grupos de cultura popular e erudita em ações pontuais e espaços exclusivos nos quais trupes mambembes expunham a vanguarda do teatro brasileiro quebrando tabus em uma efervescência cultural e musical, de estilos e intencionalidades impactados pelos movimentos *hippies, punks* e *rock'n roll*, ainda registrados na memória da população no período. Nos espaços culturais da cidade, especialmente o da 508 Sul, situado no quadrilátero da primeira unidade de vizinhança, na W3 Sul, *performances* artísticas aconteciam nos velhos galpões, sede pioneira da Fundação Cultural e onde surgiriam os teatros Galpão e Galpãozinho. A primeira peça ali encenada *O homem que enganou o diabo e ainda pediu troco*, do jornalista Luiz Gutemberg, sob a direção da professora Laís Aderne, abria uma série de atividades apoiadas pela gestão Murtinho, entusiasta das possibilidades do espaço. Em 1977, já batizado como Centro de Criatividade, ganharia galerias de arte, tornando-se uma referência cultural para artistas da cidade.

Próximo dali se montou por meses uma estrutura geodésica, onde se exibiam *performances* memoráveis do artista Ary Pararraios, em uma

> espécie de bola monumento, ali no jardim da escola parque, com os artistas de Brasília, eu me lembro que estava o Rogério Duarte, Hugo Rodas, era uma Geodésica, um lugar criado nos jardins da escola parque, foi ele (Murtinho) quem trouxe e ele tinha uma alegria e chamava todo mundo. (Carvalho, 2017)

Em 1977, para cuidar da música erudita na capital, o secretário convidou o maestro Cláudio Santoro, então em visita ao país, para organizar o corpo artístico do Teatro Nacional de Brasília, dando início à composição da Orquestra Sinfônica de Brasília, seu coro lírico e seu corpo de balé. O convite levou Santoro a se instalar definitivamente em Brasília e selecionar os músicos da orquestra para sua primeira apresentação, em maio de 1979, em concerto de abertura dedicado a Villa Lobos. Idealizado para exibir as mais relevantes produções brasileiras, o Teatro Nacional, em formato piramidal, com os cubos brancos de Athos Bulcão, os jardins de Burle Marx e as obras de arte nas salas Villa-Lobos, Martins Penna e Alberto Nepomuceno abrigaram importantes apresentações teatrais, musicais e exibições em artes plásticas. Foi a casa da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro (OSTNCS), fundada em março de 1979 e até hoje uma das principais instituições do gênero no Brasil com milhares de concertos, temporadas de ópera e balé realizados com artistas nacionais e internacionais.

Ainda durante a gestão de Murtinho, artistas internacionais de grupos de teatro, de psicanálise e de artesanato em origami e estudiosos como Melanie Klein e Wilfred Bioen vieram da Alemanha e do Japão para dialogar com produtores e saltimbancos locais. Segundo o diretor teatral Hugo Rodas, esses artistas tinham "outra cabeça. E aí foi um apoio muito grande realmente, um apoio moral mesmo" (Carrijo, 2006).

Ao integrar educação e cultura, Murtinho criou público, ensinou crianças de todas as classes sociais a aplaudir em concertos, a sentar nos auditórios

e a esperar para sair das salas de projeção. Serviu-se de seu traquejo diplomático para criar gatilhos culturais na população no conturbado contexto político do momento.

Referências

BAGHDASSARIAN, William. Fazer o bolo crescer para depois dividi-lo. *Gazeta do Povo,* 2019. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/fazer-o bolo-crescer-para-depois-dividi-lo/. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAIOCCHI, Josephina Desounet. *Entrevista.* Entrevistadores: Wanda Cosetti Marinho, Vera Lessa Catalão e Manoel Oliveira. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 28 fev. 1990.

BRASIL. Ato Institucional n.º 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 5 de fev. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 71.244, de 11 de outubro de 1972. Estabelece normas para a concessão de auxílio financeiro aos sistemas estaduais de ensino. Diário Oficial da União - Seção 1 - 16 out. 1972, p. 9.186 (publicação original).

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília-DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília-DF, 18 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 6.366, de 15 de outubro de 1976. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estatuto do Magistério Oficial do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal.* Brasília-DF, 15 out. 1976.

MRE. Ministério das Relações Exteriores. *Anuário de Diplomatas Brasileiros*. Departamento Geral de Administração. Divisão de Pessoal. Brasília, 31 dez. 1983.

CARRIJO, Elisangela. *(A)bordar memórias, tecer histórias:* fazeres teatrais em Brasília (1970 – 1990). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/3925. Acesso em: 29 fev. 2019.

CARVALHO. Vladimir. *Entrevista.* Entrevistadora: Maria Paula Vasconcelos Taunay. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 22 fev. 2017.

COSTA, Lúcio. *Relatório do Plano Piloto de Brasília.* ArPDF. Codeplan, DePHA. - Brasília: GDF, 1991.

CPDOC. UNB. *I Festival Latino Americano de Arte e Cultura.* Universidade de Brasília, set. 1987.

FEDF. Conselho Diretor. Resolução n.º 22, de 22 de maio de 1975. Extingue empregos de professor do ensino médio e professor do ensino fundamental, dá tabela de empregos permanentes da Fundação Educacional do Distrito Federal e cria a categoria profissional de professor de ensino de primeiro e segundo graus, distribuídos nas classes A, B, C. 1975. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=4200. Acesso em: 22 jan. 2019.

FEDF. Conselho Diretor. Resolução no. 83, de 09 de setembro de 1976. Regulamenta incentivos funcionais pela Resolução 22 de 22 de maio de 1975, que serão concedidos aos professores integrantes da tabela de empregos permanentes da Fundação Educacional do Distrito Federal e aqueles pertencentes aos quadros de pessoal do Governo do Distrito Federal. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/ResultadoDePesquisa.aspx?tipo_pesquisa=norma&ch_termo=957cf940fd1d4071ac79fdee4b43e77e&nm_termo=INCENTIVO%20FUNCIONAL Acesso em: 9 de abr. 2019.

FERREIRA Jr. Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *In: Educação e Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, Campinas, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdfAcesso em: 30 fev. 2019.

FORTE, Graziela Naclério. *A arte de Tuni Murtinho*. Unicamp, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/7564809/A_Arte_de_Tuni_Murtinho. Acesso em: 15 fev. 2019.

FREITAS, Tayanne Costa. *A educação do corpo na Escola Parque 210/211 SUL de Brasília.* Tese. Orientadora: Ingrid DiettrichWiggers. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/38207: Acesso em: 29 nov. 2019.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO DISTRITO FEDERAL. *Programação da Fundação Cultural 1975 – 1977*. Encarte. Arquivo Público Nacional/ MEC, 1978.

GDF. FEDF. *Proposta de Plano de Trabalho para a Encarregadoria da Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos.* Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 1976.

GDF. FEEDF. *Planejamento do I Seminário de Teatro na Educação.* Diretoria de Pedagogia. Acervo: Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 1975a.

GDF. SEC. FEDF. *A escola parque de Brasília.* Departamento Geral de Pedagogia, DGP, 1975c. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Disponível em: http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/867/docimage/original-2fa7f7c870af3739e1d2cabd017d3511.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

GDF. SEC. FEDF. *A profissionalização do Magistério no Distrito Federal, Doutrina e Prática*. DSG/ Seção de Trabalhos Gráficos. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 1975b.

GDF. SEC. Portaria n.º 17, de 07 de julho de 1980. Concede reconhecimento aos Estabelecimentos Oficiais de Ensino constantes do Anexo da presente Portaria, mantidos pela Fundação Educacional do Distrito Federal, entidade que integra a Administração Descentralizada, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7239/Portaria_17_07_07_1980.html. Acesso em: 30 mar. 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* 4.ª ed. São Paulo: UNICAMP, 1996. MEC. Ministério da Educação. *Carta convite do INEP para UNRWA/ Unesco.* MRE/ Arquivo Público Nacional, 1961.

MUDE. MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Estatuto da Associação Profissional de Professores do Ensino Primário e Médio de Brasília.* Acervo: Museu da Educação do Distrito Federal, 1961. Disponível em: http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/1416/docimage/original-214905873fb23c32f6e010008b30f900.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

MURTINHO, Wladimir do Amaral. *Entrevista*. Entrevistadora: Vera Margarida Lessa Catalão. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 5 fev. 1990b.

MURTINHO, Wladimir do Amaral. *Entrevista.* Entrevistadores: Luís Carlos Lopes e Marli Guedes da Costa. Acervo do Arquivo Público do Distrito Federal. Brasília, 26 jun. 1990a.

PASSARINHO, Jarbas. *Exposição de motivos do senhor Ministro da Educação e Cultura. In:* Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, out. 1971.

RABELLO. Branca Luísa Tamm. *Entrevista*. Entrevistadoras Eva Waisros Pereira, Cinira Maria Nóbrega. Transcrição: Gabriela Lafetá Borges. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 24 jun. 2004.

SINPRODF. *Quadro Negro.* Informativo. mar. 2019. Disponível em: https://www.SINPROdf.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Quadro-Negro205_FINAL_WEB.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Plano das construções escolares de Brasília. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 35, n. 81, Rio de Janeiro, p. 195-199, jan./mar. 1961.

TODAS as histórias na palavra do Embaixador Wladimir Murtinho. Memórias da Construção do Palácio. *Jornal José,* 1977, ano 1, n. 65, p. 13.

XAVIER, Cleber. *Escola parque, apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino da arte no Brasil*. Tese. Orientador: Thérèse Hoffmann. (Doutorado em Artes Visuais) Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/32017. Acesso em: 16 abr. 2019.

Capítulo 20

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

Vera Margarida Lessa Catalão
Josefina Reis de Moraes

Este capítulo aborda o Projeto Integrado de Educação Ambiental de Ceilândia, uma realização do governo do Distrito Federal, governo federal e Unesco, desenvolvido nos anos de 1977-1979, na gestão de Wladimir Murtinho como secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Em um período de ditadura militar, marcado pelo cerceamento das liberdades democráticas e pela arbitrariedade das políticas governamentais, a gestão de Wladimir Murtinho abriu uma brecha em tempos de autoritarismo. Iniciativas inovadoras na gestão educacional retomavam a concepção de educação do Plano de Construções Escolares de Anísio Teixeira, mas também incluíam experiências internacionais de formação integral do cidadão. Dentre elas, destacam-se a articulação entre cultura e educação, proposta por André Malraux, primeiro-ministro dos Assuntos Culturais da França, de 1958 a 1969, e a decisão de acolher a proposta da Unesco/PNUD para desenvolvimento da primeira experiência de educação ambiental e desenvolvimento local na estrutura de governo de uma cidade inteira,

alguns meses após a Primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, realizada em junho de 1977, em Tbilisi, capital da Geórgia.

O projeto de Ceilândia intencionava fortalecer o papel da educação na vida comunitária, com o objetivo de que a escola passasse a funcionar como centro de integração e de tecnologias sociais para toda a comunidade, considerando as diversas modalidades de educação formal, bem como os processos não formais.

A metodologia baseada no microplanejamento educacional tinha como ponto de partida o levantamento e a análise de necessidades, interesses e problemas (NIPs), de uma comunidade urbana, base para construção de um currículo aberto, elaborado por meio de unidades de aprendizagem integrada (UAIs). A proposta pedagógica interdisciplinar buscava a interação entre os conhecimentos sistematizados e os problemas vividos pela comunidade. O conceito de desenvolvimento comunitário proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intencionava integrar as dimensões socioeconômicas, ambientais e culturais na transformação da qualidade de vida dos moradores da Ceilândia a partir da educação como eixo transversal e mobilizador.

Agir nas brechas em tempos de mordaça

A cidade-satélite da Ceilândia foi criada em 1971, dentro da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI), promovida pelo governador Hélio Prates da Silveira durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici. Naquela ocasião, a existência de favelas nas proximidades do Plano Piloto, como a "invasão do Iapi", com mais de 15 mil barracos e uma população superior a 80 mil pessoas, era vista como grave ameaça à ordem pública. Com intuito de solucionar o problema, foi escolhida uma área nas proximidades de Taguatinga para onde foram removidas as famílias, de forma precária, sem contar com equipamento urbano, pavimentação, iluminação e

saneamento para oferecer aos novos moradores. Durante os primeiros anos, os moradores foram abastecidos de água com caminhão pipa, que passava uma vez por semana, e alguns chafarizes foram distribuídos entre as quadras; a iluminação das vias e residências foi regularizada somente no governo Elmo Serejo, entre os anos 1977 e 1979, e a pavimentação das pistas foi um processo ainda mais lento.

Aproximadamente 90% das famílias removidas contavam com menos de dois salários mínimos de renda (Vasconcelos, 1988) e, durante muitos anos, não conseguiram construir as casas de alvenaria previstas, tornando permanente a moradia em precários barracos instalados no fundo do lote, por ocasião da mudança. O local de trabalho era basicamente o Plano Piloto, sendo a Ceilândia uma cidade-dormitório, sem meios de comunicação, dispondo de um precário serviço de transporte urbano. Em 1975, a cidade contava com uma população de 102 mil habitantes, que passou para 185 mil no ano de 1978 (Marques, 1979). Ressalta-se que a primeira agência de Correios e os primeiros telefones públicos foram instalados somente em 1978.

Aos problemas socioeconômicos do novo assentamento, realizado de forma intempestiva, transladando famílias para um local sem equipamentos urbanos, sem espaços de socialização e convivência comunitária, as questões ambientais tornavam inóspitas a vida cotidiana e a mobilidade no território. A retirada da vegetação nativa do cerrado, para abrir espaço à demarcação dos lotes, abria voçorocas por toda parte, poeira e aridez marcavam a paisagem da nova cidade.

Em 1977, diante da extrema carência da nova cidade-satélite, o governo do Distrito Federal lançou o Projeto Integrado de Educação Ambiental da Ceilândia, com o propósito de transformar as condições socioambientais daquela comunidade. Esse projeto, sob a liderança da Secretaria de Educação e Cultura, contava com o apoio de outros órgãos e Secretarias de Estado do Distrito Federal, do governo federal, da Secretaria Nacional de Meio Ambiente, constituindo-se como um projeto de cooperação internacional da Unesco/PNUD-BRA 70/550.

Em um dos documentos de referências teóricas do Projeto (Chong, 1979), o conceito de desenvolvimento integrado proposto pretendia a modificação das condições de marginalização das populações, a partir de uma mobilização dos membros da comunidade e da criação de novos valores socioculturais. A escola era entendida como um centro de pesquisa e de reflexão do lugar onde se vive. Aprender significava produzir soluções alternativas adequadas à comunidade, a partir de sua própria ótica. O discurso marcava uma oposição clara aos propósitos do autoritarismo reinante no regime militar da época.

Educação e mudança: nas frestas do cimento, um broto de esperança

A educação, concebida como eixo central das mudanças, aspirava fortalecer a socialização e a gestão participativa da vida comunitária, de modo que "a escola passasse a funcionar como centro de recursos para toda a comunidade, auxiliando na reabilitação social e educacional de sua vizinhança, considerando as diversas modalidades de educação formal, bem como processos não formais" (Marques, 1979, p. 70).

A escola deveria, então, ser um centro de reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade local, participando, junto à comunidade, da busca por soluções para os problemas, sendo, inclusive, mediadora na relação com os canais competentes e os recursos necessários à resolução das carências.

A luta contra a pobreza constituía um dos problemas prioritários no estabelecimento de uma nova ordem econômica internacional. O projeto de Ceilândia articulava-se com uma proposta internacional de Microplanejamento Educacional Participativo (MEP), cuja principal característica era a participação comunitária no processo de levantamento de necessidades, interesses e problemas pelas populações locais.

Nesse contexto, insere-se o conceito de educação ambiental, proposto pela Conferência Mundial do Meio Ambiente da ONU, realizada em Estocolmo,

em 1972, concebida como um processo interdisciplinar contínuo e permanente, escolar e extraescolar, que levava em conta a totalidade da problemática ambiental, com seus fatores ecológicos, políticos, tecnológicos, sociais, culturais e estéticos. Na sequência, em 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi, na antiga União Soviética. Esse evento, organizado a partir de uma parceria entre a Unesco e o então recente Programa do Meio Ambiente da ONU (PNUMA), representou um marco histórico de destaque na evolução da educação ambiental. Desse encontro, saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a educação ambiental, até hoje adotados em todo o mundo, inclusive no Brasil. Segundo a Recomendação n.º 1, de Tbilisi:

> Um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente; o propósito fundamental da educação ambiental é também mostrar, com toda clareza, as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual as decisões e comportamentos dos diversos países podem ter consequências de alcance internacional; Neste sentido, a educação ambiental deveria contribuir para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e de solidariedade entre os países e as regiões, como fundamento de uma nova ordem internacional que garanta a conservação e a melhoria do meio ambiente; uma atenção particular deverá ser dada à compreensão das relações complexas entre o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria do meio ambiente. (São Paulo, 1994, p. 28)

Após a Conferência de Tbilisi, o Brasil assumiu, junto à comunidade mundial, o compromisso de desenvolver projetos de educação ambiental, ainda que em tempos de ditadura militar. A questão ambiental não era

percebida de forma realmente sistêmica, não estava evidente a articulação entre os contextos político, social e econômico e a degradação ambiental. A cultura política brasileira tem um caráter conciliatório; a partir dessa lógica, pode-se interpretar que a estratégia da política militar foi a de mascarar o máximo possível que se vivia em uma ditadura (Passos, 2018).

Sob esses ares progressistas liberais, a cidade de Ceilândia, no Distrito Federal, foi escolhida como local apropriado para implantação dessa experiência pioneira, pois configurava a convergência de fatores: primeiro, encontrava-se em desenvolvimento, naquele momento, o Projeto de Urbanização de Ceilândia, sob a coordenação da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI); segundo, a parceria com a Unesco, que contava com técnicos competentes para orientação das diretrizes norteadoras do projeto; terceiro, a anuência do então governador do Distrito Federal, Elmo Serejo de Faria, político de visão progressista e liberal; quarto, o espírito visionário do então secretário de Educação, Wladimir do Amaral Murtinho, e sua significativa trajetória como representante do Brasil na Unesco e como embaixador, em diversos países, como Dinamarca, Venezuela, Japão, Índia, o que possibilitava intercâmbios e estabelecimento de parcerias com organismos internacionais. O seu currículo incluía também a liderança na transferência do Itamaraty para Brasília entre 1961 e 1969. Sua experiência na área da cultura trouxe para a educação uma ferramenta extraordinária de inventividade e renovação.

Como secretário, Wladimir Murtinho emulou um fecundo diálogo entre arte, cultura e educação. Nesse contexto, foi criado o Núcleo de Tecnologias da Secretaria de Educação (Nutel), os auditórios nas escolas de ensino médio, as bibliotecas escolares, quatro novas escolas parque e o projeto Plateia, destinado à formação de público escolar na área de teatro. Para descentralizar a gestão e promover maior autonomia pedagógica e administrativa, foram implantados os complexos escolares no Distrito Federal, conforme amplamente explanado no capítulo anterior.

Em Ceilândia, foram criados três complexos escolares. A gestão descentralizada e inovadora de Wladimir Murtinho constituiu terreno favorável para implantação do microplanejamento educacional, com participação comunitária, que se encontrava em desenvolvimento, sob a coordenação da Unesco, em diferentes populações urbanas de outros países da América Latina, como Peru, Equador e Colômbia.

As cinco metas propostas pela Unesco enfatizavam o currículo flexível, o enfoque interdisciplinar, a participação comunitária e a transformação da realidade local, como seguem:

1. implementar um sistema de trabalho, em todas as unidades de ensino que favorecesse a interdisciplinaridade, a participação do estudante e da comunidade com base na realidade local;
2. orientar a ação da comunidade para que participasse da urbanização ecológica da cidade;
3. realizar atividades socioculturais, cursos de aperfeiçoamento, treinamento e qualificação profissional, junto à comunidade;
4. implantar um centro de educação permanente como ponto de convergência do processo educacional;
5. promover a formação de professores em nível local.

Os três complexos escolares de Ceilândia, unidades de gestão das 42 escolas locais, encarregaram-se da elaboração do plano de ação para implantar o Microplanejamento Educacional Participativo Intersetorial. Naquele período, foram construídas 25 novas escolas públicas na cidade. É importante registrar um aspecto fundamental nessas construções: o fato de que cada escola contava com uma sala especial para receber a comunidade dentro da escola. Era uma sala ampla, com a denominação de "clube das mães", para reunião e realização de cursos solicitados pela comunidade. Nessas salas, posteriormente desativadas da sua função comunitária e transformadas em salas de aula, aconteceram cursos de datilografia, costura, bordados, artesanato, culinária, secretariado, alfabetização e outros.

Os complexos escolares estabeleciam diretrizes educacionais e organizavam as atividades pedagógicas e comunitárias, mediante três ações básicas:

- ação educativa – organizava o processo educativo com base nas NIPs da comunidade educativa. Embora a organização do currículo estivesse voltada para a realidade local, não deixava de considerar os princípios fundamentais de universalização do currículo e o enfoque ambiental;
- ação catalisadora – buscava transformar a escola em centro de aglutinação e irradiação dos anseios da comunidade e abrangia todas as instituições governamentais e não governamentais estabelecidas na cidade;
- ação comunitária – visava propiciar à comunidade educativa condições de levantar, analisar, propor alternativas e soluções para os problemas locais e de interesse comum.

A metodologia

A escolha da metodologia teve papel fundamental no projeto Ceilândia porque explicitava os princípios norteadores da proposta. A opção pelo microplanejamento educacional permitia partir do local onde a escola estava inserida e mantinha aproximação direta com a comunidade, visando à solução dos seus problemas concretos. Os procedimentos da pesquisa participativa integravam-se coerentemente ao micro planejamento proposto e, finalmente, o currículo flexível, disponível para o estudante, conjugava o conhecimento às atividades transformadoras do meio ambiente. É importante ressaltar que a concepção de meio ambiente, expressa no projeto, contemplava as diversas dimensões ambientais: ambiente urbano, manifestações culturais da comunidade, contexto socioeconômico, condições psicológicas do educando e o ambiente natural propriamente dito.

A metodologia tinha como ponto de partida o levantamento e análise das NIPs, próprias de uma comunidade urbana, principal fundamento para

a construção do currículo aberto, mediante a elaboração das unidades de aprendizagem integrada, instrumentos de ensino concebidos para atender as aspirações daquela comunidade.

O levantamento dos NIPs era realizado mediante três questões propostas à comunidade educativa - estudantes, pais e profissionais da educação. A primeira pergunta, "o que você sente falta?", intencionava levantar as necessidades da comunidade educativa de forma simples; a segunda, "o que você gosta?", sugeria a identificação dos interesses; a terceira, "o que falta para você ter o que gosta; e o que você sente falta?", objetivava identificar os problemas a serem enfrentados para atendimento às necessidades e aos interesses levantados.

O tratamento desses dados estabelecia o ponto de partida e a definição dos grandes temas geradores. Estes estabeleciam as pontes necessárias à construção de um currículo aberto. Apontavam também as ações governamentais necessárias ao atendimento de NIPs levantados. O gestor escolar assumia o papel de líder e porta-voz dos anseios de sua comunidade e participava de grandes reuniões, com a presença do governador e de seus secretários de Estado.

Para implantação do microplanejamento educacional, o Projeto Ceilândia previa seis ações integradas: *i)* utilização de pesquisa participativa direcionada à formulação de um diagnóstico de propósitos múltiplos, com vistas à elaboração de uma programação intersetorial e participativa; *ii)* mudança na visão dos agentes de ensino quanto ao papel da escola e à importância das ações catalisadoras e comunitárias para o desenvolvimento de uma verdadeira educação participativa por meio de uma nova ação educativa; *iii)* participação do pessoal técnico-administrativo da escola na metodologia de microplanejamento educacional intersetorial e participativo, assim como a sua inclusão em mecanismos de atualização e aperfeiçoamento; *iv)* maior integração das ações educacionais realizadas nas UAIs, mediante um trabalho comunitário com foco nos objetivos comuns; *v)* planejamento ascendente, em atendimento às necessidades, aos interesses e aos problemas da comunidade educativa,

a partir dos trabalhos realizados em cada unidade de ensino, para depois ser analisado pelos gestores do complexo escolar, da Fundação Educacional do Distrito Federal e, finalmente, da Secretaria de Educação e Cultura; *vi)* maior entrosamento das ações educacionais realizadas pelas unidades de ensino com a comunidade e participação desta na identificação e solução dos problemas, a partir da iniciativa do sistema educacional.

Unidades de aprendizagem integrada

A unidade de aprendizagem integrada aparece com uma proposta de integração e de construção de saberes. Ela é integrada porque inter-relaciona matérias dentro de temas abrangentes de interesse do estudante, envolvendo também a comunidade no processo educativo. O estudante é incorporado no processo de planejamento desde o início. A proposta parte do interesse do aprendiz e não de imposições do sistema da escola e do professor, embora a forma de ensinar e as unidades integradas de aprendizagem sejam semelhantes, não podem ser iguais na sua utilização, porque têm suas metas. Favorece o desenvolvimento social do estudante pela proposição de conteúdos e atividades. Centraliza as atividades nos princípios básicos da educação, integrando atividades e conteúdos dentro dos interesses e das necessidades do grupo. Orienta as dúvidas do estudante e a ordenação do seu pensamento por meio do desenvolvimento do processo científico. Na organização da UAI, aproveitam-se os recursos da comunidade para realizar atividades, que requerem eficiência, participação e rapidez no planejamento.

Caracterizada como transversal e interdisciplinar, a UAI preconizava o desenvolvimento do pensamento sistêmico; a ultrapassagem das barreiras humanas; a criação de instrumentos, técnicas, dinâmicas, eventos que facilitem a integração entre as pessoas; a realização de diagnóstico participativo; o pensamento crítico; o conhecimento contextualizado; a articulação das diversas áreas do conhecimento; a inclusão de saberes artísticos e

culturais; o envolvimento de toda a comunidade; as relações institucionais e interpessoais democráticas; a autonomia dos participantes; a intervenção para transformação da realidade; o enfoque local e, nos gestos cotidianos, a avaliação permanente e a formação continuada.

As UAIs eram organizadas em três fases, para melhor detalhamento e planificação do projeto pedagógico:

1. atividades de iniciação: constituíam-se na base motivadora e exploratória e tinha como objetivo levar o estudante a identificar suas necessidades comuns e ao professor o de diagnosticar a base de conhecimentos trazidos por cada educando. Poderia incluir trabalhos artísticos, recreativos, visitas à comunidade, discussões sobre as atividades desenvolvidas nos períodos de férias e fins de semana, realização e apresentação de trabalhos dos estudantes e outros mais. O professor direcionava suas ações para acompanhar e observar seus estudantes no que mais lhes interessavam e no que mais gostavam de fazer; observar suas habilidades e capacidades; conduzir a turma na exploração e determinação dos seus interesses ou das suas necessidades, auxiliando-os na organização de ideias. O professor não deveria impor ideias ou atividades, pelo contrário, deveria incentivar a livre escolha dos interesses do estudante. Esses procedimentos deveriam ser espontâneos e retratar a sua condição na escola, no lar e na comunidade. É nessa etapa que se busca a promoção do encantamento pelo projeto pedagógico, promovendo a mobilização e o apoio de toda a comunidade educativa.
2. atividades de desenvolvimento: nessa fase, o professor deveria interagir com os estudantes na realização das atividades, por meio de sugestões, previamente preparadas, para serem debatidas. Isso era importante para iniciar o estudo, possibilitando aos educandos exporem as ideias surgidas a partir de seus próprios interesses. Efetivava-se, então, a UAI propriamente dita, pois os interesses dos estudantes determinavam as atividades de estudo ou aprendizagem, podendo incluir visitas e

observação da comunidade, entrevistas a pessoas, utilização ou confecção de quadros, mapas, pinturas, filmes, recursos de multimídia, *slides*, entrosamento com outros grupos da escola ou da comunidade, debates, dramatizações, palestras, pesquisas e trabalhos individuais e em grupos. O único limite na seleção de atividades dependia da habilidade do professor e do estudante. As atividades deveriam estar de acordo com o tema em estudo, que era determinado pelos interesses e pelas necessidades evidenciados na pesquisa de necessidades, interesses e problemas e pela base de conhecimentos comuns trazidos pelos estudantes, como ponto de partida. A recomendação era que essas atividades fossem criativas e participativas e contribuíssem para que o estudante se expressasse, privilegiando a ação, assim, ao realizar tais atividades, o estudante poderia compreender com mais facilidade o que remete ao "aprender fazendo", de John Dewey, inspirador do projeto de escola parque de Anísio Teixeira para Brasília.

3. atividades de culminância – na última fase, eram apresentados dois tipos de intenções: as que serviam para revisar as ideias centrais, os objetivos principais e as atividades realizadas e as que ajudavam a avaliar o trabalho dos estudantes, do professor e da própria UAI. Desse modo, ainda que as atividades de culminância enfocassem o processo de análise ao final da unidade, a avaliação processual estava presente em todo o desenvolvimento da UAI, porque, como ato contínuo, cada atividade era avaliada, com foco nos objetivos propostos. A avaliação poderia realizar-se nas atividades culminantes ou durante o seu desenvolvimento, utilizando provas, relatos de observação, jogos, os mais variados e procedimentos didáticos criativos. As atividades culminantes deveriam ser tão concretas quanto às de iniciação, de modo que completassem a experiência de aprendizagem e mobilizassem o início de outras.

A professora Josefina Reis, então coordenadora pedagógica do Complexo B da Ceilândia na época, relatou em entrevista concedida ao Museu da Educação do Distrito Federal, que as escolas desse complexo escolar conseguiram realizar até provas integradas, partindo dos conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar na unidade temática. O processo avaliativo compreendia diversas formas de expressão, tais como: peças teatrais, exposições, feira de ciências, jornal mural, atividades cívicas, resultados de pesquisa, música, contando com a presença notável da comunidade de pais na escola. Organizava-se todo o material produzido e os resultados alcançados em forma de produção de textos, tabelas, gráficos, dramatizações, pesquisa de campo, debates, entrevistas, gincanas e muitos outros, para apresentação em evento bimestral denominado Culminância, como prestação de contas à comunidade.

UAIs como prática de aprendizagem significativa

A elaboração das UAIs marcou o início da transformação da relação ensinoaprendizagem nas escolas da Ceilândia. Por meio do levantamento de NIPs, os estudantes encontravam, nas UAIs, a proximidade do conhecimento de sua realidade concreta. No currículo fechado, utilizado tradicionalmente, o estudante das camadas populares encontra dificuldades de aprendizagem de conteúdos, uma vez que refletem a cultura das elites, enquanto, no currículo flexível, elaborado a partir das necessidades, dos interesses e dos problemas identificados, participa do seu processo de aprendizagem e o conteúdo curricular aproxima e integra a realidade vivida e os traços culturais da sua comunidade de origem. O depoimento da professora aposentada Eliane Maria da Cunha Rodrigues, na época supervisora de ensino, ratifica a relevância dessa experiência:

> O Projeto de Educação Ambiental de Ceilândia, dinâmico e envolvente, marcou para sempre minha vida profissional e fez de mim e de todos que nele se envolveram profissionais

> criativos, comprometidos em prol de uma comunidade sofrida, carente e com sérios problemas ambientais. De 1977 a 1979, a educação na Ceilândia deu sua grande cooperação para o meio ambiente que demandava atenção e cuidados essenciais. Foram criadas as UAIs - Unidades de Aprendizagem Integradas elaboradas de acordo com o levantamento de NIPs - Necessidades, Interesses e Problemas de cada escola e comunidade! Os temas eram escolhidos de acordo com esse levantamento e os conteúdos trabalhados de forma integrada. Complexo Escolar "B" de Ceilândia, sob o comando do Professor Isaí Lopes de Moraes fez um excelente trabalho na execução desse projeto, mudando a realidade das escolas e da comunidade. Ceilândia, hoje, é uma grande cidade, mas que muito perdeu com a interrupção do Projeto de Educação Ambiental em 1979.

O microplanejamento educacional tinha como ponto de partida o resultado da pesquisa de NIPs e deveria resultar em programas de educação, formal e informal, capazes de permitir a elaboração de técnicas úteis ao trabalho da população, solução de problemas concretos e geração de futuros empregos, assim como promover o desenvolvimento da capacidade de crítica, iniciativa e poder de mudança. No caso de Ceilândia, foram identificados NIPs através de reuniões, entrevistas e discussões com a comunidade, bem como da aplicação do Questionário de situações para, aproximadamente, 6.500 estudantes, em um total de 8.257 matriculados nas escolas. Posteriormente, foram elaboradas as unidades de aprendizagem integradas como ponto de partida do currículo flexível ou aberto.

A proposta pedagógica absorvia as influências da pedagogia não diretiva inspirada em Carl Rogers. O foco era no estudante como sujeito do conhecimento. O professor deveria ser um orientador para a busca das causas e soluções das questões existenciais, no sentido de uma totalidade da vida em ação propostas pelos estudantes (Marques, 1979).

Iniciava-se a travessia da pedagogia do medo para a pedagogia da autonomia e do encantamento. Esse é o grande desafio que se fundamenta na busca da felicidade e da alegria de viver, tão defendida por Paulo Freire na sua

proposta de educação para a libertação. Entende-se que a prática educativa, instaurada durante curto espaço de tempo no Projeto Ceilândia, intencionava a passagem da pedagogia do oprimido para a pedagogia da esperança.

Ruptura e mordaça

A proposta do Projeto de Ceilândia era viva e vibrante, as escolas eram abertas aos finais de semana, havia integração envolvendo toda a comunidade educativa. Essa participação permitia o diálogo, mobilizava o comprometimento, o desejo de mudança e a autonomia dos sujeitos, tentando romper mordaças em tempos de ditadura.

Em março de 1980, na gestão do governador Aimé Lamaison, as brechas foram lacradas pela Secretária de Educação, à época, professora Eurides Brito. Com menos de três anos de execução, o projeto foi considerado "natimorto", nas palavras da Secretária de Educação, e extinto, sem conhecimento prévio dos técnicos da Unesco, presentes em solenidade de início do ano letivo (Moraes, 2014). A justificativa oficial alegava o não cumprimento do currículo mínimo estabelecido pelo Ministério de Educação e a defasagem dos estudantes em relação ao currículo oficial. Não foram encontrados relatórios oficiais que atestassem a insuficiência de aprendizagem dos estudantes, como também nenhuma avaliação técnica capaz de justificar o aborto da experiência na sua fase de implementação. Para grande parte dos participantes do projeto, o seu término tinha razões políticas não reveladas, tais como a crescente participação comunitária, empoderando-se e reivindicando cada vez mais seus direitos de cidadania.

O desenvolvimento integrado proposto aproximava-se do conceito de ecodesenvolvimento, no sentido de buscar a qualidade de vida humana, integrando as múltiplas dimensões do humano, mesmo não explicitando o conceito de sustentabilidade do meio ambiente, dos recursos naturais e do equilíbrio dos ecossistemas. O caráter enfático da necessária participação

popular foi o calcanhar de Aquiles do Projeto Ceilândia: a cidade-satélite, incrustada na periferia da capital da República, formada por operários, migrantes desempregados ou vivendo de subemprego, aprendia rapidamente a trilhar os canais abertos à participação comunitária.

Trinta anos depois do seu término, retomando os relatos documentais desse projeto, a radicalidade da transformação proposta surpreende por ter antecipado as recomendações internacionais realizadas nas cidades de Tbilisi, 1977, e Moscou, 1987. A metodologia adotada com estratégias interdisciplinares, participação comunitária, motivação contínua, aprendizagem significativa, métodos ativos, autonomia na gestão curricular fazem parte, ainda hoje, das mais caras utopias educativas.

Dentre as diversas contribuições legadas pelo Projeto Ceilândia, considera-se as mais relevantes: *i)* o microplanejamento educacional, operacionalizando o princípio do pensar globalmente e agir localmente: *ii)* o processo de conscientização, cuja gênese está no indivíduo, mas cuja direção é o trabalho solidário e coletivo; *iii)* a ação transformadora das condições e relações ambientais como prática pedagógica que aproxima a escola da sua comunidade e integra conhecimento às demais práticas sociais. Todos esses conceitos, tão relevantes, estiveram presentes na Ceilândia, em descompasso com o contexto e o momento histórico da ditadura militar instalada entre 1964-1985.

Sobre a relevância do Projeto de Ceilândia,a professora doutora Sílvia Lúcia Soares, que atuou no projeto como docente e supervisora de ensino afirma em seu depoimento:

> Devido a sua complexidade, creio quase impossível, ao abordar o Projeto de Educação Ambiental de Ceilândia, citar apenas um de seus aspectos relevantes. A amplitude das ações integradas e a articulação das mais diversas dimensões formativas, tais como: o ambiente, as artes, a história, o esporte, a política, entre outros, estabeleceu uma teia intricada de construção e reconstrução na inter-relação sólida das diferentes áreas do conhecimento. O processo educativo da UAI, iniciava-se no

> contexto social do estudante. Por meio do olhar investigativo dessa realidade, eram levantadas situações problemas, a partir das quais advinha o aprofundamento dos conteúdos e a articulação entre a teoria e a prática. O aluno estabelecia um diálogo crítico e criativo com a realidade o que culminava na elaboração própria e na capacidade de propostas interventivas. Foram momentos ímpares de construção e de aprendizagens na implantação do Projeto. Gostaria ainda de ressaltar que o Projeto Ambiental de Ceilândia mostrou a possibilidade da construção de uma pedagogia comprometida com a qualidade social de vida dos cidadãos dentro e fora da escola. Ademais, proporcionou aos sujeitos educativos, que dele fizeram parte, a percepção de que a sobrevivência no planeta depende de ações éticas, coletivas, organizadas e reflexivas. Por fim, esse Projeto reforçou que o processo educativo precisa estar mais articulado com as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar. A educação não pode prescindir da ousadia e da busca do novo. Sem estas, a tão complexa arte de educar não transita por novos caminhos, ao contrário vincula-se de forma obcecada pelos já conhecidos e com isso corre o risco de abortar qualitativas possibilidades. (Soares, 2021)

A adoção do currículo aberto constituiu-se como a chave de mudança e como fragilidade institucional do projeto, revelando sua contradição central: a escola como prática social está inserida na prática social global de um determinado momento histórico e os projetos instituintes voltados para mudança são regulados por uma correlação de forças (Catalão, 1993). O projeto era ambicioso — envolvia quarenta e duas escolas e propunha uma guinada de 180 graus na "alma" da escola. A decisão política representada na figura do Embaixador Wladimir Murtinho, Secretário de Educação do Distrito Federal, no período 1975/1979, foi potente o bastante para implantar o projeto. Entretanto, a decisão política de extingui-lo foi forte o suficiente para que a experiência não deixasse resíduos nas escolas que a experimentaram. O Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia permanece vivo na força dos documentos dos seus participantes, nos relatórios de pesquisa, na lembrança de alguns educadores e pesquisadores, a exemplo da professora Josefina Reis de Moraes que retomou

a proposta pedagógica da Ceilândia no projeto de Educação Ambiental, EA, desenvolvido na Escola Normal de Taguatinga, em 1987-1989, durante a gestão de Pompeu de Souza, na Secretaria de Educação e Cultura.

A educação ambiental que sustentou o Projeto Ceilândia mostrou sua capacidade transformadora e seus impasses contextuais, políticos e culturais. Considerando que toda educação implica na aprendizagem de uma cultura e que toda cultura abrange os três registros: do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana (Guattari, 1990). A educação ambiental deve se inserir na totalidade da escola, trabalhando as relações desenvolvidas em todas as atividades curriculares, nada deixando de fora, porque tudo é tangencial aos três registros. "Portanto não pode ser tratada como um retorno ao naturalismo, sob pena de desfigurar-se e drenar as forças transformadoras que pretende colocar em movimento nos processos educativos" (Catalão, 1993).

Segundo a autora, a educação ambiental, no ensino formal, tem um papel instituinte notável. Sabe-se que a totalidade das formações societárias traçam seus limites a partir da cultura hegemônica, entretanto, todo limite é histórico e a capacidade do ser humano em transformá-lo é inesgotável. Nesse jogo de contradição, contendo possibilidade e repressão, muitas combinações podem ser feitas e somente a práxis pode explorar os seus recursos e traçar suas estratégias.

Referências

CATALÃO, Vera Margarida Lessa. *Educação ambiental na escola: retorno ao naturalismo ou senha para transformação.* Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 1993.

CHONG, Juan. *Microplanificacion Educacional Participativa e Intersectorial para El Desarrollo Integrado de lãs Areas Urbanas Marginalizadas: pautas metodológicas*. Brasília. Projeto PNUD-BRA 70/550, 1979. Texto datilografado.

GUATARRI, Felix. *As três ecologías*. Campinas-SP: Papirus, 1990.

MARQUES, Gladis Bottaro. *Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia: currículo aberto (flexível)*. Brasília: Projeto PNUD-BRA 70/550, 1979, texto datilografado.

MARQUES, Gladis Bottaro. *Documento nº 05, Aplicação do Currículo Aberto.* Projeto PNUD-BRA 70/550, 1979.

MORAES, Josefina Reis de. *A construção de uma Proposta Pedagógica Transdisciplinar como eixo de mudança em um processo participativo de gestão ambiental participativo.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2006.

MORAES, Josefina Reis de. *Entrevista.* Entrevistadoras: Vera Lessa Catalão e Eva Waisros Pereira. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 29 out. 2014.

PASSOS, Amanda Oliveira. *Brasília tem Chance: As políticas culturais em Brasília na gestão de Wladimir Murtinho, 1975-1978*. Orientador: Mateus Gamba Torres. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de História) Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21675/1/2018_AmandaDeOliveiraPassos_tcc.pdf. Acesso em: 06 fev. 2019.

RODRIGUES, Elaine Maria Cunha. Depoimento concedido a Josephina Reis Moraes. Brasília, setembro, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE - SMA. Coordenadoria de Educação Ambiental. *Educação Ambiental e Desenvolvimento*: documentos oficiais. Secretaria de Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental.Unesco. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, 1998.

SOARES, Sílvia Lúcia. Depoimento concedido a Josephina Reis Moraes. Brasília, setembro, 2021.

VASCONCELOS, Adirson. *As cidades satélites de Brasília.*Brasília: Edição do autor, 1988.

Capítulo 21

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

Luciana de Maya Ricardo
Alice Fátima Martins

Nos últimos anos da década de 1960, foram criadas a Biblioteca da 104/304 Sul e a Escolinha de Criatividade, que dispunha de atividades de artes às crianças da comunidade. O projeto fez parte do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil, deflagrado a partir de 1948, quando foi criada a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, por iniciativa de Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e Margareth Spencer. Brasília, em suas primeiras décadas, foi marcada pela instalação de algumas escolinhas de arte e centros de natureza similares, algumas em instituições de iniciativa privada, outras em instituições públicas.

No caso específico do projeto desenvolvido na Biblioteca da 104/304 Sul, vinculado ao governo do Distrito Federal, ressalta-se a sua longevidade. Quase meio século depois, tendo atravessado diferentes projetos políticos para a cultura e a educação, o espaço prossegue propiciando experimentação artística, em uma aproximação desejável entre o exercício da leitura de textos escritos e a criação no âmbito das visualidades e outras linguagens.

Muitas gerações tiveram, ali, parte importante de sua formação sensível que reverberam, em alguma medida, em sua atuação como sujeitos sociais, políticos e agentes de cultura. O nome da arte-educadora e artista Maria José Costa Sousa vincula-se a essa história, porquanto tenha sido ela a mentora do projeto.

Isso posto, a proposta deste capítulo é recuperar o percurso histórico desse projeto, buscando compreender as bases teóricas e metodológicas de sua organização, bem como os parâmetros que caracterizam essa espécie de resiliência de que tem sido portador, desde os primórdios, o que lhe permitiu ser preservado por tanto tempo, a despeito das tantas e profundas mudanças nos cenários político, cultural e educacional ocorridos desde sua instauração.

Primeiras palavras: uma escolinha de arte e criatividade, um movimento nacional

As primeiras décadas do século XX, no Brasil, testemunharam transformações sociais profundas, de ordem econômica, política e cultural. Ao mesmo tempo, pensadores de vários campos do conhecimento, ao lado de artistas e outros produtores culturais, abriram novas searas para problematizar os desafios demandados por essas transformações. Os projetos educativos não ficaram excluídos dessas mobilizações, de modo que foram buscados caminhos para superar as grandes disparidades sociais e culturais constatadas, tendo em vista os insucessos do projeto conservador de educação, fundamentalmente excludente e elitista.

Nesse contexto, o ideário de renovação da educação, em curso em outros países europeus e na América do Norte, encontra reverberação entre educadores brasileiros, mobilizando grupos e projetos pedagógicos voltados para a possibilidade de uma educação aberta aos exercícios de liberdade de expressão e para o protagonismo dos estudantes. Em *O manifesto dos pioneiros da educação nova* (Azevedo, 2010), de 1932, um grupo de educadores defende a educação escolar

como a base para se assegurar a consolidação do Estado democrático, desde que fosse uma escola capaz de estabelecer vínculos com a vida social, com a cultura e com os valores éticos. Nesse documento, a educação é apontada como uma função pública, dever do Estado. Este, por sua vez, deveria ser responsável por um plano único educacional, asseguradas a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade. Os signatários do documento reconhecem o papel da arte e da literatura na formação dos sujeitos sociais, apontando a necessidade de se reconhecer uma relação de paridade entre essas áreas e as ciências.

O manifesto foi publicado uma década após a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo, que passou a ser reconhecida como um marco na modernidade artística brasileira, particularmente no Centro-Sul, reunindo artistas e intelectuais modernistas na busca por referências que pudessem marcar uma identidade nacional. Nesse mesmo período, os estudos no campo da psicologia e da psicanálise trouxeram contribuições relevantes para mudanças nas concepções relativas à natureza humana, seus modos de expressão e sua experiência com o mundo.

Assim, na década de 1940, na cidade do Rio de Janeiro, artistas, educadores e intelectuais de diversas áreas acabaram convergindo para um projeto comum. Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim, Margareth Spencer, Helena Antipoff, dentre outros, integraram esse grupo. Nas palavras de Anísio Teixeira (1970), a Escolinha de Arte envolveu uma inovação pedagógica, mas também do próprio conceito de arte, conquanto a tenha reconhecido como atividade inerente ao senso humano do viver. Nesse aspecto, a escolinha estaria em sintonia com os já referidos princípios da liberdade de expressão e da instauração do novo, que orientavam o projeto de renovação da educação.

O primeiro espaço de funcionamento da Escolinha de Arte foi a Biblioteca Castro Alves, no Rio de Janeiro. A despeito da possibilidade de ela ser nomeada como Escolinha Castro Alves, Augusto Rodrigues relata que as crianças começaram a chamá-la de escolinha, ressaltando o vínculo afetivo ali estabelecido, que dificilmente era perceptível nas instituições regulares de ensino:

> Quando a Escolinha realmente começou, creio que a tendência era ela se chamar Escolinha Castro Alves, porque estava na Biblioteca Castro Alves. Mas eu não quis dar nome à Escolinha. Estávamos realmente fazendo uma experiência em aberto, até o momento em que começamos a sentir que precisava de um nome. Aí é que surgem as crianças que já começavam a dizer: "amanhã eu venho à Escolinha", e elas só chamavam de escolinha. Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. Uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome. (Rodrigues, 1980)

Assim, Escolinha de Arte foi o nome atribuído pelas próprias crianças que a frequentavam. Os princípios orientadores de seu projeto apontam para a convicção de que o ensino de artes só pode ser promovido dentro de um ambiente que prime pela liberdade e pelo acolhimento à espontaneidade da criação artística; a certeza de que a articulação das artes com os demais conhecimentos escolares amplia o enriquecimento dos conhecimentos construídos; o papel do professor não é ensinar, mas propiciar as condições para que a criança se expresse com liberdade nos processos de criação.

A Escolinha de Arte do Brasil inaugurou o Movimento Escolinhas de Arte, que se estendeu por todo o território nacional: "Foram fundadas 132 Escolinhas de Arte no Brasil e mais 4 fora de nosso país: Argentina, Paraguai e Portugal" (Costa, 2010, p. 15). Todas elas constituíram espaços de educação não formal, nos quais se desenvolviam atividades de artes nas várias linguagens.

A construção de Brasília convergiu com o mesmo ideário que movia intelectuais, artistas, arquitetos, urbanistas, além de empresários que atuaram em diversas frentes. Assim, o plano educacional traçado para a nova capital buscava inovar, estabelecendo conexões entre os espaços arquitetônico e urbanístico, com a finalidade de aproximar o mundo vivido das aprendizagens construídas no contexto escolar. Dessa forma, a concepção das

escolas parque teve como inspiração a Escola Parque do Bairro da Liberdade, em Salvador.

A escola parque, em Brasília, embora integrasse o circuito da educação formal, constituiu um espaço de trânsito entre educadores, artistas, intelectuais e arte-educadores, em uma atmosfera próxima à instaurada pelas escolinhas de arte.

Do ponto de vista do projeto urbanístico, o Plano Piloto, na capital federal, estaria organizado em unidades de vizinhança. Cada unidade contava com alguns aparatos de educação, cultura e entretenimento: escolas classe, escola parque, clube, biblioteca etc. Uma unidade de vizinhança na Asa Sul do Plano Piloto, que não chegou a ter sua escola parque construída, contava com uma biblioteca pública.

A Biblioteca da 104/304 Sul, criada nos últimos anos da década de 1960, desde o início abrigou a Escolinha de Criatividade, onde eram oferecidas atividades de artes às crianças da comunidade. Acompanhava, em seu ideário e estratégias, o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil, e, respirando os mesmos ares instauradores, estabelecia-se ali, uma relação simbiótica entre a biblioteca e a escolinha.

Nas primeiras décadas desde a inauguração de Brasília, foram criadas escolinhas de arte e outros projetos muito próximos em sua concepção. Chama a atenção, no tocante à Escolinha de Criatividade da Biblioteca da 104/304 Sul, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal, a sua capacidade de adaptação às transformações no decurso do tempo. Meio século depois, tendo atravessado e sobrevivido a diferentes projetos políticos para a cultura e a educação, o espaço proporciona experimentação artística por meio de uma aproximação desejável entre o exercício da leitura e a criação no âmbito das visualidades e outras linguagens.

Muitas gerações tiveram, nessa escola, parte importante de sua formação sensível, integrando sua atuação como sujeitos sociais, políticos e agentes de cultura. O nome da arteeducadora e artista Zezé, como Maria

José Costa Sousa é chamada entre amigos e estudantes, vincula-se a essa história, porquanto tenha sido ela a mentora do projeto, atuando à sua frente por longo período.

Destarte, este trabalho apoia-se no relato de memórias relativas à Escolinha de Criatividade, a partir de depoimentos de pessoas que ali trabalharam ou que participaram de suas atividades. Referências documentais também constituem fontes importantes, na forma de documentos oficiais ou de publicações de época. Assim, pretende-se compreender as bases de sua organização, bem como os aspectos constituidores dessa espécie de resiliência de que é portadora desde os primórdios, o que resultou nessa significativa longevidade.

Cartografia de memórias

As lembranças e os relatos dos primeiros tempos de Brasília, a nova capital federal, em processo de instalação em meio ao Planalto Central, apresentam-se em abundância, na forma de narrativas que dão conta dos cotidianos de quantas pessoas cuja ventura tenha sido o atrevimento de viver essas histórias.

Eram tempos de muitas novidades e possibilidades, e a educação brasileira, em específico a de Brasília, contava com muitas e boas práticas regidas por Anísio Teixeira e seu Plano de Construções Escolares para a cidade, com as escolas parque e as unidades de vizinhança, que priorizavam a escala humana da vida e a integralidade do ser que nela crescia. No Plano Piloto, os prédios da área residencial têm apenas três ou seis andares, possibilitando que uma pessoa do último andar possa identificar quem está no térreo, sabendo distinguir se é um conhecido ou não. Além disso, deixa o céu da cidade livre, o que propicia maior insolação nas residências, também proporcionado pela distância mínima entre os prédios, os jardins e o cinturão verde de árvores que envolvem os prédios e as quadras, protegendo-as sonoramente

e mantendo o microclima. As percepções visuais e as práticas oriundas do movimento modernista deram forma à cidade, propondo, em linhas gerais, nas áreas de artes, a livre criação, a experimentação e, na área de educação, o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse turbilhão de perspectivas e expectativas, em novembro de 1969, apenas nove anos após a inauguração da cidade e em plena ditadura militar, foi aberta a Biblioteca Infantil e, nela, a Escolinha de Criatividade da 104/304 Sul. Tratava-se de um espaço integrado à dinâmica das quadras e dedicado ao desenvolvimento das crianças. "Na época eram oferecidas diversas atividades em todas as áreas de artes: cênicas, música, plástica, cinema, produções de livros... todas as possibilidades de artes eram propostas para as crianças", relata Jaqueline Queiros Galvão (2019), atual articuladora e coordenadora do Espaço da Biblioteca Infantil, Escolinha de Criatividade 104/304 Sul. Cristiana de Campos Aspesi, professora da Escolinha, explica que a característica básica era a

> liberdade de escolha. Não tinha uma atividade programada. Cada aluno chegava aqui e fazia o seu próprio projeto. E ele definia o que ia trabalhar e poderia ser diferente do trabalho do colega que estava fazendo uma outra coisa, usando outros materiais, e os professores circulavam ali entre os alunos dando as orientações. (Aspesi, 2019)

A ideia da Biblioteca Infantil foi proposta pela professora e bibliotecária Branca Rabello, formada na primeira turma de biblioteconomia de Belo Horizonte, e que atuava, à época, na biblioteca da Escola Parque da 108/308 Sul, desenvolvendo um trabalho integrado entre a escola classe/escola parque e a biblioteca. Sua motivação partiu dos prédios da 104/304 Sul e da 108/308 Sul, de autoria do arquiteto Oscar Niemeyer, que se encontravam ociosos e haviam sido construídos nos mesmos moldes do prédio do Instituto Central de Artes (ICA) da Universidade de Brasília (UnB), com paredes cegas por fora, sem janelas, e em torno de um pátio interno, com plantas,

integrando a área de trabalho com a natureza. Assim, ela propôs ao então diretor do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC), da Comissão Deliberativa da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Caseb), Sr. Heli Menegale, a instalação de uma biblioteca técnica, também pública, na 108/308 Sul e de uma biblioteca infantil na 104/304 Sul, desejo antigo de Branca Rabello, reiterado por sua superior na escola parque, professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois. O pedido foi autorizado pelo diretor, que solicitou que a professora de artes Maria José Costa de Souza, a Zezé, fizesse parte do projeto, para a instalação na biblioteca infantil da Escolinha de Criatividade, ou Escolinha de Arte, ou ainda somente Escolinha, como é carinhosamente chamada.

A professora Branca Rabello recorda que não sabia da existência, em outros estados, de atividade de escola de arte dentro das bibliotecas. Era sempre à parte, mas existia. Relata, também, que, a partir do trabalho interdisciplinar em Brasília, na biblioteca da escola parque junto à prática didática com oficinas de arte, artesanato e artes industriais dessa escola, percebeu a importância do trabalho e relembrou os muitos estudantes que passaram por lá, tornando-se figuras de destaque na cidade e no país. Sobre a Escolinha, em específico, narra ainda que, embora ela mesma não tivesse muita noção, "a Zezé era um assombro lá. Foi a Zezé que montou a escola de arte" (Rabello, 2019).

Zezé já trabalhava com artes quando foi convidada por Darcy Ribeiro, junto a outros artistas, como Athos Bulcão, Alfredo Ceschiatti, Hugo Mund Júnior, a vir para Brasília e atuar no Instituto Central de Artes (ICA), hoje Instituto de Artes (IDA/UnB). Porém, em outubro de 1965, demitiu-se juntamente ao grupo de 223 docentes, em solidariedade a colegas sumariamente desligados da universidade pela reitoria. Durante o período do regime militar, as recorrentes interferências no *campus* e nas ações docentes acarretavam a total falta de autonomia da UnB.

Após desligar-se do ICA/UnB, Zezé ingressou na Fundação Educacional do Distrito Federal, tendo sido lotada em Sobradinho, de onde saiu para a Escolinha de Arte. Trazia em sua bagagem, articulada durante o período em que foi docente no ICA, o conhecimento sobre a Bauhaus, a escola de artes, *design* e arquitetura alemã, com a pedagogia da ação e de outras tendências emergentes à época, no campo da arte e dos processos de criação.

A Bauhaus, escola de *design* fundada em 1919, no início da República de Weimar na Alemanha, perdurou apenas até 1933, tendo sido interrompida, nesta data, pelo regime nazista. Essa escola fez parte de um movimento de transformação social ocorrido após a Primeira Guerra Mundial, que colocou em prática ideias de reforma do ensino e das artes. Pregava-se, então, uma educação com método ativo de ensino, e "sua pedagogia espelhava o desejo e a necessidade de promover a discussão e a revisão do panorama da educação geral e, principalmente, das artes no início do século [XX]" (Fontoura, 2009). Para tal, entendiam que "toda a prática deveria ser seguida e ou precedida de uma reflexão", pois dos resultados desses processos decorreriam os novos conhecimentos.

> A pedagogia da ação deu um novo sentido ao comportamento ativo do educando. Ela considerava que o processo educativo concentra-se numa ação específica, numa atividade que não exige do educando algo de fora, mas sim, de uma ação espontânea que vem de dentro para fora. Assim, como concepção pedagógica, ela parte do princípio de que o aprendizado se dá a partir do próprio educando, rejeitando a ideia de que o ensino se faz através de uma suposta transmissão de conhecimento. O aprendizado, sob a ótica da pedagogia da ação, é uma conquista pessoal e visa à auto formação do educando. (Fontoura, 2009)

A Bauhaus uniu arte, artesanato e arquitetura, tendo o artesanato, nessa trilogia, importância primordial, pois configurava o meio para se chegar ao fim, sendo considerada uma "categoria pedagógica fundamental" (Fontoura,

2009) no aprendizado por meio do uso das mãos. Era o ativismo na educação pregado e executado pela Bauhaus. Conforme seu programa pedagógico,

> visava libertar as forças expressivas e criadoras do indivíduo através da prática manual e artística; desenvolver nele uma personalidade ativa, espontânea e sem inibições; exercitar integralmente os seus sentidos e, finalmente propiciar a aquisição e cultivo de conhecimento não exclusivamente intelectual, mas também emocionais, não só através dos livros [mas também através do trabalho manual]. (Fontoura, 2009)

Percebe-se, na construção filosófica da Bauhaus, influência de Georg Kerschensteiner, Maria Montessori e John Dewey, todos educadores que, em suas áreas, foram construindo novas práticas metodológicas que entendiam a imprescindibilidade da escuta da subjetividade, da expressão pessoal dos estudantes, de suas vivências entre a teoria e a prática dos conteúdos administrados, e da necessidade de maior autonomia do educando. Esses pensadores estavam preocupados com uma formação global do indivíduo e "a Bauhaus teve o mérito de levar estas ideias a um outro nível de ensino" (Fontoura, 2009), o ensino superior. Esse movimento na educação ocorreu no final do século XIX e início do século XX, tendo sido nominado, na educação básica principalmente, de Escola Nova. No Brasil, esse movimento se configurou mais fortemente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, do qual Anísio Teixeira — autor do Plano das Construções Escolares de Brasília e da Universidade de Brasília, na década de 1960 — é signatário.

Já em Brasília, em março de 1970, desde que a primeira turma da Escolinha de Criatividade efetivamente iniciou suas atividades, Zezé considerava que todas as crianças eram capazes de compreender qualquer coisa. Ela pressupunha que as crianças entenderiam todas as linguagens, como a da fotografia e do cinema. E entendiam. Nas palavras do professor e artista plástico Antônio Wanderlei S. Amorim, o Delei, como é conhecido artisticamente, que atuou com a Zezé na Escolinha de 1977 a 1984, as atividades

asseguravam a liberdade de expressão. Zezé "não direcionava os trabalhos, mas ia conduzindo os alunos a irem acabando melhor" suas produções. "O que era produzido era levado pelos alunos. Nunca houve técnicas tradicionais – pintura a óleo tradicional. As técnicas estavam lá para favorecer o trabalho, não como preceitos técnicos exigidos" (Amorim, 2014).

Zezé era completamente avessa a qualquer burocracia. Assim, não se preocupou em registrar o projeto, em nome de uma espécie de contrapedagogia, apesar do interesse dos gestores ligados às políticas públicas de educação em fazê-lo. Ela achava que isso amarraria o projeto em função do uso de uma linguagem técnica, desdobrada em ferramentas, tais como objetivo principal, específico etc., das quais ela não gostava. A metodologia era desconstruída por ela, que gostava de assiduidade e pontualidade não como regra, mas como comprometimento com o trabalho. "O importante é o trabalho. O fazer artístico aplicado diretamente na vida, longe das encaracoladas regras acadêmicas e da bula pedagógica" (Delei, 2015). "A escolinha não tinha uma preocupação com o produto, mas com o fazer auto expressivo" (Amorim, 2014). Ela falava sempre de "bolação": bolar coisas para desenvolver com as crianças. "Como que dizendo 'nós temos de ser originais', mas não por excesso, um original de colocar sua vivência, responder a isso que você vive. O princípio básico da Zezé era não cópia no sentido do estereótipo" (Amorim, 2014).

Zezé costumava levar materiais novos, recicláveis ou mesmo descartados pela natureza. A professora Maria Celia Fernandes Rosa (2019), que atuou na Escolinha de 1987 a 1991 (quando se aposentou), confirma essa informação. Os pais, relata, levavam muitos e diversos materiais, como amostras de tecido de sua loja, toquinhos de madeira de marcenaria ou mesmo o resto da bobina de papel do jornal da cidade, que eram solicitados pela escola. Tudo era utilizado individualmente ou misturado em técnicas mistas, sendo os temas livres para os estudantes escolherem, sem imposições por parte dos professores. A escolinha se distanciava da escola formal e do catálogo de

técnicas usadas nas artes. Na escolinha a expressão era livre. Se o estudante quisesse podia ficar o ano todo desenhando com lápis de cor.

De acordo com documento encontrado nos arquivos da Escolinha, datado de 1978, seu objetivo era "levar a criança a criar através de materiais diversos em todas as áreas, dando oportunidade para que ela se expresse livremente" (Biblioteca Infantil, 1978). O documento conta, ainda, que atividades diversas eram desenvolvidas simultaneamente, podendo ser individuais ou coletivas, se possível integrando mais de uma área/linguagem. Contudo, além de todos os trabalhos serem feitos com a anuência livre das crianças, buscava-se uma "orientação cuidadosa, procurando ampliação sem tolhimento da criatividade" (Biblioteca Infantil, 1978).

Entre as atividades desenvolvidas incluem-se: artes plásticas: desenho de observação, colagem, pintura, ilustração, modelagem, entalhe, gravura, criações com sucatas; teatro: fantoches, de vara, de arena, sonoplastia, cenário, redação de peças, improvisações com materiais diversos; circo: improvisações e construção de materiais pelos estudantes; música: sensibilização, canto, audição, pesquisa, construção de instrumentos, improvisações, estruturação e grafismo; expressão corporal: percepção do corpo no ambiente, observação de formas e representações, jogos; cinema: fotografia, cópia em laboratório, super 8, experiências de animação; histórias: criação de histórias em acetato/*slide*, fotonovelas, histórias em quadrinhos, criação de livros de histórias; recreação: jogos de observação, atenção e folclóricos.

A Escolinha de Criatividade, apesar de integrar a rede de ensino público do Distrito Federal, tinha, e ainda tem, como facultativa a participação em suas atividades. Funcionava no período de contra turno, de segunda-feira a sexta-feira. Nas segundas e quartas-feiras, recebia os estudantes de 10 a 12 anos, por vezes até 13, e, nas terças e quintas-feiras, recebia as crianças de 5 a 9 anos. As turmas costumavam ter entre 20 e 22 estudantes. No entanto, no início dos anos 2000, para justificar seu funcionamento à Secretaria de Educação, cada turma chegou a ter 30 estudantes. Para tanto, foi necessário

modificar a disposição das mesas, como condição para comportar todos os inscritos, relata a professora Iracema Malheiros (2019), que atuou na Escolinha entre 2000 e 2011, quando se aposentou.

Qualquer pessoa com atuação relevante no cenário das artes que chegasse à cidade era convidada pela Zezé a comparecer na escola e desenvolver alguma atividade com as crianças. Foi o caso do gravador Rossini Peres, que desenvolveu monotipias na Escolinha. Segundo Amorim (2014), isso dinamizava o ano e as atividades.

Do mesmo modo, para muitas das festas que eram costumeiramente organizadas, um bolo integrava o rol dos itens alimentares. Nesses casos, realizava-se, entre as crianças, um concurso para se escolher o desenho/formato. Assim, o bolo reproduzia o projeto em seus detalhes, para alegria dos participantes.

O trabalho desenvolvido estimulava a autonomia e a motivação sensível dos estudantes. Muitas vezes, esse perfil não se alinhava aos padrões que prevaleciam no currículo e em boa parte das aulas de arte nas escolas regulares da então Fundação Educacional/Secretaria de Educação, a qual a biblioteca e a escola estavam vinculadas. Eventualmente essa orientação era colocada em questão, sobretudo no tocante à natureza das aprendizagens ali construídas. Muitas vezes essas diferenças entre os projetos de ensino causavam ruídos. É possível supor que, em algumas situações, ainda causem...

Amorim (2014) relata que houve movimentos contrários, muitos dos quais pretendiam formatar a escolinha, chegando até a modular as atividades oferecidas, e ainda deslocá-la para outro lugar. Zezé não se opunha, a princípio. Contudo, a dinâmica de atividades da Escolinha não teria preservado sua longevidade, pois ela não resulta da aplicação de uma receita. Não era "faça assim, você tem 40 minutos". Não era criar itens e seguir uma receita. Seu modo de funcionamento não se enquadrava no sistema formal e acabou gerando uma resistência muito grande no convívio com a estrutura da Secretaria de Educação.

Entre os gestores que a apoiaram, pode ser citado o embaixador Wladimir Murtinho. No período em que atuou como secretário de Educação e Cultura, entre 1975 e 1979, foi apoiador incondicional da Escolinha de Criatividade e de suas atividades na comunidade. Mas nem sempre foi assim. Em diversos outros momentos, ela correu o risco de ser fechada a partir da iniciativa da própria Secretaria de Educação. Isso ocorreu, por exemplo, durante as gestões da professora Eurides Brito, que assumiu a pasta como secretária de Educação e Cultura do Distrito Federal de 1979 a 1985, em duas gestões seguidas; posteriormente, à frente da pasta da Secretaria de Educação, de 1993 a 1994 e de 1999 a 2002. De modo geral, não se afirmava a intenção de fechar, ou seja, de encerrar as atividades, comenta Amorim (2014). Contudo, ele prossegue o relato, tinha-se a intenção de modificar a sua natureza, com o argumento de que, "da forma como funcionava, não poderia ficar". Ao que a Zezé costumava responder: "Como não fica?" (Amorim, 2014).

Para resolver a questão das interferências da Secretaria de Educação, na continuidade da narrativa, o professor Amorim (2014) relata que Zezé tinha um truque muito eficiente, ela se valia da participação da Escolinha, desde o princípio, em concursos internacionais de arte infantil. Os estudantes que desejassem participar dos concursos internacionais realizavam seus trabalhos e os enviavam. Não havia seleção de trabalhos pelos professores da Escolinha. Tanto a realização do trabalho quanto a decisão de enviá-lo eram de escolha do estudante. A Escolinha, dessa forma, foi premiada na Índia, na Tchecoslováquia, na Turquia, nos Estados Unidos, na China e no Japão. O embaixador do Japão chegou a ir duas vezes entregar prêmios na Escolinha, e os estudantes ganhavam desde o primeiro prêmio, destaque, menção honrosa a produtos de artes e medalhas. Na Índia, ganharam várias vezes o concurso de uma instituição especializada em desenhos infantis. Por consequência, a Escolinha aparecia na imprensa da época, respaldando, inquestionavelmente, sua qualidade, bem como a metodologia do trabalho desenvolvido, ganhando credibilidade nos circuitos pedagógicos.

O perfil de Zezé foi determinante para o funcionamento da Escolinha, bem como também explicitam os poucos registros seus. Ela era uma pessoa que não gostava de dar depoimentos, entrevistas, estar em evidência. Nessas horas, ela pedia a alguém de seu grupo para falar, e se retirava. Por isso, não existem fotos, gravações ou depoimentos dela. Os registros que existem mostram-na atuando em sala de aula, quando se transformava e interagia bastante com as crianças.

Atualizando a conversa: como anda a Escolinha

O tempo se fez e a escolinha chegou aos seus 50 anos de existência em 2019 com muitas mudanças e desafios, mas ainda atendendo e sendo apoiada pela comunidade circunvizinha e de outras paragens. Os comerciantes das redondezas da escola, moradores de outras localidades do DF e entorno, também matriculam seus filhos na Escolinha.

Para entender a jornada percorrida pelo trabalho desenvolvido na Biblioteca Infantil e na Escolinha de Criatividade da 104/304 Sul, a professora Iracema Malheiros (2019) ressaltou que, das diversas linguagens ali desenvolvidas, apenas as de artes plásticas e visuais se mantiveram e a Hora do conto no início de todas as aulas. Ela relatou, ainda, que o trabalho continuou na busca pela autonomia do estudante, de sua livre expressão de

> um ser humano mais sensível [...] que prestasse atenção no outro, que pudesse sentir alegria como o outro, sentir a dor do outro também. Porque a gente acreditava que se uma criança consegue perceber o outro ela vai ser um adulto mais tolerante, ela vai ser uma pessoa mais aberta para as coisas que chegam, para as novidades boas e ruins. Então a gente trabalhava dentro [...] dessa percepção do outro por meio da arte. (Malheiros, 2019)

As atividades nessa época, início da década de 2000, eram deliberadas mediante reuniões de equipe, como um colegiado, que aconteciam todas

as sextas-feiras. As ideias dos professores eram colocadas a partir das habilidades de cada um e tanto temas quanto técnicas eram propostos para os estudantes, levando em consideração a interface existente com a Hora do conto inicial de todas as aulas.

As produções dos estudantes podiam levar até três aulas para ficarem prontas. Se algum deles terminava antes, podia contar com jogos desenvolvidos e preparados por eles próprios ou mesmo outras técnicas/atividades, com a finalidade de esperar os colegas que ainda estavam finalizando seus trabalhos, bem como dispor da biblioteca para leitura. Quando se percebia que a turma estava terminando o trabalho, novas proposições vinham das reuniões dos professores levando em consideração temáticas apresentadas pelos estudantes, da atualidade ou mesmo que os professores entendessem interessantes.

Nessa década, também se desenvolveu na Escolinha um dossiê sobre cada uma das crianças, para dar um retorno aos responsáveis sobre o desenvolvimento delas. Essa prática, além de embasar as ações dos professores, como conta Iracema (2019), também serviu para mostrar o alcance da atividade das artes no desenvolvimento das crianças para a própria Secretaria de Educação. O dossiê e o portfólio com todos os trabalhos eram apresentados aos pais ou responsáveis, quando compareciam à Escolinha. Estes materiais eram então levados para casa. A esse respeito, Rosa (2019) relata que, apesar de terem crescido em uma casa de artistas e terem contato com várias técnicas e materiais, suas filhas experimentaram um salto qualitativo no período em que frequentaram a Escolinha, o que pôde ser observado em suas composições e detalhes inseridos nos trabalhos realizados.

O engajamento dos pais e responsáveis é considerado muito importante, pois são eles que mantêm a Escolinha por meio da Associação de Pais e Amigos, inclusive respaldando suas atividades. Iracema relata que sempre puderam contar com todos e os mais variados materiais para desenvolverem suas atividades por conta desse aporte vindo da Associação, bem como com a frequência deles nas exposições e saraus literários, que também contava,

como ainda conta, registra Aspesi (2019) e Galvão (2019), com a presença de autores, músicos, artistas e a prata da casa: estudantes da Escolinha apresentando-se com seus mais diversos talentos.

Com o passar do tempo e o pouco entendimento, por parte da Secretaria de Educação, acerca da importância das atividades desenvolvidas entre Biblioteca Infantil e Escolinha de Criatividade, o trabalho aos poucos foi sendo minado, como no passado, quando se estabeleciam exigências correspondentes às da educação formal para um projeto de educação não formal. É preciso reiterar que, do ponto de vista pedagógico, educação não formal corresponde à formação propiciada fora das instituições regulares de ensino, sem vinculação aos currículos escolares. Contudo, não é sinônimo de atividade aleatória, sem compromisso ou responsabilidade com os processos efetivos de aprendizagem. Ao contrário, no caso da Escolinha, o projeto tem em vista a formação global das crianças e dos adolescentes que frequentam suas aulas, em relação de complementaridade com as aprendizagens construídas nos ambientes de educação formal. Sua longevidade, bem como sua presença vívida na memória de estudantes egressos, de diversas gerações, são indicadores incontestes da qualidade das aprendizagens ali propiciadas. Nesse sentido, reiteram-se as palavras da psicóloga Aspesi (2019), em defesa do projeto, cujas atividades sustenta serem muito preciosas: "[...] A gente sabe que tem espaços com necessidades primeiras, mas isso também não retira o direito do funcionamento de um projeto de sucesso que tem um histórico que merece ser preservado" (Aspesi, 2019).

Nesses embates administrativos que nem sempre têm em conta as questões pedagógicas, ao final da primeira década dos anos 2000, a tentativa de desmonte da escola ganhou novo capítulo. Foi retirada, do salário dos professores, uma gratificação de regência, sob o argumento de que, instalada oficialmente em uma biblioteca, e constituindo espaço de educação não formal, seus professores não estavam em regência de classe efetiva. Assim, não cabia receberem tal gratificação, parte substancial do salário.

Mais que isso, não deveriam ser mantidos ali. Entre portarias oficiais e memorandos, nos documentos a referência à Escolinha deixou de ser feita, permanecendo apenas a menção à Biblioteca Infantil. A última informação dada aos profissionais vinculados à Escolinha, em 2019, determinava que, para atuarem ali, deveriam pertencer às chamadas "carreiras extintas" (carreiras que se extinguiram no quadro de cargos da Secretaria de Educação, mas os profissionais, sendo concursados, têm direito a permanecer na instituição independentemente de quais sejam) ou fossem "readaptados" (professores com problemas de saúde que impossibilitam sua presença em sala de aula regular). Portanto, os professores de artes com possibilidade de regência efetiva e de desenvolvimento de trabalhos nessa área não podem mais fazer parte daquele quadro de professores.

As vivências no âmbito da arte cumprem importante papel para o processo de amadurecimento pessoal, do ponto de vista cognitivo, emocional e social, às crianças da faixa etária atendida pela Escolinha. Por isso, reiteramos a necessidade de que as atividades transdisciplinares desenvolvidas entre biblioteca e escola de arte sejam respaldadas do ponto de vista legal e institucional, além do educacional e artístico. Essa seria a condição para encerrar as instabilidades recorrentes que ameaçam a continuidade desse trabalho, bem como seria possível assegurar que quantas outras gerações possam usufruir dos processos de aprendizagem ali propiciados, fundamentados nas atividades artísticas pautadas pela liberdade, pela experimentação, mas também pela sensibilidade e pelo diálogo em comunidade.

Referências

AMORIM, Antônio Wanderlei S. *Entrevista*. Entrevista para o programa de História Oral, projeto Memória da Educação do Distrito Federal. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 2014.

ASPESI**,** Cristiana de Campos. *Entrevista.* Entrevistadora: Luciana de Maya Ricardo. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 13 jun. 2019.

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

BIBLIOTECA INFANTIL. *Documento datilografado*. Arquivo da Escolinha de Criatividade da 104/304 Sul, jun. 1978.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. A Contribuição do Movimento Escolinhas de Arte no Ensino de Arte em Santa Catarina. *Revista Nupeart*, V. 8, p. 10-27, 2010.

DELEI, Antônio. *Zezé. In:* DELEI, Antônio; PEREIRA, Luiz Humberto. Brasília-DF, Brasil: Escolinha da Zezé, 2015.

FONTOURA**,** Antônio. Bauhaus. *A Pedagogia da Ação.* ABC DESIGN, 8 abr. 2009. Disponível em: http://www.abcdesign.com.br/bauhaus-a-pedagogia-da-acao. Acesso em: 27 ago. 2019.

GALVÃO**,** Jaqueline Queiroz. *Entrevista.* Entrevistadora: Luciana de Maya Ricardo. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 13 jun. 2019.

MALHEIROS**,** Iracema. *Entrevista.* Entrevistadora: Luciana de Maya Ricardo. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 4 jul. 2019.

RABELLO, Branca. *Entrevista.* Entrevistadora: Luciana de Maya Ricardo. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 6 nov. 2019.

RODRIGUES, Augusto. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: Inep, 1980 (Coleção Estudos e Pesquisas).

ROSA, Maria Célia Fernandes. *Entrevista.* Entrevistadora: Luciana de Maya Ricardo. Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal. Brasília, 17 set. 2019.

TEIXEIRA, Anísio**.** As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, set. 1970. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolinhas.html. Acesso em: 10 ago. 2019.

Capítulo 22

Um olhar literário sobre Brasília: textos inaugurais e escrituras da resistência

Maria Alexandra Militão Rodrigues

A criação de Brasília, com seus espaços abertos, curvas elegantes e linhas geométricas arrojadas, provocou o interesse de arquitetos e urbanistas, mas também despertou, naqueles envolvidos com outros processos de criação, curiosidade e desejo de aproximação. A nova capital gerou particular interesse em consagrados escritores brasileiros e estrangeiros, atraindo-os, em seus primórdios, a visitas de curta duração, das quais resultaram originais textos em vários gêneros literários.

À Brasília da inauguração, apreciada e celebrada pelo mundo, opõe-se uma Brasília que, traindo a utopia, ensombra o país: aquela inaugurada pelo golpe militar de 1964. Vozes de resistência se ergueram de imediato, também entre notáveis poetas e escritores, muitos deles condenados ao exílio. É a palavra fortemente engajada na luta pela democracia e pelos direitos humanos. É importante, também, reconhecer a geração brasiliense que, no auge de sua juventude, enfrentou o regime no próprio cenário físico do poder, por meio de sua expressão artística corajosa e obstinada.

Este texto tem como finalidade revisitar olhares literários dirigidos a Brasília nesses dois momentos históricos distintos, refletindo acerca do contraste entre a escrita produzida nos anos inaugurais da cidade e a literatura dos anos que se seguiram ao golpe militar.

Olhares literários inaugurais

[...] tive Brasília entre os dedos, era um rabisco e pulsava.
Carlos Drummond de Andrade

As primeiras impressões literárias acerca de Brasília saíram da pena de viajantes de fino olhar e aguçada sensibilidade. Olhares de espanto, de esperança, de identificação da beleza, faraônica ou discreta, da inédita cidade que os candangos construíam. Os processos de contemplação da inovadora paisagem urbana deram origem a interessantes textos literários.

Olhares de fora: André Malraux e Sophia de Mello

O consagrado escritor André Malraux (1901-1976), notável intelectual francês, visitou Brasília no ano anterior à sua inauguração, na condição de ministro dos Assuntos Culturais da França. No discurso proferido na cidade, em 25 de agosto de 1959, durante o lançamento da pedra fundamental da Casa de Cultura da França, atribuiu-lhe o memorável título de "capital da esperança", que haveria de ficar cunhado até os tempos atuais, evidenciando o valor simbólico da nova urbe (Almino, 2007).

Ao saudar Brasília em seu discurso, Malraux afirmou: "Salve, capital intrépida, que recordas estarem teus monumentos ao serviço do espírito!" (Freitas, 2019). Faz-se necessário contextualizar esse vislumbre de compreensão da missão heroica, humanista e espiritual da cidade: "O discurso de Malraux diante de Juscelino trazia as marcas do pós-guerra e o peso

da Guerra Fria" (Freitas, 2019). Era necessário reinaugurar valores como esperança, coragem e a confiança no espírito humano. Daí se compreende que o escritor tenha reconhecido, em seu discurso, o caráter audacioso da nova capital como marco de uma nova civilização e berço de um importante centro cultural. Podemos considerar que essa visão de Brasília, inscrevendo-se na ótica de restauração de valores humanistas no pós-guerra, possivelmente terá contribuído para a construção da aura de utopia que envolveu a cidade à época da inauguração e mesmo posteriormente.

Sophia de Mello Breyner Andresen, 1919-2004, reconhecida poetisa e contista portuguesa, laureada pela sua obra com o prêmio Camões, também visitou a cidade em seus primórdios. As marcas de suas impressões sobre a nova capital são reveladas em texto inédito (Andresen, 2012), no qual destaca a "beleza contida e discreta" de uma cidade geralmente apreciada por sua monumentalidade. A poetisa viajou de carro entre Rio e Brasília, surpreendida pelo espanto com a terra, ainda sozinha com ela mesma.

No poema "Brasília", publicado em 1962, Sophia adjetiva a cidade de "lógica, lírica, grega, brasileira, ecumênica, despojada e lunar, nítida, esguia, ordenada e clara". Podemos reconhecer, nessa adjetivação, elementos de uma apreciação histórica, filosófica, estética. Sophia assim finaliza o poema:

> [...]
> No extremo da caminhada dos Candangos
> No extremo da nostalgia dos Candangos
> Atena ergueu sua cidade de cimento e vidro
> Atena ergueu sua cidade ordenada e clara como um pensamento
> E há nos arranha-céus uma finura delicada de coqueiro.
> (Andresen, 1962)

Observemos que a dimensão social, assim como a dimensão mítica, não escapa à sensibilidade da poetisa, ao destacar o protagonismo dos candangos na construção de uma cidade que, paradoxalmente, parecia ter sido erguida por uma deusa grega.

Os olhares de tão distintos visitantes do exterior revelam admiração e esperança diante de uma cidade que assume características inéditas em termos estéticos, humanos, sociais, culturais e espirituais.

Clarice Lispector: a "beleza assustadora" de Brasília

Clarice Lispector (1920-1977), uma das mais notáveis expressões da literatura brasileira, assume uma perspectiva inusitada sobre a realidade, com penetrante olhar dirigido às coisas à sua volta e profundos mergulhos introspectivos. Após 15 anos no exterior, desenvolvendo atividades literárias como jornalista, tradutora e escritora, retornou ao Brasil em 1959. A escritora, sempre com olhares inéditos e perspectivas desconcertantes, surpreende com seus escritos sobre Brasília. Suas três passagens pela cidade, nas décadas de 1960 e 1970, originaram crônicas nas quais projeta suas impressões, ao tentar decifrar a misteriosa identidade da nova capital.

Na crônica intitulada "Nos primeiros começos de Brasília" (Lispector, 1970), texto que podemos ler como belíssimas pinceladas impressionistas, Clarice revela sensações de estranhamento, êxtase e medo que a acometeram em sua visita à cidade, o que, como ela própria confessa, permeia a impressão de ser atraída pelo que a assustava em si mesma. Serão seus próprios labirintos internos que ela revisita ao afirmar que "Em Brasília, não há por onde entrar, nem há por onde sair"?

O texto configura-se, a meu ver, como profundo diálogo entre as linhas inusitadas da cidade e a arquitetura interna da escritora, percorrendo seus espaços subjetivos, em contida emoção: "Não chorei nenhuma vez em Brasília. Não tinha lugar". Mas essa crônica não deixa de ser uma afetuosa declaração à nova capital, diante da percepção de seus espaços amplos e silenciosos, que a escritora sintetiza em uma construção frasal de estonteante beleza: "Este grande silêncio visual que eu amo" (Lispector, 1970).

A ilustre visitante confessa seu espanto diante de uma cidade construída "com espaço calculado para as nuvens". Clarice reconhece o projeto subjetivo de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer em seu traçado arquitetônico de Brasília: "Os dois arquitetos não pensaram em construir beleza, seria fácil; eles ergueram o espanto deles, e deixaram o espanto inexplicado". Clarice confessa sua perplexidade diante da imensidão e da estética de Brasília, de sua quase imaterialidade: "Essa beleza assustadora, esta cidade traçada no ar. [...] Por mais perto que se esteja, tudo aqui é visto de longe. Não encontrei um modo de tocar." Revela, ainda, seu temor diante de uma cidade que parece eterna e assexuada, onde espaço e tempo se confundem, onde a alma "não faz sombra no chão". A escritora se percebe na cidade como no fundo de um sonho ou numa prisão a céu aberto, da qual não se pode escapar: "Prenderam-me na liberdade. Mas a liberdade é só o que se conquista. Quando me dão, estão me mandando ser livre." É possível que as sensações paradoxais expressas por Clarice decorram não apenas de sua experiência subjetiva na cidade, mas constituam, também, uma alusão à luta pela liberdade em tempos de censura e perseguição política (Lispector, 1970).

Os três olhares literários apresentados, advindos de consagrados escritores de diferentes países, podem ser percebidos como percepções de seus autores, perplexos diante de uma realidade urbana inédita. Assim, podemos compreender diversos ecos internos reconstruídos na palavra — uma forma que também cintila e ecoa nos espaços do imaginário. E apreciar as escrituras, em prosa e verso, de quem reconhece, na atmosfera da cidade, suas próprias trepidações internas; assim como percebe, no espaço natural, humano, monumental e político da nova capital, reflexos, contradições e metamorfoses da sociedade. A Brasília inaugural provoca estranhamento, espanto, perplexidade, admiração, esperança!

A traição da utopia: escrituras da resistência

Brasília é o fracasso
mais bem planejado
de todos os tempos [...].
(Nicolas Behr)

À "capital da esperança" vislumbrada por Malraux opôs-se, a partir de 1964, uma cidade umbigo de um regime que instaurou o medo, as perseguições, a prisão, a tortura. Na literatura, assim como no cotidiano brasileiro, a censura da voz, a palavra exilada. Emergiu, então, uma literatura militante, combativa, mas que se tornou também arauto da esperança.

Foram tantos os heróis das Letras que seria impossível enumerá-los. Destacamos, neste texto, Thiago de Mello e Ferreira Gullar, consagrados poetas, ambos perseguidos e exilados, responsáveis por extraordinárias escrituras de resistência. Optamos por privilegiar seus ecos literários neste texto por serem dois nomes reconhecidos no cenário nacional, que se ergueram contra a Brasília da ditadura por meio da poesia, no que ela tem de mais belo e combativo.

Todavia não podemos olvidar o movimento da primeira geração de jovens brasilienses (nascidos na capital ou oriundos de outros estados) que inventaram formas de resistir, usando a arte como arma de expressão e provocação, no próprio cenário físico da capital. Dessa geração destacamos o jovem Nicolas Behr, com sua poética irreverente, engajada, imensamente criativa.

"Os Estatutos do Homem", de Thiago de Mello

Peregrino do assombro e da indignação, mas também do amor e do lirismo, o poeta amazonense Thiago de Mello, nascido no Amazonas em 1926, é autor de mais de vinte livros em prosa e verso. Desenvolveu uma obra comprometida com a vida, em uma longa existência de defesa dos

direitos humanos, tendo se tornado representante do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

Após o golpe militar, viveu um longo exílio no Chile, na Argentina, em Portugal, na França e na Alemanha, sempre se manifestando contra o descaso dos que se assumem senhores da existência, como claramente expressa no poema "Na Manhã do Milênio":

> [...]
> A marca suja da miséria humana
> Gravada em cinza pela indiferença
> Dos que pretendem ser donos da vida
> (Mello, 2002, p. 19)

Em abril de 1964, exilado em Santiago do Chile, escreveu "Os Estatutos do Homem", poema com extraordinária força expressiva, uma contundente ode à liberdade! Uma declaração político-poética desenvolvida em 13 artigos, mais um "artigo final", consagrando os direitos humanos com extraordinária veemência e sensibilidade.

Publicado inicialmente em 1965 no livro *Faz escuro, mas eu canto*, e dedicado a Carlos Heitor Cony, o poema "Os Estatutos do Homem" foi tornando-se uma obra independente. Note-se o alcance político de seu subtítulo: "Ato Institucional Permanente" (Mello, 1978, p. 19). Ele desafia a legitimidade do Ato Institucional n.º 1, AI-1, promulgado pela junta militar em abril de 1964. Um recado explícito ao poder estabelecido — um decreto também, ou um contra decreto —, sinalizando que "Os Estatutos do Homem" constituem a legislação que realmente permanecerá para sempre.

Este emblemático poema sinaliza um contrapoder que se ergue para expulsar o medo, a mentira e a injustiça, instaurando o reinado permanente da liberdade, da fraternidade e da justiça. Uma legislação — trata-se de "artigos", como na lei, mas em linguagem poética — que se contrapõe à versão governamental. Embora seja difícil destacar um artigo dos demais, salientamos a beleza e profundidade dos Artigos I, VII, IX e particularmente do Artigo final:

Artigo I
Fica decretado que agora vale a verdade,
que agora vale a vida,
e que de mãos dadas
trabalharemos todos pela vida verdadeira.

[...]

Artigo VII
Por decreto irrevogável fica estabelecido
o reinado permanente da justiça e da claridade,
e a alegria será uma bandeira generosa
para sempre desfraldada na alma do povo.

[...]

Artigo IX
Fica permitido que o pão de cada dia
tenha no homem o sinal do seu suor.
Mas que sobretudo tenha sempre
o quente sabor da ternura.

[...]

ARTIGO FINAL
Fica proibido o uso da palavra liberdade,
a qual será suprimida dos dicionários
e do pântano enganoso das bocas.
A partir deste instante
a liberdade será algo vivo e transparente
como um fogo ou um rio,
e a sua morada será sempre
o coração do homem.
(Mello, 1978, p. 19-22)

Traduzidos em espanhol por Pablo Neruda, "Os Estatutos do Homem" percorreram o mundo em mais de trinta línguas. Declamados em aberturas de conferências, inclusive na ONU, foram-no também na abertura dos trabalhos da Assembleia Constituinte, em 1987, acompanhados pela

Orquestra Sinfônica de Brasília. "Os Estatutos do Homem" são uma obra que se insurge contra a Brasília de onde emana a opressão, reiterando a esperança para o Brasil e para a humanidade.

"Poema Sujo", de Ferreira Gullar

Ferreira Gullar (1930-2016), consagrado escritor maranhense que se destacou no plano poético e ensaístico, mas também como crítico das artes plásticas e da cultura brasileira, foi autor de obras polêmicas repletas de conceitos afiados. Gullar ocupou uma cadeira na Academia Brasileira de Letras e foi alvo de importantes prêmios literários pela sua obra, como o Prêmio Camões. A resistência à ditadura militar rendeu-lhe o exílio entre 1971 e 1977, durante o qual escreveu o consagrado "Poema Sujo", publicado em 1976, com sucessivas reedições (Gullar, 2013).

Em uma extensa entrevista publicada em um volume temático a ele dedicado nos Cadernos de Literatura Brasileira, afirma Gullar: "O poema, quando vem, de qualquer um de seus abismos, desconhece tudo, não reconhece pai nem mãe – não respeita nada" (Instituto Moreira Salles, 1998, p. 31). A força desmedida da poesia, habitada por uma voz coletiva que ressoa no mundo, é expressa de maneira formidável ao final do poema inédito "Não-coisa":

> Toda coisa tem seu peso:
> Uma noite em seu centro.
> O poema é uma coisa
> que não tem nada dentro,
>
> a não ser o ressoar
> de uma imprecisa voz
> que não quer se apagar
> - essa voz somos nós.
>
> (Instituto Moreira Salles, 1998, p. 77-78)

É essa voz que não quer se apagar que mobiliza Gullar para a escrita do "Poema Sujo", que nasceu no exílio em Buenos Aires, quando a ditadura se instalou na Argentina, em um momento em que seus amigos estavam desaparecidos, haviam fugido ou tinham sido presos, e que seu passaporte fora cancelado pelo Itamaraty. Ao perceber que o cerco se fechava à sua volta, declarou na entrevista:

> Escrevi esse poema como um poema-limite [...]. Quando escrevi o poema sentia como se estivesse rodeado de outras vozes, dos poetas, dos amigos, da vida, dos ventos, do Brasil – não era um poema individualista. (Instituto Moreira Salles, 1988, p.44)
>
> Decidi, então, escrever um poema que fosse meu testemunho final, antes que me calassem para sempre. (Gullar, 2013, p. 9)

O "Poema sujo" é um longo e denso poema de 69 páginas, que tem sido alvo de inúmeros comentários e análises. Apresentamos o trecho inicial, que cumpre a função subversiva que coube à poesia nesses tempos "sujos" denunciados por Gullar.

POEMA SUJO

turvo turvo
a turva
mão do sopro
contra o muro
escuro
menos menos
menos que escuro
menos que mole e duro menos que fosso e muro: menos
que furo
escuro
mais que escuro:
claro
como água? como pluma? claro mais que claro claro: coisa
alguma
e tudo

> (ou quase)
> um bicho que o universo fabrica e vem sonhando desde as entranhas
> [...]
> (Gullar, 2013, p. 31)

Diríamos que o poema emite uma voz densa, um grito de rebelião, uma denúncia da escuridão que ensombrava o país. A predominância inicial de palavras com o som u - turvo/muro/escuro/duro/furo/tudo parece sugerir um uivo de protesto, uma vaia a um regime que usurpava a liberdade. A repetição das palavras "turvo" e "escuro" reitera, a nosso ver, uma denúncia da realidade nebulosa e sombria então vivida. À dureza do "muro" que aprisiona, impedindo a liberdade, opõe-se a leveza da "pluma", a fluidez da "água", algo "claro, claro", vocábulos que traduzem a antítese do clima de uma ditadura.

Segundo o próprio Gullar (2013), esse poema foi inicialmente lido por ele em 1975, a pedido de Vinicius de Moraes, na Casa Augusto Boal, em Buenos Aires, em sessão de leitura para amigos também exilados. E, no dia seguinte, gravado em fita, levada para o Rio por Vinicius, que reuniu amigos para escutá-la.

> Nas circunstâncias, ouvi-lo dito por mim, poeta exilado, era certamente emocionante e isso fez com que as cópias do poema se multiplicassem e outros grupos se formassem para escutá-lo. [...] De fato, poucos meses depois, o Poema sujo estava nas livrarias, suscitando a iniciativa de escritores, jornalistas e amigos para obter do governo militar a garantia de que eu pudesse voltar ao Brasil sem represálias. (Gullar, 2013, p. 13)

O livro foi publicado nesse ano no Brasil pela editora José Olympio. Mas o poeta só voltaria ao Brasil em 1976, quando foi, de imediato, preso pelo DOPS para interrogatório, durante 72 horas, e a seguir liberado. Ao narrar, no início do livro, a história do poema, Gullar reconhece que deve a esse poema a volta do exílio. E o Brasil a ele deve, de acordo com o

escritor e poeta que redigiu a orelha da 15ª edição, "uma poética de exílio e rebelião, de esperança e enfrentamento" (Gullar, 2013).

A original e irreverente poética de Nicolas Behr: Brasília ou Braxília?

Traídos sonhos e a utopia por um regime que persegue, censura, pune e tortura, Brasília reage, na década de 1970, pela voz de uma juventude pulsante, com manifestações vigorosas culturais. A música explode na cidade, com grupos de *rock*, como Escola de Escândalo e Aborto Elétrico. No Galpãozinho, situado na 309 Norte, pulsava a vida cultural da cidade:

> Junto com o Galpão, Escola Parque e o Centro de Criatividade, atual espaço Renato Russo, era o centro cultural da cidade. Era o que o CCBB é hoje. Peças de teatro, happenings, filmes, shows, debates, oficinas [...]. (Behr, 2014, p. 68)

Um movimento inusitado toma conta da cidade, gestado por "uma geração brasiliense que ousou descer dos blocos e assumir Brasília, na passagem dos anos 70 para os anos 80. [...] uma moçada alegre, rebelde, criativa e roqueira" (Behr, 2010, contracapa). Nesse coletivo que espontaneamente emerge revela-se o jovem Nicolas Behr, que, entre seus 17 e 19 anos, publica livrinhos mimeografados, com poemas sintéticos, nos quais joga criativamente com a palavra, de forma provocativa e humorada. Os livrinhos (não paginados) contêm mensagens viscerais que desafiam o regime repressor.

Em "Iogurte com Farinha", publicado em 1977, cuja capa anuncia urgência na sua leitura — "LEIA ANTES QUE AZEDE" — Nicolas Behr faz um "AVISO AOS NAVEGANTES":

[...] Tudo está bastante confuso, fragmentado; mas assim
tem sido os dias que vivemos...
brasília, capital
da desesperança,
natal de 77”

(Behr, 2018a).

Esse e os outros quatro livrinhos escritos entre 1977 e 1979 foram recentemente publicados em edição fac-símile, provocando a memória da cidade a melhor compreender essa época. A inquietude, irreverência e originalidade do jovem poeta manifesta-se vigorosamente, convocando o leitor ao entendimento de sua intencionalidade poética, ao explicitar, em “Chá com Porrada”:

estes são poemas minuto
que foram escritos para
serem lidos em segundos
e pensados por horas

(Behr, 2018b).

O que poderia o jovem brasiliense da “geração mimeógrafo” (Behr, 2019, p. 45) ter feito de tão perigoso com seus livretos vendidos de mão em mão pela cidade, para causar a ira da polícia política (DOPS), que o prendeu aos 19 anos, sob a acusação de pornografia? Com atrevimento próprio da juventude e espantosa lucidez, Nicolas Behr provoca o poder estabelecido com requintada ironia, em “Caroço com goiaba”:

Se é para o bem de todos
e felicidade geral da nação
diga ao povo
que direitos, direitos,
humanos à parte
[...]

Se é para o bem de todos
e felicidade geral da nação
diga ao rei
que o povo fica
[...]

Se é para o bem de todos
e felicidade geral da nação
diga ao povo
que mande o rei à Pátria
que o pariu
[...]

(Behr, 2018 c).

Em plena ditadura, recados breves e contundentes sobre direitos humanos e o poder que emana do povo talvez tenham sido dados poucas vezes com tamanha competência. Ao longo dos anos que se seguiram, o poeta continuaria denunciando brilhantemente a realidade política sediada na capital:

Os 3 poderes
são um só:
o deles
(Behr, 2002, p. 55).

Nicolas Behr viria a tornar-se um ícone da capital, provocando, satirizando, desnaturalizando a cidade. "Para ele, Brasília era uma sedutora e opressora esfinge de concreto que deveria ser decifrada" (Marcelo, 2019). Contrapondo-se aos que glorificavam Brasília, em sua vasta obra, ele denuncia o "plano pilatos" (Behr, 2002, p. 47) e ironiza o mito do herói fundador da capital:

jk construiu brasília
os candangos ficaram olhando
(Behr, 2010, p.49).

Que saídas haveria, para Brasília e para o Brasil, durante o período da ditadura militar? Indignado com relação ao exílio — a saída forçada dos dissidentes, em decorrência do Estado de exceção vivido —, o jovem poeta com refinada perspicácia joga com a palavra "saída" (no sentido duplo de exílio e de solução), desde a ironia do primeiro verso (que parece sugerir uma parábola de Cristo), à contundente indagação final:

> na verdade vos digo
> que as saídas são poucas
> e as armadilhas muitas
>
> quanto mais falam em saídas
> mais eu vejo armadilhas
>
> pensando bem
> a única saída
> é continuar vivendo
> mas agora mudando de assunto
> me diga:
> - sair é saída?
>
> (Behr, 2018 a).

Em sua poética, Nicolas Behr cria uma outra cidade, Braxília, desconstruindo a utopia apresentada ao mundo: "Braxília com X é uma cidade imaginária, não capital, não poder, não brasília. A utopia dentro da utopia." (Behr, 2010, p. 9).

Seria Braxília o luto da utopia sangrando a veia do poeta? Ou a esperançosa reinvenção da cidade utópica?

Pichação: uma linguagem gráfica urbana que incomoda o regime

Em uma cidade pouco congestionada visualmente, cresce um novo elemento urbano, um tipo de comunicação visual, com "comunicados" rápidos, sintéticos e contundentes de uma juventude denominada por alguns

de "geração do *spray*" (Behr, 2009, p. 96)."Pichação, uma febre na cidade" é o título de um artigo publicado pelo autor no Correio Brasiliense em dezembro de 1979, que tem como subtítulo "Os muros de Brasília estão cheios de frases, que vão da política à irreverência" (Behr, 2009, p. 96).

Esse e outros artigos do jornal Correio Braziliense, assim como fotos de pichações dos anos 1970 e 1980, foram compiladas por Nicolas Behr no livro *Beije-me* (2009), que contém um precioso acervo de imagens da juventude brasiliense dos anos de 1970 e 1980. São, segundo Quevêdo (Behr, 2009), tiradas filosóficas, expressões picantes, poemas, mas também vozes de crítica e denúncia. "*Go home, yankees*", "povo unido contra a ditadura", "Terrorista é a ditadura que mata e tortura!" constituem exemplos da expressão indignada da juventude brasiliense. Não são apenas os conteúdos das pichações que incomodam, mas o que elas representam nos espaços e edifícios públicos, em sua realidade palaciana e monumental:

> Os espaços [...] são restritos e em Brasília a maioria deles atinge a Segurança Nacional, já que não temos ruas, muros ou edifícios de construção linear. Temos palácios, monumentos, viadutos. (Behr, 2009, p. 94)

Plasmam-se nas paredes de Brasília questionamentos da semente lançada por Malraux em 1959. Conforme uma das fotos do livro (Behr, 2009, p.74), esperança passa a ser um substantivo duvidoso, impresso com *spray* nos muros da cidade: "Capital da Esperança, cadê você?"

Ensaiando vozes literárias para Brasília

> antes de ser matéria compacta
> esse concreto que você toca
> foi sonho
>
> toque com cuidado
> (Behr, 2010, p. 36).

Esta breve incursão literária sobre a capital, sem outra pretensão que a de tomar o pulso de uma literatura gestada sobre a cidade e pela própria cidade, entre o final da década de 1950 e de 1970, revela-nos duas visões distintas — e até mesmo opostas — sobre Brasília: a que se configura às vésperas da inauguração da nova capital, entre o final da década de 1950 e 1963; e a que se inicia com o golpe de 1964 e o regime militar instaurado por longos e sombrios anos de ditadura.

A visão literária dos primórdios de Brasília, oferecida por três ilustres escritores de diferentes nacionalidades, em suas breves incursões pela cidade, caracteriza-se como uma percepção fortemente centrada no plano visual e na ressonância interna provocada em seus visitantes pela experiência física, sensorial e subjetiva advinda do contato direto com a nova urbe: o espanto com as linhas arquitetônicas arrojadas, com a "beleza assustadora" da cidade, o "silêncio visual" percebido na contemplação dos espaços amplos por Clarice Lispector; a perplexidade diante da monumentalidade de uma capital que parece ter sido erguida, paradoxalmente, pelo suor dos candangos e por uma deusa grega, na visão de Sophia de Mello. A percepção lírica da capital mescla-se a uma visão utópica, revelada por André Malraux, ao considerar a construção da "capital da esperança" como marco de uma nova civilização.

A estes testemunhos literários da Brasília inaugural contrapõem-se textos escritos a partir de 1964, não mais centrados no contato físico e visual com a cidade ou nas impressões subjetivas decorrentes, mas nas decisões políticas que emanam da cidade a partir do regime instaurado e da violação do Estado democrático. As vozes literárias que escolhemos para representar esse movimento — que se caracteriza essencialmente como protesto e resistência — são vozes que, perseguidas e exiladas, se erguem contra um regime que as priva, a elas e ao país, da liberdade, entre outros direitos fundamentais. São, portanto, ao contrário das anteriores, vozes sem presença física na cidade, vozes de uma ausência forçada, que clamam por escuta no

centro do poder. Não mais se encantam ou espantam com a nova capital, mas denunciam o hálito de violência que a capital exala para todo o país.

As vozes poéticas de Ferreira Gullar e Thiago de Mello erguem-se na noite escura, mobilizando a palavra exilada. Denunciam uma Brasília dura e turva, e, em contraposição ao AI 1, decretam os estatutos do homem, estes sim, permanentes, porque legítimos. É uma poesia combativa, representando uma voz coletiva de resistência que ecoa no Brasil e no mundo.

A poética do jovem Nicolas Behr destaca-se como voz genuinamente candanga, capaz de criar um sotaque literário original e de representar o movimento de uma juventude brasiliense, que, espontânea e corajosamente, se insurge contra a ditadura. Na década de 1970, Behr haveria de criticar duramente o regime em breves e profundos poemas publicados em livrinhos que ressuscitaram a artesania da escrita e seu valor panfletário, correndo de letra em letra, de mão em mão. E posteriormente, em uma vasta obra que ocuparia sua vida, ensaiando profundas e criativas leituras poéticas de Brasília, desde declarações apaixonadas a vigorosas denúncias de suas contradições.

A essas vozes se juntam muitas outras escrituras com uma carga abissal de denúncia de um regime opressor, marcando um tempo de resistência e esperança. É a literatura assumindo o papel de arte que se ergue para reinaugurar a democracia, somando-se a outras manifestações da sociedade brasileira que lutam por um novo tempo. Uma poesia engajada, como escreveu Ferreira Gullar: "A minha poesia tem talo, está ligada ao chão" (Instituto Moreira Salles, 1998, p. 54).

Não se pode sufocar a palavra nem ela pode se fazer omissa. Contrapondo-se à glória e à utopia, ao deslumbramento em face ao momento inaugural da nova capital do Brasil, faz-se necessário que a palavra assuma um papel lúcido, crítico e compromissado em relação a Brasília. Nesse contexto, que papel caberia à literatura? Certamente ela pode contribuir significativamente para reinaugurar o sonho e a esperança, assim como ressuscitar uma posição ativa, crítica,

combativa, aliada a uma atitude confiante. A exemplo do que Thiago de Mello (Mello, 1978, p. 35) sintetizou nesses versos, gestados em tempos sombrios:

> [...]
> Faz escuro mas eu canto
> Porque a manhã vai chegar.

Referências

ALMINO, João. O mito de Brasília e a literatura. *In. Estudos Avançados*. v. 21, n. 59, São Paulo, jan./apr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000100024. Acesso em: 13 jul. 2020.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. Brasília. *Geografia*, 1962. Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/50653/brasilia. Acesso em: em 12 ago. 2020.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Sophia inédita.* Ler, Livros & Leitores, n. 119, dez. 2012.

BEHR, Nicolas. *Beije-me* [fotografias]. Brasília: Edição do autor, 2009.

BEHR, Nicolas. *Brasilíada*. Rio de Janeiro: Editora Língua Geral, 2010.

BEHR, Nicolas. *BrasíliA-Z (cidade-palavra).* Brasília: Edição do autor, 2014.

BEHR, Nicolas. *Caroço de Goiaba*. Brasília: SEMIM Edições, 2018c.

BEHR, Nicolas. *Chá com Porrada.* Brasília: SEMIM Edições, 2018b.

BEHR, Nicolas. *Iogurte com Farinha.* Brasília: SEMIM Edições, 2018a.

BEHR, Nicolas. *O menino do mato que engoliu Brasília* (org.). Maria Teresa Carrión Carracedo. Cuiabá: Entrelinhas, 2019.

BEHR, Nicolas. *Poesília*: poesia pau-brasília. Brasília: Edição do autor, 2002.

FREITAS, Conceição. *André Malraux caiu do céu para nos mostrar onde está a esperança*. 2019. Disponível em: https://www.metropoles.com/conceicao-freitas/andre-malraux-caiu-do-ceu-para-nos-mostrar-onde-esta-a-esperanca. Acesso em: 12 de ago. 2020.

GULLAR, Ferreira. *Poema sujo.* 15ª edição. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2013.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. A Trégua. Entrevista com Ferreira Gullar. *In: Cadernos de Literatura Brasileira*, n. 6, set. 1998, p. 31-55.

LISPECTOR, Clarice. *Nos primeiros começos de Brasília.* Portal da Crônica Brasileira. *In.* A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1970. Disponível em: https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5890/nos-primeiros-comecos-de-brasilia. Acesso em: 15 jul. 2020.

MARCELO, Carlos. Ímpeto de Foguete. *In.* BEHR, Nicolas (org.). Maria Teresa Carrión Carracedo. *O menino do mato que engoliu Brasília.* Cuiabá: Entrelinhas, 2019.

MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto.* 4ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1978.

MELLO, Thiago de. *Poemas preferidos pelo autor e seus leitores.* Edição comemorativa dos 75 anos do autor. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Considerações finais

Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Paula Vasconcelos Taunay

Dar sequência a pesquisas que registram e, assim, buscam construir a história da educação no Distrito Federal é um dos objetivos alcançados por esta obra. *Rupturas e desafios da educação do Distrito Federal (1964 - 1985)* abarcou uma temporalidade até o momento pouco estudada. Muito se escreveu sobre os primórdios da educação em Brasília, seu planejamento elaborado como parte estruturante da vida nas superquadras, os centros de convivência da nova *urbs* do país moderno; sobre os sonhos de uma escola democrática, pública, integral, gratuita e de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, ou seja, os candangos e seus filhos.

O que foi previsto por Anísio Teixeira e sintetizado no Plano de Construções Escolares de Brasília, com as modalidades escolas classe e escolas parque, ainda hoje, integra a paisagem urbana e pulsa, em reminiscências, em muitos projetos educacionais não somente do Distrito Federal, senão em todo o país. Isso significou ser pioneiro e, mais que tudo, ser professor e estudante pioneiro da educação pública nesta cidade, experiência profunda de brasilidade, algo que permite sempre novos relatos e foi, de diferentes perspectivas, narrado nas duas obras que foram publicadas antes desta que ora se encerra.

Os rumos do Brasil, de Brasília e da educação nesta cidade foram quase que totalmente alterados com o golpe militar, que assolou o país em abril de

1964. Assim, como este fato não conseguiu reverter a mudança da capital que se implantava, também não conseguiu eliminar totalmente os ideais dos grandes educadores e intelectuais que atenderam ao chamado para estabelecer os rumos da educação e da cultura, consoante o projeto político que visava tirar o país do atraso. No entanto, a ruptura do Estado democrático para a ditadura, que durou 21 anos, teve enormes consequências para a educação e configura o marco histórico que orientou a presente obra.

Os estudos contidos neste livro tratam do que aconteceu com a educação no Distrito Federal depois do golpe, no período de 1964 até 1985, quando o país retomou o projeto de democracia com a eleição, ainda que indireta, para Presidência da República. Por meio de uma abordagem abrangente, buscou-se recuperar imagens desse passado ainda recente e apresentá-lo como um passado vivo, em que fatos históricos, no mais das vezes consubstanciados em relatos de quem os vivenciou, são trazidos à cena por vozes vivas, que envolvem o olhar dos indivíduos, com suas emoções, sentimentos e paixões. Muitas dessas vozes são de professores, estudantes e administradores que testemunharam acontecimentos no campo da educação nesse período autoritário da história brasileira contemporânea. As falas têm o mérito de criar um dinamismo peculiar no trabalho científico, à medida que abordam aspectos da vida cotidiana, geralmente ausentes de arquivos documentais e constituem, atualmente, um acervo significativo de história oral do Museu da Educação do Distrito Federal.

Nesse quesito, os autores desta obra foram beneficiados pela oportunidade de acesso a fontes orais pré-existentes, que compõem esse acervo, além de entrevistas disponibilizadas pelo Arquivo Público do Distrito Federal, uma condição valiosa para a realização de pesquisas regionalizadas. Ademais, documentos foram localizados sobre o tema e novos depoimentos colhidos no decorrer da pesquisa e incorporados ao Museu, enriquecendo o seu acervo, o que permitirá consultas em futuras buscas e novas interpretações.

No trabalho de análise, reconstituição e explicação dos acontecimentos educacionais, a que se reportam os diversos capítulos da obra, os autores orientaram-se, prioritariamente, pelo estudo do coletivo, considerando fatores socioestruturais, econômicos e políticos. No entanto, houve também a opção pela modalidade de pesquisa biográfica, centrada em personagens, cujas ideias e realizações, mesmo em situações adversas, confirmam a importância do papel do indivíduo na história.

A historiografia da educação brasileira demonstra a similitude do que ocorreu em Brasília e no restante do país, no período da ditadura militar, em que pese a existência de especificidades exatamente por encontrar-se no centro do poder. A reorientação conservadora e autoritária promovida após o golpe militar causou a ruptura da frágil democracia nacional e a emergência de um panorama marcado por obscurantismo, repressão, perseguição, tortura e assassinato, que permitiram ao governo militar impor à nação uma política de subordinação aos interesses estrangeiros e favorecer, internamente, determinados grupos das classes dominantes, inclusive no campo da educação. Os Relatórios da Comissão Nacional da Verdade e da Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade confirmam que a educação foi um dos setores penalizados do Distrito Federal.

Observa-se o amadurecimento da pesquisa e da obra simultaneamente ao empenho desses produtores de conhecimento, no sentido de atribuir significados aos fatos e dar coerência aos capítulos. Esses fatores contribuíram para que o livro pudesse se consolidar e trazer à consciência a compreensão de que o trabalho de pesquisa em educação é também forma de militância e compromisso. O conhecimento é contínuo, há ainda muito para pesquisar e essa incompletude abre caminhos para novas descobertas no campo da história da educação regional.

Apesar de tantos episódios de autoritarismo e repressão, Brasília voltou a respirar outros ares, após 1985. Desde então, várias ações que envolvem a educação pública foram realizadas, entre elas o projeto Escola Candanga,

baseado no ideário dos pensadores da educação apartados durante o regime militar, aliando à educação as modernas tecnologias e a telecomunicação. Este período deverá ser o horizonte das próximas pesquisas.

Este livro se encerra em um momento particularmente atípico, pós-pandemia de coronavírus, com sérias repercussões na educação do Distrito Federal. Com o isolamento social, o ensino remoto foi realidade a milhares de estudantes de todo o país, e ainda hoje se notam os reflexos desse período. A tecnologia inverteu a polaridade do mundo do trabalho com novas sistemáticas em rede. Outras responsabilidades se impõem à comunidade educativa, que tem se dedicado ao desenvolvimento de iniciativas importantes. Em tempos de acesso imediato ao conhecimento aberto e generalizado, a sociedade brasiliense caminha, espera e amadurece.

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