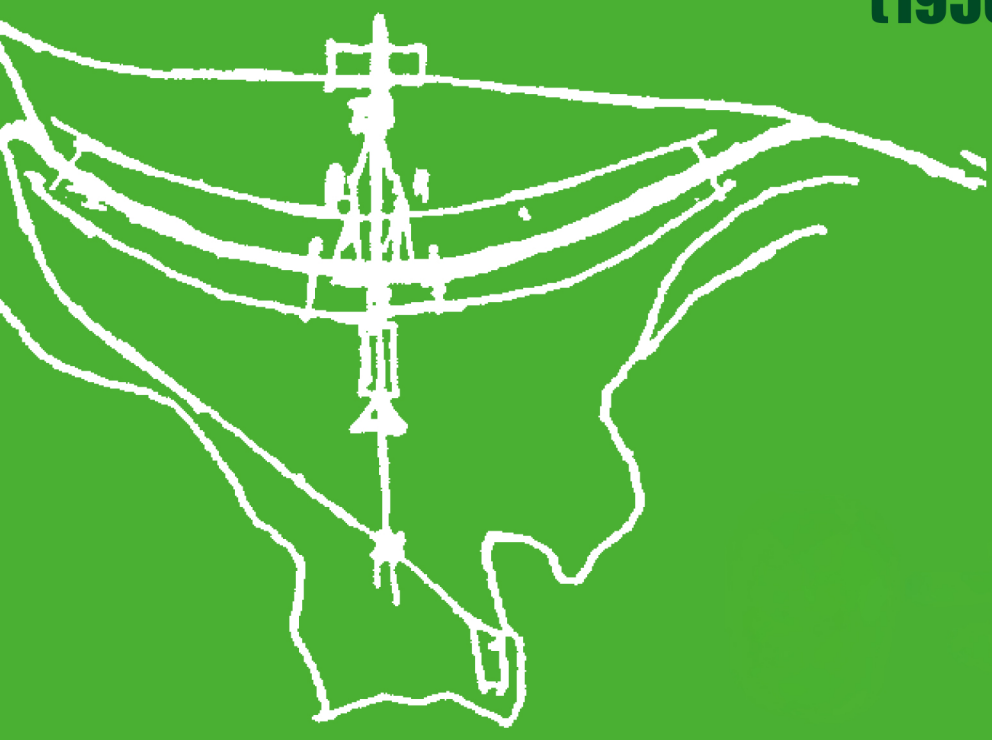
Organizadores
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Alexandra Rodrigues
Cinira Maria Nóbrega Henriques
Francisco Heitor de Magalhães Souza
Lucia Maria da Franca Rocha

Nas asas de BRASÍLIA

Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)

2ª edição



EDITORA UnB





Universidade de Brasília

Reitora Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor Márcio Muniz

EDITORA
UnB

Diretora Marina Dourado Lustosa Cunha

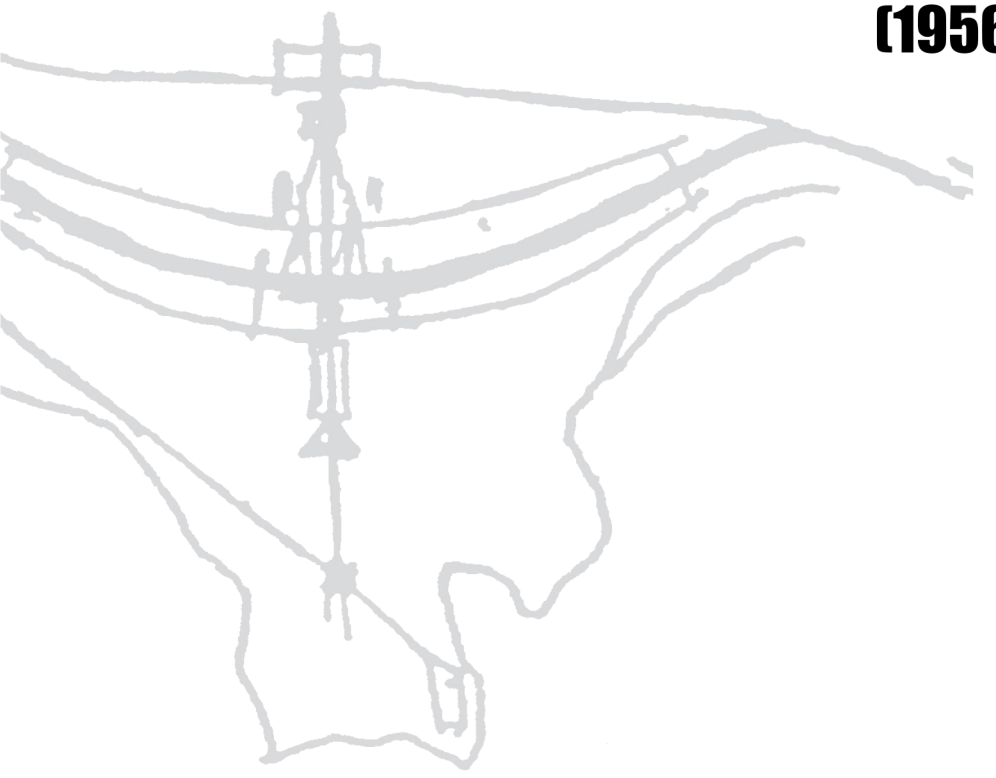
Conselho editorial
Andrey Rosenthal Schlee
Biagio D'Angelo
Carina Luísa Ochi Flexor
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Josivânia Silva Farias
Maria Carmem Aires Gomes
Maria do Socorro Neri de Sousa
Maria Filomena Pinto da Costa Coelho
Marina Dourado Lustosa Cunha
Nilce Santos de Melo
Rosineide Magalhães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

Organizadores
Eva Waisros Pereira
Laura Maria Coutinho
Maria Alexandra Rodrigues
Cinira Maria Nóbrega Henriques
Francisco Heitor de Magalhães Souza
Lucia Maria da Franca Rocha

Nas asas de BRASÍLIA

Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)

2ª edição



EDITORA
UnB

Equipe editorial

Acompanhamento editorial Mariana Carvalho
Editora de publicações Nathalie Letouzé Moreira
Coordenação de produção gráfica Marcus Polo Rocha Duarte
Coordenação de revisão Ramiro Galas Pedrosa
Revisão Dora Ramos
Capa e diagramação Mauro Liz
Supervisão gráfica Elmano Rodrigues Pinheiro e Luiz A. R. Ribeiro

Copyright © 2025 by
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)

A798 Nas asas de Brasília [recurso eletrônico] : memórias de uma utopia educativa (1956-1964) / organizadores, Eva Waisros Pereira … [et al.]. – 2. ed. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2025.
375 p.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-229-3.

1. Escolas – Brasília (DF). 2. Educação – Brasília (DF) – História. I. Pereira, Eva Waisros (org.).

CDU 37(817.4)

Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

Sumário

APRESENTAÇÃO.....9
PREFÁCIO.....13
INTRODUÇÃO.....19

Parte I
RAÍZES DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....25

Capítulo 1
Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília.....27

Capítulo 2
As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal.....47

Capítulo 3
Anísio Teixeira: educação, tecnologia e produção cultural....63

Capítulo 4
Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho...81

Capítulo 5
Resistência, contradições e impasses
na concretização do plano de Anísio Teixeira.....103

Capítulo 6
A utopia de Brasília: urbanidade cosmopolítica.....121

Parte II
ESCOLAS PIONEIRAS: A OUSADIA DO POVO.....143

Capítulo 7
Escola Júlia Kubitschek
– A primeira escola pública do Distrito Federal.....145

Capítulo 8
Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral..161

Capítulo 9
Escola Normal de Brasília: a formação de professores
na perspectiva da modernidade.....179

Capítulo 10
CASEB e Elefante Branco:
experimentalismo e inovação no ensino médio.....203

Parte III
MEMÓRIAS DA APRENDIZAGEM A NOVA CAPITAL.....229

Capítulo 11
O ensino de artes nas Escolas Parque.....231

Capítulo 12
Escola Parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo...253

Capítulo 13
Educação matemática:
uma leitura a partir da memória de pioneiros.....277

Parte IV
A PESQUISA: DESAFIOS E SINGULARIDADES.....293

Capítulo 14
Para uma memória educativa de Brasília:
vozes e imagens de uma utopia.....295

Capítulo 15
O primeiro ano letivo da nova capital
nas páginas do *Correio Braziliense*.....315

Capítulo 16
Educação pública em Brasília: arquivos da história.....339

Capítulo 17
Imagem fotográfica: um olhar poético
sobre os primórdios da educação em Brasília.....359

NOTAS SOBRE OS AUTORES.....373

APRESENTAÇÃO

A construção de Brasília foi sem dúvida a maior e mais duradoura expressão do movimento modernista no Brasil. Uma estrutura de formas curvilíneas e minimalistas conferiu à cidade o status de monumento, e a beleza ímpar de seu traçado a tornou mundialmente reconhecida. Todavia, a estética do planejamento arquitetônico da capital é apenas a dimensão mais evidente dos ideais de transformação social gestados nesse período histórico, cujas heranças imateriais vão muito além do aço e do concreto.

A *intelligentsia* estabelecida no Brasil entre as décadas de 30 e 40 se atribuía a missão de transformar a sociedade através de uma reconfiguração socioeconômica, política e cultural do país. A utopia foi tomada por destino real, e a inclusão social foi eleita como meta por essa categoria de intelectuais. Para alcançá-la, um dos caminhos escolhidos foi a educação. Figuras como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira despontam na organização de uma reforma que abrangeria todo o processo de ensino dos níveis básico ao superior, objetivando oferecer aos indivíduos, através da cultura, as ferramentas para sua emancipação social.

A ocasião da criação de Brasília era a conjuntura perfeita para a realização deste projeto emancipatório. Pela primeira vez no país se poderia planejar o nascimento de uma cidade simultaneamente a seu projeto pedagógico. Foi a oportunidade de concretização de vários dos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, cuja natureza só permitiria o desenvolvimento pleno se semeados em um solo virgem, livre de passado e de práticas sociais cristalizadas pelo tempo. O novo sistema de organização escolar se propunha oferecer educação gratuita e obrigatória a todos, sem distinção entre os alunos pela posição ocupada por estes na teia social. Somente as aptidões naturais deveriam permitir diferir um estudante de outro.

Para viabilizar este acesso desimpedido, o projeto de educação pública concebido em Brasília foi o primeiro a se ocupar de uma distribuição espacial democrática dos centros escolares. Além da revisão metodológica operada no ensino, o equilíbrio harmônico atingido entre os planos urbanístico e educacional é um indicador do reconhecimento da importante função desempenhada pela educação enquanto pilar estruturante da sociedade.

Quanto ao investimento realizado no nível superior, a qualidade do ensino deveria ter em foco não somente a contribuição da universidade para a identificação da capital como centro intelectual do país como também a condição de mediadora da instituição universitária no processo de aprendizagem. Tal como Janus, voltado com sua dupla face simultaneamente para o passado e para o futuro, a universidade opera tanto acolhendo os alunos no último estágio formal de seu processo educativo como formando os condutores dos estágios iniciais da educação.

A celebração dos primeiros 50 anos de Brasília, pelo marco simbólico da data, provoca naturalmente uma revisão da história da capital. Foram muitas as transições políticas, econômicas e ideológicas testemunhadas pela cidade, e a trajetória das reestruturações educacionais realizadas em Brasília certamente não foi linear. A simples recomposição e narração dos fatos já faz do ato de rememorar uma árdua tarefa.

À dimensão estrutural se acrescenta ainda a dimensão humana, tornando contínua e permanente a construção do espaço e do tempo social. No âmbito da memória, também o passado é dinâmico, revolvido constantemente pela interpretação e ressignificação dos fatos. Se adotarmos a categorização feita por Jacques Le Goff sobre as memórias de ordem individual, coletiva e histórica, observaremos como são múltiplas as esferas que se interpenetram na composição do discurso oficial sobre a identidade de um fenômeno.

Se é dado lembrar, mais uma vez, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), vale recuperar a atribuição que confere ao Estado *do dever, alto, penoso e grave de* promover *a educação para desenvolver no povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los.* Talvez resida aí a extrapolação que não deixou que se confinasse no Plano de Brasília, as duas condições funcionais cerebralmente projetadas, a de se constituir como uma moderna *urbs,* no seu sentido mais pragmático e a de se

configurar como uma *civitas,* bela e monumental. A cidade, historicamente consciente do protagonismo de seu povo, aprendeu na experiência da cidadania, a se realizar, também, como *polis.*

A presente obra é fruto de um intenso trabalho de pesquisa, cujos dados foram levantados a partir de uma das mais ricas fontes de investigação: a fala. A recuperação dos conteúdos históricos e simbólicos do primeiro plano educacional da capital se dá aqui através do discurso nativo, expresso por aqueles que, mais do que simples testemunhas, participaram da construção da utopia educativa presenciada em Brasília durante a primeira década de seu desenvolvimento. O conhecimento produzido como resultado desta investigação não pode ser definido como a simples soma das experiências individuais. É antes uma história tramada, compartilhada, muito mais igualada à cultura do que à experiência.

Destaco, na elaboração da obra, o bem conduzido trabalho da Professora Eva Waisros Pereira, que coordenou a pesquisa que lhe dá origem, e bem assim, a contribuição dos professores Cinira Maria Nóbrega Henriques, Francisco Heitor de Magalhães Souza e Lúcia Maria da Franca Rocha, integrantes do grupo que formulou e, originalmente, deu execução ao projeto, contando com o apoio de outros professores, pesquisadores, monitores e estagiários, todos designados na apresentação formal do livro.

Além de rico material etnográfico, o valor da coletânea *Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964)* ultrapassa o de simples documento porque o projeto de cidadania aqui expresso nunca perdeu sua atualidade, inspirando educadores ao longo de várias gerações. É, portanto, com imensa alegria que a Universidade de Brasília, com aprovação da comissão *UnB nos 50 anos de Brasília*, publica o texto que se segue, certa de sua qualidade como guia para repensar a educação no Brasil.

Professor José Geraldo de Sousa Junior
Reitor da UnB

PREFÁCIO

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

No ensejo da comemoração do quinquagésimo aniversário de Brasília, não poderia faltar a lembrança da utopia educativa que ali se ensaiou entre os anos de 1956 e 1964. Dimensão meio esquecida do projeto de materializar, na nova cidade que surgia do nada, a modernidade que se almejava para todo o país, em Brasília, experimentou, também, uma nova escola, perfeitamente integrada ao seu plano urbanístico e à sua arquitetura revolucionários. Uma escola que se propunha integral e integradora, espécie de síntese da política global de (re) construção da escola comum do homem brasileiro, sonho e empenho de toda a vida pública do educador Anísio Teixeira e culminância das múltiplas e aparentemente dispersas iniciativas por ele promovidas a partir do INEP e da rede de centros a ele vinculados.

É muito significativo que, em um extenso e detalhado Relatório Quinquenal do MEC (1956-1960) , encaminhado ao então presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira pelo Ministro da Educação, Clóvis Salgado da Gama, a situação do Ensino em Brasília ocupe um lugar de destaque e se constitua, no capítulo final do Relatório, não como um mero adendo, mas como uma espécie de culminância do trabalho desenvolvido pelo Ministério ao longo daqueles anos.

Afirma-se, logo de início, a participação efetiva do INEP, diga-se, Anísio Teixeira, não só nos projetos de construção de prédios escolares, mas, principalmente, "no traçado das linhas mestras do sistema educacional que se haveria de instituir no novo Distrito Federal", traçado este concebido,

"seja como instrumento administrativo, seja como diretriz de trabalho organizado e de renovação pedagógica" (p. 279).

Quais as linhas mestras desse traçado fundamental?

Aqui me permito reproduzir, literalmente, trechos de artigo meu publicado em livro editado pelo INEP, por ocasião da comemoração dos seus 75 anos . Nesse artigo, ressaltava os seguintes aspectos do plano que propunha erigir em Brasília um sistema educacional à altura da magnitude da cidade que se estava edificando.

> a) no que se refere à "escolaridade na organização do ensino elementar":
>
> Integrando-se a escola primária no seu legítimo papel, que é o de ministrar uma cultura básica para todos, tudo se prevê para que ela não continue reduzida em tempo e oportunidades educacionais [...]. Projeta-se instituí-la, em Brasília, com um regime de seis anos de estudos e de seriá-la, tanto quanto for possível, pelo critério das idades dos alunos. Só assim, portanto, se evitará a "desordem das matrículas e a desordem da repetição indefinida de graus escolares" [...] que lhe vêm sacrificando a missão educativa e social, transformando-a num processo "puramente seletivo" e, por isso, incompatível com os objetivos de toda educação de sentido popular. E não só se cogitou de bem ampliá-la em sentido vertical, senão também de enriquecê-la de recursos educacionais. Ao período de escolaridade usual, correspondente à tarefa das escolas-classe, outro se acrescentou de atividades diárias do aluno em escolas-parque, estas destinadas a completar a "educação intelectual sistemática", pelo "desenvolvimento físico, artístico e social da criança e sua iniciação para o trabalho através de uma rede de instituições ligadas entre si dentro da mesma área" (MEC, 1960, p. 279-280);
>
> b) a localização e distribuição "racional" das escolas, atendendo-se a uma "compreensão objetiva do papel que a 'escola representa para o grupo residencial a que serve e para

> o conjunto urbano ou rural em que se situa'. Propunha-se conseguir "a mais perfeita harmonia entre o plano urbanístico e o plano educacional", o que se tornava possível por se tratar de "uma cidade em formação" (idem, ibidem, p. 280);
>
> c) "as condições previstas para o desenvolvimento das atividades culturais e para a 'recreação da comunidade'", buscando-se projetar a ação educativa para além dos limites da própria escola, através de "todo um sistema de parques infantis, de praças de recreio, de clubes sociais (para adolescentes e adultos) e para recreio livre, a funcionarem nas interquadras" (idem, ibidem, p. 281);
>
> d) a organização do ensino médio, sob a forma de "escolas compreensivas", verdadeiros centros educacionais, onde se ofereceriam os diferentes tipos desse nível de ensino, visando integrar num único tipo de escola a educação geral e básica e a educação profissional ou propedêutica. Enfatiza-se também, a renovação metodológica desse nível de ensino, visando torná-lo mais dinâmico, "em contraposição à rotina dos métodos de ensino verbalístico e de aprendizagem passiva" (idem, ibidem, p. 284);
>
> e) a organização de um "Centro do Magistério Primário", com uma escola de aplicação anexa, onde se ofereceriam cursos de formação e aperfeiçoamento do professor primário (MENDONÇA, 2008, p. 105-107).

Na cidade-laboratório que se erigia no Planalto Central, a escola laboratório projetada por Anísio Teixeira poderia instalar-se na sua plenitude.

Foi essa a idéia que, sem dúvida, encantou o educador, de início resistente à proposta da nova capital. Uma escola integrada, de educação integral, com alunos e professores integralmente dedicados, centro vivo da comunidade onde está inserida, laboratório de democracia, contribuindo de forma decisiva na construção de uma nova cidadania e permitindo forjar, assim, esse novo cidadão: o brasiliense, síntese do nosso povo miscigenado, culturalmente diverso, que se pretendia dotar de uma identidade moderna, local e cosmopolítica, como tão bem descrita no capítulo de Maria Paula

Vasconcelos, que integra esta coletânea.

A esse respeito, a experiência do CASEB, relatada no capítulo de Francisco Heitor de Magalhães Souza, é particularmente sugestiva. Recrutados por um concurso nacional, os professores do ensino médio se mobilizaram nos quatro cantos do país. Cerca de dois mil candidatos, dos quais se selecionaram sessenta, que vieram de Minas, Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, principalmente, movidos não só pelas vantagens materiais que se prometiam, a maioria das quais descumprida, mas também pelo espírito aventureiro e pela possibilidade de participar de um projeto absolutamente inovador que se lhes oferecia. Pioneiros, sem dúvida, mas também candangos, à medida que as promessas iniciais iam caindo por terra. A difícil questão da moradia é exemplarmente ilustrativa da condição ambígua de pioneiros/candangos, sofrida, mas valentemente afrontada por esses professores.

O que restou desse sonho?

O capítulo de Eva Waisros Pereira e Pedro Mesquita de Carvalho é revelador de que, já antes de 1964, a utopia sonhada começa a desfazer-se... Talvez, na prática, desde o momento da instalação do sistema escolar de Brasília, pelas dificuldades materiais, financeiras, questões de ordem política que se colocam, este já vai se afastando do projeto inicial: no seu nascedouro. O que me parece particularmente sugestivo e melancólico é que o projeto foi atingido naquilo que era o seu cerne: a idéia de uma educação integral – em tempo integral – condição para Anísio Teixeira de uma escola integrada e integradora e, por isso mesmo, efetivamente democrática.

A esse respeito, importa fazer aqui uma ressalva. Anísio Teixeira não se utilizava do termo educação integral, nem, igualmente, de escola de tempo integral. Falava da escola comum do homem brasileiro e, especialmente, da escola democrática. Antes de mais nada, apenas a escola pública, para ele, poderia se configurar como tal. Mas a escola publica ampliada nas suas funções, reconstruída, integradora e integrada. Integrada em várias direções:

- oferecendo uma educação que integrasse a formação intelectual sistemática da criança e do jovem e o seu desenvolvimento físico, artístico e social e sua iniciação para o trabalho, como se afirma nas diretrizes do plano, acima citadas;

- internamente integrada, pelo trabalho socializado dos seus professores e pela gestão colegiada da escola, prevendo-se a própria participação dos alunos;
- externamente integrada, constituindo-se em um verdadeiro centro educativo da comunidade em que está inserida, estendendo-se assim para além dos seus muros a influência da escola.

Para que essa escola se efetivasse, precisaria, sim, ser de tempo integral, com alunos e professores integralmente dedicados.

Talvez, mais à frente, se possa fazer um balanço realista do que efetivamente sobreviveu desse ambicioso projeto. Agora, cabe a nós, por ocasião da comemoração do cinquentenário de Brasília, rememorar essa utopia educativa, registrá-la, para que sua memória não se perca e, principalmente, para que alimente nossos projetos para o futuro.

Como tão bem assinala Velho (1994) , há uma profunda articulação entre memória, identidade e projeto. A identidade se funda na memória. Um desmemoriado não sabe mais quem é, não mais se reconhece. Rememorar, portanto, é uma maneira de afirmar ou reafirmar uma identidade. Como a memória se reconstrói incessantemente, também a identidade não é algo fixo. E olha sempre para o futuro.

Para esse autor, é o projeto que direciona o processo de reconstrução do passado pela via da memória e que dá sentido à identidade. Nas suas palavras:

> A memória é fragmentada. O sentido da identidade depende em grande parte da organização desses pedaços, fragmentos de fatos e episódios separados. O passado, assim, é descontínuo. A consistência e o significado desse passado e da memória articulam-se à elaboração de projetos que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações (idem, ibidem, p. 103, grifado no texto).

Comemorar (re-memorar coletivamente) uma data, portanto, supõe sempre um triplo movimento. Reafirmar uma história, num esforço de rememoração, necessariamente seletiva. E, a partir dessa escolha, projetar um futuro e confirmar uma identidade. De forma diferenciada, é isso que

afirma o historiador francês Georges Duby (1989) , ao ressaltar que quando o historiador escreve a história é o seu próprio sonho que enuncia.

A esse respeito, é significativo que hoje o MEC, entre outras iniciativas, desenvolva um programa que se propõe a implementar em caráter experimental a educação integral em escolas públicas. E que se disponha para isso a resgatar a memória das experiências de Anísio e de Darcy Ribeiro. Como dizia o primeiro, a história, entre as ciências aplicadas à educação, talvez seja a mais útil, porque permite avançar sem ter de, a cada vez, recomeçar do zero.

Daí a oportunidade do livro que ora se publica.

INTRODUÇÃO

No dia 21 de abril de 2010 celebra-se o cinquentenário da inauguração de Brasília. Na passagem do jubileu comemorativo, em que se presta justa homenagem aos seus intrépidos fundadores Juscelino Kubitschek, Lucio Costa, Israel Pinheiro e Oscar Niemeyer, merece igual destaque, entre os realizadores e construtores da nova capital, a figura singular de Anísio Teixeira, intelectual e homem de ação que integrava a vanguarda cultural dessa geração dotada de espírito cosmopolita, responsável pela concepção humanizada e moderna da cidade que foi chamada pelo escritor francês André Malraux de "Capital da Esperança".

Coube a Anísio Teixeira definir novo modelo de educação para a Capital Federal, fundado nos princípios defendidos, desde a década de 1930, pelos chamados "profissionais da educação", que se colocavam no campo da crítica à tradição liberal herdada do século XIX, objetivando a modernização educacional e cultural do país. Consagrada liderança nesse movimento, Anísio concebeu o plano de educação para a nova capital com o propósito de criar um sistema de educação que pudesse tornar-se referência para a Nação.

Assim como a própria cidade, a nova escola surgiu no espaço aberto no cerrado do Planalto Central. Sua edificação seria necessariamente projetada para o desenvolvimento das diferentes funções educativas propostas por Anísio Teixeira, de modo a cumprir a finalidade a que veio: formar um novo homem para a vida na sociedade moderna.

A escola integral e integradora floresceu na nascente Capital. Síntese das ideias anisianas colocadas em prática, frutificou nas mãos e mentes criativas dos professores pioneiros, que vieram de todo o Brasil para participar da aventura de construir um projeto inovador de educação.

Discorrer sobre esse protagonismo é reportar-se à esperança, aos sonhos, ao idealismo, à dedicação, ao trabalho, aos conflitos e às lutas travadas

pelos professores pioneiros, uma aventura que se inicia ainda no período de construção da cidade, em escolas improvisadas nos acampamentos; e prossegue, em novos moldes, nas modernas instalações escolares edificadas em Brasília, em conformidade com o plano de Anísio Teixeira.

Este livro versa sobre essa história. A sua produção resulta do trabalho coletivo, realizado ao longo de sete anos, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no contexto da pesquisa Educação básica pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador. No decorrer do seu desenvolvimento, a investigação contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). Envolveu um grupo relativamente numeroso de professores e alunos de pós-graduação e de graduação dessa instituição universitária. Contou, ainda, com a participação de docentes da Universidade Federal da Bahia e das Universidades Federal e Estadual de Goiás, bem como de professores vinculados à Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

A pesquisa congregou investigadores de diferentes níveis acadêmicos e áreas de formação – Educação, História, Artes, Letras, Matemática, Educação Física, Cinema, Psicologia – em um profícuo encontro de eixos temáticos, assumindo enfoques metodológicos e estilos textuais diversos. Mais do que isso, gerou um trabalho colaborativo entre estudantes de graduação e de pós-graduação e seus professores. Estudantes muito jovens foram seduzidos a viajar nas asas de uma utopia educativa, junto com investigadores mais experientes, em um movimento raro de convívio acadêmico desafiante e integrador.

Nessa trajetória constituiu-se um acervo valioso, composto por documentos de diferentes formatos – escritos, sonoros, fotográficos e audiovisuais —, sobre os quais nos debruçamos para refletir coletivamente acerca do tema. Esse acervo, que recebeu um tratamento arquivístico, será disponibilizado, para consulta material e virtual, no Museu da Educação a ser criado no Distrito Federal.

A Profª Eva Waisros Pereira, coordenadora da pesquisa, e os professores Cinira Maria Nóbrega Henriques, Francisco Heitor de Magalhães Souza e Lúcia Maria da Franca Rocha constituíram o grupo que idealizou e originalmente executou o projeto. Convém registrar que

a coordenação inicial da pesquisa esteve a cargo do Prof. Erasto Fortes Mendonça. Ressalte-se, também, a participação da Profª Jeanina Daher, especialmente na organização iconográfica e de Raimundo Mendes Ferreira Filho, no tratamento arquivístico do acervo, bem como de Paulo Emílio Rodrigues Ferreira, pelo cuidadoso trabalho de revisão de texto no decurso da realização da pesquisa. Registre-se, ainda, a colaboração dos bolsistas Aracy Rosa Sampaio Pereira, Bruno de Alves Borges, Clara Ramthum do Amaral, Lucas Nery Santana Costa e Pedro Mesquita de Carvalho.

Para o resgate da memória da educação, valemo-nos, sobretudo, da história oral. Como método de ampliação do conhecimento e como fonte de consulta, a história oral somente pode ser empregada em pesquisas sobre temas contemporâneos, o que pressupõe o estudo de acontecimentos e conjunturas num espaço de tempo relativamente curto. Tratando o presente estudo de um passado ainda recente, foi possível recorrer a essa metodologia.

Os depoimentos prestados por professores, gestores e estudantes pioneiros, que compuseram um acervo de mais de uma centena de entrevistas, colocaram em relevo os fatos, trazendo à luz os sujeitos da ação. Com esse procedimento, privilegiou-se a recuperação do vivido conforme percebido e re-elaborado por quem o viveu.

A pesquisa congregou diferentes concepções teóricas, enfoques metodológicos e estilos textuais, tendo como referência o corte histórico de oito anos, de 1956 a 1964. Além de reuniões periódicas, nas quais foram apresentados e discutidos os achados e as inquietações dos pesquisadores, foram realizados três seminários temáticos, todos eles no âmbito da Semana de Extensão da Universidade de Brasília. Esses seminários reuniram professores e alunos pioneiros, pesquisadores, especialistas, docentes e estudantes universitários, entre outros interessados.

O seminário realizado em 2007 celebrou o cinquentenário da primeira escola pública do Distrito Federal, a Escola Júlia Kubitschek, fundada em 18 de outubro de 1957. O evento deu ênfase à apresentação dos resultados preliminares da pesquisa aos protagonistas dessa história, que contribuíram com os seus depoimentos para a construção da memória da educação em Brasília. Os principais temas abordados foram: *Memória, Cultura e Práticas Escolares; Escola Parque e Escola Classe: base para uma educação integral; Do CASEB ao Elefante Branco: a construção de uma educação média integrada* e

Preservação da Memória: a idéia do Museu de Educação do Distrito Federal.

O segundo seminário, realizado em 2008, teve como tema *Preservação da Memória da Educação do Distrito Federal*, com a finalidade de ampliar o diálogo com representantes de diferentes instâncias governamentais do Distrito Federal tendo em vista a construção de parcerias com a Secretaria da Educação, o Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Histórico e Geográfico e o Arquivo Público, além do Sindicato dos Professores do Distrito Federal.

O terceiro seminário, em 2009, versou sobre *Museu da Educação do Distrito Federal: memória e cidadania* e contou com a participação de especialistas convidados para debater os seguintes temas: *Pensar o museu como o lugar da memória viva* e *Escola e museu: diálogos e práticas.* A sua realização buscou subsídios para a elaboração do projeto museológico que orientará a implantação do futuro Museu da Educação do Distrito Federal.

No decorrer da pesquisa, foram elaborados textos acadêmicos aceitos para apresentação em eventos científicos nacionais e internacionais, bem como em publicações especializadas. Ressalte-se ainda que a temática em questão tem gerado monografias e dissertações no âmbito dos Programas de Graduação e de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Ainda no contexto dessa pesquisa foi produzido, a partir de depoimentos dos pioneiros, o documentário em vídeo *Utopia da educação – Brasília 1956-1964,* exibido no primeiro seminário realizado em 2007. Em 2009, a disciplina *Oficina de Vídeo* do currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília produziu o vídeo *Museu da Educação,* com base em documentos sonoros e imagéticos do acervo dessa pesquisa e em imagens captadas no terceiro seminário realizado em 2009, bem como no local do futuro Museu da Educação do Distrito Federal, onde se situava a Escola Júlia Kubitschek.

O livro *Nas Asas de Brasília: Memórias de uma Utopia Educativa (1956-1964)* representa a culminância de um processo colaborativo de construção do conhecimento acerca dos primórdios da educação do Distrito Federal. Professores, estudantes e demais cidadãos brasilienses contarão, a partir de agora, com referências significativas para a constituição de uma identidade coletiva em educação. Consideramos que o olhar investigativo

dirigido a esse passado pode renovar e fortalecer os ideais voltados para uma educação pública de qualidade, perpassados por uma consciência realista das possibilidades de mudança, no contexto da luta pela construção de uma sociedade mais humana e fraterna.

O livro está estruturado em dezessete capítulos, organizados em quatro blocos. O primeiro bloco, *Raízes da Educação do Distrito Federal,* agrega reflexões sobre a proposta educacional de Anísio Teixeira para Brasília pensada na sua urbanidade cosmopolita. O segundo, que se intitula *Escolas Pioneiras: A Ousadia do Novo,* versa sobre a história das primeiras instituições escolares criadas em Brasília, com inspiração no ideário anisiano. O terceiro bloco, *Memórias da Aprendizagem da Nova Capital,* aborda três eixos temáticos do trabalho pedagógico desenvolvido nos primeiros anos da cidade: ensino das artes, educação do corpo e educação matemática. No quarto bloco, *A Pesquisa: Desafios e singularidades*, são tratadas questões metodológicas e conceituais pertinentes à pesquisa.

O acervo da pesquisa permite a ampliação das temáticas tratadas neste livro e representa um convite à continuidade do trabalho de reconstrução da história da educação do Distrito Federal. O reconhecimento da importância desse resgate pela Comissão *UnB 50 Anos de Brasília* – que acolheu a proposta encaminhada pelo grupo de pesquisa, envolvendo a publicação do livro –, bem como a criação do Museu da Educação do Distrito Federal, com a exposição permanente do acervo, são reveladores da oportunidade histórica e do significado cultural dessas iniciativas. O fato de este livro vir a público pela editora da Universidade de Brasília, integrando a série de publicações em homenagem aos 50 anos de Brasília, é motivo de orgulho para todos os que participaram desse longo e revelador processo de trabalho: professores, gestores e estudantes pioneiros; pesquisadores e demais colaboradores.

Os Organizadores



Parte I
RAÍZES DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Capítulo 1

Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília

Eva Waisros Pereira
Lúcia Maria da Franca Rocha

Introdução

Neste capítulo, analisa-se o plano educacional de Brasília, formulado por Anísio Teixeira no final da década de 1950, quando ocupava o cargo de direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. O sistema de educação proposto para a nova capital segue uma concepção escolar que se pretende inovadora, concebida como modelo alternativo ao existente, e a produção de conhecimento a respeito é de interesse para a Nação, uma vez que seu idealizador objetivava que as escolas da Capital Federal constituíssem exemplo para o sistema educacional do país.

O plano foi concebido a partir da experiência bem sucedida do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque, implantado em Salvador. Anísio Teixeira afirmava que, "baseado no modelo deste Centro, de Salvador, Bahia, foi organizado

o sistema escolar de Brasília" (1962, p. 27), traduzido no documento intitulado "Plano de Construções Escolares de Brasília".

A pesquisa procurou explorar as especificidades dessa proposta apoiando-se na produção de Anísio Teixeira, principalmente a dos anos de 1950 e subsequentes, no sentido de apreender as incorporações que esse educador introduziu no seu pensamento educacional, a partir da leitura que realizou da sociedade brasileira e do papel da educação. Optou-se por esse caminho porque os documentos relacionados ao objeto de estudo, levantados nos arquivos, são em número muito reduzido. Certamente esse fato decorreu do momento histórico vivido pelo país, começo dos anos de 1960, quando se iniciou processo de crise política que culminaria com o Golpe Militar de 1964 e a perseguição política a Anísio Teixeira.

Antecedentes históricos

A construção da nova capital do Brasil constituía-se em uma das metas da política nacional-desenvolvimentista implementada pelo governo Juscelino Kubitschek. Brasília seria um ponto de germinação para o interior, visando à integração entre centros urbanos e regiões agropecuárias, por meio de um complexo rodoviário.

Para viabilizar esse empreendimento, foi criada, em 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – NOVACAP –, diretamente subordinada ao presidente da República. Além de responsabilizar-se pela construção de Brasília, essa instituição encarregou-se de criar diversos organismos ou setores necessários ao funcionamento da cidade. Em decorrência, criou-se, no final de 1956, o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, cuja finalidade era promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal.

Em meados de 1957, com a chegada das primeiras famílias de operários e funcionários ao Planalto Central, o número de crianças passou a ser uma preocupação por parte do poder público, preocupação essa que aumentava na medida em que crescia o fluxo migratório para Brasília.

Por iniciativa do Departamento de Educação e Difusão Cultural, foram criadas as primeiras escolas provisórias da nova capital. Para tanto, o

referido Departamento, sob a coordenação do médico Ernesto Silva, buscou assessoramento técnico junto ao educador Anísio Teixeira, então diretor do INEP. Nessa ocasião, foi-lhe também solicitada orientação geral sobre o sistema escolar da nova capital do país.

Em 1959 foi instituída, no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB[1], tendo Anísio Teixeira dela participado como membro de seu colegiado deliberativo. Responsabilizando-se pela elaboração do referido plano, o educador deu origem ao documento intitulado Plano de Construções Escolares de Brasília, que veio a público em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos[2].

Homem do seu tempo, Anísio propugnava a emancipação da Nação e do homem brasileiro como meio de superar o subdesenvolvimento. Na década de 1950, foi convidado a integrar os quadros do ISEB, uma das instituições responsáveis pela elaboração e sistematização da ideologia nacional-desenvolvimentista. Nesse contexto, seu pensamento influencia as formulações cepalinas e isebianas e por elas é influenciado, mas, ao longo do tempo, vai refinando as suas ideias, distanciando-se das formulações desses organismos (BARREIRA, 1989, p. 4). Na leitura de Anísio, a emancipação não se colocava apenas em relação a estratégias de ordem econômica, estatizantes, então defendidas por intelectuais ligados à CEPAL e ao ISEB, mas, vinculava-se, sobretudo, a condições subjetivas, como a alienação, cuja superação implicaria a mudança de mentalidade e a tomada de consciência pelos brasileiros do atraso social, econômico, político e cultural do país. A formação de um novo homem, consciente, capaz de integrar-se socialmente no "mundo moderno, tão impessoal e racionalizado", tornava-se, no seu ponto de vista, uma questão de sobrevivência (BARREIRA, 2000, p. 23-35). E essa tarefa, a seu ver, somente poderia ser atribuída à escola pública e à organização de um novo sistema educacional, uma vez que os sistemas educacionais existentes não respondiam às exigências de formação desse novo homem da sociedade industrial. Dessa forma, salientava a importância da escola:

1 Ver Decreto Presidencial n. 47.472, de 22 de novembro de 1959.

2 Ver Anísio Teixeira. *Plano de Construções Escolares*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos n. 81, volume 35, jan/mar- 1961, p. 195-199.

> [...] só a escola e uma escola verdadeiramente de estudo e de conhecimento do Brasil poderá mostrar-nos o caminho para esse imenso esforço de emancipação nacional. Tal escola não poderá ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil (TEIXEIRA, 1976, p. 322)[3].
>
> [...] o problema da educação não é hoje, pois, somente uma questão de progresso ou desenvolvimento, mas o da própria sobrevivência individual numa sociedade nova, superorganizada e impessoal, em que se faz extremamente difícil o senso de participação consciente. Ora, sem este senso de participação torna-se difícil, se não impossível, a sobrevivência da própria sociedade (idem, ibidem, p. 324).

Cabe destacar, ainda, que Anísio Teixeira, levado na década de 1950 à direção do INEP, promoveu a reestruturação do órgão, transformando-o na "repartição do ensino primário". Essa instituição, antes reduzida a atividades meramente burocráticas, tornou-se, então, verdadeiro poder paralelo dentro do Ministério da Educação. Enquanto a este cabia a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino médio e superior, àquele órgão foi delegada a incumbência de promover assistência técnica aos sistemas estaduais de ensino, fundamentalmente às escolas primárias. Utilizando-se da força dessa delegação do governo federal, Anísio criou, na estrutura do INEP, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – e cinco centros regionais, que desempenharam papel relevante no desenvolvimento da pesquisa social e educacional do país, além da importância que tiveram as atividades de cunho prático, desenvolvidas no âmbito desses Centros, como a instalação de escolas de experimentação e demonstração e a promoção de cursos de aperfeiçoamento do magistério. (MENDONÇA, 1997, p. 31) A perspectiva experimentalista, presente no CBPE, evidencia a grande influência que tiveram, na formação de Anísio, as ideias e ações de John Dewey – a mais importante figura do pragmatismo no campo da educação (MOREIRA, 1997, p. 46)[4].

3 O texto é uma compilação do artigo publicado na revista Senhor, de setembro de 1960.

4 Anísio Teixeira, ainda na década de 20, morou nos Estados Unidos, primeiro em Chicago e, depois em Nova York ,onde estudou em universidades nas quais John Dewey havia lecionado e desenvolvido experiências para o desenvolvimento de seu método empírico-experimental de filosofar (MOREIRA, 1997, 148).

No seu discurso de posse no INEP, Anísio salientou que a revolução tecnológica, que então se iniciava, trazendo consigo uma série de consequências práticas no modo de viver, na divisão social do trabalho, no surgimento da produção em massa, na crescente urbanização, entre outros fatores, reclamava um sistema universal de educação até aquela época inexistente. Assim, essas questões acabavam por "resultar na imposição de um sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos" (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

Em face de suas ideias, do seu espírito empreendedor, larga experiência e conhecimento aprofundado da política educacional brasileira, Anísio Teixeira credenciava-se a propor um plano de educação inovador para a capital do país, inspirado nas concepções pedagógicas pragmatistas e voltado para o desenvolvimento.

O plano educacional de Brasília: propósitos e diretrizes

Anísio Teixeira propugnava por transformações educacionais que viabilizassem a adequação do sistema de educação ao estado democrático moderno. Entre as suas atribuições à frente do INEP, cabia-lhe a responsabilidade pela política e planejamento educacional[5]. Consciente, porém, das dificuldades que se sobrepunham às mudanças preconizadas, em face da insuficiência de recursos econômicos, materiais e humanos, propôs que as bases da reorganização institucional fossem inicialmente lançadas no ensino primário, mediante a instalação de centros de demonstração, distribuídos pelas diversas regiões do país.

Nessa perspectiva, não seria Brasília um *locus* ideal para a implantação da escola renovada? O que significaria implantá-la numa cidade nova, moderna, a partir do nada existente, sem as amarras da tradição? Que influência poderia exercer nos domínios da educação do país? Em que medida iria se refletir no sentido e direção das tendências do ensino? (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 171).

Tais preocupações parecem ter sido centrais no planejamento educacional da nova capital. Na parte introdutória do plano, acha-se claramente explicitado que:

5 Decreto 38.460, de 28/12/1955, Art.2°,itens I e II.

> O Plano de Construções Escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Tudo fazia crer que Brasília reunia as condições propícias para a implantação de um sistema de educação modelar. Por um lado, o governo brasileiro tinha em vista convertê-la "num amplo campo de experimentação de técnicas novas" (KUBITSCHEK, 2000, p. 140) e, o que é fundamental, assegurava verbas para, com a rapidez necessária, construir as escolas; por outro lado, na nova capital, havia disponibilidade plena de espaços físicos para a edificação dos complexos conjuntos escolares propostos, o que certamente não ocorria nas capitais e grandes cidades já estruturadas.

O plano arquitetônico da cidade, traçado por Lucio Costa, definira *a priori* a estrutura básica da implantação da rede física dos estabelecimentos de ensino (COSTA, 1984, p. 101), com a distribuição equidistante e equitativa das escolas. A cidade seria organizada em superquadras com blocos residenciais, e nelas se localizariam as escolas primárias, de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência com o tráfego de veículos. Já as escolas secundárias, que se destinavam aos jovens e adolescentes, seriam construídas em locais pré-determinados e de fácil acesso, onde também se localizariam a igreja, o cinema, o comércio de varejo, etc.

Viñao Frago e Escolano (1998), ao analisarem o surgimento das cidades e o local de construção da escola, salientam que desde o século XIX, um dos critérios para eleição do espaço escolar era a segurança das crianças: "Junto à higiene moral e física, preocupavam também a segurança das crianças – o trânsito de carruagens" (idem, ibidem, p. 83).

Comentando sobre a circulação das crianças na nova capital, Campos (1990) assinala:

> Tendo em vista o sentido das "Unidades de Vizinhança", pensou o Dr. Anísio Teixeira que as escolas seriam distribuídas de tal modo que as crianças caminhariam a pé, sem perigo, das respectivas residências para a escola ou

> jardim de infância, e, de retorno dessas unidades escolares às suas casas (apartamentos), sem interferência de veículos, cujo tráfego teria vias próprias (idem, ibidem, p. 154).

O plano educacional de Brasília, no que tange ao aspecto formal, apresenta características similares ao planejamento das políticas educacionais que Anísio Teixeira formulara anteriormente para os estados do Rio de Janeiro e da Bahia, e que tiveram como substrato a projeção de diferentes tipos de construções escolares. Assim, além de delinear, em linhas gerais, os objetivos e as diretrizes básicas da proposta pedagógica, detém-se nas especificações relativas aos diferentes prédios e ambientes previstos para os novos complexos escolares. O pressuposto é que, mediante a descrição detalhada das características físicas da escola a ser edificada, estariam sendo traduzidos os meios e os modos pensados para o seu funcionamento, além de que, com a sua construção, ter-se-ia assegurada a estrutura material para o desenvolvimento da educação, nos moldes preconizados[6]. Nessa perspectiva, Viñao Frago e Escolano (1998) afirmam que:

> Arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (idem, ibidem, p. 26).

Em relação ao conteúdo, o plano apresenta as seguintes características: a) não se atém ao ensino primário, mas se refere ao sistema educacional como um todo, abrangendo os diferentes níveis de escolarização, desde o elementar ao superior, numa perspectiva de continuidade; b) concebe a proposta pedagógica a partir da consideração de diferentes objetivos e funções atribuídas à escola, em face das mudanças sociais decorrentes do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, tendo em vista a formação do novo homem para a vida na sociedade moderna.

6 Desde os anos de 1930, havia uma preocupação de Anísio com relação à organização do espaço escolar, preocupação que certamente se aguçou ao visitar as escolas americanas e verificar que a realidade era bem diversa da nossa.

É o que diz expressamente a citação abaixo transcrita:

> Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e de educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social (TEIXEIRA, 1961, p. 95).

Fica explícito, assim, o propósito de implantar na capital do país um sistema de ensino dotado de escolas adequadas à sociedade moderna. É necessário precisar, porém, a que sociedade se refere e que tipo de escola seria essa.

Para o exame dessas questões, há que se recorrer aos escritos de Anísio Teixeira no período. Em seu artigo "Estado Atual da Educação" (1960), a premissa da qual parte é a de que o Estado moderno se define como o Estado dominado pela lei para todos e pelo consequente espírito de respeito ao interesse público e não ao privado. Nesse contexto, o sistema de educação do Estado democrático tende a assumir nova feição – uma vez que se modifica em seus fins e formas de atuação – distanciando-se, desse modo, do sistema anterior, que se estruturava para assegurar os privilégios dos grupos dominantes da sociedade. Assim,

> o sistema de educação do Estado democrático moderno não é tal sistema [...] mas o de escolas públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais aos indivíduos e ministrar-lhes educação para o que se costuma chamar de eficiência social, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de cidadão, de trabalhador (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de consumidor inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, e em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas

> escolares: o de cultura geral, o de formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades (idem, ibidem, p. 11).

Trata-se, pois, de estruturar um sistema de educação único, democrático, acessível a todos, independentemente da classe social, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades e sem a velha dicotomia entre formação geral e formação especial, entre formação para o trabalho e formação para o lazer, enfim, entre o útil e o ornamental, que tem caracterizado a educação brasileira ao longo do tempo. Assim, para transformar um sistema de educação discriminatória, de privilégios, em um sistema de educação democrático, igualitário, conforme era a pretensão manifesta de Anísio Teixeira, a instituição escolar teria de ser repensada em seus fundamentos, alterando seus objetivos, a sua organização e os modos de funcionamento. Vejamos, a partir do plano educacional, as propostas formuladas com essa finalidade para o sistema de educação da nova capital: educação comum e educação especializada; centros de educação; educação primária integral e ensino médio.

Educação comum e educação especializada

O forte vínculo da escola com o meio social tem sido, ao longo do tempo, um dos principais fundamentos de Anísio Teixeira, ao postular a revisão no modelo vigente. A escola, vista como uma "agência social específica, de preparação das crianças para a sua plena participação na vida social" (MOREIRA, 197, p. 161), deve permanentemente adequar-se à sociedade na qual se insere. Educação e sociedade para Anísio não se desvinculam. Na condição de intelectual liberal, entendia que o papel da escola era ir ao encontro das "necessidades materiais e espirituais impostas pelo ritmo de desenvolvimento da sociedade" (BARREIRA, 1989, p. 33).

Anísio defendia a tese de que a educação deveria assumir prioridade nas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento. Afinal, não era à escola que cabia a árdua tarefa de preparar a criança para a civilização técnica e industrial que se encontrava em permanente mutação?

Essa escola, segundo as suas análises, não seria, obviamente, a que se instituiu na sociedade agrária, destinada a uma minoria privilegiada – as elites do lazer – às quais cabia tão somente aprender e preservar a cultura, enquanto a maioria da população aprendia diretamente na vida e no próprio trabalho. Nem seria, ainda, a que se configurou nos primórdios da sociedade industrial, que operava na base de alta organização e com o operário reduzido a "mão de obra". A demanda, então, era por uma escola comum para todos – a escola primária – para ensinar a ler, escrever e contar, conhecimentos esses que se tornaram imprescindíveis para o próprio trabalho.

Na percepção de Anísio, a escola, nos tempos atuais, tenderia outra vez a modificar-se, em função das novas necessidades geradas pela sociedade, que a cada dia vai se tornando mais complexa, com novas formas de organização do trabalho produtivo e de relações sociais. O desenvolvimento tecnológico em curso transforma as condições de trabalho, mediante o emprego de maquinaria complexa e a decorrente automação do processo produtivo, provocando mudanças na natureza do trabalho e no perfil do trabalhador, que deixa de ser "mão-de-obra" para ser "cabeça", "mente" de obra (TEIXEIRA, 1976, p. 365).

Assim, as mudanças da sociedade e do trabalho humano trazem novas exigências educacionais para a formação do homem comum, já que essa não poderia limitar-se à mera aquisição dos conhecimentos rudimentares até então previstos para a escola primária. Para tornar-se capaz de *compreender e pensar* – e não somente *fazer* – a educação escolar do homem comum teria de ser obrigatoriamente mais longa, com objetivos mais abrangentes, visando a proporcionar-lhe sólida formação geral e a aquisição de hábitos e atitudes desejáveis para o trabalho humano e a vida na sociedade moderna.

O plano educacional de Brasília aponta nessa direção, com referência à educação comum e obrigatória, destinada a todos, distinguindo-a, porém, da educação especializada, que se destina a formar os diversos quadros ocupacionais do país (TEIXEIRA, 1961, p. 197). A formação do cidadão tende, agora, a adquirir uma nova dimensão e a assumir diferentes finalidades. Em seu artigo intitulado "A educação comum do homem de hoje" (1976)[7], Anísio Teixeira tece considerações a respeito:

7 Esse artigo foi publicado pela primeira vez no Correio do SENAC, em setembro de 1960.

> Cada vez mais precisa o homem, para viver na sociedade artificial e complexa em que se acha inserido, de uma boa educação intelectual, que, à falta de outro nome, chamaríamos de geral, seguida ou complementada de aprendizagens de natureza ocupacional, destinadas a lhe dar emprego ou trabalho. Graças àquela educação geral, a sua posição em relação ao trabalho ou emprego se fará muito flexível, habilitando-o a melhorar, aperfeiçoar-se e mudar mesmo de setor profissional. Isso quanto à educação comum. Quanto à especial, precisamos, como nunca, da equipe dos que irão não tanto guardar mas aumentar o conhecimento humano, os pesquisadores; depois os organizadores, administradores e diretores – os verdadeiros maestros, mestres das grandes orquestrações do trabalho moderno; finalmente, em substituição da antiga classe de lazer, preparar os poetas e os artistas, isto é, os profissionais destinados a interpretar e dar significação, a nos dizer do sentido e do valor da vida e do esforço humano... (idem, ibidem, p. 364).

Essa dupla possibilidade de formação não quer significar, no entanto, o retorno às antigas discriminações. A educação, concebida para se desenvolver ao longo da vida, teria um período de escola mais curto ou mais longo, dependendo do indivíduo que, por sua vontade ou pela sua capacidade, se dispusesse a um patamar ou outro. Assim, embora se distinguindo mutuamente, a educação geral e a educação especial de certa forma se confundem, formando uma unidade na formação, ou seja: "a educação geral sendo sempre necessária e a especial correspondendo a um esgalhar-se dessa educação geral, conforme o nível e o ramo de ocupação a que desejasse o homem se devotar" (idem, ibidem, p. 366).

Centros de Educação e não 'apenas' Escolas

O sistema de educação proposto para Brasília seria constituído pelos seguintes tipos de instituições escolares: a) Centros de Educação Elementar, integrados por Jardins de Infância, Escolas-Classe e Escolas-Parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva

e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (TEIXEIRA, 1961, p. 195-196)[8]. Anísio salienta que, "do ponto de vista das construções, o programa constitui um desafio aos arquitetos de Brasília, oferecendo-lhes a oportunidade para a concepção de novos e complexos conjuntos escolares" (idem, ibidem, idem). O plano educacional foi ajustado às peculiaridades urbanísticas de Brasília, com a colaboração de Lucio Costa (KUBITSCHEK, 2000, p. 142). Assim, como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigaria uma população variável de 2.500 a 3 mil habitantes, a população escolarizável para os níveis elementar e médio foi calculada segundo essa projeção: para cada quadra, um Jardim de Infância, com quatro salas, para, em dois turnos de funcionamento, atender a 160 crianças, em 8 turmas de 20 crianças; uma Escola Classe, com oito salas, para, em dois turnos, atender a 480 alunos, em 16 turmas de 30 alunos; e, para cada grupo de quatro quadras, uma Escola Parque, destinada a atender, em dois turnos, a cerca de 2 mil alunos de quatro Escolas-Classe, em atividades de iniciação para o trabalho, para alunos de 7 a 14 anos, nas pequenas oficinas de artes industriais – tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal etc —, além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação – música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física. Além dos pavilhões e salas-ambiente, para o desenvolvimento dessas atividades, constava ainda a construção de dependências para refeitório e administração, além de pequenos conjuntos residenciais, para jovens de 7 a 14 anos, sem família, para que desenvolvessem as mesmas atividades que os alunos externos.

No que tange ao nível médio, a previsão era de um Centro de Educação Média para cada grupo populacional de 45 mil habitantes (idem, ibidem, p. 143). Cada Centro seria constituído de um conjunto de edifícios para abrigar cerca de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de forma a adequar-se ao exercício das atividades programadas. Assim, a arquitetura escolar previa: centro cultural, teatro e exposições; biblioteca e museus; centro

8 Exceto a Universidade de Brasília, cuja criação foi objeto de plano específico, elaborado por intelectuais ligados ao INEP, as demais instituições tiveram as suas diretrizes e especificações estabelecidas no plano de construções escolares.

de serviços gerais; escola média compreensiva, incluindo ginásio, colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola; centro de educação física e esportes em geral.

Dada a abrangência do programa, é utilizado o termo *Centro* no lugar de *Escola.*

> Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de 'estudo', de 'trabalho', de 'recreação', de 'reunião', de 'administração', de 'decisão' e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da 'escola tradicional' com os da 'oficina', do 'clube' de esportes e de recreio, da 'casa', do 'comércio', do 'restaurante', do 'teatro', compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

É tal a amplitude e a complexidade do Centro de Educação Elementar que Anísio o compara a uma Universidade Infantil (idem, p. 195). Essa grandeza também se reproduz no Centro de Educação Média, que passa a ter a responsabilidade por um programa consideravelmente diversificado. Ao justificar a criação de "centros", Anísio pondera que nos diferentes níveis de ensino as instituições devem ser

> organizadas tendo em vista constituírem-se verdadeiras comunidades, com as suas diversas funções e considerável variedade de atividades, a serem distribuídas por um conjunto de edifícios e locais a lembrar, tanto no nível primário, como no secundário ou no superior, verdadeiros conjuntos universitários (TEIXEIRA, 1962, p. 27).

Educação primária integral

No plano educacional de Brasília, é retomada a ideia de Escola Parque e das Escolas-Classe que constituíram o cerne da política educacional proposta e executada por Anísio Teixeira na Bahia e que se materializou com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador,

concebido como o primeiro centro de demonstração do ensino primário no país. A iniciativa, que, segundo as palavras do grande educador, foi "uma tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária" (Teixeira, 1967, p. 247), agora seria adotada na nova capital. Diferentemente daquela experiência pioneira de educação primária, que, nos anos de 1950, fora implantada numa das chamadas "invasões", onde morava uma população em situação de extrema pobreza, percorridos dez anos, experiência similar seria instalada no centro administrativo e político do país, destinada a todas as classes sociais, "de forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse lado a lado de um filho de operário" (KUBITSCHEK, 2000, p. 141).

A escolarização seria iniciada no Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos de idade e, em seguida, os alunos ingressariam na Escola Classe, concebida para a educação intelectual sistemática de alunos de 7 a 14 anos, complementando, paralelamente, a sua formação na Escola Parque, com vistas ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo e sua iniciação para o trabalho. A ideia básica nessa concepção, segundo explicita o plano, é "juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade" (TEIXEIRA, 1961, p. 197). Nessas condições,

> a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da escola classe, onde aprende a estudar, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (idem, ibidem, idem).

Configura-se, assim, a ideia de uma educação integral, que se volta para o indivíduo em todas as suas dimensões. A escola completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo, possibilitaria aos alunos participação em experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente em suas vidas. Para isso, a jornada escolar se estenderia, necessariamente, para oito horas diárias, "tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual" (TEIXEIRA, 1957, p. 4).

A organização do que seria uma escola comunidade far-se-ia mediante um currículo de aprendizagem por participação, o que transformaria a escola em local de vida e de atividades adequadas a todas as idades. Para Anísio, a filosofia da escola consistia em "oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e seu ritmo de 'preparação' e 'execução', dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis" (TEIXEIRA, 1962, p. 25). Numa sociedade como a brasileira, marcada pelo subdesenvolvimento e intensa estratificação social, a escola não poderia mais ser uma instituição simples, e a escola primária era a instituição que, no seu ponto de vista, deveria promover a igualdade de oportunidades, essência do regime democrático.

Ensino médio: preparação para o trabalho e continuidade dos estudos

A ideia presente na organização do ensino médio é a de reunir, num único Centro, todos os cursos de grau médio, permitindo maior sociabilidade aos jovens, que, embora frequentando classes diferentes, tivessem, em comum, atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc. Nesse sentido, o plano educacional de Brasília previa a construção de seis blocos construtivos agrupados em torno de uma praça central. (TEIXEIRA, 1961, p. 198).

O Centro de Ensino Médio destinava-se a oferecer a cada adolescente a real oportunidade para cultivar o seu talento, tendo em vista dupla finalidade: "[...] preparar-se diretamente para o trabalho ou prosseguir a sua educação no nível superior" (idem, ibidem, p. 195). Tratava-se, assim, de reconfigurar o ensino secundário, de caráter enciclopédico e 'supostamente' propedêutico ao ensino superior que, na opinião de Anísio, falhava também na finalidade de cultura geral, em face da uniformidade, do aligeiramento e da fragmentação. Além disso, era comum a prática de métodos obsoletos de memorização, a imposição de conhecimentos inertes e o formalismo das notas e dos exames. Numa nação moderna, em que o curso secundário não se destina a poucos, mas a todos os jovens, impunha-se modificar sua finalidade e objetivos (TEIXEIRA, 1958, p. 1).

No lugar do ensino uniforme, a perspectiva de Anísio era

adaptar a escola aos tipos de inteligência e aptidão dos alunos, tendo em vista atender às diferenças individuais. Basicamente, propunha três modalidades de estudos: a) curso geral prático, comum, para todos ou para a grande maioria, visava a ministrar cultura geral, com ênfase na língua vernácula e literatura brasileira, nas matemáticas e nas ciências físicas e sociais aplicadas; b) cursos enriquecidos com línguas estrangeiras e estudos teóricos, como desdobramento do primeiro, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos dessa natureza; e, c) cursos técnicos para os inclinados à especialização tecnológica. Os exames vestibulares para o ensino superior, aberto a todos os alunos, visariam a apurar antes a capacidade intelectual do que a erudição (idem, ibidem, p. 2).

A nova concepção do ensino médio apontava para uma educação extensiva, de dedicação exclusiva. Nesses termos,

> Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disso e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio [...] (TEIXEIRA, 1957, p. 17).

O processo de diversificação de funções e ocupações da sociedade moderna industrial estar-se-ia constituindo em fator determinante para a proposta de uma educação mais prolongada e mais variada. Daí a necessidade de reorientação da escola no sentido de torná-la uma escola de trabalho e de preparo real.

Considerações finais

As propostas educacionais formuladas por Anísio Teixeira estão essencialmente voltadas para a educação do homem comum, cujo percurso progressivo, a partir do ensino primário integral, prolongar-se-ia no ensino médio, não mais propedêutico, mas autônomo, com os seus ramos de estudos diversificados, mas equivalentes, com grande variedade de currículos e programas. O seu propósito era elevar a educação das camadas populares a um novo patamar, bem como adequá-la às necessidades de uma sociedade em processo acelerado de desenvolvimento. O ensino superior caracterizar-se-ia como um corolário para aqueles mais capazes e que manifestassem vontade de prosseguir seus estudos.

Apesar da ênfase ao ensino primário integral, cujo modelo Anísio já havia proposto para a Escola Parque, em Salvador, a proposta para Brasília contempla os três níveis de ensino que compõem o sistema educacional. Em que pese o seu caráter progressista e moderno, o plano educacional de Brasília sofreu críticas e resistências, mesmo nos círculos da NOVACAP, principalmente por aqueles contrários a inovações. Como expõe Silva "[...] os eternos inimigos do progresso lançariam mão de todos os recursos para destruírem tais ideias rejuvenescedoras" (SILVA, 1999, p. 227).

Não obstante, o apoio do presidente da República a esse plano foi incondicional. Consoante as suas palavras, tratava-se de uma experiência "ousada, original e ajustada ao mundo em que vivemos." (KUBITSCHEK, 2000, p. 143). Mediante a sua autorização, o então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, incluiu no orçamento do seu ministério as verbas necessárias para a execução do plano, permitindo dar-se início, em 1958, à construção das primeiras escolas. (idem). Dessa forma, ainda em 1959, foi inaugurada a primeira escola classe, na superquadra 308 sul, com a previsão de que, por ocasião da inauguração de Brasília, estariam concluídas as obras de três outras Escolas-Classe, localizadas, respectivamente, nas superquadras 108, 206 e 106 sul; a da Escola Parque, entre as superquadras 307 e 308 sul; e a do Centro de Educação Média, situada na chamada "zona das grandes áreas"[9].

A implantação dessas escolas na capital do país constitui evidência de que se buscou a concretização do plano educacional. Em que medida ele foi posto em prática, como se deu a sua implantação, qual o seu significado, quais as suas prováveis repercussões são questões a serem, ainda, analisadas

9 Dados extraídos do Relatório da Comissão Executiva da CASEB, datado de 19 de janeiro de 1960.

e que, embora fujam aos objetivos propostos neste capítulo, constituem indagações instigantes para futuras pesquisas.

Referências bibliográficas

BARREIRA, Luis Carlos. *O dependentismo e o desenvolvimento na reflexão de Anísio Teixeira sobre a educação escolar brasileira*. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. Escola e Formação de mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira 1900-2000*: Provocações em educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

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

COSTA, Lucio. Memorial descritivo do plano piloto. In: GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado e Cultura. *A origem do sistema educacional de Brasília*. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. Brasília: GDF-SEC-DEPLAN, 1984.

KUBITSCHEK, Juscelino. *Por que construí Brasília*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

LOURENÇO FILHO. Brasília e a Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 171-176, abr./jun. 1960.

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

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Notas sobre o pragmatismo. In: MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia (Orgs.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?*: Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos*

Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 71, jan./mar, 1952.

_____. A Escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set, 1957.

_____. O ensino secundário. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n. 66, p. 1-2, maio, 1958.

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

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

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

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun, 1967.

_____. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INEP; MEC, 1976.

_____. A educação comum do homem de hoje. In: *Educação no Brasil*. 2. ed. Atualidades Pedagógicas, v. 132. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL/MEC, 1976. p. 362-366.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Capítulo 2

As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal

Eva Waisros Pereira

Introdução

As inovações introduzidas no sistema educacional da nova capital do país têm sua origem na revisão dos fundamentos da organização escolar e das formas da ação educativa. A renovação educacional, esboçada preliminarmente no "Plano de Construções Escolares de Brasília", da lavra de Anísio Teixeira, materializa-se por meio de mudanças que se fundamentam na teoria da educação baseada na experiência, formulada por John Dewey. O ato educativo passa a ser concebido em toda a sua complexidade. Anísio coloca-se frontalmente contrário ao regime da escola tradicional do "aprende ou serás castigado" e, mediante a revisão de velhos conceitos, busca colocar a escola em compasso com as demandas da sociedade moderna. Concebe a educação como um "processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo" (CARVALHO, 2000, p. 69),

posição que o singulariza no âmbito da geração de 1920, que pensava a educação como "movimento para um alvo ou finalidade fixa" (idem, ibidem).

Pioneiro no movimento da educação nova, Anísio Teixeira destaca-se entre os intelectuais e educadores brasileiros que, desde os anos de 1920-1930, defendem a renovação educacional no país, na perspectiva da tradição liberal democrática. Na década de 1920, ao realizar seus estudos pós-graduados nos Estados Unidos, forjou o seu pensamento educacional sob a influência da filosofia pragmatista de Dewey, de quem declaradamente tornou-se fiel seguidor. Além de traduzir suas obras e tornar-se um dos seus principais difusores, dedicou-se à análise da teoria e reinterpretou-a conforme a leitura que realizou da realidade brasileira.

A sua contribuição no campo educacional, porém, não se limitou à produção teórica. Convidado a exercer funções públicas, em diferentes conjunturas, buscou sempre colocar em prática esse ideário. Ainda jovem, na Bahia, ocupou o cargo de inspetor-geral do ensino, quando adotou as primeiras iniciativas como reformador, que viriam a se ampliar durante a sua gestão como diretor-geral da Instrução Pública na cidade do Rio de Janeiro (1931-1935). A reforma que empreendeu no antigo Distrito Federal atingiu todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior, com a criação da Universidade do Distrito Federal. O Instituto de Educação, criado em sua administração, foi integrado à Universidade como Escola de Educação e a formação de professores, elevada pela primeira vez a nível superior, transformou-se num campo de experimentação de novos métodos e teorias (VIDAL, 2001, p. 19).

Contudo, essas reformas foram interrompidas durante o Estado Novo, com retrocesso à situação anterior, pela redução do tempo de escolaridade primária e pela restrição da formação do magistério ao nível de um curso de regente – nível primário – e ao de um curso normal – nível secundário. Na prática, foram também destruídos os Institutos de Educação, que se encaminhavam para atingir o nível superior. Segundo a visão de Anísio, o reacionarismo que se instalou no país, em 1937, colaborou para a decadência do sistema escolar: escolas primárias rudimentares, com três ou quatro séries, funcionando em dois ou três turnos. As escolas médias privadas viram-se desprovidas de recursos e de mestres adequados e as escolas superiores eram

improvisadas (TEIXEIRA, 1963).

No final da década de 1940, como gestor no governo Otávio Mangabeira, na Bahia, Anísio desenvolve o projeto do Centro Educacional Primário Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, que se tornou obra definidora de uma política educacional. Os seus objetivos são explicitados no discurso que profere, em 1950, na solenidade de inauguração do Centro:

> É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive inspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79)

Passados dez anos, a retomada dessas idéias no plano educacional de Brasília, visando à implantação de um sistema de educação moderno e renovado – para servir de exemplo e demonstração para a Nação – evidencia a sua atualidade nas agendas públicas, bem como indica que muitos problemas apontados pelo educador permaneciam ainda sem solução.

Uma escola progressiva para a era do desenvolvimentismo

A formulação do plano educacional de Brasília representa uma síntese das idéias advogadas por Anísio Teixeira ao longo de sua vida como intelectual e homem público. A proposta de criação de um novo tipo de escola na recém-inaugurada Capital surge no contexto de uma sociedade

industrial que se modernizava em ritmo acelerado, conforme preconizado pela política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek. Na elaboração da proposta, Anísio Teixeira retoma as orientações pelas quais, desde os anos de 1920-1930, pautara as suas iniciativas para transformar a escola, com base nos princípios da filosofia pragmatista, de forma coerente com a sua visão de mundo. Para ele, a designação "escola nova" era meramente estratégica e servia apenas para delimitar as fronteiras dos campos adversos, em campanha para transformar a instituição escolar. Daí a sua preferência em utilizar a expressão "escola progressiva" – uma escola para uma civilização em mudança permanente – nos termos propostos por Kilpatrick *apud* Teixeira (2007, p. 35). Essa perspectiva de mudança e revisão constantes estaria alterando, em sua essência, o conceito da escola tradicional, uma vez que se colocam novos objetivos educacionais: preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; construir a escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível (idem, ibidem, p. 40).

Para Anísio, o impulso de movimento e a contínua reconstrução repousam na natureza da civilização do nosso tempo, esteada na experimentação científica, no industrialismo e na democracia. Argumenta o educador que a civilização moderna ou "progressiva", impulsionada pela experimentação científica, substitui a crença nas "verdades eternas" e torna toda a verdade eminentemente transitória, o que atribui ao homem maior independência e responsabilidade. Com a aplicação da ciência e o desenvolvimento técnico – mormente o surgimento do maquinário, cada vez mais sofisticado – multiplica-se o rendimento do trabalho humano e se transformam, aceleradamente, as condições materiais de vida. Aliada a esses fatores, destaca, ainda, a tendência à democracia, que traz implícito o compromisso com o respeito pela personalidade humana. A democracia, entendida como o modo moral do homem moderno, pressupõe um ser consciente, informado e capaz de resolver os seus próprios problemas. Torna-se, a seu ver, necessário que se forme uma nova mentalidade, uma nova atitude espiritual, para a vida na sociedade industrial moderna. E, para isso, conclama os educadores para "ajustar a escola às necessidades dessas transformações, procurando retificá-las e harmonizá-las mutuamente" (idem, ibidem, p. 29).

A ideia subjacente a essa proposta é que o ensino, função precípua da escola tradicional, não basta, por si só, para formar o homem para a sociedade moderna. A escola, com seus objetivos alargados, precisa assumir novas responsabilidades, para formar um novo homem, para viver na nova sociedade. Nesse sentido,

> A escola precisa dar à criança não somente um mundo de informação singularmente maior do que o da velha escola – só a absoluta necessidade de ensinar ciência fora bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência, para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que há de habituá-la a não perder a sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora; e, ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do mundo e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (TEIXEIRA, 2007, p. 48).

Assim caracterizada, a escola renovada torna-se uma instituição de educação integral, que incorpora funções anteriormente assumidas por outras agências educativas, como a família e o meio social. Conforme acreditava Dewey, a vida escolar seria capaz de suprir algo do que estava sendo perdido com as mudanças na ordem social. Por esse motivo, a escola deveria ser organizada como uma comunidade.

A educação que se fazia no lar e na comunidade passaria, então, a constituir papel da escola, o que mudaria o seu caráter anterior, meramente preparatório e suplementar, que visava a preparar as crianças para um futuro supostamente conhecido. Nessa linha de pensamento, Anísio considera a escola tradicional inadequada para os novos tempos. Na defesa desse ponto de vista, arrola uma série de argumentos para demonstrar como todos os pressupostos da escola tradicional – preparatória e suplementar – foram alterados pela nova ordem social que se estabelecia. Conforme argumenta:

> 1) A escola pressupôs, e com razão, que a educação se fazia no lar e na vida da comunidade, cabendo-lhe, tão somente, 'suplementá-la', dando oportunidade para a aquisição dos instrumentos fundamentais da cultura: ler, escrever e contar, e, mais, informações e fatos de natureza livresca, que o aluno assimilaria e mais tarde poria em prática.
>
> 2) A escola pressupôs uma ordem estática para o mundo, cabendo-lhe preparar a criança para cumprir, quando adulta, o seu papel, que, substancialmente, seria o mesmo de seus pais.
>
> 3) A escola pressupôs que, no interesse da tranqüilidade, deveria manter, pelo dogmatismo intransigente de seu ensino, as aprovadas atitudes sociais, ou morais, ou religiosas. Tão bem andaram as escolas nessas funções, que Igreja e Estado, geralmente, porfiavam por seu controle, certos de que esse seria o melhor modo de garantir a permanência de seus credos religiosos ou patrióticos.
>
> 4) De acordo com essa teoria, a escola pressupôs que não tinha mais que 'ensinar' às crianças certas técnicas, certos fatos e certos modos de proceder que as preparassem para o período de adulto, futuro que se supunha perfeitamente conhecido (idem, ibidem, p. 45-46).

Para assumir as novas funções, a escola teria, portanto, de ser transformada. Caberia reorganizá-la em outras bases, mudar as suas práticas, adotar novos métodos, enfim, repensá-la em seu funcionamento, valendo-se, para tanto, dos conhecimentos advindos das ciências da educação.

Novos espaços, novos objetivos, novas práticas

Com o propósito de implantar em Brasília uma escola moderna, que atendesse às diversas funções educativas já referidas, Anísio Teixeira propôs a construção de complexos conjuntos escolares, que denominou de Centros em vez de Escolas. Retomando a idéia de Escola Parque, nos moldes da que implantara em Salvador, delineou o programa para ser introduzido na nova capital. A organização escolar proposta compreendia:

Educação Primária, a ser ofertada em Centros de Educação Elementar, compostos por Jardins de Infância, Escolas-Classe e Escolas-Parque; Educação Média ou Secundária, em Centros de Educação Média, que, além da Escola Secundária Compreensiva, contaria com parque para as atividades desportivas e de lazer, núcleo cultural, biblioteca e museu, restaurante e administração e Educação Superior, na Universidade de Brasília, compreendendo institutos, faculdades, reitoria, campos de recreação e desportos e serviços administrativos e gerais (TEIXEIRA, 1961, p. 195-196).

Em face das múltiplas funções e espaços previstos para os conjuntos de prédios escolares, o programa foi considerado pelo próprio Anísio "como o mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais" (idem, ibidem, p. 197). As modificações introduzidas na edificação da "ambiciosa" escola moderna é assim descrita pelo educador:

> Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão", de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", "restaurante", do "teatro" [...] (idem, ibidem)

Tais características reafirmam o propósito de adequar a escola aos postulados teóricos pragmatistas, segundo os quais ela deve-se transformar em um "centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver". Ao trazer para si a função integral da educação, abarcando o que antes se fazia no lar e na comunidade, a nova escola proposta para funcionar em Brasília tende a incorporar no seu interior a vida doméstica e comunitária, tornando-se uma "réplica da sociedade a que ela serve" (TEIXEIRA, 2007, p. 49).

O novo modelo de escola pressupõe a aprendizagem dependente de uma situação real de experiência, onde se possam praticar as reações que se deseja aprender. No intuito de esclarecer essa formulação, Anísio pondera:

> Não se aprendem somente idéias ou fatos, aprendem-se ainda atitudes, ideais e apreciações. Para aprender uma idéia, ou informação, eu posso preparar, mesmo na escola tradicional, um ambiente eficaz [...]. Mas se eu quiser ensinar uma criança a ser boa, não há meio de fazê-la praticar bondade e ter as satisfações que o exercício da bondade pode trazer, sem que, na escola, haja condições reais que desenvolvam o sentimento da bondade (idem, ibidem, p. 51).

Nega-se, pois, o conceito de aprendizagem como simples memorização de fórmulas elaboradas por adultos, sob o argumento de que fixar, compreender e exprimir verbalmente não é aprendizagem. Postula-se que somente se aprende um conhecimento quando se adquire um novo modo de agir, ou, se chegado o momento oportuno, sabe-se agir de acordo com o aprendido (idem, ibidem, p. 50). No entanto, como Anísio ressalva, não se aprende tudo que se pratica, mas aquilo que dá prazer ou satisfação, aquilo por que se tem interesse.

Na perspectiva experimentalista, propugna-se uma escola onde a criança possa efetivamente viver uma situação real de experiência, tendo em vista desenvolver o processo educativo que parta da experiência do aluno, que utilize o seu interesse como mola propulsora, mas que vise, ao mesmo tempo, à formação de disposições permanentes, os hábitos (MOREIRA, 2002, p. 86).

Vem de Dewey a noção de que aprender pode ser associado à formação de hábitos, entendidos como uma disposição intelectual geradora de novas práticas e capaz de ser modificada pelo uso da inteligência. A escola deveria vincular a questão do conhecimento ao desenvolvimento de hábitos considerados adequados a uma sociedade democrática e em permanente transformação, ou seja, uma sociedade progressiva. Para o filósofo americano, a premissa era que o desenvolvimento intelectual das crianças deveria ocorrer integrado ao seu desenvolvimento moral e social (MOREIRA, 2002, p. 81-82).

Essa concepção abrangente de aprendizagem justifica a escola de educação integral, nos moldes propostos no plano educacional de Brasília, que se desenvolva em espaços abertos, a fim de permitir aos alunos viver plenamente, interagindo com os outros e com o saber sistematizado. Dadas

essas condições, eles teriam possibilidade de aprender em situação real de aprendizagem, bem como adquirir os hábitos morais e sociais necessários à sua integração à sociedade moderna.

Participação, trabalho, liberdade e autonomia

A escola projetada para funcionar na nova capital – uma escola de experiência e de vida – pressupõe a participação ativa dos alunos, em consonância com a filosofia deweyana, que advoga "em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de atividade e de trabalho" (LESSA, 1960, p. 120). O aluno é trazido para o centro do processo de educação escolar. É a partir do seu interesse que as atividades são escolhidas, de acordo com as situações, para desenvolver as experiências de cada dia.

Ao contrário da escola tradicional, onde a autoridade do professor prevalece, os pressupostos filosóficos da escola renovada enfatizam a tendência pelo respeito à individualidade infantil. Assim, no lugar de tarefas impostas, às quais o aluno deve se submeter, a nova escola busca ampliar os direitos das crianças, propiciando-lhes liberdade de escolha e autonomia. Rejeitando a educação como processo de modelagem externa, massificada, destinada a preparar a criança para a vida futura, a escola renovada valoriza a autoridade interna, inerente à criança, considerando os seus impulsos, as suas capacidades e as suas diferenças. A intenção é que a escola transformada torne interessante, em si mesma, a vida atual do estudante e não constitua apenas uma preparação para a vida de amanhã.

É possível constatar que essa perspectiva filosófica orienta o conteúdo da proposta dos centros de educação de Brasília. Conforme estabelece o plano educacional elaborado por Anísio, esses centros devem "aliar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades que os alunos participam com plena responsabilidade" (TEIXEIRA, 1961, p. 197). Cabe aos estudantes empenharem-se, individualmente ou em grupo, em atividades de trabalho, sociais, artísticas e de recreação, conforme a sua escolha, para que nesse processo aprendam a trabalhar e conviver (idem, ibidem).

A premissa para o funcionamento de uma escola progressiva é, portanto, a participação, a autonomia e a liberdade, assim como

o trabalho, que se coloca como componente essencial às atividades escolares. Nas palavras de Anísio,

> Só em uma vida onde todos trabalham com o sentimento de que participam, como indivíduos, da atividade coletiva, que é também a sua, podem-se realizar as condições de responsabilidade e de prazer que são indispensáveis para o crescimento educativo dos alunos e para a sua progressiva participação na sociedade adulta (TEIXEIRA, 2007, p. 56)

A hipótese de Dewey é que os métodos que utilizam as forças ativas da criança, sua capacidade de construção e produção podem mudar o núcleo ético da absorção dos conteúdos, em geral solitário e egoísta, para atividades essencialmente sociais. Assim, propunha que as escolas desenvolvessem atividades nas quais os alunos tomassem parte conjuntamente, para que pudessem experimentar o sentido social de suas ações (MOREIRA, 2002, p. 115-127).

Por uma educação democrática e unitária: o fim dos dualismos

Um dos aspectos relevantes na teoria pragmatista de Dewey diz respeito à questão da relação entre democracia e educação e, mais especificamente, à importância que atribui à escola na formação de uma sociedade democrática. Essa relação não se estabelece de forma espontânea ou automática, já que a educação "tanto pode levar à construção da democracia quanto ser uma marcha para a tirania" (MOREIRA, 2007, p. 20). O pressuposto é que a construção de uma sociedade democrática está afeta à construção de uma escola igualmente democrática, tanto nos seus propósitos, como nas formas de organização e nas suas práticas. A vivência dos alunos no ambiente escolar democrático possibilitaria a incorporação de disposições ou hábitos que permaneceriam ao longo do tempo, formando, assim, pessoas democráticas para constituírem a sociedade democrática.

A idéia da democracia na escola e na sociedade é amplamente abordada nos escritos de Anísio e por ele aplicada no campo das políticas públicas. É o

caso do plano educacional de Brasília, cuja formulação indica, com clareza, esse seu caráter.

Há de se considerar, preliminarmente, que o referido plano tem em vista o fortalecimento da escola pública, uma vez que se destina à implantação de um sistema de educação pública inovadora em Brasília. Na condição de intelectual liberal, Anísio teve, ao longo de sua vida, a convicção de que somente a escola pública – comum, gratuita e laica – promove oportunidades iguais aos indivíduos, mediante a oferta de educação para todos. A sua obra "Educação não é privilégio" (TEIXEIRA, 1994) tornou-se um libelo contra a discriminação e a desigualdade educacional que, tradicionalmente, se consumava mediante o dualismo: escola de pobre e escola de rico. Para romper com o anacronismo das escolas de classificação social, organizadas em sistemas escolares paralelos – o do povo e o da elite – propõe um sistema de educação único, democrático, acessível a todos. (PEREIRA; ROCHA, 2005, p. 9).

Outra distinção hierárquica que busca superar por intermédio desse plano diz respeito a antigos dualismos entre trabalho intelectual e trabalho manual, escola para a mente e escola para as mãos. O propósito de superar essa distinção evidencia-se na proposta do Centro de Educação Elementar, no qual se conjugam as atividades da Escola Classe com as matérias tradicionais de ensino – Ciências e Letras – e as da Escola Parque, com os setores de educação artística, educação física e artes industriais. Assinale-se que tais atividades não são consideradas menos importantes do que aprender a ler, a escrever e a contar.

Quanto a essa questão, Moreira (2007, p. 22) afirma que a defesa da relevância dos trabalhos manuais e das artes na educação escolar e a idéia de educação pelo trabalho situam-se entre as maiores contribuições de Anísio Teixeira para a educação. A nosso ver, no entanto, faltam ainda pesquisas consistentes a respeito do caráter e significado do trabalho e das artes na prática pedagógica escolar.

Cumpre assinalar que a tentativa de superar a distinção entre as escolas teóricas e as escolas profissionais constitui objetivo que Anísio perseguiu desde a década de 1920, quando ocupava o cargo de Inspetor-Geral de Ensino, na Bahia (idem, ibidem). A concepção de educação baseada na experiência se constitui em fator de aproximação entre a educação teórica

e a profissional. Conforme preceitua Anísio, a educação escolar do homem comum deve proporcionar ao estudante sólida formação geral e aquisição de hábitos e atitudes desejáveis para o trabalho humano e a vida na sociedade moderna (TEIXEIRA, 1976a, p. 364). Daí, a sua afirmação:

> [...] nem a educação de intelectuais podia ser intelectualista, nem a educação de trabalhadores podia ser "empírica", mas, antes, deviam ambas ter o mesmo novo 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, 2005, p. 129).

O combate a essa distinção hierárquica estaria também justificado dado o caráter discriminatório do trabalho manual, que adveio durante o longo período da escravidão no Brasil e se manteve com o advento da República, colocando em patamar inferior aqueles que supostamente trabalham apenas com as mãos. Na perspectiva de uma educação progressiva, a manutenção das duas formas de ensino contribuiria para perpetuar as diferenças sociais e econômicas (MOREIRA, 2002, p. 106).

Tempo integral para uma escola de educação integral

A transformação da escola complementar e preparatória em escola de educação integral, como defende Anísio, implica estender o tempo da jornada escolar, bem como os anos de escolarização. O pressuposto é que o funcionamento da instituição escolar em turno parcial e reduzido, tido como insuficiente até para o ensino dos conteúdos tradicionais, inviabiliza quaisquer iniciativas para promover a educação integral, ampliada em seus propósitos, modificada em seus métodos e processos de atuação.

Sob essa ótica, uma escola de trabalho e de preparo real, que promova atividades diversificadas e proporcione aos alunos experiências em situações reais, demanda o dia letivo completo. Por essa razão, o plano educacional estabelece que a jornada escolar se estenda por oito horas diárias, divididas entre atividades de estudo e de trabalho, de educação física e de educação social. Dispõe ainda o referido plano, no que tange à educação elementar, que as crianças permaneceriam durante quatro

horas no edifício da Escola Classe para aprender a "estudar" e, no turno oposto, freqüentariam a Escola Parque para desenvolver as demais atividades. (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

Com essa modalidade de organização, foram dadas as condições para que se procedesse ao enriquecimento do currículo, com base nos novos parâmetros, ficando a implementação das atividades pedagógicas afeta, fundamentalmente, à "formação de magistério adequado", ou seja, de "professores preparados de forma mais acentuadamente profissional" (TEIXEIRA, 1976b, p. 86-87).

Anísio acentua a importância de que tanto os alunos como os professores, sejam eles do ensino elementar, médio ou superior, permaneçam na instituição escolar em tempo integral, considerando que

> Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disto, e sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio e o mesmo devemos dizer do ensino superior, na preparação dos intelectuais, técnicos, cientistas e professores de alto nível (TEIXEIRA, 1976b, p. 101-102).

Essa orientação, colocada em prática, permitiria que estudantes e professores pudessem se dedicar, de forma planejada e sistemática, a atividades cooperativas, não somente as referentes ao ensino, mas também as de caráter social e cívico, de modo a favorecer-lhes a capacidade de desenvolver experiências, refletir sobre as mesmas e reordená-las, se necessário, bem como a criar, ao mesmo tempo, uma nova relação entre o

indivíduo e a sociedade.

Considerações finais

A releitura que se empreendeu do Plano de Construções Escolares de Brasília mostra com clareza a profunda inspiração do seu elaborador, Anísio Teixeira, nos preceitos da teoria pragmatista ou progressivista de Dewey, da qual era adepto convicto e um dos principais difusores no Brasil. Examinando as propostas por ele delineadas, à luz dos postulados filosóficos dessa corrente de pensamento – especialmente dos escritos de Dewey e da interpretação de Anísio sobre a teoria, destacadamente a sua obra "Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola" –, percebe-se a engenhosidade com a qual Anísio buscou a aplicação dos conhecimentos teóricos na construção de um novo sistema de educação para a capital do país.

A coerência das propostas por ele formuladas com os princípios da teoria que defende revela-se no seu propósito de criar, em Brasília – para servir de exemplo à Nação – uma escola pública inovadora, de qualidade, destinada a uma educação integral e integradora, orientada para as atividades educacionais, sociais e cívicas.

É possível, ainda, constatar a aproximação entre os objetivos e os meios que propõe para alcançá-los. Mencionem-se, entre outros, os conjuntos escolares, concebidos com variedade de espaços e múltiplas funções; a jornada diária de tempo integral, dividida entre atividades de estudo e de trabalho, arte e convivência social; a previsão de juntar atividades de ensino propriamente intencional com as atividades de autoeducação, enfim, meios pelos quais busca configurar uma escola moderna, democrática, formativa por excelência, que cultive talentos e propicie qualidade à educação do homem comum, para viver numa sociedade em permanente transformação.

Essa é uma demonstração cabal da atualidade das idéias pedagógicas defendidas por Anísio Teixeira, que, desde as décadas de 1920 e 1930, juntamente com outros intelectuais, lançou o movimento pela renovação educacional e, desde então, dedicou-se a conformar a sua prática ao discurso pela transformação da escola no Brasil.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Marta Maria Chagas de**.** O debate sobre a identidade da cultura brasileira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira 1900-2000*: Provocações em Educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p. 53-70. (Coleção memória da educação)

LESSA, Gustavo. O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira. In: *Anísio Teixeira*: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 116-130. (Coleção Retratos do Brasil)

MOREIRA, Carlos Otávio Fiuza. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007, 148 p. (Coleção Anísio Teixeira, 2)

_____. *Entre o indivíduo e a sociedade*: um estudo da Filosofia de Educação de John Dewey. Bragança Paulista: UDUSF, 2002, 217 p. (Coleção Estudos CPAPH. Série historiografia)

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano Educacional de Brasília. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. 2005, Caxambu. *Anais*... Caxambu, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A educação comum do homem de hoje. In: *Educação no Brasil*. 2. ed. Atualidades Pedagógicas, v. 132. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL; MEC, 1976a. p. 362-366.

_____. A escola brasileira e a estabilidade social. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional; INL-MEC, 1976b. p. 80-108.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84. jan./mar. 1959.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional; INL-MEC, 1976. 385 p.

_____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. p. 9-24. (Coleção Anísio Teixeira, 6)

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

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. 148 p. (Coleção Anísio Teixeira, 2)

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

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

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar*: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001. 343 p. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

Capítulo 3

Anísio Teixeira: educação, tecnologia e produção cultural

Raquel de Almeida Moraes
Ingrid Dittrich Wiggers

> O homem, com seus poderes e faculdades estendidos pelas tecnologias, construiu suas culturas, que hoje lhe comandam e dirigem a vida, com força equivalente, senão maior que a do seu meio ambiente físico e natural. (TEIXEIRA, 1971, p. 19)

O último livro de Anísio Teixeira, "Cultura e Tecnologia", publicado pela editora Getúlio Vargas, em 1971, contém a concepção de tecnologia em articulação com a cultura, o saber e a educação. É sobre as idéias desse livro que foi feita essa primeira investigação, levando-se em conta também documentos obtidos no acervo da pesquisa desenvolvida.

Em "Cultura e Tecnologia", Anísio Teixeira afirma que o "saber" já está presente no século V a.C. A busca da inteligência pela sabedoria ou "aplicação do saber à conduta humana" era entendida como Filosofia (TEIXEIRA, 1971 p. 11). O saber grego era o resultado do método da observação, mas ainda marcado por uma natureza especulativa, metafísica, intemporal, algo subjetivo e não comprovado, segundo o autor.

Teixeira (1971) desenvolve uma concepção de educação que, ao mesmo tempo em que adapta e ajusta o homem à sua cultura, fornece-lhe as bases para uma compreensão que ultrapasse os limites da pura especialização para o trabalho, tornando-o partícipe no "controle, revisão e reforma" dessa mesma cultura, o que constitui a grande marca do seu pensamento liberal progressista. Em suas palavras:

> [...] 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).

Percorrendo a história da Humanidade desde a Antiguidade, quando predominava a cultura oral, passando pela invenção da tecnologia manuscrita e tipográfica, o autor vislumbra nas invenções do rádio, cinema, televisão, eletrônica e microfilme a possibilidade da universalização do saber. Para ele, se na Antiguidade esse saber era privilégio dos templos e sacerdotes, na atualidade pode ser acessível a todos pela ampliação dos meios de aprendizagem, por intermédio das tecnologias com base eletrônica

e dos novos meios de comunicação.

> Como o microfilme nos chega já no período eletrônico, ele se beneficia dos progressos técnicos e eletrônicos, podendo ser utilizado com intensidade e amplitude desconhecidas em outras épocas. Tais recursos vêm revolucionando os processos de aprendizagem, dando-lhes as novas dimensões que nos trazem os novos meios de comunicação, que são também meios de aprendizagem. Isso pode significar que o microfilme venha a substituir, de certo modo, o próprio livro e fazer-se o instrumento fundamental da nova cultura humana e oral, global, instantânea e universal. Estamos, pois, diante de uma tecnologia de potencialidades imprevistas. (TEIXEIRA, 1971, p. 38)

Prefaciando, em 1969, o livro de McLuhan, "A Galáxia de Gutemberg", Teixeira, assim se expressa:

> 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. (MCLUHAN, 1972, p. 13)

Pelo que se pode depreender, Anísio Teixeira, juntamente com McLuhan, foi entusiasta da tecnologia eletrônica e via nela a possibilidade da entrada na era da "aldeia mundial", só que num estado de alerta. Ou seja, não mais como os antepassados espontaneístas e semiconscientes, mas, ao contrário, de modo consciente e com planejamento das experiências.

Com a moderna intensificação do processo tecnológico, criou-se "[...] a 'cultura tecnológica' [...] que representa, mais do que tudo, o reino dos **meios** em contraposição ao reino dos **fins e valores** fundamentais da vida

humana. (TEIXEIRA, 1971, p. 19) [grifos do autor]

Recorrendo a Dewey, quando afirma "[...] que os meios são parcelas dos fins, não se podendo, portanto, considerá-los neutros nem indiferentes" (TEIXEIRA, 1971, p. 19), o autor considera 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 que vivemos e de que somos hoje cegamente dependentes, e, pela consciência, a **possibilidade** de dirigir e orientar seu desenvolvimento." (TEIXEIRA, 1971, p. 19, grifos do autor).

Ainda em 1971, Anísio Teixeira traduziu, de John Dewey, o livro "Experiência e Educação". Nesse livro, Dewey afirma que a educação nova ou progressiva consiste na expressão e cultivo da individualidade; atividade livre; aprendizagem pela experiência; aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais dos alunos; aproveitamento ao máximo das oportunidades presentes e a tomada em contato com um mundo em mudança[1]. Segundo o autor, todos esses "[...] princípios são, porém, em si mesmos, abstrações. Fazem-se concretos somente nas conseqüências que resultam de sua aplicação." (DEWEY, 1971, p. 7)

Escola e produção cultural

Em "O problema brasileiro da educação", Anísio afirmou que, diante da mudança civilizacional em curso, todos, e não apenas os intelectuais, têm de produzir. Para isso, o autor propõe para a escola brasileira uma nova tarefa, qual seja, a de reproduzir

> [...] os novos aspectos dessa civilização, definitivamente desenvolvida em suas técnicas e coroada pela cultura em que as mesmas virão a florir, quando se humanizarem as suas aplicações e se idealizarem os seus resultados. [...] A técnica se terá identificado, então, com uma verdadeira cultura e desaparecerá

1 "À imposição de cima para baixo opõe-se a expressão e o cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino das habilidades isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a aspectos vitais do aluno [...]" (DEWEY, 1971, p. 6-7).

> o dissídio atual entre a cultura de ontem e a técnica, ainda muito mecânica, de hoje (TEIXEIRA, 2007, p. 47).

Entre outros exemplos, desde os anos de 1930, no Rio de Janeiro e na Bahia,[2] a Escola Parque de Brasília é uma das realizações de Anísio Teixeira, como veremos a seguir, comprometidas com essa perspectiva integradora de cultura e tecnologia. Nela é que buscaremos os elementos empíricos de nossa investigação histórica, visando apresentar desdobramentos da concepção pragmatista para o nível do conhecer e do agir educativo.

A Escola Parque de Brasília é uma parte do programa elaborado por Anísio Teixeira para a nova capital, como já vimos no primeiro capítulo. Estando em funcionamento desde o dia 20 de novembro de 1960, segundo depoimento da Professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois[3], incluía em seu currículo original um conjunto de "atividades artísticas e socializantes". Fizeram parte desse a música, o teatro e atividades de artes visuais, como a pintura, o desenho espontâneo, o desenho orientado, murais, cartazes e ilustração.

A memória minuciosa da Professora Stella nos ajuda a formar uma imaginação retrospectiva de como teria sido praticada a linguagem visual pelos alunos da Escola Parque 307/308 Sul.

> Com relação ao desenvolvimento artístico, nós registramos, na orientação de desenho e pintura, houve a 1ª exposição de Arte Infantil em 1961, durante a semana da criança e, houve também um concurso com o tema "Ajude a sua Cidade", no qual todos os prêmios foram conferidos aos alunos que freqüentavam a Escola Parque. Com relação aos cartazes, temos registrado em nosso relatório, alguns depoimentos importantes como, por exemplo, o depoimento do Dr. Alcides Rocha Miranda, onde ele diz que "os trabalhos apresentados mostram um nível acima dos habitualmente vistos no Rio de Janeiro, excluindo-se naturalmente, as escolinhas de arte. O trabalho classificado em 1º lugar mostra

2 Antes da Escola Parque de Brasília, Anísio Teixeira implantou outras escolas do gênero. No Rio de Janeiro, na década de 1930, foi o modelo das escolas *platoon*. Em Salvador, em 1950, foi inaugurado por ele o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como a Escola Parque da Bahia.

3 A Professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois foi a primeira diretora da Escola Parque, localizada na Entrequadra 307/308 Sul, entre 1960 e 1963. A entrevista foi realizada e transcrita por Maria de Souza Duarte, em 1981.

> uma simplicidade monumental e um equilíbrio de cores que demonstra uma sensibilidade já bem apurada. Quanto ao critério adotado, afirmo que se adotou o que sempre se adota em concursos de cartazes, independente de ser de crianças ou de adultos, isto é, observação de boa distribuição, dos planos coloridos sobre os retangulares de papel, tendo como ponto de partida, no caso, o tema pré-estabelecido". Temos também aqui registrado, as observações da professora Renée Simas, que diz: "O que se nota é uma orientação nova, no sentido de deixar a criança trabalhar espontaneamente". E, temos ainda, uma observação do prof. Athos Bulcão: "Os cartazes apresentados 'mostraram um ótimo nível de orientação de ensino do curso de desenho para os cursos primários".

Complementarmente, o projeto "A Escola Parque em Brasília" (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 197-), apresenta um esquema da grade curricular da década de 1960. Entre outras informações, registra o repertório de oportunidades de educação audiovisual que seria ofertado aos estudantes. A distribuição das atividades na grade demonstra fronteiras disciplinares muito particulares. O cinema, por exemplo, aparece contido no mesmo quadro do teatro. Uma justificativa, em hipótese para essa configuração, seria o fato de que ambas as atividades, ou seja, teatro e cinema se realizariam no auditório da Escola Parque. Por outro lado, o rol das atividades de "teatro e cinema" sugere sua interligação com as atividades da biblioteca: pesquisas, jogos de raciocínio, dramatização, teatro (fantoche e sombra), jornal escolar, livro do mês, hora do conto, leitura livre. Com efeito, a biblioteca concorria para o alcance dos objetivos do projeto educacional em tela. Fotografias encontradas no acervo da escola retratam o contato dos estudantes com os livros, para pesquisa ou entretenimento, seja buscando-os nas estantes ou lendo-os sentados em pequenos grupos às mesas[4].

As primeiras peças do acervo da biblioteca foram, conforme o depoimento da Professora Stella obtidas por doação, incluindo além de livros, alguns recursos ligados à educação auditiva, como discos:

4 O mobiliário da biblioteca da Escola parque 307/308 Sul foi desenhado por Ana Maria Niemeyer, filha de Oscar Niemeyer.

> Em 1961 nós registramos o início da biblioteca, e contávamos com a contribuição dos pais dos alunos, doações, e tínhamos a esta época algumas coleções de livros, dentre elas O tesouro da Juventude e o Mundo da Criança, além de pequenos exemplares. Várias editoras nos doaram cerca de 85 livros e os alunos doaram cerca de 200 livros e vários discos.

De acordo com a entrevista feita com a primeira bibliotecária da Escola Parque, Senhora Branca Rabello[5], a leitura integrava ainda projetos interdisciplinares:

> [...] quando cheguei, conversei com a Stella sobre o filme 'Quo Vadis' que ia passar aqui, e nós tínhamos o livro na biblioteca. Assim, todas as professoras fizeram um trabalho de montagem da época do livro: vestuário, comidas, música, tudo relacionado à época. Foi um trabalho riquíssimo. Depois, quando passou o filme, nós levamos as crianças para assistir.

Entretanto, na avaliação dessa bibliotecária, o cinema parecia confundir a apreciação das crianças. Notamos em seu depoimento uma visão apocalíptica acerca dessa linguagem.

> O audio-visual era tão rico, que tirava qualquer valor do livro. [...] O filme pôs por terra todo o trabalho intelectual e de preparação, dominando completamente a cabeça dos meninos, fazendo com que esquecessem como era a vestimenta correta, e os outros detalhes que enfatizamos. De toda a Escola Parque, apenas dois alunos preferiram o livro ao filme: um porque não gostou do artista e outro porque sua imaginação ia além do filme. Inclusive, na biblioteca, havia uma professora muito rigorosa, a Dona Margarida, e no relatório das crianças elas disseram que ela era mentirosa porque alguns trechos do filme eram diferentes do livro. Eu fiquei meio decepcionada, porque foi um ótimo trabalho de pesquisa.

5 A entrevista foi realizada, em 1981, por Maria de Souza Duarte.

Apesar dessa controvérsia as sessões cinematográficas ocorriam frequentemente no auditório da Escola Parque[6], graças à doação, já em 1960, pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) de dois projetores, um de 16mm e o outro de 35mm. Segundo declaração das educadoras, eram exibidos filmes tanto "educativos" quanto "recreativos". Em consulta às crianças, por intermédio de questionário, em 1961, o cinema foi eleito como a atividade preferida da Escola Parque. Oferecia, para além de um ingrediente curricular alternativo, uma oportunidade muito apreciada numa cidade que, no início, era carente de recursos de lazer.

Saliente-se que a importância do auditório da Escola Parque da 307/308 Sul para a nova capital pode ser reconhecida no fato de que foi o único em Brasília durante cerca de cinco anos (SILVA, 1999). Foi palco para apresentações teatrais, concertos e projeções de filmes, tornando-se ponto de encontro disputado por artistas, intelectuais e educadores. A instituição se caracterizava, assim, como um verdadeiro centro de extensão cultural para a comunidade, integrando os migrantes de todo o país e de todas as classes sociais que se instalavam na nova capital (DUARTE, 1983).

A partir da década de 1970, conforme a orientação da Lei nº 5.692/71, a Escola Parque passou a atender aos dispositivos referentes às novas disciplinas obrigatórias, de "Educação Artística", "Educação Física", "Educação Religiosa" e "Programas de Saúde", como parte do núcleo de estudos obrigatórios do ensino fundamental, além de "Artes Industriais", "Técnicas Integradas do Lar" e "Técnicas de Serviço", disciplinas da parte diversificada do currículo. A programação de muitas disciplinas foi feita nessa ocasião por intermédio da organização de "clubes", a serem oferecidos aos estudantes de acordo com os interesses de professores e estudantes. Foram registrados clubes, por exemplo, de música, de línguas, do livro, de cientistas e inventores, de esportes, de danças, de cinema e de fotografias.

Nesse sentido, identificamos em nossa pesquisa de campo o sugestivo registro de um clube de fotografia da Escola Parque 210/211 Norte, em cinco imagens em preto-e-branco. Uma delas, aparentemente, é a representação

6 O auditório da Escola Parque 307/308 Sul foi queimado em 1960, fato que marcou dramaticamente a memória da professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois. Depois, conseguiu-se que o auditório fosse restaurado.

do processo de revelação e ampliação da fotografia por dois professores e um aluno. Trata-se de uma encenação, pois, em realidade, esse processo deveria ocorrer em um ambiente sem luz. A imagem foi captada tendo como pano de fundo uma exposição fotográfica. O aluno observa os professores despejarem produtos químicos na bandeja, onde estaria uma foto revelada e ampliada (Fotografia 1).



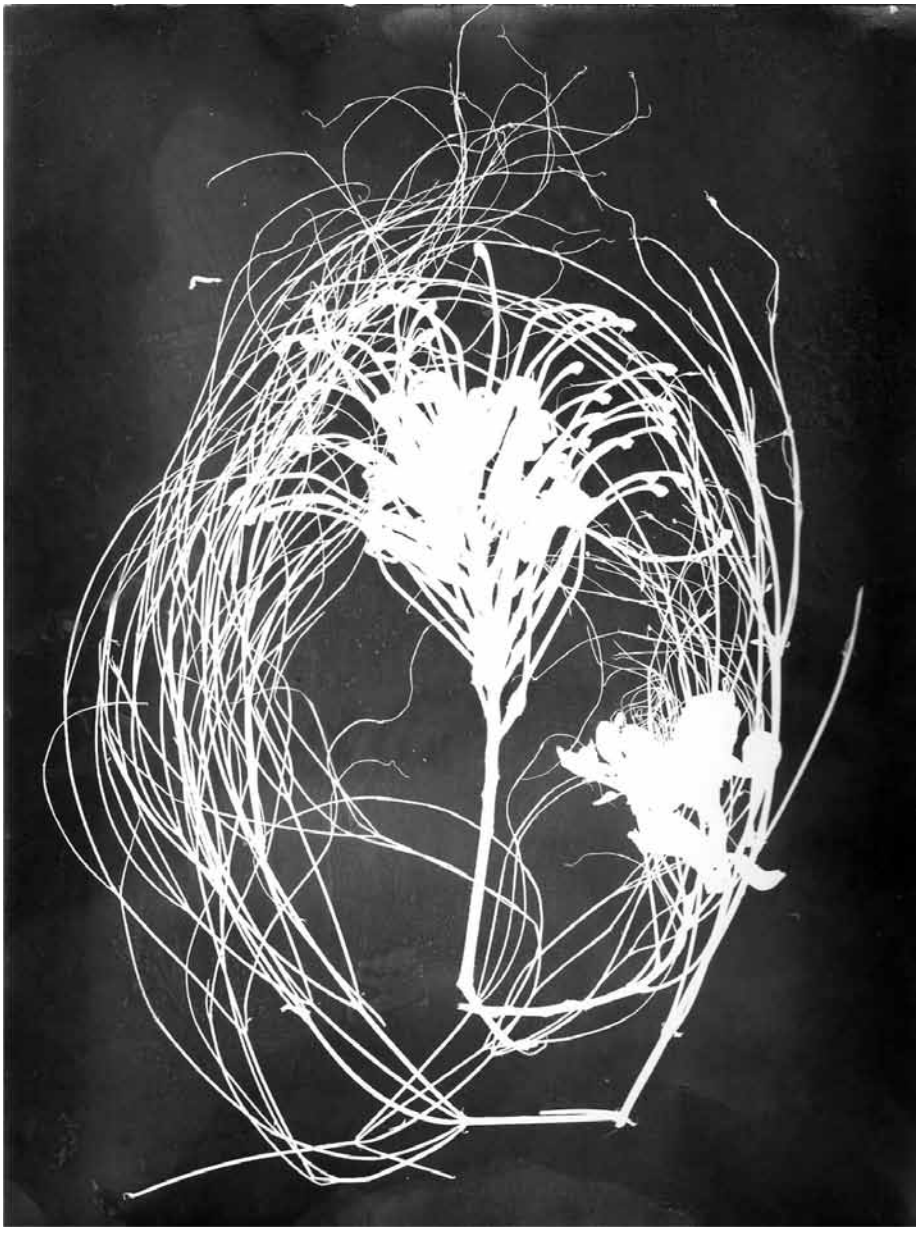
Fotografia 1 - Representação do processo de revelação e ampliação de fotografias. Clube de fotografia da Escola Parque 210/211 Norte, sem data. Ao fundo, exposição de fotografias.

Em uma outra fotografia, destaca-se, em primeiro plano, uma das prováveis participantes do clube, que posa como verdadeira artista. Observa-se sua expressão de contentamento, talvez pelo sentimento de realização da obra de arte, exposta ao fundo da mesma forma que na foto anteriormente examinada (Fotografia 2). Por fim, três fotografias desse grupo são a própria obra de arte. Como se pode depreender, para esse trabalho foi utilizada a técnica do alto contraste, que se caracteriza por neutralizar os tons de cinza, reforçando

o contraste entre o preto e o branco para formar uma imagem. Não houve compromisso com a representação da realidade e sim com a imagem de cunho artístico. Essas três fotos se assemelham ao estilo das que aparecem expostas como plano de fundo nas duas primeiras mencionadas (Fotografia 3).



Fotografia 2 - Personagem da Escola Parque 210/211 Norte pousa à frente da exposição de fotografias, sem data.



Fotografia 3 - Fotografia produzida como parte das atividades do clube de fotografia da Escola Parque 210/211 Norte, sem data.

Saliente-se, enfim, que o processo, os autores e os produtos do clube de fotografia foram contemplados nas evidências coletadas. Uma lacuna, contudo, se apresentou: o público da exposição.

Considerando o período de inauguração da Escola Parque 210/211 Norte, conclui-se que os registros acima referem-se a uma data posterior à década de 1980. A fotografia, entretanto, teria feito parte das atividades da Escola Parque de Brasília desde a década de 1960. Além da existência de documentários fotográficos, a Professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois relatou a realização de diversas atividades que se basearam na linguagem audiovisual e nas quais as crianças ocuparam o lugar de autores, com produção de estórias em quadrinhos em película de *slide* e gravação oral de histórias:

> Neste período de 1966 a 1974 nós tivemos atividades muito interessantes, como gincanas, desfiles, Semanas Especiais de Literatura, tornando a experiência muito valiosa e muito rica, e eu confesso a vocês que tenho uma saudade imensa daquela época. Quando nós saímos da Escola Parque, deixamos um acervo de bonecos, de luva, feitos com as mais variadas técnicas, com a ajuda das crianças (eles fugiam das outras atividades para irem fazer os bonecos junto conosco), de 95 bonecos e uns 80 bonecos de vara; um acervo de 20 estórias feitas em película de *slide*, escritas e desenhadas pelas crianças em forma de estória em quadrinhos, que eram passadas para os colegas assistirem e algumas estórias gravadas por eles, além de documentário fotográfico que as próprias crianças faziam.

Na época da inauguração de Brasília, mesmo a classe média já tinha acesso às câmaras fotográficas. A indústria fotográfica em expansão havia desenvolvido os meios para revelação e ampliação de filmes e, ainda, para fixação dos resultados em número de cópias ao gosto do cliente. "[...] O que você não sabe, nem sequer pressente, é que os desafinados também têm um coração. Fotografei você na minha *rolleiflex* [...]", dizia a famosa canção de Antônio Carlos Jobim e Newton Mendonça, gravada por João Gilberto em 1958.

Note-se que a linguagem e a técnica fotográfica que representavam, com efeito, a sociedade da época, era parte do currículo da Escola Parque. Acrescente-se que, em consonância a uma formação que articulava cultura

e tecnologia, as crianças da Escola Parque, conforme demonstraram as evidências, participavam do processo completo de produção cultural. As fotografias do clube da Escola Parque eram captadas, reveladas, ampliadas, expostas e apreciadas pelas próprias crianças. Praticada desse modo, a educação contribuiria para propiciar uma formação com sentido emancipador, por evitar que a tecnologia tornasse a fotografia transparente à crítica. Essa, que é um símbolo da cultura moderna, representa hoje desafio ainda maior para a educação, considerando os avanços tecnológicos do formato eletrônico.

Considerações finais

Ressalte-se que evidências significativas, como fotografias, projetos curriculares e transcrições de entrevistas, registraram que a prática pedagógica da Escola Parque se realizou por intermédio de um repertório abrangente de atividades, visando à educação integral das crianças de Brasília. Foi um modelo que, baseado fundamentalmente na filosofia pragmatista de John Dewey, acrescentou ao ensino, como parte da escolarização em turno integral de crianças e jovens, atividades de iniciação para o trabalho, atividades artísticas, sociais e de recreação. Em sua formulação original, essa iniciativa não se limitava à superfície do processo educacional, indo além dos elementos didáticos e instrumentais. Baseou-se, como vimos, em uma articulação entre Filosofia e Pedagogia no sentido de buscar superar dualismos da escola tradicional e, sobretudo, afirmar a escola e a criança como "sujeitos" da produção cultural.

Como parte desse repertório curricular, selecionamos em nossa análise processos de educação audiovisual, buscando identificar tipos e formas pelos quais se desencadeavam na educação das crianças, ao longo da trajetória investigada. Assim, constatamos que o cinema, a fotografia e até mesmo *slides*, além de diferentes modalidades de artes visuais, como o desenho e a pintura, compunham o conjunto das linguagens audiovisuais que integravam o currículo escolar, na década de 1960.

As evidências do clube de fotografia da Escola Parque 210/211 Norte têm grande representatividade para a reflexão educacional, ainda em tempos atuais. Elas denotaram que nesse clube os estudantes realizavam uma experiência estética total, incluindo as atividades de captar, revelar, ampliar,

expor e apreciar os produtos fotográficos. Certamente, tais atividades contribuíram para a desmistificação do processo tecnológico e para a apropriação do mesmo pelas crianças como uma dimensão da cultura. De acordo com Teixeira (1971, p. 16-17),

> Cultura é 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 por esforço extraordinário de educação.

Conforme anteriormente assinalado, Teixeira (1971, p. 17) acreditava que caberia à educação habilitar o ser humano "[...] 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 e, ao mesmo tempo, contribuir para sua constante revisão e reforma." Também podemos com facilidade contrastar o processo educacional do clube de fotografia com o método experimental propugnado pela concepção pragmatista. Seria esse o método capaz de oferecer ao ser humano o conhecimento científico, conhecimento relativo e temporário, mas especialmente eficaz. A experimentação, além do conhecimento, permitiria descobrir e inventar. "E o método da invenção, uma vez criado, deu-nos o imenso conhecimento físico, que já possuímos, e as múltiplas tecnologias com que transformamos o mundo e ganhamos o controle das condições materiais da existência [...]" (TEIXEIRA, 1971, p. 12).

Observamos, portanto, que apesar de terem sofrido adaptações em sua trajetória, as Escolas-Parque de Brasília representam, no contexto de uma rede pública de ensino, uma oportunidade significativa de formação artística e de expressão corporal. E ainda que, lá, essa oportunidade supera o nível de "passatempo" que tais atividades costumam ocupar em práticas pedagógicas convencionais. Os alunos que têm acesso à Escola Parque hoje têm contato com a Arte-Educação e a Educação Física de modo aprimorado, em vez de alguns minutos de aulas de Artes ou de jogo de futebol, que costumam funcionar apenas como uma espécie de válvula de escape da escola

tradicional. Se isso não representa uma diferença substancial na estrutura e na qualidade do ensino, podemos asseverar que constitui um forte atrativo para arte-educadores e professores de Educação Física, geralmente deixados à margem do processo educativo.

Tanto é assim que no vídeo "Anísio Teixeira e a prática na Escola Parque 210/211 Sul: Brasília feita por nós", produzido pela professora e cineasta Maria Coeli de Almeida (2002), que apresenta uma mostra da unidade mais recentemente inaugurada, em 1992, registraram-se aulas de cinema para as crianças. Nelas os estudantes moldam bonecos em massa e montam pequenos cenários, onde se desenrolam estórias, que são gravadas por câmara de vídeo.

A pesquisa realizada possibilitou o conhecimento de aspectos da história política, social e cultural de Brasília, de fundamentos pedagógicos de Anísio Teixeira e da trajetória da Escola Parque. Tais fundamentos históricos, que abordam as linguagens audiovisuais em processos educativos, nos oferecem instrumentos para subsidiar políticas e práticas de educação. Nesse sentido, o exemplo da história da educação pesquisado sugere a importância de se realizarem atividades que estimulem os educandos a atuar, no contexto formativo, tanto como apreciadores quanto como produtores de imagens.

A fim de controlar o indesejado tecnicismo pedagógico, a concepção de unidade entre "tecnologia e cultura", propugnada pelo pragmatismo deweyano e traduzida por Anísio Teixeira para o contexto brasileiro, pode oferecer um recurso para afirmação do potencial emancipatório da própria técnica. É possível perceber relações entre essa concepção e aquela encontrada em autores como Marx e Gramsci, apesar das matrizes distintas de pensamentos. Para esses últimos "[...] a produção técnica é produto do trabalho humano e que, como tal, deveria ser reapropriada justamente pelos explorados, que foram os responsáveis pelas condições materiais de sua produção." (ZUIN, 2006, p. 950)

As atividades escolares ligadas à educação audiovisual da Escola Parque de Brasília revelam essa filosofia no conhecer e no agir educativo, produzindo coerência entre as dimensões política, filosófica, pedagógica e didática do processo educacional. Em prol da democratização do ensino, uma ferramenta fundamental da cidadania, a educação nos desafia a praticar essa abrangência e convergência. Isso implica não aceitar a fetichização dos

recursos tecnológicos, menos ainda a promover a ditadura das imagens.

Como se pode depreender, a técnica não se restringe à ciência e à indústria. A arte (fotografia – audio-visual), o teatro, o cinema, a música, também fazem parte da concepção de Teixeira, onde também vemos a união da cultura e da técnica, como se percebe na passagem abaixo e foi constatada nessa pesquisa preliminar nas Escolas-Parque de Brasília:

> Essa terceira onda ou vaga cultural está chegando e é fácil imaginar suas consequências: vai mudar o *status quo* na televisão, no cinema, no teatro, na música, no jornalismo, na edição de livros, na indústria de comunicação e da diversão, e em nossos hábitos, nossas atitudes, nossos gostos e nossos desejos de educação e cultura (TEIXEIRA, 1971, p. 39).

Referências bibliográficas

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação, v. 15)

DUARTE, Maria de Souza. *A educação pela arte*: o caso Brasília. Brasília: Thesaurus, 1983.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutemberg*. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: EDUSP; Nacional, 1972. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação, Direção: Anísio Teixeira)

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília: Linha Gráfica, 1999.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. (Número Especial)

Fontes primárias

ANÍSIO Teixeira e a prática na Escola Parque 210/211 Sul: Brasília feita por nós. Produção de Maria Coeli de Almeida. Brasília, 2002. 1 Videocassete: VHS, Ntsc, son., color.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretário de Educação e Cultura. *A escola parque em Brasília*. Brasília, [197-].

RABELLO, Branca. 1981. Entrevista concedida a Maria de Souza Duarte.

TEIXEIRA, Anísio. *Cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971. p. 70.

_____. *Educação para a democracia*. Introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, 4)

TROIS, Stella dos Cherubins. 1981. Entrevista concedida a Maria de Souza Duarte.

Capítulo 4

Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho

Lúcia Maria da Franca Rocha
Maria Regina Filgueiras Antoniazzi

Introdução

Este capítulo versa sobre o conceito de trabalho, extraído da análise da produção de Anísio Teixeira sobre a escola primária. Buscamos apreender, na proposta do educador, sua concepção de educação integral e, nela, como parte constituinte, a formação para o trabalho.

A pesquisa que vimos desenvolvendo a esse respeito[1] mostra a importância de realizar análises dessa ordem na obra de Anísio Teixeira, tendo em vista que a história da educação brasileira tem sido marcada pela dualidade dos processos formativos escolares. Acreditamos que desvelar o conceito de trabalho proposto pelo educador ajudar-nos-á a compreender melhor o pensamento educacional brasileiro do período histórico a que se reportam os seus escritos a respeito do tema.

1 A pesquisa em questão intitula-se "Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação para o Trabalho: Anísio Teixeira" e seu desenvolvimento pelas pesquisadoras estendeu-se pelo período de 2005 a 2007, com a participação de duas bolsistas PIBIC, Arilma Bispo dos Santos e Daniele Aguiar da Silva, alunas do Curso de Pedagogia da FACED/UFBA.

As reflexões e análises aqui apresentadas têm como pressuposto a concepção do autor sobre a escola primária, entendida como uma "instituição por excelência formadora, responsável pela aquisição de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência" (TEIXEIRA, 1968, p. 79).

Inicialmente, abordamos aspectos conceituais que denotam a compreensão de Anísio Teixeira sobre a aplicação da ciência moderna à educação e os nexos da sua proposta de escola primária para formação do homem comum com a ciência, que pressupõem a educação geral e a específica como necessárias à formação humana para a nascente sociedade industrial brasileira. Em seguida, refletimos sobre a concepção de educação integral e da formação para o trabalho na perspectiva anisiana, no contexto da sociedade industrial brasileira.

A nossa pretensão com esse capítulo é contribuir para o debate atual sobre a relação entre trabalho e educação e suas implicações para a formação escolar e humana. O tema vem sendo discutido por diversos educadores[2] que estão preocupados em afirmar uma educação básica voltada para a formação de sujeitos autônomos, com uma educação pública, gratuita, universal, laica e unitária.

Para Anísio, a escola primária tinha a finalidade de "ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa" (TEIXEIRA, 1968, p. 35). A grande tarefa era preparar um novo homem, para um novo mundo com a presença da ciência e da máquina, que traziam constantes transformações.

Ciência e educação

O surgimento da ciência na moderna sociedade industrial vem provocando profundas mudanças que determinam uma ordem dinâmica para o mundo. Nas palavras de Anísio, "tudo está a mudar e a se transformar" (TEIXEIRA, 1930, p. 9).

2 Cf. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acássia Kuenzer, Lucília Machado, entre outros.

No seu entendimento, a ciência é a via fundamental para que o homem moderno possa viver na sociedade contemporânea, compreendendo sua complexidade e ciente dos meios para dominá-la e submetê-la à ordem humana, à disciplina mental. Assim, o desafio moderno consiste, segundo o autor (idem, 1963), em fazer com que todos os homens adquiram disciplina intelectual de pensamento e estudo, antes privilégio só de alguns.

Lado a lado com o progresso científico, a sociedade moderna deveria dispor de uma organização social em que todos os homens tivessem igualdade de oportunidades e, assim, pudessem se desenvolver segundo suas aptidões individuais e viver uma vida digna, de bem-estar crescente, fundada no trabalho e em uma estrutura social justa. Anísio afirma que "se alguma coisa, aliás, caracteriza, em síntese, a sociedade moderna, é o ideal de trabalho, devendo ser esta a atividade por excelência honorífica do nosso tempo" (idem, 1955b, p. 34).

Nosso educador perguntava como a ciência, que produziu as novas técnicas de caráter científico, as quais recondicionaram o trabalho humano, poderia ser considerada culpada do "materialismo" moderno. Não poderia – respondia – porque teria de ser humana, humanizante e humanística, assim como seus frutos – as tecnologias – que conseguiram multiplicar, com economia, os resultados do esforço humano, possibilitando lazer e aperfeiçoamento espiritual para todos aqueles que trabalhavam e produziam, dependendo apenas de reajustamentos sociais (idem, 1955b).

O educador complementava afirmando que:

> Somente será possível "espiritualizar" e "humanizar" a vida moderna, humanizando e espiritualizando a ciência, o trabalho e a organização social, de nossos dias, senão para agora, para o mais ou menos próximo futuro. O divórcio entre o material e o espiritual é inconcebível, salvo como aspectos da mesma atividade geral, que é, simultaneamente, material e espiritual ou espiritual e material (idem, ibidem, p. 36).

O método científico, para sobreviver, afirmava ele, teve que aceitar um *modus vivendi* restrito ao mundo físico, abdicando de outros fins e propósitos. "Foi a época, gloriosa e relativamente pacífica da pura 'ciência pura'..." (idem, ibidem, p. 38).

Segundo suas análises, o avanço do conhecimento científico aliado ao das tecnologias científicas transformaram a vida humana nos seus aspectos econômicos, sociais, morais e políticos. Contudo, foram utilizados métodos tradicionais e pré-científicos de direção e governo, tendo como consequência desordens e confusões. Assim, a aplicação da ciência provocou desintegração e fragmentação ao conjunto da população, gerando desigualdades artificiais. Exemplificava mostrando como o recurso humano de participação na guerra fria tornou-se, dada a irresponsabilidade dos governantes, perigoso e destrutivo (idem, ibidem).

Como o progresso científico estaria contribuindo para a educação? Anísio Teixeira explicava que a confusão gerada nessa área instalava-se pela estranha separação realizada pelos homens entre meios e fins, exatamente porque o "progresso" adotou uma desintegrante concepção dualista. Ler, escrever e contar, técnicas sociais desenvolvidas pela escola primária, eram sociais porque a criança lê, escreve e conta para poder conviver, trabalhar, comunicar-se e resolver seus problemas, portanto, eram sociais porque eram de sua própria vida. Como se podiam ensinar as técnicas, que eram meios, e deixar que a criança aprendesse por si como usá-las, ou seja, como atingir seus propósitos sem a operacionalização? Estava convencido de que, além de ensinar a ler, era necessário ensinar a ler bem, isto é, saber buscar o que ler para atingir seus objetivos.

Quando propunha a integração entre o saber e o agir, Anísio era taxado de praticista, utilitarista, pragmático. Mas, advertia que os fins não eram estranhos ao contexto porque eram objetivos da própria atividade humana, portanto, suscetíveis de serem estudados, esclarecidos, alargados e melhorados (idem, 1955b).

Reconhecia as dificuldades vividas pelo homem em cada país, e, particularmente, no Brasil, na mudança das "práticas" humanas a partir da aplicação do conhecimento científico. Ele próprio se perguntava se o clima pessoal de cada indivíduo, seu estado de espírito, era realmente promissor. E respondia:

> Estamos, com efeito, em uma fase de "exploração" dos resultados da ciência, que se poderia equiparar à dos "conquistadores" e piratas da era que se seguiu aos grandes

> descobrimentos, e que não data de um passado remoto. Deslumbrados com as possibilidades da produção, estamos a "explorá-la" anárquica e extravagantemente; deslumbrados com as possibilidades da distribuição, estamos a tentar "monopolizá-la para proveito de alguns"; deslumbrados com as possibilidades da comunicação, estamos a utilizá-la para fraudar a verdade, vender tolices, editar comercialmente o espírito humano, levando-a à busca inteligente de falsos confortos e de formas elementares e gregárias de inépcia coletiva (idem, 1957 p. 19-20).

Quanto à união do conhecimento do mundo físico e do mundo moral sob um único saber, o científico, o educador afirmava que:

> Seja em política e organização social e econômica, seja na vida pessoal e coletiva, o certo é que há necessidade de retomar os objetivos da vida e, em face das novas condições, mostrar como os valores – materiais e espirituais – podem ser mantidos e ampliados, para o maior enriquecimento possível da existência de cada um e de todos, no conjunto da espécie humana. Nenhum outro problema é maior, nem mais urgente e mais prático, do que esse, e nenhum outro constitui desafio mais poderoso à inteligência humana, no que tenha ela de melhor, mais fino e mais alto. Identificado o processo do saber prático e do saber científico, temos que elaborar uma filosofia que, realmente, os integre em um só corpo de crenças, relativas ao mundo físico e ao mundo moral, capaz de nos conduzir e guiar nesta etapa convulsa a que chegamos de nosso desenvolvimento (idem, 1955a, p. 18)

Anísio acreditava que a visão prática da vida apenas alcançaria segurança e certeza por meio do método científico e este é que permitiria ao homem o controle também do mundo social e moral. Dizia o autor que a ciência havia surgido há aproximadamente trezentos anos, contudo, somente há cento e cinquenta anos vinha sendo aplicada à vida, com uso das tecnologias (idem, ibidem).

Nesse sentido, entendia que a educação devia caminhar para o campo das artes científicas, como o da medicina e o da engenharia, o que significava introduzir o método científico no estudo da educação.

Dar condições científicas à atividade educacional significava para o autor privilegiar seus três aspectos fundamentais: seleção de material para o currículo, seleção de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas. Tratava-se, portanto, de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas – engenharia e a medicina – e "de dar aos seus métodos, processos e materiais, a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade relativamente menos complexa" (idem, ibidem, p. 5).

Para que as "práticas" educativas pudessem também se beneficiar do progresso científico, era necessário que as ciências que lhe davam suporte ganhassem a maturidade das grandes ciências já organizadas. Era importante insistir na distinção entre o campo da ciência e do conhecimento em si e o campo da aplicação do conhecimento e da prática ou da arte. A ciência era abstrata, buscava conhecer o seu objetivo num sistema geral das relações dos conhecimentos entre si; a "prática" era um sistema concreto e limitado, em que aqueles conhecimentos se aplicavam (idem, 1957).

Anísio Teixeira, apesar de algumas dúvidas quanto aos benefícios do progresso material da sociedade moderna em relação ao homem, via-se como um otimista porque considerava o avanço da ciência moderna um fato. Para tanto, bastava observar o desenvolvimento baseado no avanço tecnológico de duas nações desenvolvidas – os Estados Unidos e a União Soviética – que, apesar da diversidade de seus sistemas sociais e políticos, tinham chegado a resultados semelhantes (idem, 1955a). Assim, dizia o educador, toda a humanidade – América, África, Ásia e Europa – passou a considerar o progresso material, "levando-nos a uma cooperação nova ou de nova espécie, para uma ordem mundial mais justa e mais equitativa" (idem, ibidem, p. 21).

Ratificando essa sua compreensão, afirmava que:

> O progresso científico criou técnicas de trabalho de caráter mais coletivo do que individual; tornou possível imensas concentrações humanas; propiciou, pelo transporte fácil, organizações e, sob certo aspecto, o mundo inteiro, em uma

> gigantesca organização, manipulada por governos e forças econômicas, constituídos de pequenos grupos de pessoas, transformadas, assim, em seres extremamente poderosos (idem, ibidem, p. 22).

Contudo, essa nova ordem mundial defrontava-se com o homem moderno numa fase de educação individual extremamente limitada, sem nenhuma educação coletiva e política, inclusive nos países mais desenvolvidos. Assim, essa realidade passava a apresentar dois efeitos e dois perigos, quais sejam:

> O cidadão passou a se sentir emaranhado em uma ordem tão complexa e de dinâmica tão remota para ele, que não consegue perceber o valor de sua atuação individual ou de sua participação, quando partícipe se considere, assumindo então uma atitude de indiferença e irresponsabilidade, cujas consequências não podem deixar de ser maléficas para sua conduta individual e coletiva. Por outro lado, os governos e as forças econômicas, ou seja, os funcionários e os homens da empresa, transformados em forças poderosíssimas, também entraram a agir com certa irresponsabilidade, consequência, inclusive, de um real e fundamental estado de ignorância em relação aos problemas que a nova ordem suscitou e suscita (TEIXEIRA, 1995a, p. 22).

A despeito dessa nova atitude científica, Anísio (1971) dizia que a escola não se transformou, continuava transmitindo o saber clássico. Ainda na segunda metade do século XIX, não se falava sobre a ciência experimental na escola; essa apenas guardava o saber, sem renová-lo. Era a guardiã, conservadora, estabilizadora e consolidadora da cultura. Não ensinava sequer a descobrir o conhecimento, apenas limitava-se a conservá-lo pelo ensino fiel e exato. Não ensinava sequer a descobrir o conhecimento, apenas limitava-se a conservá-lo pelo ensino fiel e exato. Desde o início, a escola foi uma instituição particular e especializada, destinada a formar um grupo ao qual se confiasse a guarda e a conservação da cultura humana. Essa escola teria que mudar, ensinar o aluno a pesquisar e, pela pesquisa, descobrir o

novo: seria uma escola para formar o homem comum.

A educação comum do homem moderno

Anísio Teixeira identificou dois aspectos que, na sua visão, modificaram substancialmente a escola tradicional: o primeiro referia-se à formação do homem, no sentido de prepará-lo para questionar e resolver por si os seus problemas, assumindo a capacidade de liderança; o segundo dizia respeito à escola, que deveria ser repensada na perspectiva de uma educação integral, com vistas a preparar o homem comum (idem**,** 1930**).** Essa nova escola para preparar o homem comum, dizia o autor, é a mais importante no sistema educacional, por isso deveria ser de tempo integral e permitir uma formação prática, ativa, fundamentada na experiência. Assim se refere a essa nova instituição escolar:

> A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. [...] Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e praticar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (idem, 1968, p. 35-36).

A escola para formação do homem comum teria programas voltados para atividades práticas, relacionadas ao estudo, à recreação, à arte e ao trabalho, que possibilitariam a formação de hábitos. Os professores deveriam estar identificados com os costumes e os valores da comunidade, reconhecendo o seu caráter local e regional.

Mas essa escola – para desenvolver uma educação para o homem comum, apesar de o método experimental já ter alterado as próprias formas do trabalho humano, introduzindo a máquina e, com ela, a divisão do

trabalho – ainda não existia: era preciso criá-la.

Fazia-se necessário, portanto, pensar uma escola que levasse em conta a nova organização do trabalho, cada vez mais complexa e impessoal, que exigia duas mudanças fundamentais: inteligência altamente treinada para organizar o trabalho e relativa simplicidade do treino para o operário, pois a civilização industrial operava na base de alta organização e do operário reduzido a "mão-de-obra". Esse processo produziu a mecanização excessiva, fracionando o trabalho humano (idem, 1968).

Anísio pensava que a solução para o fracionamento do trabalho em série da indústria moderna era fazê-lo passar para uma orquestração em que a ordem fosse compreendida e sentida. Perguntamo-nos: como seria isso possível? Ele responde:

> Também na orquestra a divisão do trabalho é externa e a ordem desse trabalho, uma imposição suprema. Mas como são todos felizes! Feliz é o maestro, o responsável maior. Felizes todos os músicos, do mais ao menos importante... E por quê? Porque a ordem é compreendida, e mais do que isto, sentida. Todos, integrados, realizam o milagre do trabalho extremamente parcelado, fracionado, dividido, e, ainda assim, inteiriço, harmonioso, perfeito. No dia em que percebermos todas as virtualidades da divisão do trabalho, faremos da indústria algo que lembrará o trabalho musical. Para isto é que será necessário treino maior. Para isto é que teremos de dar a cada um educação tão longa quanto a que sempre reservamos para aqueles a quem caberia não somente fazer, como compreender (1971b, p. 2).

E complementava, afirmando que, com as máquinas inteligentes e complexas da indústria moderna, o operário deixava de ser mão-de-obra e passava a ser "cabeça", "mente" de obra. Assim, o sentido e o espírito da orquestra se firmariam no trabalho dividido, complexo e organizado do mundo moderno.

Segundo o pensamento do autor, as escolas foram criadas para perpetuar as sociedades, não para renová-las, por isso mesmo sua relação com as estruturas de classe; não tinham, por conseguinte, o propósito

de subverter a estratificação social existente. Contudo, a "escola comum ou pública", oriunda da Revolução Francesa, propunha, exatamente, sobrepor-se ao conceito de classe e promover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem pretensão de prepará-los para quaisquer classes. Afirma, porém, que, mesmo na França, a "escola comum ou pública" se estabeleceu, embora conservasse, paralelamente, o sistema de educação de classe. O sistema "popular" era constituído da escola primária, da escola primária superior, das escolas normais e das profissionais, enquanto o sistema educacional para a elite era constituído pelas classes preparatórias, o liceu, as grandes escolas e a universidade. O dualismo era perfeito, o espírito "primário" dominava o sistema popular e o "espírito secundário", o sistema para a elite.

Na sua visão, o Brasil foi buscar inspiração na França para seu sistema educacional. Por isso mesmo a escola primária, a complementar, as escolas profissionais e a escola normal compunham o sistema popular de educação; o "ginásio" e a "academia", o sistema de classe. As escolas, por conseguinte, refletiam o dualismo social brasileiro – os favorecidos e os desfavorecidos. Assim, "toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao 'pobre' uma educação pela qual pudesse ele participar da elite" (idem, ibidem p. 29).

O autor destaca que, embora no Brasil se tivesse tido o cuidado de criar o sistema de educação "popular" distinto do sistema de educação para a elite, a classe mais dominante do que rica ocupou, até muito recentemente, a "escola primária pública", dando-lhe o caráter de classe. Somente as "escolas profissionais" escaparam do espírito de educação da "elite".

Em virtude da consciência comum de direitos, o povo brasileiro começou a questionar esse sistema de dualismo pacífico entre "favorecidos" e "desfavorecidos", passando a demandar matrícula, cada vez crescente, na escola pública, multiplicando os turnos e superlotando as salas de aula e prédios escolares.

Era nesse contexto que Anísio Teixeira defendia o dever do Estado democrático de oferecer ao povo brasileiro uma escola primária pública com o objetivo de lhe dar uma formação fundamental, indispensável ao seu trabalho comum; uma escola média capaz de atender à variedade de aptidões e às demandas das ocupações e uma escola superior capaz de lhe

proporcionar a mais alta cultura e especialização.

A escola primária teria como finalidade ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho. Portanto, deveria formar, em massa, o trabalhador nacional. Era uma educação que teria um fim em si mesma e, somente indireta e secundariamente, prepararia o cidadão para educação ulterior à primária.

É com essa concepção de educação que Anísio Teixeira pensa a escola primária comum, com o objetivo de ensinar as artes de ler, escrever, contar e desenhar, imprescindíveis para o próprio trabalho, constituindo-se na maior escola profissional do mundo moderno, pois deveria desenvolver, além da educação geral, aprendizagens de natureza ocupacional, que pudessem garantir, futuramente, o emprego ou o trabalho.

O educador também se preocupou com a educação especial, aquela que deveria preparar os pesquisadores, organizadores, administradores e diretores – os verdadeiros maestros, mestres das grandes orquestrações do trabalho moderno. Deveria, também, preparar os poetas e artistas, profissionais destinados a interpretar e dar significado ao valor da vida e do esforço humano. Esses profissionais "darão o toque humano ao imenso formigueiro humano" (idem, ibidem, p. 3).

O sistema escolar moderno teria uma escola comum, abrangendo o que hoje denominamos de ensino fundamental e médio, destinada a oferecer à criança e ao adolescente o preparo técnico nas artes de uma sociedade fundada no conhecimento intelectual, com duas opções de percurso: inserir-se, de imediato, no mercado de trabalho ou prosseguir no estudo superior para poder ocupar postos de trabalho mais elevados. Apesar dessa diversificação, a escola comum teria uma grande unidade – desapareceriam as antigas discriminações, pois o período mais curto ou mais longo de estudos dependeria do indivíduo, de sua vontade ou de sua capacidade.

Anísio argumentava que:

> Nesse grande sistema contínuo e gradual de educação, o que seja educação geral e o que seja educação profissional ou especial de certo modo se confundem, a educação geral sendo sempre necessária e a especial correspondendo a um esgalhar-se dessa educação geral, conforme o nível e o ramo

> de ocupação a que se desejasse o homem devotar. Verifica-se assim que os objetivos da educação em nosso tempo, seja ela geral e comum ou especial e profissional, se reencontram em um objetivo maior, que é o do preparo do homem novo para a sociedade nova que vivemos... (idem, ibidem, p. 3).

Desse modo, a educação escolar teria como objetivo a formação comum do homem e, posteriormente, sua especialização, para que pudesse assumir diferentes ocupações na sociedade moderna e democrática. Nessa nova escola, comum para todos, as crianças de todas as posições sociais formariam sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Na verdade, o educador propunha que a formação do intelectual se desse posteriormente, nas especialidades da educação, para aqueles que fossem exercer atividades mais complexas de planejamento e direção. Portanto, essa nova escola comum para todos deveria preparar o homem comum para desenvolver as diferentes **atividades do fazer** que a nascente sociedade industrial liberal e progressiva exigia.

Mas, observava ele, foi muito lentamente que a escola comum se emancipou dos modelos intelectualistas, transformando-se numa escola moderna, prática e eficiente, referenciada em atividades e não em "matérias", propiciando o desenvolvimento das artes do trabalho e do pensamento reflexivo, ensinando o aluno a viver inteligentemente e a participar de forma responsável na sociedade.

Essa escola foi possível ser pensada, dizia, porque a ciência experimental unificou conhecimento racional e prático, isto é, o conhecimento racional tornou-se fecundo pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência. Nessas circunstâncias, "o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos [...], mas para elaborar o 'saber', produzir outros conhecimentos" (idem, ibidem, 1971, p. 14).

Em face dessa unificação, a escola deixava de ser uma instituição para formar "homens racionais ou escolásticos" para se constituir em agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas variadas e dos trabalhadores da ciência, portanto, uma educação diferenciada.

Essa escola, nacional por essência, deveria ser planejada e realizada considerando-se as diversidades locais e regionais, respeitando-se a extensão territorial do Brasil e seu regime federativo e democrático. Organizados a partir desses critérios, os sistemas de ensino seriam municipais, sob os auspícios de uma inteligente assistência técnica dos Estados e da União (idem, ibidem).

Educação integral e formação para o trabalho

A civilização moderna industrial alterou as formas de trabalho, e a divisão social do trabalho ocasionou seu fracionamento, tornando-o mais impessoal e complexo. Frente a essa realidade, Anísio Teixeira questiona: "até que ponto a escola atende a essas novas condições de trabalho humano?" (idem, 1960, p. 2).

Como observou Teixeira, a escola primária ofereceu resistência a adotar os métodos da escola ativa e os métodos de trabalho. Inicialmente, ela preocupou-se em preparar o trabalhador intelectual ou o homem do lazer. Tratava-se de formar o "profissional da inteligência", atribuindo prioridade à conservação da cultura. O trabalho produtivo era aprendido diretamente pela vida ou pelo tirocínio. Com o surgimento da escola primária, a escola comum procurou ensinar a leitura, a escrita e o cálculo, e essas "artes se fizeram imprescindíveis para o próprio trabalho. Neste sentido, a escola primária constituiu-se a maior escola profissional do mundo moderno. [...] As escolas primárias [voltavam-se] para o preparo inicial do operário e daqueles que iriam prosseguir com sua educação escolar" (idem, ibidem, p. 2).

A instituição escolar, no entender de Anísio Teixeira, devia ser para a formação do estudante e não para o seu adestramento com o objetivo de passar nos exames. Sua função era a de "formar hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual" (TEIXEIRA, s.l. 19--, p, 8a)

Dessa forma, a escola deveria organizar-se para atender a essa finalidade, programando atividades adequadas às idades das crianças e dispostas em três setores mutuamente complementares e integrados: "o do jogo, recreação e educação social e física; o do trabalho, em formas adequadas à idade, e o

do estudo, em atividades de classe propriamente dita" (idem, ibidem). Esses setores seriam distribuídos por um conjunto de edificações escolares, compreendendo: as Escolas-Classe, com as atividades de instrução; os ginásios e campos de esporte, com as atividades de recreação e jogos; os auditórios e salas de música, de dança e clubes, com as atividades sociais e artísticas, e os pavilhões de artes industriais, com as atividades de iniciação ao trabalho, como tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordados e trabalhos em couro, lã, madeira e metal. No setor de artes industriais, as crianças desenvolveriam habilidades de manejo de certos instrumentos para construir objetos, adequadas à sua capacidade. As atividades manuais tinham o objetivo de fazer com que as crianças adquirissem habilidade manual, eficiência técnica e satisfação na sua realização.

Moreira (2002) assinala que nas escolas americanas, no final do século XIX, o tema trabalhos manuais foi muito discutido pela sua importância na teoria educacional de Dewey. Seu propósito era "tornar as atividades na escola instrumentos de formação de hábitos vivos, persistentes, eficientes" (idem, ibidem, p. 157 apud DEWEY, 1979, p. 214). Os trabalhos manuais se revestem de importância porque "serviriam como meios para a introdução de problemas que se resolvem pela experimentação, abrindo espaço através da prática para a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de hábitos de cooperação" (idem, ibidem, p. 157).

A respeito da atividade física desenvolvida na escola, em especial sobre o uso de instrumentos a serem utilizados com as mãos, para fabricar um objeto, como, por exemplo, o lápis, o pincel, a serra, a pua, a plaina, Dewey afirma que:

> Uma criança empenhada em realizar qualquer coisa com instrumentos, um barco, por exemplo, [...] ela não faz tudo [...] somente por causa do resultado externo – o barco. [...] Seu interesse é livre; ela tem um motivo de jogo e de prazer. Sua atividade, em princípio, é essencialmente artística. O que a diferencia de formas de jogo mais espontâneas é certa qualidade intelectual [...] (DEWEY, 1967, p. 103 -104)

O trabalho, quando utiliza instrumentos e é conduzido de

forma inteligente, pode proporcionar a transferência do plano prático para o da experimentação criadora. Nesse sentido, esse mesmo autor argumenta que:

> Todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e materiais, todas as formas de atividade manual e artística constituem trabalho sempre que requeiram esforço consciente e refletido para que se realizem. Pintura, desenho, modelagem, canto, desde que exista atenção consciente nos meios, na técnica de execução, estão ai incluídos. Incluídas aí, também, todas as formas de treino manual, trabalhos de madeira e metal, de tecelagem, de costura, cozinha, etc., desde que não sejam simples tarefas subordinadas a modelos que dispensem a necessidade de reflexão (idem, ibidem, p. 105).

De acordo com a teoria educacional de Dewey, a atividade física, seja ela simples ou complexa, exige uso dos órgãos do corpo ou habilidades e controle de instrumentos externos que resultam em transformação. Os aparelhos têm tido um aprimoramento e exigem do homem, cada vez mais, o uso da sua inteligência e da sua habilidade técnica, contribuindo para estimular um maior desenvolvimento humano.

A partir da utilização desses aparelhos, pode-se estabelecer uma distinção entre jogo, brinquedo e trabalho. No primeiro momento, a criança brinca e o faz imaginativamente, satisfazendo-se com objetos a que ela dá vida de acordo com a sua criatividade e necessidade para satisfazer o seu "faz de conta". O brincar é destituído de regras, diferentemente do jogo que tem as normas como princípio definido.

Já o trabalho, nessa perspectiva, não pode ser pensado simplesmente como uma atividade que traz um retorno econômico, mas como a que abarca o uso de material intermediário, de aparelho e de habilidade para realizar atividades criadoras independentemente da função que o objeto construído possa ter. Nesse sentido, jogo e trabalho se igualam como atividades prazerosas e, essencialmente artísticas, desenvolvidas pelas crianças como parte do seu crescimento como indivíduo.

Trabalho e brinquedo compõem o mundo criativo da criança e contribuem para seu desenvolvimento intelectual. Impedir que a criança se expresse por meio do trabalho é frear o seu desenvolvimento criativo, quando ela já está apta para fazê-lo.

A finalidade da escola primária era "ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa" (TEIXEIRA, 1967, p. 35). Essa instituição não deveria estar voltada apenas para a "iniciação intelectual, mas uma escola prática, de iniciação para o trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão" (idem, ibidem, p. 36).

Nessa escola prática, voltada para o povo, os cursos técnicos de ciência aplicada imprimiriam um novo espírito de formação democrática para o trabalho. A distinção entre os alunos não seria uma distinção social, mas a distinção entre as suas aptidões. "Todos se educarão para ganhar a vida, segundo as diferenças de suas inclinações ou pendores, em uma sociedade que não conhecerá outra desigualdade senão a do mérito, do esforço, da eficácia" (TEIXEIRA, FGV/CPDOC, s.l,19--,b, p. 2).

No ano de 1927, após visitar várias escolas americanas, entre elas a Escola Lincoln, Anísio explicitou, no seu relatório de viagem, que o trabalho desenvolvido nas atividades escolares, por exemplo, nas artes industriais, tinha como objetivo passar conhecimento dos processos de transformação da matéria prima em artigos úteis. Por exemplo, ao serem iniciados aos processos de fabricação de vestimentas, os alunos deveriam conhecer a origem e o preparo do material, os processos de manufatura, a vida das pessoas empregadas na indústria (TEIXEIRA, FGV/CPDOC, s.l.19--. c).

Para maior compreensão sobre a concepção de trabalho na escola primária, é importante retomarmos Dewey. Ele argumenta que o trabalho não é definido pelo seu produto; o julgamento deve ocorrer a partir "da invenção, do engenho, da observação, exercitados pelo imaturo" (MOREIRA, 2002, p. 155 apud DEWEY, 1979, p. 210).

Nessa perspectiva, Moreira (2002) assinala a importância educativa do trabalho enquanto "ação inteligente", uma vez que "torna possível a construção de significados e a sua verificação em condições reais" (idem,

ibidem, p. 155). Desse modo, não deve ser o produto que define o valor trabalho.

Essa análise estabelece relação entre o brincar e o trabalhar, "que possibilita uma melhor distinção entre os mesmos sem reduzi-la à oposição entre produto (trabalho) e processo (brincar). O brincar é associado ao 'interesse por uma atividade, tal como decorre, de momento a momento', enquanto o trabalho, como foi indicado, é uma atividade em que o interesse se mantém por um "fio de continuidade" que liga umas às outras as sucessivas fases da ação" (idem, ibidem). O que modifica essa relação são as condições econômicas que, segundo Dewey, transformam "os jogos em excitações ociosas para a classe abastada e o trabalho em esforço desagradável para os pobres" (idem, ibidem, apud DEWEY, 1959, p. 277).

Dewey insiste em ressaltar que o trabalho desenvolvido na instituição escolar deve ser diferenciado do trabalho com o sentido econômico e do trabalho com o sentido de coisa árdua e fastidiosa. No sentido econômico, trabalho significa algo de valor, como um meio de troca, "é a forma de trabalho que é pago e cujo dinheiro nos habilita a adquirir coisas de valor mais direto" (DEWEY, 1967, p. 103). O trabalho como tarefa árdua é uma obrigação que exige um esforço imenso e o realizamos "sob a coação de uma necessidade estranha à natureza do labor" (idem, ibidem). Na escola, assinala Moreira (2002), as atividades devem estar livres da ênfase no econômico, uma vez que o objetivo dessas atividades não se vincula ao produto, mas ao desenvolvimento de forças sociais.

Para Anísio, a educação escolar é indispensável para dar uma formação para o trabalho humano, portanto, deve ser obrigatória e universal. Nesse sentido, propõe que a educação comum, para todos, tenha duração de seis anos, o mínimo necessário para uma sociedade que começava seu processo de industrialização. O processo formativo não deveria ficar restrito à alfabetização ou às técnicas de ler, escrever e contar. Era preciso formar nos alunos uma diversidade de hábitos, ainda que em nível elementar, necessários para a sua formação, quais sejam:

> Hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia dos outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto,

> ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 1967, p. 78).

Anísio Teixeira concebia a escola primária como uma instituição destinada a educar as crianças de todas as classes sociais, principalmente aquelas pertencentes à numerosa classe popular, desprovidas de moradia e cuja situação familiar não oferecia nem experiência, nem hábitos de instrução. Nesse sentido, a escola deveria "oferecer à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos" (idem, ibidem, p. 129).

A filosofia dessa instituição se encaminharia no sentido de oferecer à criança um "retrato da vida em sociedade", com um conjunto de atividades diversificadas que proporcionassem experiências de estudo e de ação.

> Se na escola–classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola–parque**,** nome que conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer, em sua totalidade, o senso de responsabilidade e de 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 de bens do espírito (TEIXEIRA, 1967, p. 130).

A escola primária deveria oferecer uma educação integral, isto é, fazer com que a criança se dedicasse às atividades de estudo, das quais receberia a instrução, e a outras atividades relacionadas ao trabalho, a atividades sociais e atividades artísticas. Dessa forma, argumentava Teixeira (1967), a criança teria possibilidade de praticar na comunidade escolar tudo o que, no futuro, iria desempenhar na comunidade adulta, na condição de estudioso, artista, operário, enfim, como cidadão responsável, útil e feliz.

Essa escola primária funcionaria em período de oito horas diárias divididas em turnos, passando a criança um turno na Escola Classe com atividades de estudo; e um segundo turno na Escola Parque, com atividades de arte, trabalho e convivência social.

Com relação à didática, seu princípio era o de que as atividades infantis fossem predominantemente "atividades lúdicas que, naturalmente, evoluem para o trabalho, que é um jogo mais responsável e com maior atenção nos resultados, e do trabalho evoluem para o estudo, que é a preocupação mais intelectual de conduzir o trabalho sob forma mais racional [...]" (TEIXEIRA, s.l.19--a, p. 9). O educador deixa claro que há uma relação direta entre trabalho e jogo, ambos entendidos como atividades lúdicas.

Considerações Finais

Para Anísio Teixeira, a ciência e as tecnologias científicas integraram o saber racional ou teórico e o prático ou empírico e trouxeram para a sociedade moderna grandes contribuições em diversos campos do conhecimento, procurando estabelecer uma organização social em que todos os homens tivessem oportunidades iguais de desenvolver suas aptidões individuais e, assim, ter uma vida digna, fundada numa organização social mais justa.

No campo educacional, Anísio entendia que era fundamental que as práticas educativas se beneficiassem do progresso científico, uma vez que a educação devia transitar do empirismo para um desenvolvimento científico progressivo. Para isso, era preciso que as ciências – fontes da educação, Psicologia, Antropologia e Sociologia — atingissem um certo grau de maturidade científica, e que suas descobertas fossem aplicadas na prática educativa.

Reconhecia que a ciência moderna, com o método experimental, alterara as formas e a divisão social do trabalho e que a solução para o fracionamento do trabalho em série era fazê-lo passar para uma orquestração, em que a ordem fosse sentida e compreendida e, apesar da divisão, ainda assim, deveria ocorrer harmonia.

A escola, para formar o trabalhador nacional, deveria desenvolver uma educação de tempo integral com formação prática, ativa, fundamentada na experiência. A sociedade industrial, artificial e complexa necessitava

oferecer ao homem uma educação geral, uma educação capaz de dotá-lo de capacidade crítica, de questionamento e de capacidade de liderança. Essa educação geral ofereceria ao trabalhador uma posição mais flexível em relação ao emprego ou trabalho, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e o habilitava, quando necessário, a mudar de setor profissional.

A escola primária, para Anísio Teixeira, devia compreender atividades de estudo, de trabalho, de vida social e atividades lúdicas. O trabalho desenvolvido nessa instituição tinha o objetivo de fazer com que as crianças adquirissem habilidade manual e desenvolvessem o prazer na construção dos objetos e, consequentemente, a capacidade criativa. Nessa perspectiva, a iniciação para o trabalho tinha caráter educativo, uma vez que o valor do trabalho não é definido pelo seu produto, mas pela criatividade, pela invenção, pela observação daquilo que as crianças são capazes de executar.

Dessa forma, Anísio Teixeira concebia a escola primária como uma instituição voltada para a educação integral, organizada em dois setores: o de instrução, que ministraria o ensino de leitura, escrita aritmética, ciências físicas e sociais, denominada escola classe; o de educação, que desenvolveria atividades socializantes, artísticas, físicas, trabalho manual, artes industriais, denominada escola parque. Era uma instituição prática, de iniciação para o trabalho.

Referências Bibliográficas

DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúsa. *Entre o indivíduo e a sociedade*: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

TEIXEIRA, Anísio S. Porque "Escola Nova". *Boletim da Associação Baiana de Educação*. Salvador, n. 1, 1930.

_____. As directrizes da escola nova. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3-4, p. 237-253, jul./dez., 1932.

_____. *Educação progressiva*: uma introdução à filosofia da educação. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1950.

_____. Ciência e a arte de educar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, out./dez., 1954.

_____. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, 1955a.

_____. Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 60, p. 30-44, 1955b.

_____. Ciência e arte de educar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 68, out./dez., 1957.

_____. Editorial. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, set. 1960.

_____. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out/dez. 1963.

_____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1968.

_____. A educação do homem comum. *Arte e Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, mar. 1971a.

_____. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*: e escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1971b.

_____. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, set./dez., 1989.

_____. *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Função da escola primária*. mimeo. [s. l., 19--a]. (Arquivo FGV/ CPDOC 52/64.00.00/31)

_____. *Educar para produzir*. mimeo. [s.l., 19--b]. (Arquivo FGV/ CPDOC (52/64.00.00.1)

_____. *A Escola Lincoln*. manuscrito. [s.l., 19--c]. (Arquivo FGV/ CPDOC)

Capítulo 5

Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira

Eva Waisros Pereira
Pedro Mesquita de Carvalho

Introdução

Nos anos que se seguiram a sua inauguração, surgiram, em Brasília, condições conjunturais e estruturais que levaram à gradual descaracterização do plano de educação elaborado por Anísio Teixeira e implantado na nova capital como possível modelo para o país. A incongruência do poder público com a implementação dessa proposta inovadora, aliada a fatores de ordem política, administrativa e social, conduziu, gradativamente, ao distanciamento do sistema educacional público da concepção de educação moderna e democrática então proposta, que tem a educação integral como um dos seus principais requisitos. Analisar o conjunto de circunstâncias que contribuíram para o fim da educação integral – em tempo integral – constitui o objetivo deste capítulo.

Sem deixar de considerar as questões macro-históricas presentes no momento político em que esses eventos se manifestaram, teve-se em vista a compreensão do problema sob a luz de uma documentação específica da situação educacional dos anos de 1961 a 1964, quando surgiram contradições em torno da implementação do referido

plano. Em diálogo com as novas reflexões metodológicas da prática historiográfica, recorreu-se a fontes de naturezas e formatos diversos[1]. A gama variada de fontes que compõem esse *corpus documental* – relatos orais, matérias jornalísticas e documentos oficiais, entre outros – permite-nos investigar as várias vertentes dessas questões, bem como os modos em que se deu a sua apropriação por diferentes sujeitos e instituições.

Os problemas e as contradições surgidas no interior e em torno do sistema de educação democrática implantado em Brasília envolveram professores, governo e sociedade, com repercussão nas instituições veiculadoras de opiniões e ideias, atingindo diretamente os indivíduos que viveram essas questões em seu cotidiano.

Explosão demográfica e escassez de escolas

O novo tipo de escola proposto por Anísio Teixeira para a nascente capital do país não seria uma experiência isolada, como o fora a Escola Parque da Liberdade, que, na década anterior, o educador havia criado em Salvador, Bahia. Diferentemente das circunstâncias que marcaram a iniciativa anterior, a definição do plano educacional de Brasília deu-se sob condições que o seu proponente julgou propícias à generalização desse modelo de escola no sistema de educação pública da Capital. Para atender a esse propósito, o plano urbanístico de Lucio Costa já previa espaços para o funcionamento de vinte e oito escolas parques nas entrequadras da cidade.

A primeira dessas escolas – a Escola Parque da 307/308 Sul – começou a funcionar em 1960, ano de inauguração de Brasília, atendendo aos alunos matriculados nas Escolas-Classe das quatro superquadras vizinhas. De forma coerente com o proposto, na Escola Classe era-lhes ministrada a educação intelectual sistemática e, em turno oposto, os mesmos alunos frequentavam a Escola Parque em atividades complementares, que visavam ao seu desenvolvimento artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho. Configurava-se, nessa prática, a ideia de uma educação integral, que requeria de professores e estudantes jornada de trabalho e estudos em tempo integral.

1 As fontes consultadas integram o acervo da nossa pesquisa intitulada "Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador", em desenvolvimento na Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Em curto prazo, porém, novos acontecimentos vieram alterar essa realidade, obstando o desenvolvimento e consolidação da proposta educacional inovadora implantada na nova capital. É do próprio Anísio a constatação de que o plano de Brasília não estava funcionando em condições adequadas, pois, segundo afirmava o educador, "o crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial" (TEIXEIRA, 1962, p. 30).

O aumento demográfico acelerado ocorrido nos primeiros anos da nova capital não se fez acompanhar, com a celeridade necessária, de uma expansão equitativa da rede física, causando descompasso entre a implementação do plano e as demandas educacionais decorrentes do crescimento populacional.

As análises sobre a experiência de educação integral em Brasília, com a implantação da Escola Parque, mostram dificuldades presentes desde os primeiros momentos da sua instalação. Assim é que, ainda no ano de 1960, relatório subscrito pela diretora da escola, Professora Stella dos Cherubins Trois, já propunha a construção de uma segunda Escola Parque em Brasília, em caráter emergencial. No início de 1961, em entrevista concedida ao jornal *Correio Braziliense* (PLANEJAMENTO, 1961, p. 7), Ernesto Silva, então diretor executivo da NOVACAP, indicava a necessidade imediata da construção de mais três Escolas-Parque, que deveriam ser localizadas nas entrequadras 305/306, 208/209 e 313/314, sendo que a última seria construída pelo Banco do Brasil.

As dificuldades, porém, não foram contornadas. As obras públicas ficaram praticamente paralisadas em Brasília durante o governo Jânio Quadros. Além da inexistência de construções escolares para suprir o aumento vertiginoso de matrículas, havia oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira[2], além de serem colocados obstáculos de ordem financeira, sob a alegação do alto custo do empreendimento.

Em 1962, foram introduzidas as primeiras mudanças no

2 Silva (1999) relata a batalha que desencadeou, no Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal, com vistas à manutenção do plano e da preservação dos ideais que vigoraram durante a construção da cidade, mas que não encontraram eco entre os pares nem conseguiram ressonância junto às autoridades.

funcionamento da Escola Parque: redução do período de permanência diária dos alunos na instituição para 2 horas; e redução da jornada de trabalho do professor, para 6 horas, sob a justificativa de que essa medida possibilitava a incorporação de mais uma Escola Classe (106 Sul) sem aumentar o número de professores (SOYER; LEAL, s/d, p. 16). A situação agravou-se ainda mais com a expansão de matrículas registradas nos anos subsequentes.

Outra face da mesma moeda: déficit de professores

O rápido crescimento da população escolar demandava com urgência o aumento do número de professores. Embora a administração do ensino promovesse novos concursos públicos com essa finalidade, a presença de professores horistas, logo no primeiro ano de instalação do sistema educacional, evidencia a dimensão que assumia a carência de professores para atender ao aumento vertiginoso de matrículas.

Essa situação agravou-se no ensino primário. Conforme declarou a colunista e professora Cecília Queirós Campos, no jornal *Correio Braziliense* (CAMPOS, 1960, p. 3), além de só haver perspectivas de concurso para os professores do ensino médio nesse primeiro momento, a Fundação Educacional do Distrito Federal, órgão encarregado da administração do ensino da nova capital, retirava várias vantagens oferecidas aos candidatos do concurso anterior, desde a possibilidade de fazer os exames no seu estado de origem, até o direito à moradia e ao pagamento de despesas de transporte e hospedagem. Ressalte-se que o problema de moradia era, à época, uma das principais questões a afligir não só o professorado, como também a maioria dos trabalhadores que se mudavam para a cidade.

Armando Hildebrand, então diretor-administrativo da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB –, alarmado, com os problemas que começaram a aparecer em Brasília, assim se pronuncia a respeito:

> Se providências urgentes não forem tomadas pelas autoridades competentes para conclusão das obras das escolas e para a concessão à Caseb de quantidade suficiente de moradias para as professoras, não mais haverá vagas para os alunos que

estão chegando do Rio de Janeiro. (ESCASSEZ, l960, p. 8).

Diante de tais circunstâncias**,** o sistema de ensino da Capital da República, planejado para um número ideal de alunos em sala de aula, não poderia mais se manter na forma como fora concebido. A rápida elevação do número de alunos nas salas de aula, em virtude da falta de prédios escolares e de professores, comprometia o ensino integral. Embora a diretoria da CASEB prometesse resolver os problemas, a morosidade e a falta de colaboração logística e financeira impossibilitavam uma ação efetiva.

Mobilização dos professores: a questão da moradia como foco

Desde os primeiros meses de 1960, os professores concursados que chegaram a Brasília já manifestavam insatisfação por promessas não cumpridas pela administração, como creches para os filhos e, mais acentuadamente, com o grave problema de moradia, que se tornou a raiz dos acontecimentos que culminaram, em setembro daquele ano, com a eclosão da primeira greve de professores do Distrito Federal.

O compromisso do governo, em dar moradia aos professores, estava expresso na carta-convite que lhes fora dirigida por ocasião do primeiro processo de seleção em Brasília; compromisso esse posteriormente reiterado perante os candidatos selecionados. Durante uma exposição sobre a nova capital, realizada no saguão do MEC, com mapas e maquetes, incluindo uma maquete dos apartamentos, foram apresentados diferentes tipos de imóveis. Cada professor escolheu, de acordo com o seu gosto e necessidade, um apartamento de dois quartos, três quartos, quatro quartos.

No entanto, quando chegaram a Brasília, os apartamentos não estavam prontos e os professores foram encaminhados para os minúsculos apartamentos chamados JK – janela e *kitnet* – com a promessa de que, de quinze dias a um mês, receberiam os imóveis prometidos.

Enquanto os funcionários federais recebiam apartamentos nas superquadras, muitos docentes, por falta de opção, tiveram de se instalar em alojamentos, nos acampamentos. Em face do descaso das autoridades,

os professores organizaram-se[3] e deflagraram uma greve, que teve desdobramentos, com a demissão de dez professores[4]. Em maio de 1961, finalmente, foram entregues aos docentes as primeiras casas.

Não obstante, a situação das moradias continuava problema grave para a maioria dos professores e, em 1962, chegou a um ponto crítico, que os levou a se organizarem, no âmbito da Associação dos Professores, para ocupar casas construídas pelo BNDE. Essa ação teve enorme repercussão na mídia e na sociedade, acarreando manifestações de apoio e de censura. A categoria declarou greve, em reforço ao movimento, até que a questão fosse solucionada.

Pelo noticiário da imprensa, depreende-se que a sociedade – principalmente a comunidade escolar – apoiou os docentes. Na ocasião, quase mil alunos deflagraram greve estudantil e se dirigiram para o local da manifestação com cartazes e faixas de apoio (PROFESSORES, 1962, p. 8). Os professores primários aderiram à greve em solidariedade a seus colegas de magistério entrincheirados nas casas da W3. No entanto, apesar desse amplo apoio, determinados setores classificaram o movimento como "extremo". É o caso do deputado Abel Rafael (PRP-MG), que condenou a ocupação das casas, tachando-a de "violenta" (BRASIL, 1964, p. 10).

Após mais de quinze dias de greve, a situação se resolveu em favor dos professores mediante a intervenção pessoal do presidente João Goulart (PROFESSORES, 1962, p. 8). Em decorrência, alguns professores foram temporariamente acomodados em apartamentos no Hotel do Lago, até que lhes fossem entregues apartamentos em blocos residenciais. Muitos deles, no entanto, acabaram conquistando o direito de residir nas casas ocupadas.

Merece destaque o fato de a resolução do problema ter vindo do presidente João Goulart, cujo governo passava por uma crise provocada pelo Conselho de Ministros, que colocava em questão a sua legitimidade, posição essa contestada, aguerridamente, pelos professores (MANIFESTO, 1961).

3 A questão da moradia foi o principal fator de mobilização dos professores. Inúmeras reuniões foram realizadas para tratar do assunto, dando início a um processo de organização docente que culminou com a criação, em 15 de outubro de 1960, da Associação dos Professores do Distrito Federal.

4 Em face das repercussões negativas das medidas arbitrárias adotadas, foram entabuladas negociações e, posteriormente, revogada a demissão dos professores do ensino médio.

Demissão de professores

O ano seguinte continuou conturbado politicamente para os professores. No dia 3 de fevereiro de 1961, matéria de destaque na capa do jornal *Correio Braziliense* trazia a notícia da demissão de professores do ensino médio e tecia comentários a propósito de termos "lacônicos e grosseiros" utilizados nas cartas de demissão. Insinuava, ainda, que o novo concurso para lecionar no ensino médio fora "planejado silenciosamente", visando à substituição dos professores que seriam demitidos. O ato de demissão representava uma retaliação à greve do ano anterior (CASEB, 1961, p. 1).

Em relação ao tema, de modo geral, o periódico não manifestava posição política definida e o teor das matérias variava muito, dependendo da posição assumida pelos seus autores.

A questão das demissões continuou repercutindo nas edições seguintes, trazendo à baila as promessas do governo para solucionar o impasse. O novo prefeito, Paulo de Tarso, em entrevista concedida ao *Correio Braziliense* no dia 5 de fevereiro de 1961, assegurou a permanência dos professores (PROFESSORES, 1961, p. 1). Em 10 de fevereiro, o problema retornou às páginas do periódico numa manchete de destaque intitulada "Fim às demissões na Fundação Educacional", a propósito da resolução do prefeito de adiar a decisão da diretoria da CASEB sobre as demissões, até a conclusão de estudo detalhado do caso de cada professor, individualmente (FIM, 1961, p. 8).

Um novo acontecimento veio à tona: Armando Hildebrand demitiu-se da diretoria da CASEB. Esse fato teria conexão direta com a questão da demissão dos professores. O ato do diretor executivo da CASEB seria uma estratégia política e o seu afastamento poderia complicar ainda mais os problemas vividos pelos "círculos educacionais de Brasília" (HILDEBRAND, 1961, p. 3).

A própria legalidade do ato de demissão também passou a ser questionada, sob o argumento de que a Fundação Educacional, embora criada por decreto, não existia de fato e não possuía bens, pois seria necessária, para tanto, a aprovação de projeto de lei pelo Congresso Nacional (CAUSAS, 1961, p. 6). Existia, portanto, impedimento legal desse órgão para demitir os professores contratados pela CASEB.

Em meio a essa polêmica, os docentes demitidos dirigiram carta aberta[5] ao presidente Jânio Quadros para protestar contra o termo de demissão de que tinham sido alvo. Nessa carta, argumentavam que, embora selecionados por meio de rigoroso concurso público, estavam sendo vítimas de uma atitude arbitrária e pessoal, centralizada na figura de Hildebrand. Reportando-se aos primeiros tempos de sua chegada a Brasília, alegavam que, mesmo deparando com situações "materiais e morais" desfavoráveis, não tinham perdido sua motivação, impulsionados pelos ideais pedagógicos que os haviam feito deixar seus estados de origem. Denunciavam que o contrato que assinaram não fora integralmente cumprido pela CASEB e que, ainda no início de suas atividades docentes, tinham alertado "para o perigo que constituía uma escola pública entregue ao arbítrio pessoal" (PROFESSORES, 1961, p. 3). Mesmo assim, afirmavam ter levado adiante suas atividades pedagógicas, não havendo nunca recebido nenhuma advertência da diretoria, pelo contrário, muito se elogiavam os mestres pioneiros. Delatavam, ainda, terem recebido a notícia da demissão quando, em gozo de férias, muitos estavam afastados da capital.

Dada a inexistência de qualquer critério que justificasse esse ato, os professores alegaram que tinham sido exonerados por critérios pessoais, e não técnicos, razão pela qual pleiteavam julgamento amplo e justo e imediata readmissão.

Alguns professores seriam readmitidos em 1962, embora as questões que levaram a categoria à mobilização, como já mencionado em relação ao problema da moradia, não tivessem sido solucionadas.

A crise do ensino e do sistema educacional

A permanência do conjunto de problemas no sistema educacional de Brasília comprometia, gradativamente, a sua proposta de educação, configurando uma situação que a imprensa passou a chamar de "crise do ensino no DF". A esse respeito, uma das professoras demitidas relata as

5 A carta é assinada pelos seguintes professores: José Santiago Naud, Oneil Teixeira de Abreu, Eugênia Gontijo, Donélia Siqueira Duarte, Leda Maria Cardoso Naud, Maria Cecília Lopes da Costa; docentes do ensino médio, e por último, pela professora do ensino primário a jornalista Cecília Queirós Campos.

dificuldades enfrentadas pelos docentes pioneiros, bem como a falta de diálogo e o péssimo relacionamento que mantinham com a CASEB, devido às "atitudes autoritárias" da administração do ensino. Segundo a professora, embora o corpo docente constituísse uma verdadeira elite do ensino, faltaram-lhe orientação e direção por parte de seus superiores – a diretoria da CASEB. Responsabilizando-a pelo fracasso na aplicação do que deveria ter sido um modelo de educação para o Brasil, acentua ainda que, em virtude da "orientação totalitária e antidemocrática" da cúpula que administrava o sistema educacional, não foram observados os princípios básicos da filosofia que fundamentava a proposta educacional (NAUD, 1961, p. 9).

Embora novas denúncias viessem a público, envolvendo nomes de autoridades educacionais que estariam comprometidas com irregularidades no uso de dinheiro e patrimônio públicos, o jornal se viu forçado a ceder espaço a matérias que amenizavam a imagem negativa da CASEB. É possível perceber essa mudança na edição do *Correio Braziliense* de 17 de maio de 1961, que se reportava a um discurso do deputado Rui Ramos, contemporizando a situação. Na condição de presidente do Círculo de Pais e Mestres, o parlamentar convidava os jornais locais a se fazerem presentes nas reuniões para testemunhar o esforço dos professores, que, muitas vezes, levados pelo ideal, trabalham em atividades de limpeza e serviços gerais para a manutenção das escolas (DEPUTADO, 1961, p. 4).

Matéria de teor semelhante reportava a visita de diretores de escolas à redação do jornal, com o objetivo de reafirmar, aos pais e à opinião pública, que o plano educacional continuava respeitando o planejamento inicial. O grupo de diretores intencionava rebater "notícias tendenciosas" e apelar aos pais para que confiassem no sistema educacional de Brasília (ENSINO, 1961, p. 8).

Ressalte-se que esses diretores também esperavam por suas residências e melhorias na situação que enfrentavam. Na verdade, era essa a única reivindicação que, talvez, agregasse todos os professores. Quanto a outras questões, não existia um pensamento homogêneo.

Em nota explicativa, publicada em março de 1962, a Fundação Educacional limitava-se a desmentir as acusações que lhe tinham sido imputadas, reiterando "está tudo em ordem, não há animosidade entre professores e a Fundação, nem atrasos salariais, nem alunos sem matrículas

ou aulas" (A FUNDAÇÃO, 1961, p. 4), para isentar-se da responsabilidade em relação aos problemas ligados à CASEB, buscando, assim, desvincular-se da sua imagem negativa junto à opinião pública.

Educação integral: defesas e embates

A chegada à Brasília de Yvonne Jean[6], vinda do Rio de Janeiro, inaugurou novo ciclo de reflexões sobre a educação nas páginas do jornal, especialmente na coluna permanente assinada pela jornalista, que, entre temas como vida contemporânea, arte, ciência, conferia grande visibilidade à educação. Fascinada pelo plano de Brasília, principalmente pelo inovador sistema educacional, escrevia frequentes matérias sobre esses assuntos. Compartilhava a ideia de que a nova capital poderia ser um novo modelo de cidade, impulsionada pela modernidade, pelo empreendimento arquitetônico e urbanístico sem precedentes e, sobretudo, pelo pensamento humanístico e cosmopolita de seus diversos intelectuais fundadores.

Quando a jornalista aportou na cidade, o sistema educacional já enfrentava muitas dificuldades: excesso de matrículas, problemas enfrentados pelos professores, morosidade na construção das obras, entre outros fatores que contribuíam para a progressiva descaracterização do plano original. Esse é um ponto recorrente nos artigos que escreveu, mostrando a importância e defendendo a necessidade de se ater ao plano original na implementação do plano Anísio Teixeira, sobretudo no que tange à manutenção do ensino integral, elemento definidor da filosofia da educação que lhe dava sustentação.

No dia 17 de fevereiro de 1962, Yvonne Jean retornou de uma viagem ao Rio de Janeiro e recebeu a notícia de que não haveria mais o ensino integral em Brasília, nos moldes concebidos. O Ginásio e Colégio de Brasília passara a funcionar em três turnos: de manhã, à tarde e à noite. Lamentando o fato, a jornalista chamou a atenção, em um dos seus primeiros artigos (JEAN, 1962, p. 4), sobre a crescente aceitação, por parte dos funcionários públicos moradores na velha capital, em transferir-se para Brasília, motivados, principalmente, pelo interesse em proporcionar a seus filhos a oportunidade

6 A jornalista Yvonne Jean mudou-se para Brasília a convite de Darcy Ribeiro para trabalhar na UnB, onde exerceu atribuições de tradutora e funcionária do Centro de Extensão Cultural.

de frequentar escola de ensino integral, ofertada pelo sistema público do Distrito Federal. A jornalista fazia enfática defesa da construção de mais escolas para que, paulatinamente, fosse devolvido o ensino integral para a comunidade escolar.

Na semana seguinte, procurada por um grupo de professores, Yvonne Jean foi informada de que a Associação dos Professores do Ensino Médio reunira-se com o Prefeito Sette Câmara e que tinha recebido dele a promessa de que o ensino integral retornaria para o cotidiano escolar de Brasília no mês de julho (JEAN, 1962) Conforme explicita a matéria,

> o prefeito garantiu que o ensino integral, espírito criador de Brasília e experiência da vanguarda no Brasil voltaria a imperar em julho próximo. Acrescentou que não seria ele que iria aniquilar o avanço que a educação teve em Brasília, avanço igual e talvez até maior que as posições progressistas da educação nos demais países (idem, ibidem, p. 4).

Como outras questões ligadas à educação em Brasília, a luta pela permanência do ensino integral não era, entretanto, unanimidade entre os professores. Ante as adversidades que surgiam, particularmente o crescimento da população e a carência de meios para suprir as necessidades educacionais, outras propostas também foram apresentadas, algumas em desacordo com o plano original e a continuidade da educação integral. Em março de 1962, o *Correio Braziliense* publicou matéria sobre a iniciativa do corpo docente do Centro Educacional de Brasília que, vislumbrando medidas para solucionar os crescentes problemas do sistema educacional de Brasília, entre eles o grande déficit orçamentário, sugeria a adoção de um turno para os alunos do ensino médio, com 4 a 5 horas, nos seguintes termos:

> os alunos que frequentassem um dos turnos voltariam ao estabelecimento, em dois ou três dias da semana, em grupos diferentes, para práticas educativas não ocupando as salas de aulas [...]. Para essa adaptação há necessidade que se altere a forma de contrato dos professores atualmente em regime de

tempo integral (ESFORÇO, 1962, p. 4).

Na mesma edição, a Associação dos Professores manifestava-se contra a redução dos horários e pelo esforço em prol da manutenção do plano original que, em sua essência, representava as utopias pedagógicas que haviam feito com que tantos abandonassem seus estados para buscar sua realização em Brasília (PROFESSORES, 1962, p. 7-8).

Como se constata, a pluralidade de ideias pedagógicas e as lutas que travavam os docentes refletiam-se nas páginas do periódico. A despeito desses embates, o ano letivo de 1962 é marcado pelo fim do ensino integral para os cursos de nível médio, situação apresentada inicialmente como de caráter emergencial. Segundo Heli Menegalle, diretor da Fundação Educacional, em declaração ao *Correio Braziliense*, "dificuldades de ordem orçamentária impuseram modificação transitória do sistema de turno único, no ensino médio em Brasília". E salientava que "mesmo assim o sistema não foi extinto; apenas foram diminuídas as atividades complementares" (REDUÇÃO, 1962, p. 8). Afirmava, ainda, que o ensino integral teria retorno tão logo fosse concluída a construção do novo ginásio. No entanto, esse ginásio só ficaria pronto em meados de 1963, quando a demanda já se teria tornado bem maior que a oferta de matrículas.

Para Yvonne, a crise do ensino, além de ser um reflexo da situação política brasileira e mundial, resultava de outro obstáculo: a dificuldade de concretizar materialmente os grandes planos idealizados para a nova capital.

> O plano do ensino integral que entusiasmou professores, alunos, população, em 1959, requer um número teto mínimo de alunos por classe, boas instalações técnicas e esportivas, uma escola com instalações amplas, higiênicas, material didático variado, professores especializados em número suficiente. De outro modo, não é possível obrigar jovens a permanecerem durante o dia todo na escola. Entretanto, faltam professores até para o ensino básico, o número de matrículas aumentou em proporção geométrica com a consolidação de Brasília, irreversível, enquanto o número de escolas não for aumentado (JEAN, 1962, p. 7).

Problemas políticos de âmbito regional e nacional, decorrentes da crise que envolvia a sucessão presidencial, tiveram grande impacto sobre a educação de Brasília e no desenvolvimento da cidade. Com a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961, inúmeras sequelas advieram. A esse respeito, Clélia de Freitas Capanema, à época diretora do CASEB, assim se manifesta:

> Não houve mais construções de escolas naquela época, não se construiu um tijolo de escolas em Brasília. E aquela escola de tempo integral, em que os alunos e professores permaneciam oito horas por dia, com um currículo enriquecido e em horários alternativos, foi começando a se desdobrar em turnos, porque a cidade crescia àquela época espantosamente, em torno de 9% ao ano, que era uma loucura. [...] Tudo isso em decorrência de uma má política educacional, que deixou de construir salas de aula necessárias para uma cidade que crescia a uma taxa anual muito alta (CAPANEMA, 2007, p. 101).

Crise política e instauração da ditadura militar

A oposição interna e externa a João Goulart crescia com base em propaganda anticomunista visando a atingir as reformas de base em andamento. Grupos ideológicos, como o ligado ao Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES – aliavam-se a políticos conservadores para combater qualquer manifestação que, de alguma forma, representasse ideias liberal-democráticas e de esquerda em instituições como as escolas.

Nesse contexto, começam a surgir, por parte de parlamentares, acusações contra os professores de Brasília, que estariam propagando a doutrina comunista nas escolas. Essa questão aglutinou um grupo de parlamentares conservadores, levando, finalmente, o deputado Abel Rafael a requerer a instalação da CPI para apurar irregularidades no sistema educacional de Brasília. Interpretando o aspecto ideológico como mais uma "irregularidade", o deputado levou suas preocupações à imprensa, declarando que "a maioria dos professores da CASEB é comunista. No

fichário da DOPS em Belo Horizonte encontramos as provas dessa assertiva" (DEPUTADO, 1962, p. 8).

O deputado Osvaldo Zanelo (PRP – Espírito Santo) acusou os professores de distribuírem aos alunos "exemplar de propaganda da Rússia soviética" (DENUNCIADA, 1962, p. 3), segundo ele, provavelmente vindo da embaixada russa no Uruguai. Seguiram-se várias manifestações dos docentes contra o discurso do deputado[7]. A Associação dos Professores rapidamente se articulou para esclarecer os fatos.

A propósito do episódio, o presidente da CPI, deputado Aderbal Jurema, relata o encontro[8] que teve com a professora de geografia Nehyta Martins Ramos, esposa do deputado Rui Ramos, apontada como responsável pela distribuição das apostilas:

> Recordo-me bem que nos transportamos, uma manhã, para a escola onde essas apostilas estavam sendo distribuídas, o Centro de Educação Média, se não me engano, e lá conversamos com o Diretor, que nos trouxe o material, e depois com a professora da cadeira, também já falecida, esposa do Deputado Rui Ramos (BRASIL, 1964, p. 12).

No encontro com a professora, o deputado Aderbal Jurema, presidente da CPI, reiterou que o aludido material, embora não se referisse somente à União Soviética, dava maior ênfase àquele país. Interrogada a respeito dessa disparidade, a docente justificou o fato afirmando que "o mais proibido é mais cobiçado. Por isso os alunos haviam se interessado especialmente por aquela Nação" (idem, ibidem). Essa resposta, obviamente, não atendia às expectativas de Aderbal Jurema.

Em suma, o que se comprovou foi que o "exemplar de propaganda comunista" era simplesmente um trabalho de geografia realizado por alunos daquela professora. Assim, um pequeno evento ocorrido na sala de aula do Centro de Ensino Médio Elefante Branco tornou-se, naquela conjuntura,

7 Ver Professor Willadino contesta O. Zanello. *Correio Braziliense.* Brasília. 23 nov. 1961, S/N; Associação dos Professores e a acusação de O. Zanello. *Correio Braziliense*. 23 nov. 1961, p. 2; ALVES, Geraldo Costa. Carta aberta ao deputado Osvaldo Zanello. *Correio Braziliense*. 23 nov. 1961, p. 7; Fundação Educacional contesta O. Zanela. *Correio Braziliense.* 23 nov 1961, p. 7.

8 O encontro do presidente da CPI com a Profª Neyta Ramos ocorreu em caráter oficioso, tendo dele participado, além do deputado Aderbal Jurema, outros parlamentares, como Dirceu Cardoso e Lauro Cruz.

um fato político.

Considerações finais

A perseguição ideológica aos professores, à medida que crescia, configurava-se como perseguição à própria prática docente inovadora realizada nas escolas de Brasília. Não por coincidência, mas como parte de um processo político em desenvolvimento no território nacional, que conduzia à ruptura com a ordem democrática, teve continuidade a perseguição aos docentes de Brasília. Com a instauração do estado de exceção pelos militares, apoiados por setores conservadores da sociedade, professores foram demitidos e cassados pelo primeiro Ato Institucional (AI-1), de outubro de 1964, junto com outros funcionários públicos[9].

Apontando as causas que teriam posto fim ao sistema de educação idealizado por Anísio Teixeira, o professor pioneiro Raimundo Nonato, em entrevista concedida à pesquisa, apontou o viés ideológico, aliado aos problemas políticos e administrativos que a nascente capital enfrentou.

> O desgaste aconteceu, principalmente, com o advento da chamada revolução; e também o advento de muitas escolas particulares. [...] professores do ensino secundário, do ensino médio, meus colegas do Elefante Branco, sobretudo de História e Português, foram castigados, foram expatriados, foram presos, foram esmagados... Foi uma coisa terrível. [...] Então, isso aí, perturbou e a escola decaiu. O sistema de Anísio Teixeira e os governos supervenientes e os secretários de educação, começando com Jânio Quadros [...], começaram a malversar o sistema de Anísio. [...] A causa principal, e não se tirou essa causa até hoje, porque há um axioma filosófico que diz o seguinte:

9 Foram atingidos pela medida de exceção os professores Eldonor de Almeida Pimentel, Fernando Magalhães, Donato Cavalcanti, Renée Gunzburguer Simas, Araberg Pessoa Luna, Lourdes Maria Galeazzi, Mariberg Pessoa Luna, Enildo Cuevas Donadio, Fábio Vieira Bruno, Maria José Silvestre, Gilberto Antunes Chauvet e Reginalco Galli. A maioria integrante da diretoria da Associação dos Professores de Brasília.

> sublata causa, tollitor effectus, tirada a causa, também se elimina o efeito. Pois bem, a causa da perturbação do modelo Anísio Teixeira foi precisamente isso que eu acabei de dizer, falta de continuação do sistema rígido, escolar, com tempo integral para todo mundo (SILVA, 2009).

As consequências desse abandono deixaram suas marcas na educação brasiliense até os dias atuais.

Referências bibliográficas

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Resolução n. 53, de 5 de fev. de 1964*. Aprova as conclusões da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar irregularidades no sistema educacional de Brasília.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. *Seminário Educação no Distrito Federal*: memória dos professores, dos estudantes e dos gestores pioneiros – Anais. Brasília, Universidade de Brasília, 2007. p. 101.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. 4. ed. Brasília: Linha Gráfica, 1999.

SOYER, Santa Alves; LEAL, Edna Batista Spinola. *A educação primária no Distrito Federal* (mimeografado), s/d.

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

Entrevistas

SILVA, Raimundo Nonato da. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador", UnB/FE, em 07/08/2009. Brasília, DF.

Periódicos

A FUNDAÇÃO Educacional ao público de Brasília. *Correio Braziliense*. Brasília. 14 mar 1962, p. 4.

CAMPOS, Cecília Queirós. Carrossel de Brasília. *Correio Braziliense*. Brasília. 24 dez. 1960, p. 3.

CASEB cria 1º problema para o futuro prefeito. *Correio Braziliense*. Brasília. 3 fev 1961, p. 1.

CAUSAS da crise do ensino do DF. *Correio Braziliense*. Brasília. 28 fev. 1961, p. 6.

DENUNCIADA propaganda comunista no Centro de Ensino Médio de Brasília. *Correio Braziliense*. Brasília, 22 nov de 1961, p. 3.

DEPUTADO fala na Câmara sobre CASEB. *Correio Braziliense*. Brasília. 17 maio 1961, p. 4.

DEPUTADO irá denunciar irregularidades na CASEB**.** *Correio Braziliense*. Brasília, 5 set. 1962, p. 8.

ENSINO em ordem. *Correio Braziliense*. Brasília. 17 maio 1961, p. 8.

ESCASSEZ de alojamentos e escolas ameaçam o ensino. *Correio Braziliense*. Brasília. 12 Jul. 1960, p. 8.

ESFORÇO em prol da educação. *Correio Braziliense*. Brasília. 14 mar. 1962, p. 4.

FIM às demissões na Fundação Educacional. *Correio Braziliense*. 10 fev. 1961, p. 8.

JEAN, Yvonne. Esquina de Brasília: Mea Culpa. *Correio Braziliense*. Brasília. 17 fev. 1962, p. 4.

_____. Esquina de Brasília: Promessas animadoras. *Correio Braziliense*. Brasília. 23 fev. 1962, p. 4.

_____. Verdadeiras razões da crise do ensino no DF. *Correio Braziliense*. Brasília. 1 set. 1962, p. 7.

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

MANIFESTO de professores defendendo a Constituição**.** *Correio Braziliense*. Brasília. 31 ago, 1961.

NAUD, Leda Maria Cardoso. Um ano de educação média no Distrito Federal: falhas na aplicação do plano elaborado. *Correio Braziliense*. Brasília. 21 abril 1961; 5º cad., p. 9.

PLANEJAMENTO para o ensino no DF. *Correio Braziliense*. Brasília, 11

de fev 1961, p. 7.

PROFESSORES atendem apelo de Jango: greve se encerra com vitória honrosa. *Correio Braziliense*. Brasília. 17 maio 1962, p. 8.

PROFESSORES contrários à redução do tempo de aula. *Correio Braziliense*. Brasília. 14 mar 1962, p. 7-8.

PROFESSORES da CASEB garantidos. *Correio Braziliense*. Brasília. 5 fev de 1961a. p. 1.

PROFESSORES demitidos pela CASEB recorrem ao presidente em carta. *Correio Braziliense*. Brasília. 25 fev 1961b, p. 3.

PROFESSORES invadem 47 casas do BNDE e os alunos deflagram greve de apoio. *Correio Braziliense*. Brasília. 1º maio 1962, p. 8.

REDUÇÃO nas horas de aulas permitiu elevar o número de matrículas no DF. *Correio Braziliense*. Brasília. 16 março 1962, p. 8.

Capítulo 6

A utopia de Brasília: urbanidade cosmopolítica

Maria Paula de Almeida Vasconcelos

> "Em Raíssa, cidade triste, também corre um fio invisível que, por um instante, liga um ser vivo ao outro e se desfaz, depois volta a se estender entre pontos em movimento desenhando rapidamente novas figuras de modo que a cada segundo a cidade infeliz contém uma cidade feliz que nem mesmo sabe que existe."
>
> (Ítalo Calvino, *Cidades Invisíveis*, p. 135).

Propõe-se neste capítulo uma leitura cosmopolita de Brasília, que, em 2010, além do seu 50º aniversário, festeja um modelo moderno de cidade. O capítulo defende que a cidadania cosmopolita construída nesse período frutificou o respeito às diferenças e o diálogo entre as culturas flutuantes que se alternam, gerando um modelo de convivência harmonizado pela função integradora da escola pública. Em confronto com o acelerado mundo globalizado em que vivemos, Brasília diferencia-se pela sua estrutura urbana racional e pelo constante exercício de brasilidade que impõe no convívio com matrizes originais de todo o país. O estudo do comportamento social do povo brasiliense – cobaias de uma cidadania criada em "laboratório" – futuramente

pode demonstrar resultados sociológicos merecedores de aprofundamento científico. A interpretação destes dados aponta, na vertente cosmopolítica, uma boa estrada para a caminhada pelas veredas da razão pós-moderna. Este capítulo origina-se de um desejo genuíno de pensar no potencial sociológico da ideia cosmopolita, para favorecer, em nossos dias, a cultura urbana da paz e a justiça, não somente em Brasília, mas destinado também ao futuro de outras cidades e outros povos.

Brasília nasce da elaboração mental e da habilidade de planejamento de três autores-personagens da maior saga do século XX no hemisfério sul: Juscelino Kubitschek, Lucio Costa e Anísio Teixeira, uma tríade poderosa, capaz de movimentar este extenso país e conferir-lhe uma nova imagem internacional. Da união desses três homens notáveis é que surgiu o projeto ousado de edificação de um berço para o nosso povo, naturalmente miscigenado, e que, nos dias de hoje, desponta como monumento sincretizado de humanismo.

O desempenho de JK foi marcante como intérprete dessa visão e como responsável pela mobilização política que fez convergir forças ideológicas e econômicas com o fim de erguer a nova capital. Com perícia, o hábil mineiro de Diamantina articula grupos políticos isolados geograficamente, lançando mão de artifícios de persuasão para convencê-los de sua intenção, com o seu entusiasmo pessoal pela empreitada.

> Quantas capitais nasceram de um capricho de um Rei? Madrid porque Carlos V, sofrendo de gota, apreciou seu clima, Haia, refúgio de caça dos condes de Holanda, S. Petersburgo, em virtude de uma súbita intuição do Tzar. (MEIRA PENNA, 1958, p. 145.)

Mais do que uma pirraça absolutista ou a justa proposta de interiorização do país anunciada em seu Plano de Metas, JK, jovem presidente sul-americano, descendente de imigrantes europeus, tenciona afastar o Governo Federal do lastimável estado de

> artificialismo da civilização litorânea, a instabilidade emocional do "mestiço neurastênico do litoral" (como definiu Euclides da Cunha), os contrastes chocantes entre a riqueza e a pobreza, o falso progresso e a ostentação das

> metrópoles marítimas com a pobreza do sertão esquecido e abandonado. (idem, ibidem, p. 306).

JK entende a necessidade de afastar o poder do cesto das laranjas podres, da corrupção litorânea herdada desde os tempos das capitanias hereditárias e da face euro-centrista de além-mar para dar luz a uma nova identidade ao povo brasileiro. A construção de uma cidade planejada para ser moderna e ousada nos fins do milênio passado remete à intenção do então presidente da República de articular a semeadura de uma nova autoimagem ao povo brasileiro, alheada da memória colonialista de subcultura da coroa portuguesa. Como observa Anísio Teixeira "o país continuava Portugal em seu próprio território" (TEIXEIRA, 1976 p. 266). Enaltecendo Camões e a herdada cultura eurocentrista, alimentava-se, ainda no cotidiano dos anos de 1960, no inconsciente desnutrido dos "Jeca Tatu", representantes da cidadania rural de então, um velado complexo de inferioridade e baixa-estima, construído pelas inúmeras crises, econômicas e sociais, descritas nas páginas da história do Brasil e de sua vizinhança latino-americana.

JK dedicou-se a preparar o ambiente político para gestar a metamorfose do Jeca Tatu, amarelo e ignorante, doente e infeliz, para o nascimento de um ser voltado para o porvir, com a liberdade de um pássaro urbano, com as cores de uma borboleta e o formato linear de um avião.

O segundo mentor da cidade foi o urbanista Lucio Costa, que lançou longe a semente de modernidade para o futuro, presente no traçado simples e autêntico de quem assinala duas retas que se cruzam. Constitui-se ali um ponto de encontro cósmico, onde é dado o primeiro passo rumo à viagem de mil milhas que será a saga da construção de Brasília. Lucio Costa reverbera a ambição e o compromisso registrado no Memorial Descritivo do Plano Piloto – "não é uma *urbs*, é uma *civitas*" afirma no documento que permeará a construção da nova capital com o clima romântico de pioneirismo e poesia na execução deste ousado projeto:

> (o plano) deve ser imbuído de certa dignidade e nobreza de intenção [...] para criar uma cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura das mais lúcidas do país (RELATÓRIO DO PLANO PILOTO DE BRASÍLIA, 1991, p. 20).

A simetria do plano de Brasília evidencia a atenção de Lucio Costa em buscar a harmonia e o equilíbrio entre humanismo e modernidade. Ele traz à baila um antigo aspecto defendido pelos filósofos iluministas, nos tempos idos de 1700. Naquela época, a Filosofia construía a ideia de modernidade a partir da busca de um sentido da perfeição possível para a sociedade por meio do uso da razão direcionada em duas perspectivas:

> a) no planejamento ideológico de uma doutrina política linear e pautada em princípios democráticos;
> b) na elaboração e no planejamento físico de cidades utópicas, regidas por leis simples e estritamente geométricas.

No plano de Lúcio, o sentido de modernidade transcende, com a leveza de uma pluma, a armação do concreto e a sustentação do peso do cimento. No Planalto Central do Brasil, pretendeu-se uma arquitetura humanizada, capaz de abraçar, cartesianamente, o indivíduo e de oferecer, para ele, caminhos por onde vivenciasse um diálogo simétrico entre si e o espaço, num compasso binário cadenciado como uma marcha. Assim, tudo se passa como se as grandes noções de igualdade segundo a natureza ou da igualdade diante da lei encontrassem imediatamente sua expressão espacial através da régua e do compasso. A geometria é a linguagem da razão no universo dos signos. (STAROBINSKI, 1989, p. 53)

Brasília foi concebida sobre a imagem do "ideal" pensado pela Filosofia moderna, o ideal para o ser humano. Brasília pretendeu estabelecer uma proximidade entre o espaço físico e a população, foi idealizada de modo que o espaço físico fortalecesse uma construção identitária moderna para o seu povo. Brasília é uma cidade que espelha em sua estrutura física as ambições da política, que se abre em praças para as manifestações ideológicas e artísticas, que se dispõe ao redor da escola para repensar o espaço urbano para além das limitações impostas pela modernidade iluminista européia. Uma cidade que pretende expandir o sentido de modernidade para uma efetiva prática social de convergência entre a política, ideologia e urbanidade, trazendo para a intelectualidade coletiva a possibilidade de ver o outro e, assim, rever a autoimagem de todo o povo.

A terceira mente foi a de Anísio Teixeira, o educador e o "terceiro olho" que amalgamou homem e espaço num projeto de desenvolvimento

humano a partir da criança educada para o universalismo.

Para a idéia de educação, busco em Eudoro de Sousa o conceito de "e-duzir: conduzir para fora de si a criança que o é. Em outras palavras, destruí-la, como criança, para reconstruí-la como adulto." (SOUSA, 1984, p. 118). Para a educação universalista, a metáfora: "Educar os homens é torná-los expansíveis como gazes. E em recipientes fechados, tal experiência sempre foi aventura arriscada. Ai de nós!" (TEIXEIRA, 1935, p. 50). Nesse eixo, Anísio desenvolve extensa literatura, de fundamentação pragmatista e deweyana. Questões como a integração entre o indivíduo e o seu ambiente, o favorecimento e a expansão de horizontes intelectuais apoiados no uso da proposta de educação em tempo integral, o desenvolvimento do potencial criativo do ser humano nas Escolas-Parque e o estudo do magistério nas Escolas de Aplicação baseado na proposta utilizada na Columbia University são alvo de suas pesquisas para a Escola Pública brasileira. Anísio preferia o termo Centro de Ensino para as escolas; para ele, polos centralizadores do conhecimento destinados a oferecer, num espaço físico meticulosamente estudado, as condições ideais para uma abordagem universalizada do saber, numa confluência harmônica entre linguagens artísticas, musicais, físicas e laborais.

As capitais históricas do Brasil, Salvador, Rio de Janeiro e, posteriormente, Brasília, foram as cidades que receberam os modelos planejados por Anísio de uma estrutura educacional direcionada a favorecer, no país, uma educação transformadora. As propostas orientadas por Teixeira pretendiam romper com o modelo colonial adotado. Ele considerava o modelo de sociedade portuguesa implementado no país como um persistente e organizado meio de exploração, que manteve a população brasileira inerte no seu atraso atávico ao saque de suas riquezas naturais, e criticava a estrutura familiar, escravagista e latifundiária, que limitou as oportunidades ao povo, e consolidou a discriminação social por parte da aristocracia brasileira. Espectador da realidade contemporânea e ideólogo de seu tempo, Anísio opta pela via pacífica e filosófica, segundo o modelo liberal-democrático, para afrontar o problema do subdesenvolvimento, e busca no industrialismo o vigor necessário para a criação de uma infraestrutura educacional que irá orientar os seus planos e ideais destinados à educação pública brasileira.

> Com o propósito de abrir oportunidades para a Capital deve o país oferecer à Nação um conjunto de escolas que

> constituísse um exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro. (TEIXEIRA, 1961, p. 195)

No Plano de Construções Escolares de Brasília, Teixeira dispõe a organização dos edifícios escolares na nova capital. Sem alarde, Anísio interpreta a intenção de JK e ultrapassa a mera expectativa de preencher burocraticamente o vazio geográfico do Planalto Central, elevando o caráter da escola pública como um polo físico da comunidade que surgia. Foi um plano alinhavado sob medida para a nova capital, desenhado no "croqui" da cidade que iria vesti-lo, e pretensiosamente direcionado a todo o país. Assim, conforme Pereira e Nóbrega (2008):

> A concepção arquitetônica do prédio escolar, com espaços físicos concebidos para atividades curriculares diversificadas, rompia com o modelo convencional de escola, materializando ambientes para acolher uma proposta inovadora de educação (idem, ibidem, p. 4).

Brasília veste o modelo urbano de Lúcio, que integra a escola como agente polarizador de toda a sua convivência social, em sintonia com o plano de Teixeira que trança espaço, indivíduo e aprendizagem, primando pela individualidade do educando e a universalidade do seu saber. Ao centralizar a função da escola na vida urbana, Teixeira intuitivamente adere ao projeto de edificação de um ser humano para o futuro e torna-se cúmplice da distribuição arquitetônica do indivíduo e do seu espaço, com a firme intenção de não engessar nem o indivíduo nem a aprendizagem dentro de quatro paredes nem deles esperarem um padrão modelar: indivíduo e meio reagem e interagem reciprocamente, alargando-se o sentido universalista da instituição escolar.

Entre 1956 e 1960, a cidade se levanta. Foram tempos de muita fadiga, "sem desfalecimento e sem trégua", diria o presidente JK. A cidade se ergueu sobre os 180 graus do horizonte encarando o desafio do milênio, levada por ousada tríade de intelectuais que tiveram a petulância de pensar por um país. A cada tijolo assentado, o secreto desejo, genuinamente candango, de que ali se figurasse a "cara" do país que se pretendia repensar.

Entrementes, o Capitão Bellini levantou a taça Jules Rimet pela conquista do primeiro campeonato mundial vencido pelo país. João Gilberto encontrou o tom correto na dissonância e Maysa cantou "Chega

de Saudade". Foram construídos quatro quilômetros da ponte Guaíba, as hidrelétricas de Salto Grande e Ilha Bela, além de oitenta e seis açudes. O Ministério da Saúde promoveu campanha contra a lepra, a bouba, o tracoma, o bócio, a esquistossomose e a doença de chagas. No mundo, os Estados Unidos lançaram o primeiro satélite a dar a volta na Terra – o Explorer – e os processos das descolonizações na África foram iniciados a partir da independência da Argélia, morreu Pio XII e João XXIII assumiu o papado da Igreja Católica.

Caminhava-se pela incerta e estreita passarela de um tempo em que, às costas, a modéstia e a timidez do "impávido colosso" se apagavam, e, à frente, um universo de possibilidades, coragem para executá-las e um tempo para amadurecê-las num grande período histórico que se anunciava. E, de um tudo por fazer, e de um tudo por pensar... De certo, somente a clara vontade de erguer uma cidade e de transplantar para o *homo-brasilis* o sentido da *civitas* escorado nas paredes que subiam e nas lajes que sombreavam as consciências das mentes obedientes a uma intuição subjetivamente nacionalista. Maquinalmente, gente dos quatro cantos do Brasil obrava, silenciosa, o discreto e antagônico sonho de dar vida a um intento grandioso, num espetáculo muito maior do que o esperado pela cética platéia brasileira que assistia, respirando a brisa do mar, à realização de uma profecia moderna, que rondava o futuro da população incrédula do que poderia vir a ser, num dia longínquo, este cidadão comum.

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

A idéia de um modelo universalista de educação significava um desafio profissional que aguçava ainda mais o interesse pela proposta de educação da nova capital. A metodologia experimental a ser aplicada por aquela intrépida "tropa de elite" da educação contemporânea no Brasil vinha de berço escolanovista, contava com o apoio federal e com uma estrutura inédita

no país para desenvolvê-la. Esses jovens, ousados profissionais de educação que se aventuraram ao ermo cerrado brasileiro foram selecionados por seu currículo, seu compromisso e com a sua atitude voltada ao rompimento de paradigmas, numa proposta de ensino que, além de muito bem remunerada, representava uma concreta possibilidade de realização pessoal e profissional.

Nos seus inconscientes, vagava uma mistura de sensações – aventura e abandono, coragem para o novo, para a terra vermelha e inóspita que os acolhia – requerendo desses profissionais o desapego às origens e ao próprio arcabouço cultural trazido na seiva familiar. Cada professor-pioneiro trouxe em si, para Brasília, uma semente da sua própria cultura; nela, o DNA de seu regionalismo guardado e protegido sob uma capa de sentimento pátrio pela sua terra, os tesouros da origem armazenados nos sotaques, folclore, crenças, superstições e hábitos. As sutis referências cedidas aos seus estudantes e ao povo de Brasília representam uma prática real de educação informal, um fato não descrito nos planos de aula.

Questionamentos e reflexões coletivas buscaram atribuir significância aos valores a serem perpetuados na renovação histórica imposta pela criação de uma nova capital. A modernidade cidadã de Brasília se anunciava na reflexão sobre os paradigmas tradicionais e na imposição desse conceito trazido pela arquitetura.

Comparo a relevância do trabalho desenvolvido pelos professores-pioneiros à de jardineiros de gente, que zelaram, com compromisso e afinco, pelas raízes dos seus alunos. Naquele tempo, esses professores viviam simultaneamente uma tomada de conhecimento de seus limites e origens, enquanto admiravam a formação dos brotos brasilienses e a construção de uma matriz de identidade renovada. Vivia-se o antes para o depois, a ilusão do novo para a realidade da experiência migratória, numa miríade de culturas oriundas de todo o país para compor o cenário de um drama épico, que poderia terminar em lágrimas ou em sorrisos. O abalo no sentido de cidadania era inevitável, mas perceptível, quando provocou uma busca coletiva de referências, de ligações e afinidades, que lhes oferecesse o apoio carecido.

O chão dos pacatos cidadãos tremeu para dar origem ao novo ser que se anunciava, emergente do trauma do transplante regional, do não ser ninguém, do não ter família, do não pertencer. A atmosfera ingênua do sonho dilui-se naqueles anos sessenta, em que a virgindade das mulheres

representava um valor moral e o cabelo curto dos homens, um atestado de bom comportamento. A música transitava da Jovem Guarda para a Bossa Nova, e a televisão ensinava a conviver com eletrodomésticos e automóveis. Em Brasília, a convivência era necessária, mas a vizinhança era estranha: falavam-se outras línguas, feria-se a tradição. O choque acontecia, avassaladoramente, entre pioneiros e candangos, matutos e caboclos, num conflito de identidade interno que os obrigava a analisar possibilidades de sobrevivência a essa radical experiência de desenraizamento.

Até que, aos 30 de março de 1964, com o golpe militar, o povo surpreende-se com a diluição dos planos traçados e a instauração de um governo opressor no país. A ditadura militar estabelece a cultura do medo, deixando um rastro de mortos e desaparecidos, além de aproximar o povo de males tão cruéis como a tortura e a perseguição ideológica. No campo da educação, ressoa a crise existencial do país e interrompe-se bruscamente a implantação do projeto de Teixeira, a partir de atos de repressão ideológica, da demissão de professores e da redução do turno integral.

Abaixo dos "cascos" de vidro e sobre os estilhaços pelo asfalto, o povo se refaz. Naquele tempo não se podia imaginar que, sob tanta sujeira, surgiria, mais tarde, "a geração Coca-Cola", batizada por Renato Russo na música "Que País é Esse?", adoçados filhos do trauma e orgulhosos da sua filosofia "Let it be", que trazem seus cabelos longos e a moral duvidosa. Uma plebe urbana que colocaria em uma frigideira fervente a prévia romântica musical temperada com a revolta, irmã mais velha da ditadura e do tédio dominical da cidade deserta nos longos fins de semana, que levava os jovens solitários a confessar o trauma de um êxodo, de viver sem avós e sem primos. Nesse vazio cultural, o brasiliense inspirou-se para fazer "um som" nas garagens da cidade que começava a adquirir alguns traços de sua ansiada personalidade. A ditadura entra no DNA do brasiliense e nele deixa eternizada a realidade do fracasso e o abuso da convivência com o poder.

Com a instalação do regime militar, a juventude brasiliense, sitiada dentro dos muros da cidade ultramoderna, tenta sobreviver aos longos anos de chumbo, longos tempos por passar... As novas gerações alimentam-se da cultura do medo, que vinha discreta, a provocar nos "meninos e meninas" o desejo de encontro com o outro, com o amigo, no porvir. Brasília adolesce coexistindo com uma representação própria de mundo que busca no "outro",

o tudo, o todo, o cosmo.

Candango, um Andarilho Cosmopolita

Desde os tempos de nossa antepassada Lucy, a espécie humana trilha destinos na superfície do planeta azul numa constante busca pelo desconhecido. Por esses caminhos, a humanidade assentou vivendas nos desertos, nos polos e nas ilhas mais ermas do Oceano Pacífico. Nessas andanças, a espécie humana deixou sua matriz africana e dominou os cinco continentes, experimentando, a cada passo, uma renovação cultural e social.

Em sua caminhada, o homem deixava a Mama-África e as culturas tribais, assimilando novos costumes, racionalizando sociedades modificadas e deixando, na trilha, suas pegadas. A Antropologia moderna ensina que, na cultura tribal do continente africano, para passar de um povoamento a outro, esses andarilhos se identificavam apresentando aos chefes tribais suas grandes máscaras ornamentadas. Nessas máscaras estava designada a origem dos passantes, sua cultura, seu status social, sua condição civil e sua intenção nessa migração. Um código rudimentar de comunicação, que, em sua materialidade, regulamentava os processos migratórios e permitiu a distribuição do *homo sapiens* em toda a esfera terrestre.

Nos dias de hoje, essa máscara se reapresenta: nos passaportes, documentos de identificação e dados bancários, que indicam: quem sou; o que pretendo; quanto possuo. Em documentos como Carteira de Identidade, Cadastro de Pessoas Físicas, Carteira de Motorista, afirmamos existir socialmente, contribuir ao fisco e dirigir automóvel. Na materialidade desses documentos, assim como nas máscaras africanas, há mais do que se pode supor. Nesses quadrados de papel, referencia-se o seu portador: há o seu tempo, há a sua origem, há a sua formação e o seu papel social.

A máscara, com simplicidade, identifica o papel que ao passante é atribuído, um produto material do construto social de sua origem. A máscara ostenta os estereótipos sociais assumidos, em função de um imaginário coletivo que se desenvolve no seio da sociedade.

Jacob Moreno, idealizador da Teoria dos Papéis, considera que esses papéis são construídos entre a dimensão real e o imaginário. Entende que, na ilusão, a realidade se vincula com o real, de onde vem a nascer o eu. Para Moreno, "o desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu, os papéis

não emergem do eu, é o eu quem emerge dos papéis".

Servindo-me da Teoria dos Papéis, compreendo a função da escola pública, nos primórdios de Brasília, como o palco psicodramático em que os jovens, recém-chegados à cidade ainda inexistente, viveram, com seus professores, a construção de uma matriz de identidade social do candango. Numa escala populacional considerável, milhares de candangos e suas realidades regionais se conflitavam na cidade nova. A escola deliberadamente vivenciava as opções de aceitação ou de negação do novo destino, um trabalho cotidiano dos professores-pioneiros que se dedicaram a adubar o ambiente para receber uma semente forte, uma matriz de identidade para a Capital Federal.

Ao perceber a máscara do candango, seu arcabouço cultural, o professor- pioneiro cultuou o respeito e preparou, para Brasília, terra nua de cultura, um ambiente propício para o nascimento de uma personalidade social voltada ao respeito e à tolerância. Considero que, nos primórdios de Brasília, estabeleceu-se um jogo de improvisação que originou uma matriz de identidade local cosmopolítica.

Na emersão de um papel social a essa cidade única, surge uma identidade consciente no pioneiro, no candango e no cidadão, uma nova realidade histórica para o país. Do sonho vivido pelos pioneiros, afetos e emoções foram mobilizados nesse imenso psicodrama. A imagem sonhada para o futuro da cidade e do país e a realidade nacional dos nossos dias provocam a observação de que a experiência migratória ou cosmopolítica compôs um capítulo na história dramática deste país e fortaleceu, em Brasília, uma identidade moderna, disposta ao rompimento de paradigmas e defensora de valores como a tolerância e o respeito.

"Homo sum, nihil humani a me alienum puto" (TERÊNCIO)
"Sou homem, nada humano é alheio ao meu saber."

Essa emblemática formulação poética celebrizou a peça "Menandrea", de Terêncio, dramaturgo dos idos de 200 a.C que expande, pela primeira vez na história, a idéia cosmopolita. A peça traz diálogos que demonstram a diversidade humana a partir das minúcias psicológicas de seus personagens. O sentido de "humanidade" não se limita a uma simples tradução do termo grego "filantropia", pois ultrapassa o mero interesse pelo outro

ao abrir-se e ver no outro o seu similar, redimensionando a consciência comunitária humana. Nessa peça de teatro, a incomunicabilidade social dos seus personagens e a necessidade que origina de entabular um diálogo ilustra a capacidade humana de acessar, nos níveis mais altos da cultura, o saber se expressar com sinceridade, o poder explicar com franqueza e, principalmente, o ouvir com tolerância.

Cosmopolitismo se refere a uma ordem presente nos constantes entrechoques e sedimentações existentes entre os cosmos. Eudoro de Sousa (2004) vai à mitologia grega e, na hierarquia das divindades, encontra uma interpretação da relação entre o cosmo e o ser humano.

> (Na religião grega) não há um Kosmos, mas muitos Kosmoi, e qualquer dos grandes deuses pode ser o agente de uma "diakosmesis", um ordenador do universo natural, humano, divino, segundo as especificas determinações de sua própria essência [...]. Há, portanto um Kosmos de Ártemis, um Kosmos de Apolo, um Kosmos de Deméter e um Kosmos de Dioniso, e assim por diante. [...] a diversidade e a multiplicidade dos sobrenomes de um deus são, pelo menos, tão vastas quanto o são a diversidade e a multiplicidade cósmica de seu aspecto. Porque, ao contrário do que julgaram os mais apressados sistematizadores da religião e da mitologia, o divino não se encontra rigorosamente adstrito a certas regiões do mundo natural e humano (idem, ibidem, p. 79).

Hegel (1959) cita a máxima de Terêncio ao refletir sobre arte como um cosmo visível e interpretável a partir da reação individualizada que gera em cada indivíduo. Para o ilustre filósofo, a arte age como um despertador de emoções íntimas que detém o poder de evocar um diálogo entre sentimentos. O autor esclarece:

> Pode a arte erguer-nos à altura de tudo o que é nobre, sublime e verdadeiro, arrebatar-nos até a inspiração e ao entusiasmo, como pode mergulhar-nos na mais profunda sensualidade, nas paixões mais vis, abafar-nos numa atmosfera de volúpia, e abandonar-nos desamparados, esmagados pelo fogo de

> uma imaginação desenfreada. Tão rico é o humano de bem como de mal, das coisas sublimes como das coisas vis. (idem, ibidem, p. 63).

Na Biogeografia, a distribuição cosmopolita refere-se a grupos de seres vivos que podem ser encontrados praticamente em todos os lugares do mundo e cita como espécies cosmopolitas: a dermatophagóides, a borboleta Vanessa Cardui, a baleia orca, o rato marrom, o falcão peregrino, o ser humano e algumas espécies de esponjas do mar que transitam livremente em diferentes oceanos. (WIKIPÉDIA)

O mesmo termo é usado com frequência na Ciência Política, nas teorias linguísticas sobre estrangeirismos e também nos discursos pacifistas para o Oriente Médio ou nas falas revolucionárias antiglobalização e antirrascismo para os seis bilhões de seres que dividem o planeta. Historicamente, o cosmopolitismo é herdeiro do estoicismo romano e compreende, genericamente, qualquer doutrina antiparticularista e anti-individualista, atravessando a história como uma noção de justiça presente no direito universal.

Materialmente, um cosmos pode ser um objeto, um indivíduo ou uma relação, uma experiência, uma cultura, um sentimento, ou seja, tudo o que provoca uma reação racional, qualquer elemento capaz de acionar o pensamento.

O personagem Flaneur do poeta Charles Baudelaire é o cosmopolita europeu. Traduz-se do francês como "o perambulador", personagem atento ao inesperado, que ouve os ruídos e percebe o ritmo da cidade, no caso, Paris. É um ser urbano que trafega pela cidade e na sua estrutura vê impressa a sua ordem pessoal, caótica e instável. Flaneur vive na desatenção da urbe moderna, no desleixo do homem urbano. Sua identidade assemelha-se a um entulho natural da cidade, faz parte da sua paisagem, na passagem dos transeuntes e dos automóveis. Flanando na cidade, o personagem de Baudelaire assiste a imagens visuais ou informações registradas; sucessivamente, ele compreende, analisa e sedimenta em sua racionalidade, dando partida ao motor cosmopolítico que exercita em sua sociabilidade. Do poema "O estrangeiro":

> – A quem mais amas, responde, homem enigmático:
> a teu pai, tua mãe, tua irmã ou teu irmão? [...]
> – Amo as nuvens... as nuvens que passam... longe... lá muito longe... as maravilhosas nuvens! (BAUDELAIRE, 1966, p. 9)

Mas é Emanuel Kant, na "Idéia Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita" (1784), quem teoriza sobre essa idéia tão vasta. Como bom iluminista, Kant serve-se da razão para estudar a historicidade da espécie humana. Na "Ideia" (1784), seu foco está na administração da justiça e da paz para a humanidade, elementos centrais na sua noção de cosmopolitismo, o miolo da mandala que, no seu centro, oferece repouso para esse pensar cansado das incessantes repetições da espécie.

O conflito cosmopolita existe consciente ou inconscientemente no ser humano, e todo indivíduo é constantemente submetido a conflitos por imagens, sons ou palavras que incessantemente duvidam, acusam, condenam e perpetuam em ideias o ser único que, no lapso de um instante, nos habita. Foi Kant quem avistou, no fim da estrada da racionalidade, na distante "Paz perpétua", um motivo melhor do que o individual para o estudo do fenômeno cosmopolítico e do seu potencial motor para a espécie humana. De sua orientação filosófica, me sirvo das referências sobre o "fio condutor da história", a "autoestima racional" e a "indissociável sociabilidade".

É no movimento da humanidade, nas transformações que atuam sobre seu ambiente que se percebe o uso do potencial racional e criativo da espécie e a ação do ato cosmopolita. Somente no movimento da história, com uma visão do presente e do passado, é que se pode perceber a necessidade de procurar por melhores modelos de sociedade civil. Kant procura na roda da história, no ritmo suave ou tempestuoso das idas ou vindas do tempo, das conquistas ou fracassos da humanidade, por uma convivência respeitosa e tolerante, pela paz e pela justiça. Para Kant, somente apoiados ao "fio condutor da história" é que encontraremos a saída do labirinto das dúvidas humanas, ligando o homem ao seu passado e a sua visão de espécie.

É invisível ao homem a percepção de si mesmo e de sua espécie. A vida humana é muito curta para que dela possa apreender qualquer sentido que lhe sirva para compreender o sentido de humanidade. O argumento que

sustenta a "Ideia" é que somente na expressão racional da coletividade, na comparação entre os tempos, é possível dimensionar o potencial existente em toda a espécie. É dada a alternativa de renegar, de vetar ou proibir, mas, então, volta-se à posição inicial de antes do ato cosmopolítico.

> Numa criatura, a razão é a faculdade de ampliar as regras e os propósitos do uso de todas as suas forças muito além do instinto natural, e não conhece nenhum limite para os seus projetos. Ele não atua apenas de maneira instintiva, mas, ao contrário, necessita de tentativas, exercícios e ensinamentos para progredir, ao poucos, de um grau de inteligência a outra (KANT, 1986, p. 11).

Para tanto, observar a história com distanciamento da espécie representa algo como observar nossos antepassados como crianças na razão. Nessas vestes, nos ensinam a complexidade da espécie e o lento movimento racional da humanidade. Somente ao perceber o "fio condutor" que nos liga ao passado é que percebemos o lapso que nos separa dos homens que deixaram as cavernas e seguiram a buscar melhores alternativas de moradia, para assentar abrigos e, depois, casas e ainda prédios.

Ao procurar por referências no passado, o homem atinge alguma percepção de si mesmo no Universo, que gera desconforto quando percebe a dimensão do seu esforço e da sua limitação. A incompletude de sua natureza o instiga a buscar respostas na razão de seu semelhante, cultuando, na humanidade, o estranho prazer de confrontar as racionalidades entre indivíduos: esse instigante procedimento, a "autoestima racional", utensílio banal e automático da razão humana, que provoca no homem a necessidade de mostrar ao seu semelhante o produto de sua capacidade racional. Vem daí o fato de o homem não suportar o isolamento, pois necessita exibir o seu produto. É a única forma que conhece para dar vazão à verdadeira felicidade, que consiste no mérito de ser grato a si mesmo por ter promovido o seu próprio bem-estar e o de seus descendentes, num exibicionismo racional que move a história da razão, na medida em que todos os seres racionais sentem esse chamado. Desde os primeiros homens pré-históricos que desenharam nas cavernas de Altamira, todos os que seguiram pelo fio condutor da história, procuraram, de alguma forma, deixar um rastro de sua existência no planeta, como se

esse rastro os ligasse ao fio de Teseu e lhes desse a chave de saída desse intrincado labirinto. Para registrar a sua capacidade racional, o homem pintou paredes de cavernas, tetos abobadados e deixou nas pegadas na Lua um traço do seu potencial criador, que fortaleceu a sua autoestima racional e a de todo o seu grupo, eternizando nas imagens deixadas uma interpretação do seu tempo.

A ninguém interessa guardar o seu produto racional para si. Fortalecida a própria autoestima racional, surge a questão: "a que me serve a razão senão para exibi-la?". Esse conflito, Kant denomina "indissociável sociabilidade": uma saudável provocação do homem para demonstrar superioridade racional sobre o seu semelhante, que aciona um desconforto, uma indisposição presente no prazer oculto de superar a racionalidade do outro. A "indissociável sociabilidade" é a matriz do cosmopolitismo, o que alimenta a fome humana de encontro ou de isolamento, e dispõe-se a solucionar o problema humano de relacionamento, na medida em que oferece alternativas para que um indivíduo possa se proteger do outro e, ao mesmo tempo, controlar essa constante oposição interna presente na vida em sociedade, na guerra e na paz, no certo e no errado, na conduta e na vontade do filósofo e do aprendiz de entender a vida sob um ponto de vista cosmopolita.

> Agradeçamos, pois, à natureza pela intratabilidade, pela vaidade que produz a inveja competitiva, pelo sempre insatisfeito desejo de ter e também de dominar! [...] O homem quer a concórdia, mas a natureza sabe mais o que é melhor para a espécie: ela quer a discórdia! (idem, ibidem, p. 14).

Nos dias de hoje, passadas a efervescência e a rigidez do racionalismo, a razão conversa com a neurociência, com a espiritualidade e a metafísica, ouve a Filosofia para pensar na paz e na justiça, sem nada pretender transformar. Divide-se entre a capacidade de elaborar julgamento e de deduzir conclusões e permanece, até hoje, como a faculdade exclusiva do homem, de pensar, de tomar atitudes próprias, de elaborar conceitos e de pensar um futuro aberto aos sentimentos e às emoções.

Nesse jogo racional, adiciono Brasília, população, migração, educação e cultura, razão e autoestima racional, indissociável sociabilidade, levada pelo

fio condutor da história. Livremente, subtraio as dúvidas, as politicagens e os individualismos; potencializo a paz, a justiça e o respeito. Um presente de filha para a cidade "cinquentona" que abrigou minha existência. O cosmopolitismo pode ser ingênuo, ufanista, filosófico, mas é respaldado pela Filosofia, por Kant (2008) que, numa poética defesa sobre a intenção da Filosofia, no artigo secreto da "Paz Perpétua" afirma:

> Não deixem desaparecer ou emudecer a classe dos filósofos, mas os deixem falar publicamente para a elucidação dos seus assuntos, pois a classe dos filósofos, incapaz de formar bandos e alianças de clubes pela sua própria natureza, não é suspeita da deformação de uma propaganda. (idem, ibidem, p. 151)

Cosmopolitismo, universalismo, transdisciplinaridade, enfim, todas as manifestações presentes nas diversas ciências, da mais complexa a mais simples, e, sobretudo, as mentes que pensam e acreditam no poder de superação das fragmentações humanas são convidadas aos festejos do cinquentenário de Brasília.

Em Brasília, o fio condutor da história está próximo; o ponto de partida é visível a olho nu. A saga da construção da nova capital está mais presente na memória das pessoas que a viveram do que na história que as estruturas de poder irão elaborar sobre ela. Em Brasília a vida comunitária da cidade une-se ao recente momento inicial em que se fundaram as relações interpessoais com base no coleguismo e na solidariedade mútua entre os pioneiros. Em sua curta história, Brasília e suas características urbanas atípicas disponibilizaram a ação cosmopolítica, desde o seu planejamento a sua composição populacional, mas também nas dificuldades impostas pelo próprio caráter administrativo da cidade:

> a) na constante necessidade de convivência, fruto da saudade dos familiares distantes, da ausência de amigos, o que acabava por aproximar vizinhos; também na tensão, na dor e na saudade do lugar de origem;
>
> b) no formato original da cidade, com quadras viradas para o seu interior, de modo a favorecer a prática de encontro entre seus habitantes, tendo na escola um polo centralizador desta

convivência;

c) na estrutura escolar, que contou com professores oriundos de todo o país, dispostos a dividir com seus alunos o seu próprio arcabouço cultural;

d) na multiplicidade de argumentos presentes na proposta educacional de Anísio Teixeira para a formação do multicidadão, que ampliou sua rede, nela incluindo maior quantidade de objetos de conhecimento, como a música, a arte e o trabalho;

e) no alargamento do eixo comercial na Cidade Livre, que extrapolou as fronteiras do Sul e do Sudeste, indo à busca de gêneros e alimentos no Centro-Oeste, Norte e Nordeste para atender à demanda de uma população que emergia e que deles carecia.

A autoestima do candango inflou uma imagem renovada pelos constantes exercícios de uma atitude cosmopolítica urbana e moderna. Essa autoestima, presente na construção física da cidade, dialogou com a necessidade de socializar suas vivências buscando, na racionalidade, uma cultura de paz e de tolerância.

Alguns resultados da convivência cosmopolita em Brasília, mesmo que diluídos e ainda não testados, já se fazem notar, em certos mecanismos de adaptação, tais como a aceitação de regras de conduta elementares, aceitas ou negadas no seu cotidiano urbano. Adoto como exemplos: a negação do uso da buzina no trânsito da cidade e o respeito ao uso da faixa de pedestres, hábito corriqueiro aqui, mas que espanta os habitantes de outras urbes. Essas disposições sintetizam a transformação do *ser-brasilis* e do sentido positivo e alterador da experiência cosmopolita. A disposição ao novo é uma característica do brasiliense; é certo que esses exemplos situam-se numa abrangência legal e política maior, que determinou uma política de trânsito associada a uma proposta de educação necessária em virtude da velocidade própria da urbanística local, mas cabe considerar que se trata de uma tendência que se apoia na personalidade disponível ao rompimento de paradigmas. Na convivência urbana, tolera conflitos interpessoais, a variância de tipos de poder, bem como relacionamentos internacionalistas e regionalistas com a mesma intensidade que valoriza o uno e o multi.

Assim, considero a relevância de se aprofundar essa disposição natural à aprendizagem mediante uma pedagogia de abordagem cosmopolítica, que viva intensamente o conflito de existir e construir uma identidade pacífica e avessa aos violentos modelos hegemônicos contemporâneos de conduta. Unindo uma razão alimentada de memória e a constância do exercício cosmopolita, acredito que possa emergir, na consciência coletiva, o estímulo ao respeito pelo ser humano e ao seu passado, a interdependência entre os indivíduos e a prática da liberdade entre seus cidadãos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Márcia de Sousa. *Semeando e Colhendo*. Belo Horizonte: Armazém das Idéias, 2005.

ARPDF/CODEPLAN/DEPHA. *Relatório do Plano Piloto de Brasília*. Brasília: Gráfica do GDF, 1991.

BAUDELAIRE, Charles. *As Flores do Mal*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *Pequenos Poemas em Prosa*. Trad. Aurélio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BEHR, Nicolas. *Poesilha Revisitada*: Poesia Pau Brasília. Brasília: LGE, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOBBIO, Norberto; METUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

BUBENECK, Celso et al. *A origem do sistema educacional de Brasília*: criação da CASEB, 22.12.59. Departamento de Planejamento, Secretaria de Educação e Cultura, Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. Brasília: GDF, SEC, DEPLAN, 1984.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAYGILL, Howard. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CONTREIRAS, Hélio. *Militares*: Confissões: Histórias Secretas do Brasil. Rio de Janeiro: MAUAP, 1998.

CRAMPE-CASNEBET, Michele. *Kant*: Uma revolução filosófica. Trad.

Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FABRIS, Eli Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan./jun. 2008.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. *Escolas da FEDF*, Brasília, Cruzeiro, Guará, Planaltina, Sobradinho. Brasília: COBAPA, 1985. (v. 1)

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *40 anos de Educação.* Secretaria de Estado de Educação, Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001.

HEGEL. *Estética*: A Idéia e o Ideal. Trad. Orlando Vitorino. Lisboa Guimarães Editores. Cf.: <http://digilander.libero.it/LicGaribaldi/l'humanitas.htm>, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cosmopolita> Distribuição Cosmopolita, acesso em 22 de julho de 2008.

KANDINSKY, Vassily. *Olhar sobre o Passado*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KANT, Emanuel. *A Paz Perpétua*. Porto Alegre: L&M Pocket Plus, 2008.

_____. *Sobre Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

_____. *Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita*. (Trad. Ricardo Terra e Rodrigo Naves. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar; a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade.* Porto Alegre: v. 33, n. 1, p. 35-38, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan./jun. 2008.

MEIRA PENNA, J. O. *Quando mudam as capitais*. Rio de Janeiro: Gráfica do IBGE, 1958.

MONARCHA, Carlos. *Anísio Teixeira*: A obra de uma vida. In: Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio Teixeira e o Plano Educacional de Brasília. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *40 Anos de Pós-Graduação no Brasil*. Caxambu, 2005.

_____. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In:

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação*, Uberlândia, 2006.

PEREIRA, E. W.; NÓBREGA, C. *Escola Júlia Kubistchek*: A primeira escola pública do Distrito Federal. Disponível em: <www.mundoacadêmico.unb.br/12204642601702741112141704181.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2008.

PEREIRA, E. W.; CARVALHO, Pedro Mesquita. *Educação Integral em Brasília*: Resistência, Contradições e Impasses na Concretização do Plano de Anísio Teixeira, 2009. In: www.sbhe.org.br/ixcihela/18-11_14h_com_indiv.htm

POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette. *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.

PUGIALLI, Ricardo. *Almanaque da Jovem Guarda*. São Paulo: Ediouro, 2006.

SANTOS, Robinson dos. *Educação Moral e Civilização Cosmopolita*: Atualidade da Filosofia Prática de Kant. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1603Santos.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2008.

SMOLKA, Ana Luiza B.; MENEZES, Maria C. *Anísio Teixeira*. 1900-2000 – Provocações em Educação. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Memória da Educação)

STAROBINSKI, Jean. *1789*: Os emblemas da Razão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SOUSA, Eudoro de. *Dioniso em Creta e outros ensaios*. Lisboa: Nacional; Casa da Moeda, 2004.

_____. *Mitologia*. Lisboa: Guimarães Editora, 1984.

TAUNAY, Raul. *Meu Brasil Angolano.* Rio de Janeiro: Record, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a Democracia*, Introdução à Administração Educacional. Rio de Janeiro: José Olympo, 1935.

_____. Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976

VERNANT, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Isis Borges da Fonseca. 15. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.



Parte II
ESCOLAS PIONEIRAS: A OUSADIA DO POVO

Capítulo 7

Escola Júlia Kubitschek – A primeira escola pública do Distrito Federal

Eva Waisros Pereira
Cinira Maria Nóbrega Henriques

Introdução

A primeira escola pública do Distrito Federal foi inaugurada em 1957, ainda no período de construção de Brasília. Inicialmente chamada de Grupo Escolar 1, denominação depois alterada para Escola Júlia Kubitschek, essa instituição pioneira inovou na organização escolar e nas práticas educacionais, sob a influência do ideário escolanovista e orientação técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (MEC), durante a gestão de Anísio Teixeira.

Embora já houvesse iniciativas isoladas para o atendimento educacional às crianças em idade escolar, a chegada de numerosas famílias de trabalhadores, engenheiros e funcionários tornou imperiosa a construção da escola. Localizada na Candangolândia – um acampamento pioneiro que se formou em torno das instituições administrativas encarregadas da execução das obras da nova capital –, a escola, edificada em caráter emergencial e concluída num prazo de vinte dias, em meio à precariedade das condições

de vida no acampamento, destacava-se pelo seu projeto arquitetônico, elaborado por Oscar Niemeyer, bem como pelo pioneirismo e dedicação de seus professores, envolvidos na implementação de um projeto inovador.

A epopeia da construção de Brasília teve início com a chegada de milhares de trabalhadores vindos de todas as regiões em busca de trabalho e melhores condições de vida. Surgem as primeiras aglomerações humanas, alojamentos provisórios junto aos canteiros de obras das grandes construtoras e aos escritórios da NOVACAP, na Candangolândia e na Cidade Livre, centros urbanos embrionários da nova capital.

A Candangolândia, também conhecida como Velhacap, que abrigou as primeiras instituições administrativas instaladas no Planalto Central, tornou-se, rapidamente, com a migração, um núcleo habitacional populoso, onde viviam os trabalhadores pioneiros e suas famílias. As condições de vida eram precárias: as moradias eram barracões de madeira construídos em espaços limitados, sem infraestrutura. Não havia comércio local e as famílias eram obrigadas a se dirigir à Cidade Livre para suas compras, com grande dificuldade, porque inexistiam estradas e transporte público. Aos poucos foram sendo implantados os equipamentos necessários à vida urbana, como a igreja, o hospital, o restaurante e os primeiros postos de serviço. Surgiu também a demanda por educação escolar.

A improvisação era uma constante e as iniciativas no campo educacional partiam tanto do poder público como da comunidade. As primeiras aulas que brotaram no Planalto Central foram ministradas sob árvores do cerrado e em barracões. Até o gabinete ocupado por Bernardo Sayão, então diretor-executivo da NOVACAP, foi por ele cedido e transformado em sala de aulas, que tinham de ser interrompidas sempre que o gabinete era requerido para realização de reuniões.

A construção de uma escola tornava-se premente. O projeto arquitetônico elaborado por Oscar Niemeyer foi executado em vinte dias. Nascia, assim, a primeira escola pública da Capital Federal.

A escola como um grande acontecimento

A inauguração da escola deu-se em 15 de outubro de 1957 – dia do Professor. A solenidade mobilizou a comunidade local e contou com a

presença do presidente Juscelino Kubitschek, que se fez acompanhar de sua mãe, dona Júlia, professora mineira aposentada, da primeira dama, dona Sarah, e de suas filhas, Márcia e Maristela. Compareceram, ainda, o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado; o presidente da NOVACAP, Israel Pinheiro; o seu Diretor-Executivo, Bernardo Sayão e Ernesto Silva, diretor do Departamento de Educação e Difusão Cultural. A presença das autoridades do primeiro escalão do governo e o comparecimento maciço da população, especialmente da comunidade escolar, evidenciavam a importância de que se revestia o evento. No dia da inauguração, Israel Pinheiro mostrou-se surpreso com o que via e, havendo sido indagado se tinha gostado da escolinha, respondeu com entusiasmo: "Está bom demais!" (SILVA, 1999, p. 139).

Conforme já referido, a escola foi inaugurada com o nome de Grupo Escolar 1, denominação depois alterada para Escola Júlia Kubitschek, em homenagem à mãe-professora do então presidente da República. Como as demais edificações provisórias, sua construção era de madeira e destacava-se pelas características arquitetônicas consoantes com o ideal que Brasília vinha inaugurar. Nela fundiam-se elementos modernos, como os pilotis, com elementos tradicionais, como varandas e treliças. O traçado da escola assemelhava-se ao do Palácio do Catetinho, que havia sido recentemente construído também em madeira, para servir de residência provisória ao presidente da República. Por essa semelhança, passou a ser também conhecida como "Catetinho da Educação". Convém assinalar que o simples fato de a construção do prédio escolar possuir características similares ao então palácio presidencial denota a importância que se atribuía ao nascente projeto educacional que se instalava na nova capital.

O prédio contava com cinco salas de aula no piso superior, com uma rampa externa de acesso, biblioteca, cozinha e refeitório, almoxarifado, instalações sanitárias, além de gabinete dentário e consultório médico. No piso inferior, havia um pátio coberto e, na área externa, canteiros para o desenvolvimento de atividades agrícolas, parque de recreação, espaços para a prática desportiva e piscina. A construção era de boa qualidade e o mobiliário funcional, com mesas e cadeiras de fórmica para o refeitório, geladeira na cozinha, playground e dezenas de livros na biblioteca. Parte desse equipamento foi doada por firmas construtoras, contando ainda a escola com um relógio – doação pessoal do presidente da República.

A concepção arquitetônica do prédio escolar, com espaços físicos concebidos para atividades curriculares diversificadas, rompia com o modelo convencional de escola, materializando ambientes para acolher uma proposta inovadora de educação.

A Escola Júlia Kubitschek caracterizava-se por ser uma escola de educação integral e em tempo integral. Pautava-se no ideário da escola nova, que buscava proporcionar às crianças formação integral, com vistas a inseri-las na vida moderna. Nessa perspectiva, além do tempo destinado às matérias tradicionais, como Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, havia atividades complementares: iniciação musical, artes plásticas, educação física, atividades de trabalho e de caráter social. De acordo com os princípios filosóficos que a fundamentavam, a escola deveria organizar-se como comunidade de vida e de trabalho.

Assim, enquanto estava sendo elaborado por Anísio Teixeira o plano educacional de Brasília e desenvolvendo-se as primeiras ações com vistas a sua implantação, a Escola Júlia Kubitschek já trabalhava segundo as diretrizes filosóficas do referido plano, contando com a orientação técnica do INEP, por meio dos técnicos Paulo de Almeida Campos e Nair Durão Barbosa Prata.

A escola funcionava em dois turnos, cada um com mais de sete horas de duração. O primeiro turno estendia-se das 7h30m às 15h e o segundo, das 9h às 17h30m. Em ambos os turnos, os alunos tomavam merenda às 10h, almoçavam na escola e faziam uma refeição suplementar às 15h. Os alimentos eram fornecidos pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) e preparados sob orientação de nutricionista.

Além da alimentação, a assistência escolar compreendia ainda ajuda financeira aos alunos para aquisição de vestuário e material didático. Essas iniciativas eram motivadas não somente pela condição econômica da comunidade, como também pela inexistência de comércio local que suprisse as demandas para o desenvolvimento das atividades escolares.

Conforme depoimentos de professores pioneiros, as atividades escolares tiveram início antes da data da inauguração, mais precisamente, no dia 10 de setembro de 1957. A ocupação do prédio se fez imediatamente após o término da obra, por falta de outro lugar adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A composição do quadro docente realizou-se em caráter de urgência. As primeiras professoras foram selecionadas, inicialmente, entre esposas e filhas de funcionários, portadoras de diploma de normalista expedido por escola oficial. O próprio Dr. Ernesto Silva, diretor do Departamento de Educação e Difusão Cultural, incumbiu-se de pesquisar, entre os funcionários e engenheiros nos acampamentos, a existência de professores com habilitação profissional. Dada a proximidade com a nova capital, foram convidadas algumas professoras de Goiânia, com boa qualificação e experiência anterior. Entre essas, uma, havia sido diretora de escola primária, outra, fora a primeira colocada na Escola Normal, em 1956, e uma terceira, apresentava excelente currículo e diploma em Belas Artes (GDF/SEE, 2001, p. 31). Entre os professores contratados pela NOVACAP, havia também os que vieram de outros estados, como Minas Gerais, o que contribuiu para agregar diferentes influências didático-pedagógicas no funcionamento da escola.

As cinco primeiras professoras da Escola Júlia Kubitschek foram: Amábile Andrade Gomes, Maria do Rosário Verner, Célia Cheir, Maria de Lourdes Moreira Santos e Maria de Lourdes Cruvinel Brandão. A sexta professora contratada foi Santa Alves Soyer, que veio a ser a primeira diretora da escola. Em seguida, vieram Carmem Daher e Ana Pereira Leal. Esse grupo de oito professoras pioneiras deu início ao funcionamento da instituição escolar. Devido ao aumento crescente de alunos, não tardou a ampliar-se o corpo docente, que passou a ser integrado pelas professoras Stella dos Cherubins Guimarães Trois, Maria Antonia Jacinto, Maria do Rosário Bessa, Maria Helena Parreiras, entre outras. É importante destacar que, nesse grupo de professoras pioneiras, além de alfabetizadoras experientes, havia duas professoras com especialização, respectivamente, Maria Helena Parreira, em artes plásticas, e Maria de Lourdes Cruvinel Brandão, em música. Mais adiante foi também contratado um professor de educação física.

Nos anos 1958 e 1959, a seleção de novos professores passou a ser feita pelos próprios docentes da escola. Além da exigência de comprovação de habilitação profissional, os candidatos eram submetidos à avaliação de sua postura e desempenho em sala de aula. O processo de seleção não se restringia a atender somente às necessidades de ampliação do quadro docente da escola Júlia Kubitschek, mas tinha em vista, também, a contratação de

professores para as demais escolas que iam sendo criadas pela NOVACAP[1]. Segundo documentos da época, tratava-se de um concurso com base em critérios que compreendiam titulação, entrevista e prova prática, cujo rigor resultava numa taxa de reprovação na ordem de 40% dos candidatos ao magistério (GDF/SEE, 1884, p. 22).

Ainda com referência ao concurso, a professora Santa Soyer (1990) detalha os procedimentos então adotados: "o professor teria de dar aula em todas as séries, sob observação dos professores já admitidos. Depois ficaria mais uma semana lecionando na escola, até ser admitido pela NOVACAP". Um aspecto reiterado pela referida professora diz respeito à exigência de habilitação em curso normal, inclusive para o magistério na zona rural, destacando casos de admissão de docentes especializadas nessa área, dois dos quais originários do estado de Pernambuco.

Como se pode verificar, o papel desempenhado pela Escola Júlia Kubitschek, desde o início, extrapolava as ações previstas para o seu funcionamento, na medida em que se tornava ponto de apoio e de referência para o sistema de ensino que ia se constituindo no Distrito Federal.

Democracia e trabalho cooperativo

A Escola Júlia Kubitschek destinava-se ao atendimento de alunos do então ensino primário, de 1ª a 4ª séries. Inicialmente foram matriculados 150 alunos[2], quantitativo esse que rapidamente evoluiu, havendo duplicado em curto espaço de tempo. À medida que a cidade ia sendo erguida, ampliava-se o fluxo populacional, trazendo permanentemente novos contingentes de alunos. Esse fato impôs à instituição uma dinâmica continuada de efetivação de matrículas, de reestruturação e abertura de novas turmas, bem como acarretou enorme esforço aos professores para realizar o acompanhamento pedagógico e promover o progresso escolar do alunado. Segundo levantamentos estatísticos, no final de 1959, a escola já contava com 560 alunos (GDF/SEE, 2001, p. 36).

1 Em fins de 1959, a Novacap contava com mais de cem professoras primárias e orientava o ensino de 4.682 alunos (GDF/SEE, 1984, p. 23).

2 Esse quantitativo inicial de alunos é citado em entrevista concedida pela Profª Santa Soyer.

Embora não se disponha de documentação que informe sobre a constituição das turmas, havia, segundo depoimentos dos professores, predominância de classes de alfabetização. Além do atendimento às crianças na faixa etária própria, eram atendidos adolescentes de 13 e 14 anos, analfabetos, filhos de operários vindos do interior do Brasil, que não haviam tido oportunidade anterior de escolarização.

As turmas eram divididas de acordo com a idade cronológica dos alunos, tendo em vista atender aos interesses próprios da idade e, assim, favorecer o desenvolvimento da criança. Dadas as dificuldades existentes no período da construção de Brasília, era usual a escola efetivar a matrícula independentemente da apresentação da certidão de nascimento, o que, na maioria das vezes, ocorria em fase posterior. Cumpria-se, assim, a orientação expressa da NOVACAP no sentido de não deixar nenhuma criança fora da escola.

As dificuldades que o grupo de professoras pioneiras teve de enfrentar no início do funcionamento da escola – já que nada havia ainda sido estabelecido para o desenvolvimento das atividades docentes e a ação pedagógica dependia de suas iniciativas e da busca de soluções criativas – conduziram à adoção de práticas democráticas de gestão e de trabalho compartilhado. Assim, durante os primeiros meses de funcionamento, a escola não teve uma diretora designada. Em razão do acúmulo de trabalho e tendo em vista não sobrecarregar uma só pessoa para organizar as atividades demandadas para a estruturação da escola, especialmente nas condições precárias do meio em que a mesma se inseria, a função de diretora, por decisão do grupo de docentes pioneiras, foi exercida por todas as professoras, em sistema de rodízio, durante vinte dias, sendo as tarefas administrativas e pedagógicas definidas e realizadas coletivamente, mediante trabalho compartilhado. Após essa experiência de gestão, o grupo docente elegeu, por voto direto, uma das colegas, a professora Santa Soyer, que veio a ser a primeira diretora da instituição.

Nesse período em que vigorou o planejamento coletivo, as professoras pioneiras valeram-se fundamentalmente de suas experiências anteriores de magistério. Não havia, então, imposição de métodos de alfabetização ou de metodologias de ensino, cada qual trabalhava em consonância com os conhecimentos de que dispunha, com os meios e as técnicas que lhe eram

familiares. Assim, na alfabetização, eram utilizados, nas diferentes turmas, tanto o método global, como o fônico, o eclético e o silábico, dependendo da experiência e da decisão dos docentes. No entanto, à medida que enfrentavam desafios com as crianças com dificuldades de aprendizagem ou mesmo com as portadoras de problemas neurológicos, como a dislexia, muitas delas buscaram soluções criativas para atender, de modo adequado, a esses alunos. Nesse sentido, relata a professora Maria do Rosário Bessa (2008) que, para alfabetizá-los, "nós escrevemos um livro baseado nas coisas de que eles gostavam...".

O espírito desbravador característico da época povoava o imaginário dos professores no período inicial de funcionamento da escola, aliando idealismo, entusiasmo e dedicação no desenvolvimento do trabalho docente. A construção da nova capital representava um momento de grandes transformações, não apenas na esfera econômica e política, mas a transcendia, expandindo-se para os domínios da arte e da cultura, influindo no pensamento e nas práticas dos professores, fazendo emergir a disposição para o novo e a vontade de mudar.

É mister destacar, além disso, a repercussão, junto ao corpo docente, das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no ensino primário, promovidas pelo INEP. Como ocorria nas diferentes regiões, a política de formação do magistério nacional também beneficiou os primeiros professores da nova capital, mediante a participação em cursos que, contribuindo para sua promoção profissional, conferiu-lhes novo *status*, com efeitos positivos para a prática docente.

Discorrendo a esse respeito, relata a professora Anísia Santos da Rocha Cravo:

> E, assim como eu, muitas professoras daquele começo – umas vinte – tinham uma especialização, não em nível superior, mas no ensino primário, um treinamento; de qualquer forma, uma especialização (2001).

Em face da nova proposta de educação a ser implantada no sistema educacional de Brasília, a participação em cursos promovidos pelo INEP tinha o propósito de preparar o pessoal para esse novo tipo de ensino.

Assim, após familiarizarem-se com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola Júlia Kubitschek e receberem orientação da técnica do INEP, Nair Durão Barbosa Prata, as professoras realizaram estágio em Salvador, onde permaneceram cerca de quinze dias. Como esclarece a citada professora:

> À época, todas foram – acho que vinte professoras – para ver o funcionamento das escolas em Salvador, que constituíam o mesmo sistema daqui, apenas com alguma coisa adaptada. Os professores iam, portanto, conhecer o sistema de ensino implantado pelo Dr. Anísio Teixeira: escola parque e escolas-classe. (idem)

Assim, a Escola Júlia Kubitschek recebia assistência técnica do INEP e proporcionava aos seus professores estágios e cursos no sentido de habilitá-los para a implantação do plano educacional elaborado por Anísio Teixeira.

Essa versão é confirmada pela professora Santa Soyer:

> Fomos vinte professoras para a Bahia, sendo que oito foram se especializar nas técnicas para escola parque e as outras doze, em escolas-classe, para ver como funcionava o sistema que estava previsto para a nova capital (1990).

Além dos estágios realizados em Salvador, a professora menciona a participação de quatro professores em cursos de preparação para Jardim de Infância, no Rio de Janeiro, reconhecidos como as melhores instituições de educação infantil e desenvolvidos com a assessoria da técnica Nair Durão Barbosa Prata. Registra, ainda, a ida da professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois ao Rio Grande do Sul, onde realizou o Curso de Política e Supervisão de Administração Escolar[3].

As atividades desenvolvidas na escola eram ininterruptas, dada a

3 Pelo teor das informações dos professores pioneiros entrevistados, pode-se constatar que a influência exercida pelo INEP na qualificação continuada dos professores de Brasília foi, gradativamente, substituída por cursos e orientações do PABAEE. Segundo a professora Anísia Santos da Rocha Cravo, por volta de 1963/1964, na administração da Profª. Helena Reis, foi organizado um grupo de orientadoras pedagógicas, cuja formação realizou-se no Centro de Treinamento de Professores, em Belo Horizonte, já sob a orientação do PABAEE (Entrevista de 29/03/2001).

contínua chegada de novos alunos e a necessidade de imprimir celeridade ao processo de abertura de novas turmas. Havia permanente preocupação em adaptar o currículo à região e à situação da escola. Para a formação de classe de crianças não alfabetizadas, observava-se o critério referente à maturidade dos alunos. Conforme esclarece em entrevista a professora Santa Soyer, os alunos eram submetidos ao Teste ABC, de Lourenço Filho, para verificar a prontidão para o processo de alfabetização. Cabia ao docente desenvolver atividades paralelas para estimular o desenvolvimento psicológico e motor dos alunos, para que alcançassem as aptidões e habilidades tidas como indispensáveis à aprendizagem.

As tarefas docentes eram compartilhadas pelas professoras. Dada a sua permanência na escola em horário integral, estabeleciam-se momentos específicos para planejamento de aulas, estudos e troca de experiências – uma antecipação do que posteriormente seriam as chamadas coordenações pedagógicas – e o seu trabalho com os alunos não se restringia apenas às aulas, mas sempre que necessário era feito atendimento individualizado para suprir possíveis defasagens de aprendizagem.

Um dos principais objetivos educacionais da escola era ampliar a autonomia e o senso crítico das crianças, razão pela qual havia a opção metodológica pelos *centros de interesse*, partindo da premissa de que somente se aprende quando há interesse em aprender. Essa metodologia possibilitava aos alunos escolher o tema, realizar pesquisa e desenvolver-se com base em elementos "dentro daquilo que era o seu ideal" (SANTA SOYER, 1990). A motivação tornava-se, assim, a mola propulsora do processo ensino-aprendizagem.

No início das atividades escolares, os professores procediam a adaptações curriculares, conforme as regiões de procedência dos alunos, em respeito à diversidade cultural existente e, ao mesmo tempo, buscavam ampliar o currículo escolar, de acordo com a experiência vivida naquele momento, com a cidade em construção. Conforme relata a primeira gestora da escola, "as crianças participavam, observavam os locais abertos para a construção de edifícios e palácios que estavam sendo construídos. Faziam excursões e anotavam o que viam" (idem, ibidem).

Referindo-se a essas excursões, a professora Maria de Lourdes Cruvinel Brandão (2008) descreve o panorama e as circunstâncias em que

eram realizadas:

> No início, era só poeira e lama. A Praça dos Três Poderes era um monte de terra. E a gente passava por ali... o Palácio da Alvorada era mais longe... E (se) passeava no Catetinho, (onde) muitas vezes encontramos com (o presidente) Juscelino, normalmente numa sala, ali, conversando...

A prática pedagógica desenvolvida na escola baseava-se, portanto, na atividade e na experiência do aluno. Contribuíam, para isso, a iniciativa e o espírito empreendedor dos professores, que iam tomando consciência dos princípios que deveriam orientar o novo modelo de educação a ser implantado no Distrito Federal.

Um ano após ser inaugurada, a escola publica o seu primeiro jornalzinho, "A voz do estudante", com o subtítulo: "É com os pés da criança que a Pátria caminha". Esse jornal era da terceira série primária e divulgava as notícias escolares, publicando pequenos artigos escritos pelos alunos. No seu primeiro número, a aluna Gessy Soares da Silva definia o que chamou de "Nossa vida no Grupo Escolar":

> Nossa vida aqui, no Grupo Escolar nº 1, é melhor que em qualquer outro lugar. Sabe por quê? Aqui nós estudamos, somos educados e aprendemos fazendo. Vou dar alguns exemplos: em nossa classe, 3ª serie, já fizemos muitas coisas importantes. Quase todas as lições que nós aprendemos, nós as desenhamos. Por exemplo: o quadro dos vertebrados, as estações do ano, os movimentos da terra, as partes das plantas, frações ordinárias, o quadro de honra de leitura e muitos outros. Estamos organizando o Jornalzinho, o Museu do Índio e fazendo o aparelho de destilação. Na 4ª série há o Hospital Osvaldo Cruz e o Jornalzinho "Gazeta Escolar". Na 1ª série há o correio e o teatrinho de sombras, a lojinha do Chapeuzinho Vermelho; e na 2ª série, o teatrinho de fantoche. Recebemos em nossa escola instrução, educação e alimentação. Ficamos no Grupo sete horas. Como passam depressa! De manhã, temos aula de classe e, à tarde, aulas

> de agricultura (horta e jardim), trabalhos manuais, desenho, modelagem, recreação e ainda biblioteca e canto (SILVA, 1999, p. 233).

Ao descrever as atividades discentes e expressar os seus sentimentos a respeito, a aluna torna evidente a ênfase dada pela escola às ocupações ativas no desenvolvimento do trabalho pedagógico e sua contribuição no sentido de tornar mais prazeroso o processo de aprendizagem. Estaria, assim, configurando-se um novo tipo de escola. "Em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de atividade e de trabalho" (TEIXEIRA, 2007, p. 55). Na perspectiva de Dewey (1959), os trabalhos ativos teriam finalidade eminentemente social. Nesse sentido, pondera o autor:

> O problema do educador é fazer com que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses seus atos e, juntamente, se preparem para habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à 'educação' – isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis (idem, ibidem, p. 216-217)

Fator relevante a destacar ainda é a integração da escola com a comunidade. O simples fato de não existir, naquela época, nenhum logradouro que reunisse a comunidade, já que tudo era incipiente, a instituição escolar recém-inaugurada tornava-se ponto de convergência para atividades sociais e de disseminação de conhecimentos. O horário integral, tanto para professores como para alunos, favorecia a convivência entre os diversos segmentos da comunidade escolar e permitia aos docentes manter contato frequente com os pais.

Com vistas a melhorar as condições de vida das famílias, a escola Júlia Kubitschek estendia a sua ação educativa aos pais dos alunos, que frequentavam cursos de culinária, corte e costura e outros, conforme as demandas oriundas da comunidade e a disponibilidade da instituição. As professoras entrevistadas enfatizam a participação da comunidade e a solidariedade que então caracterizava as relações internas e externas à escola.

Considerações finais

O imaginário instituinte da fundação da nova capital, que atraiu brasileiros de todo o país para a grandiosa obra que visava à mudança do eixo do desenvolvimento nacional, repercutiu profundamente nas iniciativas pioneiras que se realizaram durante os chamados "tempos heroicos" da construção. Ao meio das dificuldades de toda ordem, que caracterizavam a vida nos acampamentos provisórios, a população alimentava-se de sonhos e esperanças e transformava as suas ações em atos de vontade, participando, com trabalho árduo e ao mesmo tempo entusiástico, de realizações necessárias e exemplares.

Nesse sentido, as instituições, em suas criações, são ricas em histórias, anseios e desejos da época. A própria construção da Escola Júlia Kubitschek, realizada em vinte dias, é um exemplo de vontade popular. O que foi feito na escola mostra que, apesar das condições adversas, é possível fazer educação de qualidade quando os professores acreditam e assumem uma proposta pedagógica transformadora. A ação devotada do pequeno grupo de professoras, arregimentadas às pressas para fazer funcionar a escola, resultou num trabalho coletivo inovador, embrião da proposta de Anísio Teixeira para o sistema educacional que se constituiria na Capital Federal.

A Escola Júlia Kubitschek oferecia uma educação integral e de tempo integral, que envolvia a aprendizagem dos conteúdos de ensino tradicionais, além de outras atividades formativas, como artes plásticas, música e práticas desportivas e de trabalho. Acrescente-se a isso a condução democrática da instituição escolar, que se desenvolveu mediante gestão compartilhada e, posteriormente, com a escolha da diretora mediante voto direto dos seus pares, além da ênfase à realização de um trabalho integrado com a comunidade. Conforme já se expôs, essa instituição escolar tornou-se referência para o sistema de educação que então se constituía, seja participando da seleção de novos docentes, seja promovendo estágios e cursos preparatórios para as novas práticas pedagógicas preconizadas na implantação do novo modelo de educação escolar proposto para Brasília.

Registra-se o funcionamento da escola, de 1957 a 1966, sob a administração da NOVACAP, quando foi integrada à rede oficial de ensino mediante o Decreto "N" nº 481, da Secretaria de Educação e Cultura,

passando a denominar-se Escola Classe Júlia Kubitschek. Conforme revelam os documentos, o prédio escolar foi gradativamente deteriorando-se, sem que houvesse medidas administrativas para sua conservação[4], o que se tornava mais grave pelo fato de tratar-se de uma construção de madeira. A escola funcionou até l969, quando houve interdição do prédio por se encontrar em situação precária. Com a desocupação, famílias sem moradia o invadiram e se instalaram nas suas dependências, lá permanecendo até 1980, quando houve pedido de retirada. Segundo relatos, o prédio foi destruído por um incêndio.

Ao longo desse tempo, surgiram diversas propostas de tombamento e de restauração da Escola Júlia Kubitschek, seja de iniciativa popular, seja por parte de órgãos públicos da esfera local e federal[5], sem quaisquer resultados práticos. Resta, hoje, apenas, o espaço cimentado demarcando o local em se erguia a escola. Em face da sua importância histórica e da necessidade de preservação da memória da primeira instituição escolar pública do Distrito Federal, a demanda pela sua reconstrução continua.

Referências bibliográficas

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação*: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares, 1893/1971. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *A origem do sistema educacional de Brasília*: criação da CASEB, 22/12/1959. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília,

4 Registre-se que o prédio escolar era propriedade da Fundação Zoobotânica do Distrito Federal. Até 1966, a sua manutenção era de responsabilidade do Ministério da Agricultura.

5 Ver Proposta de tombamento: IPHAN, nº 171/73, Seção do Distrito Federal; GDF nº 077102/73; SEC – DC- DIPHA, 1977; Processo para canteiro de restauração, paralisado em 1978, proposta do DIPHA para a Administração do Núcleo Bandeirante; Of. 7, do IPHAN para a SEC-DIPHA, em 1978. Processo interno, SEC para DEA-FEDF, de 14/11/78; Processo número 435803/78 – FEDF, arquivado em 1979; Processo nº 012071/78- DIPHA-DE-SEC, arquivado em 05/11/1979; IPHAN, of. 7 à DR, sobre impossibilidade de tombamento na área federal; Previsão de tombamento em 21/04/1980; Abertura de novo processo de tombamento, em 1985.

1984. (Orgs.: Celso Bubeneck, Gildo Willadino, Regina Márcia de Jesus Lima.)

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *40 anos de educação em Brasília*. 2001.

KUBITSCHEK, Juscelino. *Porque construí Brasília*. Brasília: Senado Federal; Conselho Editorial, 2000. (Coleção Brasil 500 anos)

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos*: história das instituições educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004. (Estudos CDAPH. Série historiografia.)

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. 4. ed. Brasília: Linha Gráfica, 1999.

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

Entrevistas

BESSA, Maria do Rosário Ávila de. Entrevista concedida a Francisco Heitor de Magalhães Souza, Cinira Maria Nóbrega Henriques, Eva Waisros Pereira e Maria Alexandra Militão Rodrigues no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956/1964): Origens de um Projeto Inovador", UnB/FE, em 09/07/2008, Brasília, DF.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Cruvinel. Entrevista concedida a Francisco Heitor de Magalhães Souza, Cinira Maria Nóbrega Henriques e Eva Waisros Pereira, no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956/1964): Origens de um Projeto Inovador", UnB/FE, em 05/06/2008, Brasília, DF.

CRAVO, Anísia Santos da Rocha. Entrevista concedida a Erasto Fortes de Mendonça, no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956/1964): Origens de um Projeto Inovador", UnB/FE, em 29/03/2001, Brasília, DF.

SOYER, Santa Alves. Entrevista concedida a Wanda Cozetti Marinho e Jeanina Daher, no âmbito do Projeto Memória de Educação no Distrito Federal, SEEDF, em 24/01/1990, Brasília, DF.

Capítulo 8

Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral

Eva Waisros Pereira
Lucia Maria da Franca Rocha

Introdução

A Escola Parque implantada em Brasília no ano de inauguração da cidade, em consonância com proposta formulada por Anísio Teixeira, integrava o complexo escolar que compunha o Centro de Educação Elementar e se destinava ao atendimento dos alunos nesse nível de escolarização.

O caráter inovador da proposta implicava mudanças significativas da instituição escolar. Sob a influência das idéias pragmatistas de Dewey, a nova escola era uma comunidade socialmente integrada, de modo a proporcionar uma real experiência de vida. O modelo escolar adotado resgatava a idéia de uma educação integral, nos moldes do Centro Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola Parque da Bahia, primeiro centro de demonstração criado por Anísio Teixeira, em 1950, na cidade de Salvador. Ressalte-se o valor simbólico desse novo tipo de escola na Capital Federal, especialmente pelo significado de Brasília, que representava um esforço para a integração nacional no contexto do desenvolvimentismo.

A análise empreendida no presente capítulo reporta-se ao período inicial de funcionamento da Escola Parque, que se situa entre 1960 e 1964, resgatando as origens dessa instituição modelar, que foi implantada na nova capital para constituir-se em exemplo e demonstração ao sistema educacional do país (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Na busca do sentido das inovações propostas para a referida instituição, valemo-nos da produção de Anísio Teixeira, bem como das obras de John Dewey e de alguns de seus intérpretes, tendo em vista que este autor é uma das principais referências do educador brasileiro no que diz respeito à educação escolar. Para ele, assim como para Anísio, a educação é por excelência um método de reconstrução social (MOREIRA, 2002, p. 61).

Para construir a história da Escola Parque de Brasília, buscamos orientação metodológica nos escritos de Justino de Magalhães a respeito da história das instituições educativas. Segundo o autor, conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar "a genealogia de sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagéticos, representações, práticas" (MAGALHÃES, 1998, p. 58). Com base nessa concepção, foi-nos possível trabalhar a documentação disponível e definir categorias de análise para delinear o quadro historiográfico da instituição. As categorias utilizadas referem-se ao espaço (local, edifício), tempo (calendário), currículo, professores (acesso, profissionalização, histórias de vida).

Acrescente-se, ainda, que incorporamos ao capítulo análises de Vinão e Frago (1998) sobre o espaço escolar, sua distribuição, usos e funções. Para esses autores, "as escolas expressam em sua institucionalização material as teorias que as legitimam e as práticas didáticas que abrigam em seus muros" (idem, ibidem, p. 26).

Em face da exiguidade de documentação escrita, optamos pela história oral, mediante gravação e transcrição de entrevistas de professores e alunos pioneiros da instituição, que nos forneceram elementos valiosos para a reconstituição desse passado recente, do qual foram partícipes.

Um modelo para a educação primária no Brasil: a Escola Parque

Conforme mencionado anteriormente, a Escola Parque concebida para o sistema educacional de Brasília teve sua origem na experiência

desenvolvida pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira quando ocupava o cargo de Secretário de Educação do Estado da Bahia. Esse Centro foi construído numa das chamadas "invasões", no bairro da Liberdade, região que, à época, concentrava uma população em situação de extrema pobreza[1]. No entender de Anísio, a Escola Parque era "um ensaio de solução para a educação primária" (TEIXEIRA, 1962, p. 25). O modelo escolar proposto não pretendia ser um mero "remédio circunstancial", mas, antes, o passo inicial para a solução do problema da educação primária no país, que demandava mudança estrutural, de modo a atender aos objetivos de uma nova sociedade, que se formava em decorrência do acelerado desenvolvimento econômico. Tal posição tem como pressuposto ser a escola primária uma instituição fundamental para a sociedade em fase de transformação (idem, 1959.)[2].

Em meados de 1957, Anísio Teixeira, já no exercício do cargo de Diretor do INEP, teve a incumbência de elaborar o Plano Educacional de Brasília, para o qual retoma a proposta de Escola Parque implantada em Salvador e propõe a sua generalização para o sistema educacional da nova capital. O referido plano, elaborado sob o título Plano de Construções Escolares de Brasília (idem, 1961, p. 195-198), foi submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução.

Aspecto relevante a destacar é que a adoção dessa proposta far-se-ia num contexto bastante diverso daquele em que se desenvolvera a primeira experiência. Brasília, cidade-jardim cuidadosamente planejada por conceituados urbanistas e arquitetos brasileiros, emergia como a mais moderna capital, reconhecida internacionalmente como a expressão contemporânea da criação técnica e artística do país.

A estrutura da cidade compreendia uma sequência de grandes quadras, densamente arborizadas, nas quais seriam edificados os blocos residenciais.

1 Anísio Teixeira considerava aquela região ideal para implantar a experiência, uma vez que revelaria aos seus habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza (TEIXEIRA, 1967).

2 Educação e sociedade, para Anísio Teixeira, mantêm uma estreita relação "[...] são dois processos fundamentais da vida que mutuamente se influenciam" (1975, p. 84). Assim, ao proceder à análise da instituição escolar, esta, necessariamente, toma como referência a análise da sociedade, e quando ocorrem mudanças na sociedade, a educação deve adaptar-se às novas condições sociais. Quando isso não ocorre, a educação "perde sua função de instrumento de controle e desenvolvimento adequado da própria sociedade" (Idem, 1969, p. 286).

O tráfego de veículos e trânsito de pedestres não se entrecruzariam, com especial atenção ao acesso seguro à escola primária. Cada quadra abrangia uma área de aproximadamente 65 mil metros quadrados, dos quais 11 mil seriam áreas construídas (11 edifícios de seis pavimentos) e os mais de 54 mil restantes reservadas à arborização, jardins, piscinas, passeios entre os edifícios (CAMPOS, 1990, p. 154). Registre-se, ainda, que o plano urbanístico de Brasília já definira tanto a localização das escolas, quanto a utilização de outros espaços públicos. Assim, as escolas primárias seriam edificadas no interior das quadras, de modo que as crianças não tivessem de deslocar-se por longos trajetos.

Para cada grupo de quatro quadras haveria uma escola parque, destinada a atender, em dois turnos, a cerca de 2000 alunos de quatro escolas-classe, em atividades de iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), nas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Esse conjunto de edifícios comporia o Centro de Educação Elementar, que abarcaria diferentes funções e objetivos, com vistas a atender a necessidades específicas de ensino e educação, assim como a necessidade de vida e convívio social, como se fosse uma "universidade infantil" (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

Sob a influência das idéias pragmatistas de John Dewey, o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira visava integrar toda a população no contexto da sociedade moderna. O pressuposto é que as necessidades sociais geradas pela modernização acelerada cada vez mais impunham obrigações à escola, aumentando-lhe atribuições e funções, razão pela qual a escola não poderia ser meramente de instrução, mas deveria oferecer à criança oportunidades completas de vida, o que compreendia atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (idem, 1962).

Tendo em vista o desenvolvimento desse programa abrangente, o plano educacional estabeleceu, ainda, que os alunos frequentassem diariamente a Escola Parque e a Escola Classe, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades

da escola parque, com intervalo de almoço. Nessas condições, a educação elementar associa o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, o horário escolar se estendia por oito horas, divididas entre as atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social. (idem, 1961).

Ao formular o novo modelo escolar, Anísio parte da crítica à escola tradicional, que, pelo seu caráter meramente intelectualista e propedêutico, considera inadequada à formação de cidadãos para a sociedade industrial moderna. Segundo argumenta o educador, a escola, assim constituída, torna-se ineficiente e seletiva, não cumprindo o papel que lhe cabe de promover a educação comum, para todos, fator indispensável para que cada cidadão se integre nessa nova sociedade altamente racionalizada e mecanizada. Argumenta, ainda, que, com a expansão desordenada de matrículas, a escola primária viu-se reduzida em tempo e em objetivos educacionais, o que contribuiu para intensificar o processo seletivo da escola – um dos mais graves mecanismos de exclusão social (1957).

Do plano à ação

A Escola Parque de Brasília, objeto do presente capítulo, situa-se na entrequadra 307/308 Sul, no Plano Piloto. O seu projeto arquitetônico é de autoria do arquiteto José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemayer, e foi concebido com base no ordenamento urbanístico do Plano Piloto, proposto por Lucio Costa (1984). O princípio básico da organização da cidade é o das Unidades de Vizinhança, formadas pelo agrupamento de superquadras, de quatro em quatro, e compreendem, além dos blocos residenciais, todos os recursos necessários para a vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes. Contam, ainda, no interior de cada quadra, com um jardim de infância e uma escola classe, e com uma escola parque, na entrequadra, compondo o complexo educacional local. Cabe assinalar que a Unidade de Vizinhança em que se localiza a Escola Parque reúne o conjunto das superquadras 107, 108, 307 e 308 foi a primeira a ser construída e, até a atualidade, é a única completa, na Capital Federal.

A Escola Parque ocupa uma área de 20.544 m², com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o bloco do Auditório e o das Oficinas. O Pavilhão de Salas de Aula destaca-se por características próprias do modernismo arquitetônico: sua forma geometricamente leve, apresentando-se sobre pilotis e grandes vãos, cobertura plana. Os amplos espaços definidos pelos pilotis passaram a ser usados como pátio coberto pelas crianças e circulação de alunos e funcionários entre os três blocos. O Pavilhão de Salas de Aula ocupa uma área de 2500 m² de projeção e abriga a administração da escola, os módulos principais de banheiros, um grande refeitório, além de espaços destinados a outras funções. O pavimento superior é constituído por salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, música e outras atividades, além da biblioteca. O bloco do Auditório e o das Oficinas complementam o conjunto, com edificações térreas, de linhas retas e sóbrias. O bloco das Oficinas ocupa uma área de 765m² de projeção, abrigando dois grandes salões, destinados a oficinas, laboratórios e depósito. Já o bloco do auditório mede cerca de 1000 m² e contém *foyer* ajardinado, palco, platéia, coxias e serviços complementares. Na parte externa, totalmente ajardinada, encontra-se a área esportiva, com piscina semiolímpica e quadras de esporte. Há ainda, junto à área esportiva, um pequeno bloco semienterrado com 220m², para vestiários, lavanderia e casa de máquinas da piscina.

A distribuição do espaço escolar é uma clara referência às inovações da proposta pedagógica. Como assinalam Frago e Escolano, "o espaço educativo (reflete) as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos" (1998, p. 26).

Na concretização das obras não deixou, porém, de haver polêmicas e dificuldades. Entre elas, Silva (1999) cita, por exemplo, a demora do Departamento de Arquitetura da NOVACAP na elaboração dos diversos projetos de escolas, bem como problemas que, na administração, teve de contornar para assegurar a liberação de verbas. (idem, ibidem, p. 227-240).

Com a proximidade da data da inauguração de Brasília, tornava-se urgente a conclusão das obras, tendo em vista o compromisso assumido pelo governo brasileiro de assegurar o funcionamento das novas escolas, para atender ao primeiro escalão da mudança. Nesse sentido, instituiu-

se, em 1959, junto ao Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), com a finalidade de organizar e administrar o ensino primário e o ensino médio.

No que concerne ao ensino elementar, uma das primeiras iniciativas da CASEB foi propor ajustes no plano original, mormente o de estender o modelo escolar proposto por Anísio Teixeira para todo o Distrito Federal – o Plano Piloto e as Cidades Satélites. Cumpre lembrar que, ao formular o plano educacional de Brasília, em 1957, o educador pautou-se pelo projeto arquitetônico da cidade, que previa uma população de 500 mil habitantes, moradores, todos eles, independentemente do nível socioeconômico, nas superquadras do Plano Piloto. A pretensão era que as famílias de um deputado, de um funcionário público e de um operário residissem nas mesmas quadras do Plano Piloto e, assim, pudessem conviver democraticamente. A proposta não se efetivou. A maioria da população, constituída de trabalhadores que vieram ao Planalto Central em busca de trabalho e melhores condições de vida, foi colocada à margem do desenvolvimento urbano e passou a residir em cidades satélites, especialmente criadas para esse fim. Essas cidades periféricas, também chamadas de "cidades-dormitório", acabaram por formar um cinturão de pobreza ao redor do Plano Piloto.

Uma possível explicação pode ser buscada na contradição entre a concepção do planejamento urbanístico e a realidade. Essa questão é bem colocada por Moreira (1998) ao afirmar que

> Brasília buscava atenuar e até mesmo liquidar as desigualdades de acesso aos bens e serviços da sociedade industrial [...] se baseava em princípios mais justos e anunciava novas formas de convivência coletiva (p. 108). Mas ao surgir como uma cidade de burocratas negou, de imediato, a cidadania aos candangos, seus construtores. Estes não podiam residir no Plano Piloto e a NOVACAP acabou criando as cidades satélites para abrigar os trabalhadores da construção civil que se concentravam nos canteiros de obras do Planalto Central. A idéia subjacente à criação das cidades satélites era impedir que os obreiros se instalassem no perímetro urbano

(p. 104-106).

Tais circunstâncias, obviamente, iriam comprometer a observância de um dos princípios básicos do plano educacional, qual seja, o de concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola. O distanciamento entre os locais de moradia tornou-se fator determinante na composição social da clientela escolar.

Em face dos preparativos para a inauguração da Capital, a CASEB, em contato com os arquitetos das equipes de Lucio Costa e Oscar Niemayer, procedeu à localização de escolas e à organização de projetos de construção e equipamento escolar. Naquele momento, duas questões fizeram-se urgentes: a previsão do número de alunos a serem atendidos e a seleção de professores. Em relação ao primeiro quesito, os administradores do sistema houveram por bem encaminhar, antecipadamente, aos funcionários públicos a serem transferidos para Brasília, fichas para a pré-matrícula dos seus filhos, cujo preenchimento tornou possível uma estimativa da clientela. No que tange à seleção de professores, foi deliberada a realização de concurso público, de âmbito nacional, para prover as escolas de docentes habilitados e dispostos a deixar a sua localidade de origem para participar dos novos tipos de escola propostos para Brasília. Apesar dos percalços e do atraso na conclusão de algumas obras, as novas escolas iniciaram o seu funcionamento no prazo previsto, compondo o moderno sistema educacional da Capital Federal.

A Escola Parque em atividade

A Escola Parque da 307/308 Sul, embora tivesse sido entregue à população no dia da inauguração da cidade, em 21 de abril de 1960, somente começou a funcionar no dia 16 de maio, data estabelecida para o início do ano letivo nas escolas públicas de Brasília. No primeiro dia de aula, realizou-se, em seu auditório, uma reunião com todos os alunos matriculados, tendo em vista a sua distribuição pelas escolas primárias. Embora se buscasse situar os alunos nas escolas mais próximas de sua residência, nem todos os pedidos de matrícula indicavam o local de moradia. Os alunos que reservaram matrícula para as novas escolas primárias foram encaminhados para as três escolas-classe já concluídas, que se localizavam nas superquadras 108, 206 e 308 Sul (DF/SEC,

1984).

Naquela oportunidade, professores e alunos vindos de todo o Brasil encontraram-se pela primeira vez. Ao recordar esse fato, o Professor Armando Hildebrand, Diretor-Executivo da CASEB, assim se expressou:

> [...] os alunos se encontravam, davam as mãos, se abraçavam [...] Foi realmente uma cerimônia tocante. E daí cada professora saia com sua turma, se destinando àquelas 3 ou 4 escolas 106, 208, 108. Foram para sua escola, a Diretora também, já estava tudo organizado e começou o trabalho. Foi bonito esse dia, foi bonito. (idem, ibidem, p. 66)

Ao iniciar as suas atividades, em 1960, a Escola Parque contava apenas com 270 alunos da 4ª série das Escolas Classe 108 e 308 Sul. Em 1961, esse atendimento ampliou-se para os alunos da 1ª à 5ª séries matriculados nas Escolas Classe 107, 108 e 308 Sul e, em 1962, somaram-se a essa clientela os alunos da Escola Classe 106 Sul, perfazendo um total de 1.492 alunos (SOYER; LEAL, s/d).

A composição social do alunado era, basicamente, de classe média alta, havendo um número muito reduzido de crianças provenientes das classes populares. Conforme salientou a Profª. Branca Rabello, quando entrevistada (2004), a escola parque estava localizada num local privilegiado, uma quadra do Plano Piloto onde residiam famílias de nível social elevado: deputados, senadores, altos funcionários da burocracia estatal, executivos, cujos filhos eram alunos da instituição. A parcela insignificante de filhos de operários que tinha acesso à Escola Parque provinha dos acampamentos instalados nas quadras ainda em construção, o que configurava uma permanência transitória desses alunos na referida escola. Esse fato, sem dúvida, a diferencia radicalmente da Escola Parque de Salvador, organizada para atender à população de baixa renda. No caso de Brasília, a escola pública, que deveria ser modelo para o país como uma instituição democrática, aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente desfigurou-se, voltando-se para a elite. Tanto assim que, conforme esclareceu a referida professora no decorrer da entrevista, a

Escola Parque[3], para atender aos interesses dos alunos, passou a dar maior ênfase ao setor de humanidades, embora o setor de artes industriais não ficasse "absolutamente abandonado".

A estrutura administrativa definida para a Escola Parque compreendia uma diretoria, formada pelo diretor, vice-diretor e assistentes, uma secretaria, e os diferentes setores responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico: Educação Física, Artes Industriais, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical e Biblioteca. Cada um desses setores possuía um coordenador, escolhido pelo diretor, de comum acordo com os pares.

A preocupação com o planejamento parece ter sido constante, especialmente porque se tratava de construir algo novo no campo da educação. Tratava-se agora de tomar decisões sobre como funcionar e desenvolver a experiência. A dinâmica adotada para o planejamento envolveu um trabalho conjunto da administração do sistema educacional, das equipes de direção e técnica das escolas envolvidas e dos professores especializados da Escola Parque. Afora as reuniões internas, a diretora da Escola Parque reunia-se periodicamente com as diretoras das Escolas Classe, com a participação das orientadoras e coordenadores destas, tendo em vista realizar o planejamento integrado. Segundo a referida professora, Anísio Teixeira esteve na Escola Parque algumas vezes e dava orientação "à cúpula", ou seja, à diretora da escola, à coordenadora do ensino elementar e a seus assessores.

Os professores foram selecionados no concurso público promovido pela CASEB e eram, em sua maioria, ainda jovens. O primeiro grupo de docentes chegou a Brasília em 1960 e foi encaminhado para as escolas primárias organizadas pela NOVACAP, até a inauguração da Escola Parque, para onde foram removidos. O critério prevalente para a remoção dizia respeito à formação do professor, que, além da habilitação no curso normal, deveria ter especialização na respectiva área. Convém assinalar que a preferência pelo professor especialista, em vez do generalista, já era posição assumida por Dewey. Segundo afirma Tanner citado por Moreira (2002), "Dewey não tinha ilusão de que um professor sem conhecimento especializado em um dado campo pudesse desenvolver conceitos e atitudes positivas das matérias" (p. 100).

3 Segundo a professora entrevistada, essa medida teria sido adotada com a aquiescência de Anísio Teixeira.

Os professores da Escola Parque haviam-se qualificado em diferentes cursos de especialização, como o de artes industriais, promovido pelo INEP e o SENAI, o de arte-educação, mantido pela Escola de Artes do Brasil, sem que, na maioria das vezes, em seus estados de origem, tivessem tido oportunidade para atuar no campo específico de sua formação. Essa, talvez tenha sido uma das razões pela qual abraçaram, com entusiasmo e idealismo, a nova oportunidade profissional. Registre-se, ainda, que muitos professores realizaram estágio na Escola Parque de Salvador, oportunidade em que puderam se familiarizar com a filosofia e a prática educativa daquela instituição.

Cabe assinalar a preocupação com o constante aperfeiçoamento profissional dos professores, muitos dos quais fizeram jus a bolsas de estudo e à participação em cursos especialmente voltados para o aprofundamento dos princípios básicos da filosofia da educação, de metodologia de ensino e de psicologia infantil, entre outros conteúdos (SOYER e LEAL, s/d). A orientação técnica aos professores induzia à utilização de novos métodos de ensino, visando à atividade e à participação do aluno, à experimentação, bem como estimulava a produção e a utilização de materiais de aprendizagem. Contudo, na percepção de Anísio Teixeira, "as condições de trabalho na escola parque iriam facilitar sobremodo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna" (TEIXEIRA, 1967, p. 252).

Um currículo "de participação"

A estrutura material de que dispunha a Escola Parque, aliada à competência profissional dos seus professores, criou as condições necessárias para o desenvolvimento de um currículo "de participação". O corpo de alunos que compunha a clientela escolar das quatro escolas-classe estava matriculado na Escola Parque, lá permanecendo a metade do tempo do período escolar completo, de oito horas. Assim, os alunos que frequentavam a Escola Classe pela manhã iam à Escola Parque à tarde, e vice-versa. Enquanto na Escola Classe, organizada nos moldes da escola convencional, os alunos eram distribuídos nas salas de aula, de acordo com o grau de escolaridade, a Escola Parque agrupava-os de acordo com a idade e tipo de aptidões, tendo em vista propiciar-lhes experiências educativas diversificadas, no campo do trabalho, das artes, da educação física, da biblioteca, etc. Desse modo, a convivência social do aluno dava-se tanto com o seu grupo da Escola Classe

quanto com os outros grupos com os quais se relacionava na Escola Parque.

Dois aspectos são nucleares nessa modalidade de organização escolar: o primeiro diz respeito à jornada escolar de tempo integral, que, para Anísio, é condição "para se fazer uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames)". Segundo o educador, é preciso "tempo" para formar "hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual" (idem, 1957, p. 5). O segundo aspecto refere-se a um currículo "de participação", uma vez que a própria instituição organiza-se "em termos de escola comunidade" (idem, ibidem, p. 6), cujo desenvolvimento torna necessário que haja material de ensino com abundância e trabalho de professores preparados de forma acentuadamente profissional (idem, ibidem).

A Escola Parque atendia a essas exigências: havia professores de tempo integral e alunos de tempo integral, que cumpriam uma jornada de oito horas diárias de trabalho e estudos, apenas interrompida para o almoço. Conforme atestam alunos entrevistados, a competência profissional dos docentes era inconteste, e as condições de trabalho bastante satisfatórias: dispunha-se de salas e oficinas amplas e equipadas para as diferentes atividades, com mobiliário adequado para os trabalhos em grupo, espaços e locais próprios para a prática de esportes, e materiais em abundância.

O aluno era o centro do processo educativo. Cabia a ele definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. Exemplificando, relata uma ex-aluna em seu depoimento: "Eu fiz num semestre tecelagem e cerâmica, no outro dança moderna e desenho". O interesse era o móbil da atividade educativa.

A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução. Em geral, as produções eram coletivas e monitoradas pelos professores, embora a elaboração final fosse, na maior parte das vezes, individualizada. A ênfase era dada, sobretudo, à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social. Observe-se, nesse particular, que o princípio de organização cooperativa servia tanto aos professores como aos alunos, a partir da premissa de que não se poderia exigir dos alunos aquilo

que os próprios professores não conseguissem realizar. Colocações feitas por Moreira (2002) nesse sentido aplicam-se ao caso da Escola Parque:

> [...] se os professores deveriam proporcionar aos alunos experiências que os levassem a desenvolver hábitos de responsável autodireção e de cooperação social, eles mesmos tinham que trabalhar dentro de uma linha participativa e cooperativa (idem, ibidem, p. 102.)

Os professores reuniam-se semanalmente, em equipes, por área de atuação, com a presença dos respectivos coordenadores, para planejamento das atividades, estudo e troca de experiências. Dispunham, ainda, de duas horas diárias para a preparação das aulas. Desse modo, buscava-se evitar, por um lado, a improvisação permanente, e, por outro, a mera conformação a fins e métodos previamente estabelecidos. Os docentes gozavam de liberdade intelectual para, com responsabilidade, propor, criar e realizar experiências educativas. Os professores mais experientes eram estimulados a auxiliar os iniciantes num trabalho cooperativo. Prevalecia, no ambiente escolar, um sentimento de fraternidade, de solidariedade, que era típico entre a população naqueles tempos. O depoimento da professora Alayde Dourado testemunha que havia entre os professores relações amistosas e um clima propício a realizações:

> Era um tempo maravilhoso. O que movia a gente era a esperança. A gente tinha uma força, uma alegria, aquela época do Juscelino, todo mundo se dava, cada um trabalhava mais do que o outro, numa esperança de construir uma coisa boa. Fizemos uma coisa boa! (ENTREVISTA de 29/11/2005).

A movimentação era intensa; os alunos ora se dirigiam à Escola Classe, ora à Escola Parque, às vezes em direção às oficinas de artes industriais[4] e de lá para a biblioteca ou para a sala de artes plásticas, da sala de música para a piscina ou para o judô. Enfim, estavam em permanente atividade. No entanto, como disse a professora Dalva Baptista Obliziner, "eles moravam

4 Dada a natureza das atividades, somente alunos de 3ª, 4ª e 5ª série frequentavam as oficinas.

na quadra, estudavam na mesma quadra, a escola parque era próxima, ficava tudo mais fácil". (ENTREVISTA de 24/06/2003).

A integração das atividades entre as duas instituições criava condições para o aluno dedicar-se integralmente ao programa. Pelo fato de estudar em dois turnos, o aluno da escola classe não levava dever para casa. Como muitas matérias eram desenvolvidas na Escola Parque, sobrava tempo para fazer o dever na própria escola. As pesquisas eram realizadas na biblioteca da Escola Parque, sob a orientação de professores especializados, assim como o trabalho de leitura. O setor de literatura contava com uma biblioteca e várias salas de aula. A biblioteca era a base para o desenvolvimento do trabalho de literatura. As crianças liam, depois desenvolviam atividades como: interpretação, discussão, diálogos, dramatização, ilustração e recriação do texto. Havia uma área grande, sem divisórias, onde os alunos faziam apresentações teatrais. A professora-bibliotecária Neuza Dourado Freire (2004), ao referir-se às atividades de literatura da Escola Parque, assim se pronunciou: "Dávamos vida à leitura, a criança não era obrigada a ler o livro, a fazer uma ficha de leitura, mas era despertada, motivada para fazê-lo. O objetivo era despertar-lhe o gosto pela leitura e, para isso, desenvolvia-se uma dinâmica [...]".

Havia uma programação conjunta das duas instituições para desenvolver atividades curriculares integradas. Assim, se os alunos da escola classe estudassem a abolição da escravatura, o enriquecimento do tema era feito na escola parque, com o envolvimento dos diversos setores: no setor de música, entoavam-se músicas cantadas pelos escravos, conhecia-se a sua religião; na biblioteca, realizava-se pesquisa orientada, mediante questionários que os alunos traziam da escola classe; em artes cênicas, fazia-se a dramatização; em artes plásticas, pinturas e em educação física, danças típicas.

A Escola Parque era referência forte na comunidade. As exposições anuais dos trabalhos produzidos pelos alunos eram abertas ao público; outros eventos, como os Jogos da Primavera, eram apreciados pela população. A cidade, ainda com enormes vazios, praticamente sem opções de lazer, passou a utilizar o auditório da escola para shows, teatro, cinema, palestras, que aos poucos tornaram a instituição o centro cultural de Brasília.

Sem dúvida, essa escola desempenhou importante papel na formação dos alunos, muitos dos quais descobriram a sua vocação a partir das experiências educativas que vivenciaram na Escola Parque e, posteriormente,

na vida adulta, destacando-se como pessoas humanas, cidadãos e profissionais competentes nos diversos campos de atuação. A efetividade da ação pedagógica pode ser dimensionada pela fala de uma ex-aluna da Escola Parque, Cláudia Maria Alves Pereira, que assim se pronunciou:

> É uma experiência inesquecível. Acho que até hoje, tudo o que eu sou devo à escola parque: essa capacidade de ver o todo, de enxergar o conjunto das coisas, a compreensão de que é necessário conciliar o saber formal com o conhecimento mais amplo da vida, das relações, das artes, que complementam e fazem o ser humano mais completo e mais amplo. (ENTREVISTA de 08/12/2005)

Mudanças de rumos: a integridade do programa ameaçada

Em 1961, já se reclamava a construção de uma segunda escola parque em Brasília, de modo a possibilitar o funcionamento de mais um Centro de Educação Primária. Essa demanda consta do relatório da Escola Parque daquele ano, sem que quaisquer iniciativas do setor público tivessem sido adotadas no sentido de atender aos reclamos. Esvaía-se o entusiasmo que marcou o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, e as obras públicas ficaram praticamente paralisadas em Brasília durante o governo Jânio Quadros. Somando-se a isso, havia também oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira. Um dos seus principais assessores, professor Paulo de Almeida Campos, então Coordenador do Ensino Primário, da CASEB, afastou-se da função, em maio de 1960, para retornar ao INEP, possivelmente em razão dos obstáculos à execução do plano. Silva (1999) relata a batalha que desencadeou, no Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal[5], com vistas à manutenção do plano e da preservação dos ideais que vigoraram durante a construção da cidade, mas que, segundo explicita, não encontraram eco entre os pares nem conseguiram ressonância junto às autoridades (idem, p. 224).

As dificuldades não foram contornadas. Em 1962, foram introduzidas

5 A Fundação Educacional do Distrito Federal é órgão responsável pela administração do ensino primário e médio da Capital Federal.

as primeiras mudanças no funcionamento da Escola Parque, quais sejam: redução do período de permanência dos alunos na instituição para duas horas e redução da jornada de trabalho do professor para seis horas, sob a justificativa de que essa medida possibilitou a incorporação de mais uma escola classe (106 Sul) sem aumentar o número de professores (SOYER e LEAL, s/d). A situação agravou-se com a expansão de matrículas registrada nos anos subsequentes. A Escola Parque passou a atender uma maior demanda de alunos de Escolas Classe, em dias alternados, o que certamente desfigurou a proposta original. Ao pronunciar-se a respeito, Anísio Teixeira é taxativo: "O próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas. O crescimento da matrícula já começa a pôr em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial" 1962, p. 30).

Essa situação não se reverteu. Das vinte e oito escolas parque previstas inicialmente, até hoje, apenas cinco foram construídas, e atendem, atualmente, à quase totalidade do universo das escolas públicas do Plano Piloto, onde estão matriculados tanto alunos residentes no Plano Piloto como nas cidades satélites. Cada uma dessas escolas recebe, em média, alunos de sete escolas classe, uma ou duas vezes por semana (IPHAN, 2003, p. 3). Não obstante a riqueza das aprendizagens propiciadas no ambiente da escola parque, o critério da quantidade mais uma vez prevaleceu sobre o da qualidade.

Considerações finais

Neste capítulo reaparecem algumas questões polêmicas que marcaram a história da educação brasileira no decorrer do século XX, especialmente a partir dos anos de 1930, em decorrência do movimento dos educadores pela reconstrução educacional no Brasil. O ressurgimento de temas como educação integral e educação parcial, educação intelectual e educação manual, educação para o lazer e educação para o trabalho, configura-se da maior importância, dada a sua atualidade e a conveniência de considerá-los para as definições das políticas públicas do país.

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio, e que busca conservá-lo, ainda hoje,

com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população. Reafirma-se, nessa experiência, o compromisso da educação com o desenvolvimento. O modelo escolar proposto ao país, concebido para a educação comum de todos os brasileiros, teve em vista adequar a escola às exigências da complexa sociedade industrial e tecnológica em que se inseria, a fim de dotar o indivíduo de condições de integrar-se criticamente à sociedade, tornando-o apto a participar e viver como cidadão no Estado democrático moderno.

Como exposto, a experiência não teve continuidade nos termos propostos, por razões de natureza ideológica e, principalmente, por manifestas razões de ordem econômica e política. Assim, os objetivos da Escola Parque foram reduzidos, como também a generalização desse tipo de instituição no âmbito da nova capital não se consumou. É mister, porém, indagar-se em que medida a apatia, o descaso, o desconhecimento, enfim, a falta de prioridade da educação nas políticas públicas, não foram fatores determinantes para as mudanças no traçado inicial da Escola Parque.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Cultura. IPHAN. *Projeto Escolas Parque como Patrimônio Cultural da Educação Brasileira*. Brasília (mimeo), 2003.

CAMPOS, Paulo de A. *Temas e teimas em educação*. Rio de Janeiro: Imprensa Universitária; UFF, 1990.

COSTA, Lucio. Memorial descritivo do plano piloto. In: *A origem do sistema educacional de Brasília*. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. Brasília: GDF-SEC-DEPLAN, 1984.

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *A origem do sistema educacional de Brasília*. Projeto de arquivo da Memória da Educação em Brasília. Brasília: Departamento de Planejamento Educacional, 1984.

MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos*: história das instituições educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MOREIRA, Vânia Losada. *Brasília*: a construção da nacionalidade – um meio para muitos fins (1956-1961). Vitória: EDUFES, 1998.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade*: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série historiografia.)

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. 4. ed. Brasília: Linha Gráfica, 1999.

SOYER, Santa Alves; LEAL, Edna Batista Spinola. *A educação primária no Distrito Federal*. (mimeo) (s/d).

TEIXEIRA, Anísio. A Escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 38, n. 67, p. 3-29, jul./set., 1957.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

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

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

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1962b.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1975.

Entrevistas

PEREIRA, Cláudia Maria Alves. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 08/12/2005, Brasília, DF.

OBLIZINER, Dalva Baptista. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira, no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 24/06/2003, Brasília, DF.

Capítulo 9

Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade

Eva Waisros Pereira

Introdução

Em face da proximidade da inauguração de Brasília, tornava-se tarefa urgente planejar a implantação de um sistema público de ensino que atendesse às demandas educacionais que adviriam da transferência da capital. Não obstante ter havido, no período de construção, um plano emergencial com o propósito de dar assistência escolar aos filhos dos candangos[1], tratava-se agora de estabelecer um planejamento educacional de longo alcance, que se ajustasse à configuração social que assumiria a capital do país com a transferência definitiva dos membros dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e das representações dos países estrangeiros, além da provável migração interna. O plano de educação teria, necessariamente, de conformar-se às características inovadoras da metrópole, que vinha merecendo aplausos no mundo todo.

1 O termo *candango* refere-se à designação dada aos operários das grandes obras da construção de Brasília (DF), de ordinário vindos do Nordeste, e, por extensão, a qualquer dos primeiros habitantes de Brasília (DF) (Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira).

Anísio Teixeira retomou, nesse plano, a experiência de uma educação integral, nos moldes da que implantara, nos anos de 1950, em Salvador, Bahia. O atendimento aos estudantes do ensino secundário far-se-ia em Centros de Educação Média, a serem construídos em áreas previstas no plano urbanístico da nova capital. Esses Centros se constituiriam de um conjunto de edifícios e locais adequados para o desenvolvimento de um programa diversificado, à semelhança de "verdadeiros conjuntos universitários" (TEIXEIRA, 1962, p. 27)[2].

Dentro dessa estrutura, previa-se o funcionamento do curso normal como parte integrante do Centro de Educação Média. A pretensão era reunir, num único Centro, todos os cursos de nível médio, a fim de permitir maior sociabilidade aos jovens, de l1 a 18 anos, de forma que, embora frequentando classes diferentes, pudessem desenvolver atividades comuns na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório (KUBITSCHEK, 2000). Consoante o planejamento da educação média, além do curso ginasial, estariam ainda reunidos, em cada Centro, os diversos cursos do segundo ciclo: clássico, científico, técnico-comercial, técnico-industrial e normal, que deveriam funcionar como unidades independentes, de modo que cada qual mantivesse sua fisionomia própria (idem, ibidem, p. 143).

A integração dos cursos de nível médio foi tema bastante debatido na década de 60, tendo sido realizadas diversas experiências educacionais com a finalidade de promover essa integração. Segundo argumenta Amado (1964):

> A aproximação maior dos cursos, quando não a completa fusão de cursos e escolas, é tendência geral. O regime de ensino separado, mesmo nas nações menos desenvolvidas, onde ainda domina, não se tem podido manter sem maiores ou menores concessões. É a equivalência dos cursos: separados, nitidamente diferentes, mas equivalentes em seus efeitos formais. É uma equivalência menos formal, maior semelhança de currículos e convergência de objetivos: um

2 O "Plano de Construções Escolares de Brasília" trata do sistema educacional na sua totalidade. Contempla, também, o ensino superior, que se desenvolveria mediante a criação da Universidade de Brasília.

> ensino secundário menos acadêmico e um ensino profissional menos utilitário. É mesmo a identificação parcial dos cursos (idem, ibidem, p. 22)[3].

A implantação do curso normal no CASEB

Os preparativos que antecederam a inauguração do curso normal, assim como dos demais cursos de nível médio, constituíram-se árdua tarefa**.** O compromisso assumido pelo presidente da República, perante Deputados e Senadores, de que haveria escola para todos os jovens que seriam transferidos tornara imperativo o início das aulas no mês de maio de 1960. Ocorre, porém, que o conjunto de edifícios destinados ao Centro de Educação Média, desde então chamado "Elefante Branco"[4], encontrava-se ainda em construção e, em face do volume das obras, não estaria concluído por ocasião da transferência da Capital. Era o mês de fevereiro e a obra encontrava-se com a estrutura ainda pela metade.

A solução do problema demandava providências urgentes. Por decisão do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, delegou-se à CASEB a responsabilidade de conduzir a construção de um novo edifício para abrigar, ainda que em caráter provisório, os cursos ginasial, colegial e normal. Faltavam apenas sessenta e quatro dias para o início das aulas. De pronto, definiu-se o local – uma área originalmente reservada para a Escola Normal —, e, enquanto o projeto de arquitetura era elaborado, paralelamente iam sendo tomadas providências administrativas e financeiras para a construção do edifício. Elaborou-se um projeto simples e barato, que pudesse ser executado rapidamente. No dia 15 de maio de 1960, o edifício escolar estava concluído (HILDEBRAND, 1990, p. 7). Implantou-se, assim, o primeiro Centro de Ensino Médio, que passou a denominar-se CASEB, em homenagem aos seus organizadores. Como o prédio não comportava todos os cursos previstos para funcionar no Centro, os cursos científico e clássico foram instalados num pavilhão de madeira construído próximo ao "Elefante Branco".

---

3 O texto refere-se à palestra efetuada pelo autor na Associação Brasileira de Educação, em 29 de outubro de 1963.

4 "Elefante Branco" foi um apelido que os professores deram ao edifício destinado ao ensino médio, cujas "enormes pilastras assentadas no chão lembravam um elefante", que, segundo diziam, "nunca ficava pronto".

O Curso Normal iniciou-se, portanto, no CASEB. No dia 19 de maio, foi proferida a aula inaugural pelo presidente Juscelino Kubitschek, na presença do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, do Prefeito, Israel Pinheiro e de outras autoridades, em solenidade da qual participaram professores, alunos, pais, funcionários e um considerável número de pessoas da comunidade. As palavras pronunciadas pelo presidente da República mostraram a importância de que se revestia aquela inauguração

> Nenhum acontecimento é mais auspicioso para esta cidade, depois de sua fundação, do que o ato que aqui nos reúne para oferecer à juventude os quatro cursos completos deste primeiro Centro de Educação Média, ponto de partida do vasto programa com que o Governo da República atenderá aos problemas da cultura da Capital do país (DF/SE, 1990[1], p. 11).

As aulas desenvolveram-se, a partir de então, mediante um processo educativo dinâmico, participativo, com a adoção de novas metodologias de ensino e pautado em princípios democráticos, que asseguravam aos alunos educação em tempo integral.

Os professores pioneiros

O Curso Normal inaugurou-se com um quadro de docentes reconhecidamente de elevado nível cultural e pedagógico. Recrutados em todo o território nacional, mediante processo de seleção de âmbito nacional promovido pela CASEB[5], os professores que vieram para Brasília possuíam, de modo geral, sólida formação intelectual e profissional, além de revelarem certas características pessoais que os distinguiam, como: espírito aventureiro, abertura para inovações, disposição para a mudança. A decisão de vir para Brasília exercer o magistério era, para muitos professores pioneiros, um ato de consciência sobre as possibilidades de inovar em matéria de educação.

5 A Seleção Nacional para Professores do Ensino Médio foi amplamente divulgada em todo o país, mediante carta circular, datada de 05 de janeiro de 1960, subscrita pelo Diretor-Executivo da CASEB, Armando Hildebrand. Anexos à referida carta seguiam formulários, para serem preenchidos pelos candidatos ao cargo. A escolha dos professores basear-se-ia nos dados dos formulários, no resultado de entrevistas, em informações de pessoas julgadas idôneas no meio profissional, e, se necessário, no resultado de provas a que os candidatos se submetessem.

> [...] a motivação principal (da minha vinda) foi o fato de ser uma cidade nova, de que o ensino estaria completamente em aberto para a experimentação [...]. A ideia principal era essa, é de que a gente poderia, realmente, começar um ensino sem as amarras e tentando dar uma proposta nova, (o ensino) embutido todo dentro da ideia de Brasília, que era alguma coisa em construção. Você estaria ajudando a construir um sistema novo (SIMAS, 1989).

Entre os quase mil e quinhentos professores inscritos para a seleção, trezentos foram logo eliminados. Muitos devido às posições técnico-pedagógicas assumidas perante a Comissão, que não se coadunavam com o que se pretendia fazer, em Brasília, no campo da educação. A preferência era para aqueles que pudessem ser mais facilmente trabalhados para o ensino em uma escola moderna, adequada às necessidades e à vida do país.

> Nosso desejo é que se formasse um espírito novo, consciência pedagógica, uma equipe que viesse fazer obra nova em Brasília. Tal apelo sensibilizou muitos dos candidatos, meus amigos ainda hoje, pessoas que deixaram posições boas nos seus Estados e vieram para a nova jornada, nova experiência, nova ação no campo do ensino, como grandes idealistas (HILDEBRAND, 1963).

É importante assinalar que foram oferecidas condições atraentes para os candidatos ao magistério na nova capital[6], como: passagem para toda a família, ajuda de custo para instalação em Brasília, direito à residência mediante pagamento de aluguel modesto, percepção de salário mensal bastante superior ao percebido nas demais capitais, garantia de educação gratuita para os filhos menores, etc.

Não obstante, a opção por Brasília representava uma decisão corajosa, já que implicava a saída dos professores dos locais de origem, dificuldade principalmente sentida pelos que residiam nas grandes capitais e que, assim, se viam compelidos a abandonar o conforto e as oportunidades de lazer

6 As condições oferecidas aos candidatos à seleção nacional foram explicitadas na carta circular alusiva à seleção, bem como em *stands* do MEC, colocados em locais estabelecidos para a inscrição.

que as cidades já estruturadas ofereciam, sem contar o fato de afastarem-se de familiares e amigos, para viver na nova capital, uma cidade diferente e em condições precárias, onde tudo ainda estava começando. Havia apenas algumas superquadras construídas, poucos blocos de edifícios residenciais, vida social e cultural praticamente inexistentes, ausência de transporte coletivo, pouco asfalto e calçamento. A Professora Aparecida Cardoso, aposentada, aos 71 anos de idade revela as suas impressões daquela época: "Quando cheguei, foi um susto. Era muita terra, muita poeira. Muita chuva de granizo. Os blocos onde a gente morava eram pequenos. De um quarto, dava para ouvir tudo o que acontecia nos outros" (COISAS, 1990).

Com o propósito de sensibilizar e preparar a equipe que viria construir a nova educação em Brasília, a CASEB promoveu, durante quinze dias, um estágio obrigatório para os candidatos aprovados para o ensino médio. Expositores renomados, como Anísio Teixeira, Adauto Oliveira e outros, debateram com os docentes a doutrina e o sentido que regeriam a educação em Brasília. Na ocasião, foram elaborados os currículos, discutidas as correlações das matérias e esquematizados planos de algumas aulas. O estágio, iniciado no Rio de Janeiro, teve continuidade em Brasília, para onde vieram os professores antes de iniciadas as aulas. Assim, ao chegar à nova capital, em abril de 1960, tiveram o primeiro contato com a cidade e a oportunidade de conhecer os locais, as futuras escolas – algumas das quais ainda não estavam prontas –, participaram de reuniões de estudo e orientação relativa ao trabalho no Centro, além de tratarem de questões de seu interesse, como moradia, transporte e educação dos filhos.

Concluído o estágio, os professores retornaram a suas cidades de origem para se preparar para a mudança definitiva. Ao voltar a Brasília, envolveram-se nos preparativos para o início das aulas do CASEB. A situação era caótica: às vésperas da inauguração, havia entulhos impedindo as entradas, as salas estavam sujas, as carteiras por desencaixotar, o jardim por fazer, situação essa ainda agravada por intensa chuva, que provocou uma enxurrada de lama no pátio do colégio. Como no dia seguinte haveria a aula inaugural e os encarregados da limpeza não compareceram[7], os professores, movidos pelo

7 A ausência dos trabalhadores foi causada por boatos surgidos às vésperas da mudança da Capital. "Corria a notícia de que Brasília seria bombardeada pela FAB, com auxílio da UDN e invasão dos índios..." (Depoimento de Armando Hildebrand, de 18/07/1973).

entusiasmo e espírito de solidariedade que marcaram a fase de instalação do sistema educacional de Brasília, organizaram-se em mutirão e atravessaram a noite limpando e arrumando a escola, com "muito ânimo e entusiasmo", para receber os alunos.

Importante assinalar que o chamado grupo de professores de 60 era composto por pessoas ainda jovens, já que se estabelecera limite de idade de 40 anos para a inscrição dos candidatos e poucos atingiam essa faixa etária. Tal fato, sem dúvida, contribuiu para a adaptação ativa dos docentes à nova situação, numa dinâmica em que a atuação profissional se entrelaçava com as suas histórias de vida.

Os alunos pioneiros

Por iniciativa da CASEB, efetivou-se a matrícula prévia dos alunos para os diferentes cursos mediante o preenchimento de formulários de inscrição e fichas individuais dos estudantes, encaminhadas aos funcionários públicos a serem transferidos. Os dados obtidos possibilitaram efetuar levantamento quantitativo da demanda, bem como a obtenção de informações detalhadas a respeito dos estudantes e das suas respectivas famílias.

Detectou-se, então, que a quantidade de alunas previstas para a área de magistério justificava a imediata abertura do Curso Normal. Assim, ainda em 1960, foram constituídas três turmas: 1º ano normal, com 37 alunas; 2º ano normal, com 18 alunas e 3º ano normal, com 09 alunas, totalizando 64 estudantes. Duas características podem ser observadas na composição das turmas: a) a ausência de alunos do sexo masculino; b) a origem social das normalistas, majoritariamente oriundas de famílias de classe média e média alta. Nesse sentido, cabe mencionar que, entre as nove alunas formandas, cinco eram filhas de deputados federais.

A convivência das normalistas, que não eram muitas, não ficou adstrita apenas às colegas do curso. A sua permanência na escola em horário integral, nos dois turnos, ensejava a relação com os colegas dos demais cursos, com os quais participavam das atividades escolares comuns, dos clubes, dos eventos sócio-culturais, etc.

Os estudantes da CASEB eram, em sua maioria, procedentes do Rio de Janeiro, pois essa a origem da maior parte dos funcionários públicos

transferidos. Contudo, a cada dia ampliava-se o número de alunos oriundos de diferentes localidades, o que exigia constante reorganização das turmas. Segundo depoimento da Professora Ecilda Ramos de Souza, a chegada dos estudantes a Brasília mudou a fisionomia da cidade.

> E eles chegaram de todos os pontos do país. Na frente da Escola, misturavam-se os carros do ano, jipes e caminhões. Uns vinham de perto, outros dos arredores, especialmente do Núcleo Bandeirante (então Cidade-Livre), e dos acampamentos das construtoras. Filhos de parlamentares aprenderam a conviver com os filhos do povo, dos candangos e dos pequenos e médios funcionários. Abertos, como toda a juventude, para o novo e a transformação, os alunos da CASEB mudaram a paisagem física e cultural da cidade e confraternizaram na construção de um novo Brasil, na tipicidade do seu linguajar e na regionalidade de seus comportamentos (RAMOS, 1990, p. 7).

Conforme preconizado por Anísio Teixeira, ia-se constituindo, assim, uma escola pública democrática, com vistas a assegurar igualdade de oportunidades de educação a todos. Nesse processo, buscava-se estimular a prática da democracia na escola, visando à participação ampla e responsável dos estudantes no ambiente escolar. Por sua iniciativa, foi criado, na CASEB, o Grêmio Estudantil JK, cuja primeira gestão foi presidida por uma aluna do Curso Normal.

O currículo escolar e o seu desenvolvimento

A proposta de educação formulada para o ensino médio visava à continuidade do processo de formação do aluno, mediante um núcleo fundamental de conhecimentos comuns, necessários a sua vida como cidadão e trabalhador e, ao mesmo tempo, dava a oportunidade a cada adolescente de cultivar o seu talento de acordo com as suas características individuais, seja para preparar-se para o trabalho, seja para prosseguir nos estudos.

Essa postura vinha se contrapor à tradicional uniformidade do ensino secundário, de caráter propedêutico, voltando-se para a

educação do homem comum – conforme postulava Anísio Teixeira —, a partir da compreensão de que, numa sociedade moderna, ensino secundário não se destina apenas a alguns, mas à totalidade dos jovens da Nação. No seu entendimento, primeiro deveria ser ministrado cultura geral, comum, de natureza utilitária e prática, mais de ciência aplicada, de conhecimentos de uso comum, do que de conhecimentos teóricos e especializados, e, num segundo momento, haveria oferta de cursos diversificados, em consonância com os interesses e aptidões dos alunos. Segundo Anísio,

> Cedo ou tarde chegaremos a um **curso geral prático,** com ênfase na língua vernácula e em nossa literatura, nas matemáticas e nas ciências físicas e sociais aplicadas, e, ao lado deste curso comum, **cursos enriquecidos** com línguas estrangeiras e estudos teóricos para aqueles que se mostrarem interessados e capazes de ensino desta natureza, como ainda **cursos especializadamente técnicos,** para os inclinados à especialização tecnológica, de nível médio e superior. (TEIXEIRA, 1953, p. 45, grifos do autor).

O curso normal implantado no CASEB colocava-se nitidamente como um curso de formação profissional. Tratava-se da formação especializada de um profissional – o professor do ensino primário —, que deveria ter o domínio dos conhecimentos teóricos e dos processos modernos requeridos para o exercício da profissão.

Com base nesse raciocínio, o curso normal estruturou-se com um núcleo de disciplinas obrigatórias, que compreendia: a) disciplinas de cultura geral, comuns aos outros cursos de nível médio: Língua Pátria (nas três séries), Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Atualidade Brasileira; b) disciplinas teóricas, de caráter instrumental: Introdução à Educação, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História e Filosofia da Educação; c) disciplinas de caráter profissionalizante: Didática Geral, Didática da Matemática, Didática da Linguagem, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências Naturais, Preparação de Material Didático e Prática de Ensino.

Além das disciplinas obrigatórias, havia ainda possibilidade de serem oferecidas disciplinas optativas e práticas educativas. Assim, o estabelecimento poderia escolher uma ou duas disciplinas optativas, para compor o seu currículo, entre elas: Língua Estrangeira Moderna, Direito Usual, Desenho, Datilografia, Biblioteconomia, História da Arte, além de algumas outras consideradas de interesse para a formação de professores do ensino elementar. Em relação às práticas educativas, com exceção da Educação Física, que era obrigatória, eram recomendadas para o curso normal: Recreação e Jogos, Música na Escola Primária, Arte Infantil e Educação Visual. O Ensino Religioso era disciplina de matrícula facultativa[8].

Para o desenvolvimento do currículo, os professores do CASEB organizaram-se em equipes, por áreas do conhecimento, sendo cada uma delas coordenada por um colega escolhido entre os pares. As equipes reuniam-se, semanalmente, para o planejamento das atividades pedagógicas, discussão de textos e troca de experiências, ocasião em que cada qual buscava transmitir a sua vivência no trabalho realizado nos seus Estados. Ainda em 1960, foi organizado o Serviço de Orientação Educacional, que constituiu importante ponto de apoio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição escolar.

No início, não havia nada definido. As equipes tiveram de construir os programas e decidir sobre métodos e processos de ensino. Enquanto alguns professores se ressentiam da ausência de diretrizes, outros gozavam dessa liberdade para experimentar e introduzir inovações. Por vezes, as contradições surgiam no interior de uma mesma equipe. Assim, "[...] enquanto uns queriam experimentar, os outros, na realidade, não estavam tão dispostos, porque toda experimentação te obriga a um estudo, a uma pesquisa e há dificuldades, não é?" (SIMAS, 1989).

No entanto, havia um consenso na prática e, apesar das discordâncias e das dificuldades iniciais, caminhava-se para o que se chamava de "escola viva", onde o debate e a participação deveriam estar sempre presentes.

8 Ver Indicação n. 08/64 – CEDF. Expede normas para a organização do ensino médio no Distrito Federal.

Educação em tempo integral

Merece especial destaque em relação ao funcionamento do Curso Normal, assim como dos demais cursos, o fato de alunas e professores cumprirem horário em tempo integral, ou seja, disporem de oito horas diárias para trabalho e estudos. Além das aulas, a carga horária dos professores previa tempo para o planejamento pedagógico, elaboração de material didático, orientação escolar às alunas e aperfeiçoamento profissional.

Coerente com a proposta pedagógica, as atividades educacionais transcendiam a sala de aula, para ocupar tempo e espaço nos diferentes ambientes, como clubes de interesse, quadras de esporte, biblioteca, etc. Essas ações demandavam o envolvimento direto dos professores, que dedicavam parte da sua jornada de trabalho para organizar e coordenar clubes, participar da diretoria de instituições, como a Associação de Pais e Mestres (APAM) ou o Centro Cívico, responsabilizar-se por atividades relacionadas ao Setor de Áudio-Visual, entre outras.

As iniciativas proliferaram. Conforme registra o Boletim Histórico – CASEB 1960-1990 –, foram diversos os clubes escolares que funcionaram a partir de 1960, com um rol expressivo de realizações. Assim, o Clube de Música instituiu o "Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos" e o "Coral de Brasília", que realizaram diversas apresentações públicas; o Clube de Educação para o Lar atuou nas áreas de Puericultura, Alimentação, Vestuário e Administração do Lar, com uma participação nitidamente feminina; o Clube de Inglês destinou-se aos jovens interessados no aprofundamento no idioma; o Clube de Geografia proporcionou aos alunos viagens de estudos, como as realizadas a Itiquira, Ilha do Bananal e Barragem de Três Marias, com o objetivo de desenvolver-lhes a consciência cívica. Além desses, ainda funcionaram os clubes de Arte, de Artesanato, de Ciências, de Fotografia, de Ginástica, de Matemática, de Teatro e de Xadrez.

Como naquela época havia um ônibus da CASEB para transportar os professores para a escola de manhã e os deixar em suas casas somente à noite, os docentes permaneciam, o dia inteiro, no local de trabalho; o almoço era fornecido por uma cantina ali instalada. As atividades sócio-culturais eram, muitas vezes, realizadas nos finais de semana. Na falta de opções de lazer, não era raro encontrar professores de educação física nas quadras de esporte, aos domingos, promovendo jogos e torneios para os alunos. Desse

modo, a convivência entre docentes e alunos contribuiu para criar um clima amistoso e de solidariedade.

No Curso Normal, conforme depoimento da Professora Daisy Collet de Araújo Lima, o número reduzido de alunas tornava essa convivência algo familiar:

> Éramos uma família. Convivíamos com as alunas cinco dias da semana, em horário integral. No final da semana, participávamos de piqueniques e visitas às famílias das mesmas. Em tempo de jabuticabas, uma árvore era reservada a nós. Em tempo de mangas, muitas eram escolhidas nos próprios pés. Em tempo de jenipapo, doces eram feitos com os frutos da grande árvore da praça antiga de Planaltina (LIMA, 1990: 8).

A mudança para o CEMEB

Em 1961, concluído o prédio escolar do Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), os cursos do 2º ciclo foram para lá transferidos. Apenas o Curso Ginasial permaneceu no CASEB. Passaram a funcionar, inicialmente, no CEMEB o Curso Normal, o de Contabilidade e o de Eletrônica, e, por falta de espaço físico, o Curso Clássico e o Científico foram instalados num pavilhão de madeira, construído ao lado do "Elefante Branco", onde funcionaram durante todo o ano letivo.

Em consonância com a proposta educacional de Anísio Teixeira, pensava-se a organização do Centro de Ensino Médio Elefante Branco como uma universidade. Tendo em vista a adoção de decisões nesse sentido, os professores promoveram reuniões para debater a literatura especializada, na qual buscavam fundamentar seu propósito. Nessa ocasião, o artigo de Agostinho da Silva intitulado "Universidade"[9] recebeu atenção particular.

Em decorrência, criou-se um novo modelo de estrutura administrativa no CEMEB, compreendendo: a) uma Direção geral e um Coordenador para cada curso, que formavam uma Direção Colegiada; b) um Conselho, integrado por diretores, coordenadores e representação estudantil; c)

9 O artigo em questão foi publicado no "Itinerário Catarinense", Caderno 8, julho de 1960.

Departamentos especializados, congregando professores de uma mesma área ou de áreas afins para o planejamento das atividades pedagógicas e aperfeiçoamento profissional. Em cada Departamento era designado um professor para exercer a chefia e coordenar os trabalhos[10].

Os Departamentos serviam a todos os cursos. Cabia, porém, aos professores, adequar a matéria aos objetivos de cada curso. Essa definição era tomada mediante entendimentos com os Coordenadores, responsáveis pela integração do plano de trabalho dos respectivos cursos. Foram constituídos os seguintes Departamentos: de Línguas, de Matemática e Física, de Ciências, de Estudos Sociais, de Música, de Comunicação de Áudio-Visual e Teatro, entre outros, como o Departamento de Psicopedagogia, formado por professores do Curso Normal, especialmente pelos da área de Fundamentos da Educação, que assumiu a responsabilidade pela orientação didática do CEMEB.

O Curso Normal funcionou no CEMEB por praticamente dez anos (1961 – 1969), participando das decisões, compartilhando as experiências coletivas e cooperando com as diferentes equipes docentes. As atividades de ensino desenvolviam-se de forma integrada, visando a manter coerência entre os diversos programas e as práticas adotadas na formação do magistério. A Prática de Ensino exercia um papel catalisador. Os professores da disciplina formavam uma equipe, da qual participavam também os docentes das Didáticas Específicas e o professor de Psicologia, assim como os professores de Educação Musical, Educação Artística e Educação Física, tendo em vista a importância atribuída, no ensino primário, à integração das práticas educativas no desenvolvimento curricular.

Era frequente a participação dos professores em seminários e cursos voltados para o seu aperfeiçoamento cultural e técnico. Cabe especial destaque à participação dos docentes nos cursos promovidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAEE)[11], em

10 No início, a indicação para o cargo era de iniciativa da Direção, com observância em critérios como: capacidade de liderança, bom relacionamento com os colegas e alunos, competência profissional na respectiva área disciplinar. Posteriormente, o chefe de equipe passou a ser eleito pelos pares.

11 O PABAEE, administrado e financiado de acordo com os convênios do Ponto IV, localizava-se em Minas Gerais, em Belo Horizonte. Entre outros, os cursos oferecidos destinavam-se a Administradores de Sistemas Escolares, Especialistas em Educação Primária; Supervisores, Diretores e Professores de Escolas Normais; Diretores e Professores de Escolas de Demonstração e Experimentais, além de Professores Primários em geral.

convênio com o INEP, órgão do Ministério da Educação, ao qual competia prestar assistência técnica aos Estados Federados. Conforme orientação do referido Programa, esses cursos centravam-se em questões atinentes aos métodos de ensino, aplicação da metodologia em aulas de demonstração, Psicologia Educacional, desenvolvimento e produção de materiais de ensino.

Além da oferta de cursos, o Programa, com o apoio do INEP, editou uma coleção de livros[12] destinados à orientação dos professores primários, que teve ampla circulação entre docentes e alunos do Curso Normal de Brasília. Esses livros foram escritos por técnicos do PABAEE, todos formados no Curso de Educação Elementar, na Universidade de Indiana, USA.

Segundo a análise de Nunes (2000), o enfoque curricular defendido pelo PABAEE era antagônico ao assumido por Anísio Teixeira, no INEP, porque

> Enquanto o INEP discutia o currículo fundamentando-se na Filosofia da Educação e trabalhando sobretudo com autores como Dewey e Kilpatrick, o PABAEE adotou uma postura marcadamente tecnicista, modernizando, pelo uso das tecnologias educacionais, a proposta escolanovista de Francisco Campos (idem, ibidem, p. 122).

Importante assinalar que, ainda no ano de 1960, quinze técnicos do Programa haviam participado do estágio inicial realizado pelos professores do Ensino Médio, o que mostra a presença do PABAEE na orientação do ensino em Brasília ainda antes da inauguração da Capital. Assim, em face do enfoque tecnicista atribuído ao Programa e a sua possível influência na formação do magistério da nova capital, a participação do PABAEE na qualificação dos docentes de Brasília é um aspecto que merece ser devidamente considerado.

12 Trata-se da coleção "Biblioteca de Orientação da Professora Primária", cuja 9ª edição, datada de 1968, foi publicada pela Editora Nacional de Direito, Rio de Janeiro. Compõe-se dos seguintes títulos: "Formação e Desenvolvimento de Conceitos", de Maria Luiza de Almeida Couto Ferreira; "Experiências de Linguagem Oral", de Maria Yvonne Atalécio de Araújo; "Ver, Sentir, Descobrir a Aritmética", de Rizza Araújo Porto; "Ciências na Escola Moderna", de Maria José Berutti e Terezinha Nardelli; "Habilidades de Estudos Sociais", de Maria Onolita Peixoto; "Testes, Medidas e Avaliação", de Oyara Petersen Esteves; e "O que é Jardim de Infância", de Nazira Feres Abi-Sáber.

A Escola de Aplicação

Após a mudança para o CEMEB, foi criada, junto ao Curso Normal, a Escola de Aplicação de Brasília, onde as normalistas poderiam observar aulas e iniciar a prática de magistério. A prática de ensino, inicialmente exercida somente nas Escolas-Classe, adquiria, assim, novas possibilidades de desenvolvimento. Em 1962, a Escola de Aplicação foi instalada no pavilhão de madeira, ao lado do "Elefante Branco", onde haviam funcionado os cursos clássico e científico do CEMEB, local chamado pelos professores de Sibéria "por ser palco de ventos gelados".

Dadas as suas instalações modestas, logo a alcunharam de "Escolinha" de Aplicação. Eram, então, seis turmas, de vinte e cinco crianças, da 1ª à 5ª série do Ensino Primário. Tendo em vista o propósito de que a referida unidade escolar se constituísse em uma Escola de Demonstração, a escolha da equipe docente tornava-se tarefa primordial.

Na visão da Professora Ana Bernardes, primeira diretora da Escola de Aplicação, não se poderia afirmar que a escola propusesse trabalho fácil. A razão estava na novidade da proposta educacional de Brasília, que previa a escola primária de tempo integral. Assim, "o primeiro conjunto educacional estava em funcionamento e se tornava necessário que professores e alunos aprendessem juntos, no Curso Normal, a trabalhar aquela proposta" (ROCHA, 1990, p. 47).

Ao se iniciarem as aulas, a "Escolinha" de Aplicação não dispunha de móveis, fato esse que propiciou ao grupo uma rica experiência: o ensino fora da escola. Segundo relata a diretora da Escola de Aplicação, o grupo de professores discutia diariamente o que fazer e construía o currículo no cotidiano. A Educação Artística era valorizada como prática educativa, não só pelo processo de liberdade e criação que propiciava, mas como instrumento de integração das aulas.

Diariamente, alunos da 2ª à 5ª série frequentavam a biblioteca da escola, para leitura livre ou orientada, conforme a necessidade da programação em sala de aula ou para o desenvolvimento de pesquisa pedagógica, interpretação de textos, dramatização e outras atividades criativas que surgissem no cotidiano escolar. As crianças da 1ª série também a frequentavam, mas com objetivos diversos, voltados para atividades visando à "prontidão" para o processo de alfabetização.

Criaram-se, assim, oportunidades diversas para que se desenvolvessem, na Escola de Aplicação, experiências pedagógicas de relevância para a formação de novos professores, que tornavam aquela escola um laboratório vivo para a sua prática docente.

Em 1967, a Escola de Aplicação transferiu-se para o CEMEB, onde permaneceu funcionando, junto ao Curso Normal, até o final de 1969, já, então, com quatorze turmas. A "Escolinha" de madeira fora derrubada para, no mesmo local, ser construída a nova Escola Normal de Brasília.

A Escola Normal de Brasília nove anos depois

Em 1970, o Curso Normal foi transferido para a sede definitiva: a Escola Normal de Brasília (ENB). O ato de inauguração, realizado no dia 29 de outubro de 1969, na presença do Ministro da Educação Tarso Dutra, do Secretário de Educação Ivan Luz e de outras autoridades, iniciou uma nova fase do curso de formação de professores, o marco de sua consolidação.

A Escola Normal de Brasília se estabeleceu numa área de dezoito mil metros quadrados. A área construída era de doze mil metros quadrados. Concebida para atender mil alunos, a escola possuía 137 dependências, entre as quais 16 salas de aula para o Curso Normal, 10 salas de aula para a Escola de Aplicação, 6 salas para o Jardim de Infância, 4 salas para o Maternal, além de uma creche, auditório para 500 pessoas, biblioteca e gabinete médico-dentário e 20 jardins.

Para a definição das características pedagógicas, a Secretaria da Educação instituiu uma comissão de professores que atuaram como consultores educacionais. As decisões foram adotadas mediante ampla consulta à comunidade escolar, o que envolveu cerca de cem horas de discussão em grupo, enquetes entre as alunas do Curso Normal, que funcionava, então, no Centro de Ensino Médio Elefante Branco, bem como entrevistas com o seu corpo docente.

No projeto da Escola Normal de Brasília foram idealizadas quatro unidades, à semelhança da escola de Dewey, em Chicago, para funcionar como centros permanentes de pesquisa e experimentação pedagógica. Assim, ter-se-ia: a 1ª unidade – laboratório primário; a 2ª unidade – laboratório jardim; a 3ª unidade – laboratório creche e a 4ª unidade –

laboratório formação (Normal). O intuito era tornar essas unidades fonte de aprendizagem viva para os alunos do Curso Normal.

Tendo em vista o ideário pedagógico que norteou a edificação do prédio escolar, foram introduzidas inovações nos diferentes espaços, desde as instalações sanitárias, as cantinas, as salas de repouso, os gabinetes médico-odontológicos, os de enfermagem, todos equipados dentro da boa técnica. Os laboratórios de biologia, por exemplo, possuíam plataformas externas para a colocação dos biotérios e eram equipados com dispositivos de proteção contra incêndio e explosão. Havia, ainda, quatro conjuntos de quatro salas, divididas por divisórias móveis, removíveis, que, além de possuir isolamento acústico, podiam ser transformadas em salões, o que permitia agrupar atividades didáticas. O próprio auditório foi pensado como área de uso múltiplo, com um palco, camarins e dispositivos para cenários, assim como cabine de projeção equipada com projetores de 16 e 35 mm e mesa de comando e distribuição de som e luz. Enfim, não se pode deixar de mencionar as salas de aulas, com partes envidraçadas dando para os jardins, como fator de amenização.

O arquiteto Germano Galler, autor do projeto, conceitua a obra como "uma filosofia de educação levada ao prédio escolar como parte especial, importante, e imprescindível ao desenvolvimento de um currículo global" (GALLER, 1990, p. 22).

Na nova estrutura física, as atividades desenvolvidas pelo Curso Normal e pela Escola de Aplicação tiveram continuidade e foram ampliadas com a criação do Jardim de Infância e Escola Maternal. Registre-se, porém, que a creche nunca chegou a funcionar.

Em todas as instâncias, o trabalho pedagógico realizou-se de forma eficiente, para o que contribuiu não apenas a manutenção do horário em tempo integral, como também as condições oferecidas pela estrutura física da escola, com as suas salas de aula amplas e arejadas, construídas e equipadas de conformidade com padrões técnicos orientados pela didática moderna, além dos múltiplos espaços destinados às práticas educativas. A escola dispunha, ainda, de uma variedade de recursos tecnológicos, como livros atualizados, vídeos, filmes, e outros materiais audiovisuais, para ser utilizados por professores e normalistas.

As relações entre o Curso Normal e a Escola de Aplicação eram

acentuadas. A administração da Escola de Aplicação era feita por um professor do Curso Normal, indicado pelo diretor da ENB, e os orientadores pedagógicos que atuavam na Escola de Aplicação eram os professores das didáticas específicas do Curso Normal. Com o tempo, essa situação alterou-se, em virtude do crescimento do número de alunos. Os orientadores passaram, então, a atuar exclusivamente na Escola de Aplicação, em contato permanente com os docentes de didática da ENB.

O estágio das normalistas desenvolvia-se ao longo do curso, mediante as seguintes etapas: Observação (1º ano), Participação (2º ano) e Regência (3º ano). A prática de ensino era orientada. As professorandas recebiam orientação dos professores-orientadores para a regência e eram acompanhadas por eles nas salas de aula da Escola de Aplicação ou, conforme o caso, de outra unidade do sistema de ensino indicada para o estágio.

Na Escola de Aplicação eram ministradas aulas experimentais pelas professoras-regentes, como demonstração para as normalistas. Essas aulas, em geral, versavam sobre assuntos que estavam sendo trabalhados em sala de aula pelos professores das didáticas específicas. Exemplificando: se as normalistas estivessem estudando, em Didática de Estudos Sociais, "como introduzir mapas e globos", o professor da disciplina, em contato com os orientadores da Escola de Aplicação, poderia solicitar-lhes uma aula de demonstração sobre o assunto.

As atividades curriculares eram globalizadas e se desenvolviam, de forma integrada, em unidades de trabalho. Dessa forma, o mesmo tema era estudado simultaneamente, sob enfoques diversos, nas aulas de Linguagem, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes, etc., mediante planejamento orientado.

No Jardim de Infância, adotou-se prática similar, de globalização de atividades, que foi eleita, por sua equipe, como a melhor forma de dinâmica docente. O procedimento metodológico, chamado Unidades Vivenciadas, consistia no desenvolvimento de ações centradas em interesses determinados pelas próprias crianças. Buscando representar o significado da metodologia utilizada, a Professora Ivone de Souza Rodrigues, primeira Diretora do Jardim de Infância, explicita:

> Era uma escola em que se procurava não tolher a liberdade das crianças. Em todas as atividades elas se sentiam capazes

> de expressar a sua criatividade [...], utilizando os mais diversos e inesperados materiais. Expandiam-se em trabalhos individuais e coletivos, fortalecendo o seu Eu e equilibrando-se nas suas relações com o Outro (RODRIGUES, 2000, p. 40).

Não obstante, o idealismo e o entusiasmo dos professores foram aos poucos arrefecendo, em face da sua insatisfação com a deterioração das condições de trabalho: o número de alunos matriculados crescia vertiginosamente e não eram supridas as necessidades básicas para atendê-los. Além da insuficiência de escolas, havia carência de professores e funcionários, faltava material de consumo e material permanente para o desenvolvimento do ensino, com comprometimento da execução das linhas básicas definidas no planejamento educacional de Brasília. Somava-se à situação de carência, o fato de não ter sido solucionada satisfatoriamente a questão de moradia para os docentes. O problema habitacional, na realidade, agravara-se com a chegada de um grande número de docentes, nos anos de 1961 e 1962.

Diante da situação, os professores que estavam nos alojamentos decidiram invadir as casas do BNDE[13], que estavam prontas e fechadas há algum tempo. Ocupadas as casas, os docentes permaneceram nelas, praticamente ilhados, durante um mês, embora cercados pela solidariedade dos colegas. Após as negociações entre as autoridades do governo e o comando da invasão, ficou decidida a remoção dos docentes para o Hotel Brasília-Palace, localizado próximo ao Palácio da Alvorada, onde ficariam hospedados até o momento em que lhes fossem formalmente destinadas as casas.

O sonho interrompido...

A crise política e institucional que se instalara no país, no período que antecedeu a instauração do regime militar de 1964, ressoava fortemente na Capital. A crise social também se revelava com intensidade; centrada nas questões de emprego e salário, mobilizava os trabalhadores em

13 As casas do BNDE localizavam-se no Plano Piloto, nas atuais Quadras 712 e 713 Sul.

movimentos reivindicatórios por todo o território nacional.

Brasília funcionava como caixa de ressonância da situação conjuntural, que provocava instabilidade política e aguçava os problemas sociais. Com a paralisação de obras no setor de construção civil, havia milhares de desempregados na cidade. A crise educacional também se agravara. Com o aumento populacional e o consequente aumento da demanda por matrículas nas escolas públicas e as dificuldades de contratação de professores – que se dava por falta de recursos, por falta de moradia ou por outras razões –, os docentes em exercício passaram a ministrar 18, 20 ou 25 aulas para cobrir as lacunas, o que, na prática, comprometeu a proposta original. Em decorrência, nos anos 1962 e 1963, houve várias greves realizadas sob a liderança da Associação dos Professores. A crise educacional teve repercussão na Câmara dos Deputados, que acabou por instituir uma Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar irregularidades no sistema de ensino de Brasília[14].

Consoante entrevista gravada em 03/06/90, o Professor Fábio Vieira Bruno, então presidente da Associação dos Professores, relata que, em outubro de 1963, o Secretário da Educação Alfredo Pujol adotou medida administrativa que facultava aos professores a opção por 20 horas semanais de trabalho, com o mesmo salário e possibilidade de ganhar o dobro, caso optassem pela jornada de 40 horas semanais. Essa medida, embora agradasse aos professores[15], extinguiu o horário integral nos moldes em que fora concebido.

Por se tratar de uma escola de formação de professores, a Escola Normal de Brasília não foi atingida, de imediato, em seu funcionamento, o que somente veio a ocorrer em 1975, quando a administração central do sistema de ensino, no intuito de diminuir gastos, deliberou pela redução de tempo para um único turno, bem como introduziu modificações curriculares, sob a égide da Lei nº 5692/71, de nítida influência tecnicista. Tais medidas levaram ao desvirtuamento da

14 A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi criada pela Resolução nº 9 – C.D., de 15 de maio de 1963.

15 É importante ressalvar que, apesar dos benefícios salariais que, de imediato, adviriam da mudança do regime de trabalho, a adoção da medida governamental foi rejeitada pela Associação dos Professores do Distrito Federal, que defendia a manutenção do horário integral até então vigente.

proposta inicial e à descaracterização do curso de magistério. O número de alunos atingiu patamar elevado, a ponto de tornar-se necessária a realização de provas classificatórias para ingresso. Com a expansão da rede privada, modificava-se gradativamente a composição social do alunado da Escola Normal, mediante o ingresso cada vez maior de filhos de trabalhadores. Em relação aos docentes, a permanência do contrato de trabalho de 40 horas semanais implicou praticamente a duplicação do número de aulas que cabia a cada um, o que lhes impossibilitou, por falta de tempo disponível no horário de trabalho, entregarem-se a outras atividades educativas e de aperfeiçoamento profissional no âmbito da unidade escolar.

Com a instauração do regime militar em 1964, medidas repressivas atingiram os professores de Brasília. Foram demitidos quinze docentes, majoritariamente dirigentes da Associação dos Professores, entre os quais encontravam-se os da Escola Normal de Brasília[16]. Vale a pena registrar o depoimento da professora Ana Bernardes da Silveira Rocha, que, ao discorrer sobre a sua experiência docente na ENB, assim se reportou a esses fatos:

> [...] nem tudo significou flores, especialmente a partir de 1964, com a desconfiança, o medo, a insegurança instalados no seio dos professores. As notícias sobre prisões, demissões. As ameaças rondavam os trabalhos na escola. Acode-me agora a lembrança de minha inquietação pelo destino de uma professora de Português que insistia em oferecer textos de Graciliano Ramos para estudo, em suas aulas. Tudo podia acontecer, a partir daí. [...] Muitos professores de envergadura se foram perdendo, na torrente dos fatos políticos que paralisaram o país, nas décadas de 60 e 70. O Curso Normal continuava, num esforço invejável de superação, mas com seu vigor bastante comprometido. Dos que restavam dos primeiros anos de 1960, era flagrante a busca de união que seria

16 A demissão dos professores levada a efeito pela Fundação Educacional do Distrito Federal fundamentou-se no Art. 7, Par. 1º do Ato Institucional, consoante publicação no D.O. 09 de outubro de 1964.

> a peça de resistência, alimentada pela lembrança dos primeiros momentos da Educação, em que os professores lavavam as salas, carregavam carteiras e se davam as mãos, vencendo as dificuldades iniciais, tão diferentes... (1990, p. 46).

Referências bibliográficas

AMADO, Gildásio. Ginásio Moderno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 41, n. 93, p. 17-30, jan./mar., 1964.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Resolução n. 9*, de 15 de maio de 1963. Institui a Comissão Parlamentar de Inquérito destina a apurar irregularidades no sistema educacional de Brasília. 1963.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Resolução n. 53*, de 5 de fevereiro de 1964. Aprova as conclusões da Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar irregularidades no sistema educacional de Brasília. 1964.

BRASIL. Presidência da República. *Brasília e a opinião mundial*. Rio de Janeiro: Nacional, 1958.

COISAS da vida. *Correio Braziliense*. Brasília, 20 nov. 2002.

COSTA, Ivone de Souza Rodrigues. Depoimento. DF/SE. In: In: RAMOS, Cosete (Org.). *30 anos do Curso de Magistério em Brasília* – 1969-1990., mimeo, p. 40, 1990.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Educação. *Indicação n. 08* – CEDF. Expede normas para a organização do ensino médio no Distrito Federal. 1964.

_____. *Boletim Histórico* – CASEB 1960., mimeo, 1990a. (Org.: Ecilda Ramos de Souza)

_____. *30 anos do Curso de Magistério em Brasília* – 1969-1990., mimeo, 1990b. (Org.: Cosete Ramos)

GALLER, Germano. DF/SE. In: RAMOS, Cosete (Org.). *30 anos do Curso de Magistério em Brasília* – 1969-1990., mimeo, p. 22, 1990.

HILDEBRAND, Armando. *Depoimento de 18.07.1963*. Comissão

Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades no sistema educacional de Brasília. Projeto de Resolução n. 53 C. D., 1964.

_____. Depoimento. DF/SE. In: SOUZA, Ecilda Ramos de (Org.). *Boletim Histórico* – CASEB 1960., mimeo, p. 3-4, 1990.

KUBITSCHEK, Juscelino. *Porque construí Brasília*. Brasília: Senado Federal; Conselho Editorial, 2000. (Coleção Brasil 500 anos)

_____. Aula Inaugural do CASEB, em 19/05/1960. DF/SE. In: SOUZA, Ecilda Ramos de. (Org.). *Boletim Histórico* – CASEB 1960., mimeo, p. 11, 1960.

LIMA, Daisy Collet de Araújo. Depoimento. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.). *30 anos do Curso de Magistério em Brasília* – 1969-1990., mimeo, p. 9, 1990.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A luta pela escola primária pública no país. In: SMOLKA, Ana Luisa Bustamonte; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). *Anísio Teixeira*, 1900-2000. Provocações em educação. Campinas: Editora da Universidade São Francisco, 2000. (Coleção memória da educação)

RAMOS, Cosete. (Org.). *30 anos do Curso de Magistério em Brasília* – 1969-1990., mimeo, p. 46-47, 1990.

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. Depoimento. DF/SE. In: RAMOS, Cosete. (Org.). *30 anos do Curso de Magistério em Brasília* – 1969-1990., mimeo, p. 46-47, 1990.

SOUZA, Ecilda Ramos. Depoimento. GDF/SE. In: RAMOS, Cosete (Org.). *30 anos do Curso de Magistério em Brasília* – 1969-1990., mimeo, p. 7.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino brasileiro. *Boletim da CBAI*. v. 7, n. 10, p. 1122-1124.

_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar., 1953.

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

Entrevistas

BRUNO, Fábio Vieira. Entrevista concedida a Wanda Cozetti Marinho, Manoel Luiz Oliveira e Jeanina Daher no âmbito do projeto Projeto Memória de Educação no Distrito Federal, SEEDF, em 03/06/1990, Brasília, DF.

SIMAS, Renée. Entrevista concedida a Wanda Cozetti e Vera Catalão no âmbito do Projeto Memória de Educação no Distrito Federal, SEEDF, em 07/11/1989, Brasília, DF.

Capítulo 10

CASEB e Elefante Branco: experimentalismo e inovação no ensino médio

Francisco Heitor de Magalhães Souza

Introdução

A construção de Brasília insere-se no amplo movimento da democracia liberal e do nacional desenvolvimentismo, surgidos, no Brasil, nos anos de pós Segunda Guerra Mundial. Entre os indivíduos e as instituições era corrente um espírito, uma atitude de mudança, de (re) organização e de inovação nos padrões até então vigentes na sociedade. Além do grande movimento migratório e da agitação política, a interiorização da capital do país acabou por imprimir características novas à nossa educação.

As origens e a implementação do ensino médio público no Distrito Federal estão permeadas por esse contexto nacional e, também, pelo internacional. Nossas influências fundamentais vinculam-se ao liberalismo, à escola norte-americana, à Escola Nova e seu movimento escolanovista, que têm suas origens nas ações e experiências educativas realizadas nos Estados Unidos da América do Norte, no primeiro quartel do século XX e que ocorre no Brasil quase concomitantemente com o objetivo de revolucionar nossa

educação, alterando seu foco para o aluno, seu método para o experimental e suas metodologias para novos meios e materiais.

Obviamente que não podemos deixar de dar destaque à influência que Anísio Teixeira e seus mentores intelectuais, entre os quais John Dewey, exerceram sobre os rumos que a educação brasileira e a educação brasiliense, em específico, tomam a partir dos anos de 1960. Profissional prestigiado e de amplas relações políticas, Anísio Teixeira foi escolhido para dar forma e conteúdo, para ser o formulador do sistema escolar de Brasília, no final dos anos de 1950. Sua atuação efetiva-se com a elaboração do Plano de Construções Escolares de Brasília, o documento base, que assumiu a função de plano educacional orientador da organização inicial do sistema educacional da nova capital do Brasil.

Neste capítulo objetivamos sistematizar a experiência de implantação do ensino médio público no Distrito Federal, no período compreendido entre 1960 e 1964, focalizando a concepção liberal-democrática defendida por Anísio Teixeira na organização da educação da nova capital do Brasil.

As primeiras escolas públicas de ensino médio

Construído em apenas sessenta e quatro dias, o prédio do primeiro centro de ensino médio de Brasília, que logo passou a ser conhecido como CASEB, por ter herdado a sigla da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, teve sua inauguração realizada no dia 16 de maio de 1960. Esse acontecimento é marco político, institucional e cronológico do início do ensino médio público na Capital federal.

Observemos que o Centro de Ensino Médio CASEB – também chamado Ginásio CASEB ou, ainda, Ginásio do Plano Piloto –, como era comum naquela época, funcionava também como escola de ensino fundamental, pois atendia os estudantes do curso ginasial, que hoje corresponde às 6ª, 7ª 8ª e 9ª séries do nosso ensino fundamental. Na verdade, o CASEB abrigou todas as turmas de ensino médio (do Clássico e do Científico), incluindo as dos Cursos Técnicos e do Curso Normal, desde o início oficial das atividades escolares do ensino médio em Brasília até a conclusão da construção dos prédios escolares que atenderiam aos diversos cursos, no ano de 1961 e seguintes.

No final dos anos de 1950, a discussão sobre a escola e a educação brasileiras, entre os intelectuais e os políticos, era intensa. O "Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados", de janeiro de 1959, redigido por Fernando de Azevedo, que defendia uma nova etapa da reconstrução educacional no Brasil, e as discussões em torno da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fazem parte do contexto histórico desse período.

O início dos anos de 1960 dá continuidade a esse período mudancista, fértil em transformações institucionais e políticas, inclusive no campo educacional, no qual eram correntes os ideários de reconstrução da escola, de rompimento com programas de estudos tradicionais, ocorrendo também a defesa da integração entre escola e comunidade.

A implantação do ensino médio em Brasília, nos primeiros anos da década de 1960, possui características muito específicas, destacadamente pelo fato de coincidir com a transferência da capital brasileira da costa leste, do Rio de Janeiro, para a região Centro-Oeste, no planalto central do país.

O marco institucional da organização inicial da educação do Distrito Federal foi o decreto nº 47.472, de 22/12/1959, que criou a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), órgão encarregado da construção e manutenção do sistema de ensino elementar e secundário, sob o comando de Ernesto Silva, um dos mais antigos pioneiros da construção de Brasília, ainda vivo, médico veterinário e cirurgião. Pertenceu aos quadros do Exército Brasileiro, no qual, em meados dos anos de 1950, no Rio de Janeiro, foi ajudante de ordens do general Pessoa. Por suas relações, durante a fundação de Brasília, foi um dos diretores da NOVACAP, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital, na qual, entre outras responsabilidades, cabiam-lhe as áreas de educação e a de saúde.

No que concerne ao ensino secundário ou médio, o Plano de Construções Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961, p. 196) estabelece que essa modalidade instrucional-educativa será desenvolvida em centros de educação média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados à escola secundária compreensiva, que incluía cursos de humanidades, cursos técnicos e comerciais, e cursos científicos; parques de educação média, composto por quadras para voleibol, basquete, piscina, campo de futebol,

etc.; núcleo cultural, abrangendo teatro, exposições e clubes; biblioteca e museu; administração e restaurante.

Como vimos anteriormente, no prédio do CASEB, sigla cuja denominação é mantida até hoje, teve início o funcionamento do ensino médio em Brasília, nas especificidades vigentes então: Clássico, Científico, Normal e Cursos Técnicos, que constituíam parte expressiva dos cursos secundários profissionalizantes desenvolvidos no país. No CASEB funcionavam, também, as quatro séries finais do ensino fundamental, correspondentes ao curso na ocasião denominado de Ginasial.

As atividades do ensino médio eram realizadas em salas e em galpões adaptados, na parte posterior do lote do prédio do CASEB e, também, no lote onde – já no final dos anos de 1960 – foi construído o prédio da Escola Normal de Brasília. Apesar de todas as dificuldades próprias do começo da nova capital, era grande, contudo, a esperança de professores e alunos com a fundação e com o significado de Brasília para o Brasil, ocorrendo predominância do entusiasmo pelo novo, o que se tornou uma marca dos pioneiros. A esse respeito, pronuncia-se o professor Eldonor de Almeida Pimentel, na entrevista concedida à pesquisa:

> [...] formado no final de 1959 e o concurso tendo sido exatamente nessa transição entre a minha formatura e o início de uma vida profissional, não tive dúvida. E por que razão Brasília me encantava profundamente? Porque eu tinha, como tantos brasileiros, a convicção clara de que a nossa Capital precisava ser transferida do Rio de Janeiro. Eu almejava por isso, tendo em vista o desenvolvimento e a integração regional do Brasil que, até a década de 50, era profundamente ligado ao litoral. Vivíamos arranhando o litoral, todo mundo concentrado no litoral. O Centro-Oeste ignorado, esquecido. Goiânia era um oásis num deserto... a vinda para Brasília teve essa vinculação funcional, profissional, no sentido de se começar uma nova educação na Capital da República, de ser um dos, entre as dezenas, centenas, milhares de brasileiros que para cá viriam e, como educador, trabalhar, desenvolver aqui no Planalto Central, o Distrito Federal (PIMENTEL, 2003, p. 4).

Quando os professores pioneiros, do primeiro grupo de concursados, os "60 de 60", chegaram a Brasília, no decorrer de março de 1960, encontraram a construção do ginásio do Plano Piloto apenas nas bases. A disputa política em torno da construção da nova capital era tamanha que, pouco antes da inauguração de sua primeira escola de nível médio, o CASEB, um boato de que Brasília seria bombardeada fez com que os operários, então denominados *candangos*, abandonassem o canteiro de obras, sem concluir finalizações necessárias à inauguração da escola.

Quando se viram diante dessa ameaça, os gestores da educação fizeram um apelo aos professores para que colaborassem na finalização dos trabalhos. A inauguração seria na segunda-feira. Os professores trabalharam no sábado, no domingo e atravessaram a noite de domingo para segunda, até as seis e meia da manhã. Descarregaram caminhões, desencaixotaram móveis e equipamentos, transportaram centenas de carteiras, construíram apressadamente canteiros nos futuros espaços verdes e jardins, arrumaram as salas de aula, limparam e enceraram o piso.

Iniciadas as aulas, em 16/05/1960, constatou-se que não havia material didático algum e que a precariedade das instalações era enorme. Nas salas de aula não havia quadros-negros, nem giz, nem papel, nem livros. Não havia portas nas salas. Os professores de Matemática, fazendo "milagres", dobravam folhas de jornal para ensinar formas geométricas. Curiosos, os visitantes repetiam: "Estes professores são mesmo extraordinários, não precisam nem de quadro-negro para ensinar. Com esse novo método de ensino, os alunos aprendem sem ler nem escrever..." (SIMAS; BALTAR, S/ data: 01)

Enquanto aguardavam a construção do Centro de Ensino Médio, os estudantes do Clássico e do Científico foram instalados em um barracão de madeira, denominado *Sibéria*, por ser muito frio e longe, deslocado, no lote em que foi construída a Escola Normal de Brasília. Além das salas de aula, ali foram instalados os laboratórios de Química, de Física e de Biologia que atendiam às necessidades pedagógicas dos cursos e programas.

Para suprir a falta de salas de aula, foram também utilizados cômodos de duas casas, na quadra 708 Sul, nas quais se desenvolviam as atividades pedagógico-escolares, visto que a quantidade de turmas

crescia a um ritmo não equivalente ao das construções escolares. O crescimento era proporcional ao da chegada de novos trabalhadores, com suas respectivas famílias, para habitar na Capital Federal. Vejamos o que diz a esse respeito uma de nossas entrevistadas, a professora pioneira Renée Simas:

> [...] a CASEB começou com um número X de turmas, mas no mês seguinte já tinha o dobro e depois tinha mais e mais, você tinha que ir assumindo, quer dizer, o número previsto era de determinada quantidade de turmas, mas você acabava assumindo... (SIMAS, 2003: 5) [Prossegue a entrevistada]... lembro-me que, no final do segundo semestre, já se estava na turma F. Quer dizer: A, B, C, D, E, F, só de primeira série. Então, imagine o volume de alunos. Cada turma tinha mais de trinta, porque não podia ter menos. O que significava que aqueles números ideais – "a turma só pode ter vinte e cinco alunos" – foram atropelados pelas próprias circunstâncias (SIMAS, 2003, p. 12).

Nesse contexto de acelerada expansão, o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB) foi inaugurado a 22 de abril de 1961. Os alunos da *Sibéria* e das outras instalações ocupadas provisoriamente foram transferidos para o novo prédio, em cujas instalações definitivas o ensino médio passou a ter uma nova expressão, incorporando muito do escolanovismo e do ideário liberal-democrata renovador da época, também presente no âmbito da educação.

Um fato pitoresco e, ao mesmo tempo, lúdico, ocorrido na inauguração do CEMEB, foi a presença de um animal, trazido pelos organizadores da cerimônia para criar um impacto na festa de criação desse que foi o segundo centro de ensino médio de Brasília. Nossa entrevistada, a aluna pioneira, Lúcia Willadino Braga, relata esse fato ao iniciar seu depoimento:

> Vim para Brasília em 1960, com meus pais, muito em função da própria educação pública, porque eles vieram como professores, passaram no concurso nacional. Meu pai [Prof.

> Gildo Willadino] veio a ser o primeiro diretor do Elefante Branco. Lembro da inauguração porque foi muito peculiar. Estava sendo montado, naquela época, o zoológico de Brasília e então veio a elefanta, que se chamava Neli, para essa inauguração. Foi uma coisa muito linda, que ficou na memória, acho, de todas as pessoas que participaram... (BRAGA, 2007, p. 4)

Na sequência de sua entrevista Braga nos relata, ainda, sobre:

> [...] aquela coisa, também interessante, que havia em 1960, da "grama da inauguração": o pessoal trazia uma grama enrolada no caminhão, botava, inaugurava, fotografava e aí, quando acabava a inauguração, enrolava a grama e levava para inaugurar outro lugar. Tenho essa memória da "grama da inauguração" e da elefanta, na verdade, lá da festa do Elefante Branco, no dia da inauguração. (idem, ibidem, idem)

Sob um cenário que comporta algo de encantamento e de improviso, concretizava-se, então, o deslocamento físico de parte dos cursos de nível médio para o Elefante Branco. Consequentemente, ocorreu que uma parte dos professores permaneceu no CASEB, que agora atendia basicamente às turmas do Ginásio, e outra parte foi removida para o CEMEB, no qual se desenvolveria o ensino médio. Decisão que não foi aceita unanimemente pelos docentes e que provocou desconforto, uma primeira cisão entre alguns dos docentes pioneiros.

Todavia, o ritmo das obras da nova capital e da chegada de novos estudantes era intenso, incessante. Ainda no início de 1961, foi criada a Escola de Aplicação do curso de formação de professores primários, integrada ao CEMEB, à qual foi destinado um dos galpões do CASEB. Tinha como finalidade possibilitar a experimentação de métodos e técnicas que visassem à melhoria do nível e dos resultados da qualidade do processo educativo dos estudantes normalistas.

Constituição do quadro docente: condições de vida e de

TRABALHO DOS PROFESSORES PIONEIROS

Premidos pelos acontecimentos políticos e pelo contexto social e econômico da década de 1950, no Brasil e no exterior, que induziam a inovações no controle das instituições e dos serviços públicos, as autoridades da área de educação observaram, na constituição do quadro docente do Distrito Federal, desde seu início, como linhas ou diretrizes políticas: a seleção por concurso público; a expectativa de inovação e elevação da qualidade da educação; a garantia da formação superior e do aperfeiçoamento contínuo dos professores.

No concurso nacional, realizado no início de 1960 – a carta-circular, na qual se encontra anexo o formulário para seleção de professores para o ensino médio, expedido pelo MEC e CASEB, data de 5 de janeiro de 1960 –, para seleção do primeiro grupo de docentes para a rede de ensino publico do Distrito Federal, ocorreu uma predominância de professores mineiros, goianos, paulistas, cariocas e gaúchos entre os que aqui chegaram. Apesar da ruptura que significou, para cada professor, sua vinda para a nova capital, tudo convergia para a formação de uma comunidade que, embora sofresse com a "nostalgia do planalto", com problemas de adaptação, tinha a esperança de contribuir na obra de construção de um futuro melhor para o Brasil.

Esses professores pioneiros foram submetidos a uma seleção de âmbito nacional. O exame, no qual concorreram mais de dois mil candidatos, foi composto por análise do currículo; provas de cultura geral e de conhecimentos de Pedagogia e Didática; entrevista e exames psicotécnicos. Finalizadas provas e entrevistas, classificaram-se sessenta candidatos, que formaram o primeiro grupo de professores destinado ao Centro de Educação Média de Brasília.

No início de abril de 1960, após a chegada dos professores concursados à futura Capital, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília organizou-lhes um estágio formativo. No Rio de Janeiro também havia ocorrido um estágio, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura. Vejamos o que nos diz sobre o primeiro concurso público para professores de ensino médio, em Brasília, um dos selecionados, o professor pioneiro Kleber Faria Pinto:

> [...] abriu o concurso nacional para seleção de professores para o ensino médio. Lembro-me que apareceram dois mil candidatos em todo o Brasil. Dessa seleção resultou a contratação de sessenta professores, que viriam compor o [corpo docente do] ensino médio. Sessenta professores, submetidos a concurso, foram aprovados e passaram a ser conhecidos como "os sessenta de 60", ou seja, os sessenta professores de 1960. A turma sempre dizia: "Aquele é um dos sessenta de 60". Era a marca do pioneirismo aqui. A seleção foi feita no Rio de Janeiro, para onde me desloquei... dessa seleção saiu o primeiro classificado da turma que foi o professor Gildo Willadino, o segundo classificado foi o professor Roberto de Araújo Lima... (PINTO, 2003, p. 3)

Ainda no Rio de Janeiro, alguns dos candidatos aprovados tiveram oportunidade, na sede do Ministério da Educação e Cultura, de escolher a mobília para sua futura residência em Brasília. Mobília essa que lhes seria vendida em módicas prestações. Tiveram, também, a oportunidade de escolher o tipo de apartamento no qual residiriam, com 2, 3 ou 4 dormitórios. Nesse particular, ao chegar a Brasília, os professores pioneiros constataram uma outra e dura realidade.

O salário, em geral bem mais alto do que os pagos nas outras unidades da Federação, era um dos recursos utilizados pelo Governo para atrair os profissionais. Vejamos o que nos diz a respeito da questão salarial nosso entrevistado, o professor pioneiro, Eldonor de Almeida Pimentel:

> [...] posso comparar com o que ganhava em Belo Horizonte. Eu já dava aula no Colégio Batista Mineiro, no Colégio Arnaldo, no Sacre Coeur de Marie e na Escola de Aplicação. Isso na capital mineira. Lembro-me de que, pegando bonde, ônibus, conseguia tirar em torno de Cr$15.000,00. Ora, uma proposta para trabalhar em um só local, em tempo integral, para ganhar CR$ 40.000,00, com casa e condições numa Capital nova, era realmente muito tentador. Acredito que Belo Horizonte, na época, rivalizava em termos salariais, com as duas maiores capitais, São Paulo e Rio de Janeiro. Mesmo porque, os

> professores que vieram dessas capitais também achavam que o salário proposto para Brasília era realmente um salário compensador. (PIMENTEL, 2003, p. 9-10)

Ainda sobre a situação salarial, temos o depoimento do professor pioneiro, Francisco Afonso de Castro, que atuou, desde seu ingresso no sistema educacional da nova capital, principalmente nos quadros gestores: "[...] o salário era excelente, era um salário e tanto... eu vim para cá ganhando cinquenta e quatro mil.... Para vocês terem uma ideia: um lote na W3 estava na faixa de cem mil.." (CASTRO, 2004, p. 14)

No entanto, a precariedade das condições de vida dos professores era flagrante. Nos anos iniciais da construção da nova capital, para se locomover nos dias de trabalho, os professores dispunham de um ônibus da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB). Esse ônibus transportava professores e alunos. Nos horários de pico viajava lotado, com o número de passageiros acima de sua capacidade.

O horário escolar era integral e tornou-se problemático para os professores casados, pais e mães de família, que tinham de dar aula e preparar as próprias refeições. Saiam da escola às doze horas. O ônibus que os conduzia tinha de fazer um grande percurso, deixando crianças aqui e ali. Chegavam às quadras dos apartamentos JK por volta das doze horas e quarenta minutos. Tinham de voltar às treze e vinte. O que significava um intervalo real entre turnos de apenas quarenta minutos para os professores, que tinham de alimentar seus filhos e, por vezes, organizar suas residências. A propósito, observemos que a sigla JK, de denominação dessas residências, é oriunda do nome do presidente da República, Juscelino Kubitschek, para designar os apartamentos quarto e sala, destinados aos professores. Dizia-se dos mesmos que eram, na verdade, janela e kitinete (JK).

Os professores solteiros habitualmente faziam refeições nas cantinas dos Institutos – de aposentadorias e pensões, como o dos bancários (IAPB), que existiam no período —, em que enfrentavam longas filas, pois a falta de condições estruturais na cidade, nas quais se incluía o setor da alimentação, era muito grande. Não havia um estabelecimento adequado para se tomar um café. Em alguns deles as condições de higiene eram muito precárias e a proliferação das moscas era um incômodo para todos.

Nas quadras em que moravam os professores, nos apartamentos JK, não havia nem calçamento nem luz. Lembremos que os apartamentos JK estão localizados em algumas das superquadras 400 da Asa Sul e que a SQS 412 foi uma das primeiras quadras habitadas pelos professores. Para deslocamentos durante a noite, andava-se com lanternas. No período de seca, era o excesso de poeira que atormentava os transeuntes; no tempo de chuva, era a lama. A poeira penetrava nas casas, ainda que fechadas. Era corriqueiro ouvir nas ruas a frase: "Em Brasília, o pó parece 'arma' (alma), cola-se aos indivíduos". Os candangos, construtores da Capital da República, repetiam essa frase como um bordão. Os moradores de alguns dos apartamentos, demasiadamente úmidos e com isolamento elétrico inadequado, sofriam choques frequentes. Um desses apartamentos costumava ser chamado de "cadeira elétrica".

Passaram-se os meses, de março a agosto, e, ao voltar das férias, em setembro de 1960, nada mudara relativamente a novos encaminhamentos para a moradia dos professores. Esses se sentiam desamparados, pois embora tivessem sido convocados por uma comissão oficial do MEC, não existia vínculo ou instrumento que os ligasse às quotas de residências do Grupo de Trabalho de Brasília (GTB). Apesar das declaradas intenções sobre a excelência e a valorização dos professores de Brasília, a cultura do desprestígio dos profissionais do magistério era detectável, se comparados a outros profissionais, como os bancários ou os servidores do Poder Legislativo.

A precariedade das condições de vida e de trabalho na nova capital fez o professorado vivenciar um estado permanente de tensão. As promessas continuavam sendo feitas pelas autoridades, repetidamente; entretanto, sentindo que tudo lhes era negado, vendo que o GTB não lhes dava os apartamentos prometidos, pois, como era afirmado pelos agentes públicos, professores e médicos não participavam das cotas de habitação, ocorreu um acirramento de posição. As notícias de resolução do impasse não se confirmavam e muitos boatos foram divulgados. O desfecho desse embate foi a eclosão da primeira greve geral de professores do Distrito Federal, em setembro de 1960.

Em maio de 1961, o presidente da República, com a intermediação da Associação dos Professores, cumpriu sua promessa ao distribuir as primeiras casas, nas antigas quadras 19 e 21 da W-3 Sul. Desse modo,

com melhores condições de trabalho e um horário menos sobrecarregado devido à contratação de novos docentes, mediante concurso, os professores pioneiros puderam fazer muito mais em prol da educação e da Capital, da aprendizagem e da integração dos alunos, tendo em perspectiva a criação de uma nova realidade, que representava, para todos os cidadãos brasileiros, a construção de Brasília.

Organização administrativo-pedagógica e curricular

Os professores pioneiros do sistema público de educação média do Distrito Federal organizaram-se em equipes de trabalho, por área de conhecimento, destinadas a elaborar os conteúdos programáticos das disciplinas. Ficou acordado entre os professores que o foco temático das disciplinas seria a nova capital brasileira, Brasília. A compreensão e a apreensão da cidade funcionariam como fator de ajustamento dos participantes do processo educativo à nova realidade. Cabia aos professores transmitir a seus alunos o entusiasmo de participarem, juntos, da construção de uma nova perspectiva para o Brasil.

O significado de Brasília, as dificuldades a enfrentar, tendo em vista perspectivas favoráveis de vida e de trabalho, já haviam sido objeto dos estágios realizados pelos professores concursados, tanto no Rio de Janeiro quanto em Brasília, quando de sua chegada. O professor pioneiro Eldonor de Almeida Pimentel nos informa sobre este assunto:

> [...] chegamos aqui em março de 1960 e já nos integramos com os professores que vieram dos outros estados. A partir daí se estabeleceu, dentro do cronograma da Comissão que representava a CASEB, o trabalho de dois estágios preliminares, um aqui e outro no Rio de Janeiro... calcados no objetivo de tranquilizar, de amenizar aquele impacto que todos nós tínhamos, vindo de cidades já pré-estabelecidas, com família, com tudo, chegávamos aqui, num local totalmente diferente, sem nenhum vínculo familiar, a cidade praticamente incompleta. A W-3 Sul, só como referencial, não tinha asfalto; em toda a sua extensão, só tinha um pedacinho asfaltado que, praticamente, atingia a Asa Sul, na altura da escola parque.

> Quer dizer, poucas coisas estabelecidas naquele mês de março de 1960 (PIMENTEL, 2003, p. 5-6).

Na sequência de sua entrevista, Pimentel relata o significado dos estágios: "seria mais a participação de professores [...] que faziam uma avaliação daquilo que estavam encontrando, do que pretendiam realizar, do que [...] no futuro, teríamos condição de desenvolver" (idem, ibidem, p. 6).

As turmas eram sempre heterogêneas. A cada dia alunos novos eram incorporados, o que exigia o desenvolvimento de um plano de curso muito flexível. Com a chegada de novos alunos, os professores tinham de retornar ao ponto de partida ou revisar matérias já trabalhadas, em permanente exercício de criatividade e flexibilidade dos programas e conteúdos educacionais. Vejamos o que nos diz a este respeito, em seu depoimento, o professor pioneiro Roberto de Araújo Lima:

> [...] uma das coisas interessantes... é que nós tínhamos que receber os alunos que chegassem durante o ano inteiro e chegavam, das mais diversas origens. Harmonizar esses alunos era difícil. Chegava gente de vários estados do Brasil, com formações diversas, para se enquadrar numa orientação que nós estávamos implantando. Isso aconteceu no curso normal, aconteceu no científico, no clássico, no ginásio. Todo dia a gente tinha aluno novo. Era difícil... (LIMA, 2003, p. 16).

No primeiro ano de funcionamento do ensino médio público em Brasília o horário era integral. Professores e alunos passavam o dia inteiro na escola, o que contribuía para um maior convívio e para o desenvolvimento, com mais facilidade, de atividades extracurriculares. No período matutino eram ministradas aulas e, à tarde, os alunos participavam de estudos dirigidos, competições esportivas, experiências em laboratório, estudos na biblioteca, grupos de teatro, aulas de revisão, entre outros. Os procedimentos eram, de um modo geral, os mesmos para todos os cursos. A estudante pioneira do curso normal, Benigna Maria de Freitas Villas-Boas, em sua entrevista relata que:

> [...] todas as alunas permaneciam na CASEB o dia inteiro. Era um trabalho muito interessante porque havia muita integração das alunas entre si e das alunas com os professores, porque eles também ficavam lá o dia todo. [...] quando a gente trabalhava com uma professora, não tinha assim uma hora rígida de começar e uma hora rígida de terminar. A gente desenvolvia um trabalho e era um trabalho coletivo, era um trabalho em grupo. Nós não fazíamos nenhuma atividade individualmente. Todas as atividades funcionavam em grupo (VILLAS-BOAS, 2006, p. 5-6).

Os centros de educação média eram constituídos por coordenações de curso e por departamentos que, juntos com a direção, formavam o Conselho Técnico. Esse era um órgão colegiado, de caráter deliberativo, que possuía, ainda, finalidade normativa e de assessoramento ao diretor, nos assuntos didático-pedagógicos e administrativo-escolares. Ocorria uma gestão compartilhada, com um diretor-executivo que operacionalizava as demandas da escola.

A estruturação, organização administrativa e pedagógica da escola média pública dos primórdios de Brasília, destacadamente no ano de 1960, baseou-se em modelos de gestão correntes ou vislumbrados na época, fora e dentro do país, dado o grande fermento mudancista em vigor: estamos nos dez primeiros anos do pós II Guerra Mundial e no momento pleno da afirmação da hegemonia dos Estados Unidas da América do Norte no Mundo Ocidental. O Brasil acompanhou a onda e avançava, ancorado no nacional-desenvolvimentismo que, superando as fronteiras das atividades econômica e política, abrangia também a área da educação.

Desde o início das atividades escolares desenvolvidas nos cursos médios de Brasília, foram designados professores-orientadores para as turmas. Eram responsáveis pela disciplina, por questões pedagógicas e atendimento psicológico. Quando solicitados, atendiam não apenas alunos, mas também professores. Em seu depoimento, a professora pioneira Daisy Collet de Araújo Lima, caracteriza esses orientadores e faz referência à criação do Departamento Psicopedagógico do CEMEB:

> [...] orientador era aquele que estudava com a turma... tudo o que a turma precisasse era com aquele orientador. Havia a turma do primeiro ano, que era uma turma maior, eram mais ou menos trinta alunos. A orientadora da turma do primeiro ano era a professora Clélia Capanema (LIMA, 2003, p. 12). [E prossegue a professora, em seu relato:] ...então, quando o Elefante Branco surgiu... como nós estávamos pensando, seria um centro educacional. Foi criado um... Departamento Psicopedagógico, que atendia predominantemente às professoras do curso normal, embora desse orientação pedagógica para todos os professores. [...] a idéia vinha daquele centro e, ainda que isso tenha sido por pouco tempo, o fato é que havia e nós dávamos orientação. (idem, ibidem, p. 14)

Nesse mesmo sentido, a professora pioneira Renée Simas refere-se aos serviços de orientação educacional, que ficaram a cargo de psicólogos selecionados e que tiveram uma função importante no período, em face das dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos estudantes. Vejamos o relato textual da entrevistada:

> [...] havia o gabinete de orientação educacional, que era ocupado pela Dona Mariana Alvim e pela Eugênia Gontijo... duas pessoas assim... fabulosas. Só que os conflitos eram tão grandes... os conflitos com os alunos, os conflitos de espaço, tudo isso elas acabavam atendendo. Atendiam aos alunos e aos professores também. Alguns que, com saudades da família, [com problemas de] deslocamento, más condições de trabalho, más condições de alojamento [e] não tendo os serviços [prometidos]... tudo isso foi gerando conflitos. Elas tentavam ouvir aqueles que [precisavam]... (SIMAS, 2003, p. 13)

No CEMEB contava-se também com uma biblioteca, muito frequentada por estudantes e por professores. Para as atividades de algumas disciplinas, os alunos deslocavam-se para as salas-ambiente. Os laboratórios de Química, Física e Biologia ofereciam excelentes instalações, não só para

as práticas regulares do programa estabelecido como também para as horas de lazer dos estudantes, que os utilizavam para o desenvolvimento de suas próprias experiências. Em seu depoimento, o professor pioneiro Eldonor de Almeida Pimentel, lembra-nos que, mesmo antes da existência do CEMEB, ainda no CASEB, os laboratórios representavam tópico importante na organização da educação em Brasília:

> [...] durante o ano de 1960... 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... quatro dependências. Se não me falha a memória, nós tínhamos duas turmas: uma do clássico e uma do científico; [as outras eram] salas de laboratório. [Esse barracão era chamado de:] Sibéria. Por que Sibéria? Porque naquela época, esse local, dentro da topografia do Plano Piloto, [além de frio] era muito distante, em relação ao local onde morávamos... onde ficávamos alojados, que era na 412 Sul, nos JK (PIMENTEL, 2003, p. 7).

Com relação à estrutura administrativo-pedagógica, às instalações do CEMEB e sobre a origem do nome Elefante Banco, assim se expressa a professora pioneira Renée Simas:

> [...] agora, o Elefante Branco tinha uma outra estrutura que a CASEB não tinha. Ele era dividido em departamentos temáticos, foi uma estrutura assim muito bem bolada. O Departamento de Línguas, Departamento de Educação Visual e Teatro, o Departamento de Ciências Físicas e Biológicas... formavam um Conselho que, junto com o Diretor, dirigiam a escola... isso já vinha do MEC. [...] tiveram tempo de analisar os documentos e tal, e vir com essa estrutura para o ensino médio. Quer dizer, já veio uma coisa mais assim... elaborada, não é? Porque o prédio também abrigava [uma expectativa política sobre o projeto experimental que desenvolvia]... e porque havia laboratórios, no famoso Elefante Branco. E por que Elefante Branco?

> Porque o prédio não ficava pronto, o prédio era para ter sido inaugurado junto com o da CASEB... ele era branco, a gente via aquilo ali... "Ih, o 'elefante branco' não vai ficar pronto!". Acabou que, quando ele apareceu, ficou... já era, vamos dizer, na memória de todo mundo, um Elefante Branco.[...] eu me lembro bem, é isso: "elefante branco" porque era aquela coisa que não terminava, uma coisa que todo mundo queria, mas ficava só no desejo. Então, essa é a história, [a origem do nome] Elefante Branco (SIMAS, 2003, p. 20-21).

No CEMEB, atividades extracurriculares passaram a funcionar segundo as condições oferecidas. Foram implantados os "clubes", que congregavam alunos e professores interessados em determinada atividade educativo-cultural. No "clube de música" foi organizado um coral que, pelo grande sucesso atingido, extrapolou as fronteiras de Brasília, apresentando-se em outras capitais brasileiras. O "clube de teatro" chegou a encenar uma peça na cidade de Goiânia. Em novembro de 1961, ocorreu a primeira apresentação pública das atividades dos alunos do Departamento de Educação Visual. Foi nesse departamento que foi constituído o acervo de peças destinadas a um futuro museu de arte popular do Elefante Branco.

Ainda em 1961, surgiram os primeiros números da Revista do CASEB, de iniciativa dos alunos e com participação dos professores. Era grande o entusiasmo dos alunos que, juntamente com os docentes, procuravam preencher o horário integral de atividades escolares e aproveitar, ao máximo, o que lhes era oferecido. Todos colaboravam para transformar a escola em um local agradável, no qual existisse uma atmosfera educacional motivadora, saudável e de boas relações entre seus membros.

No início de 1962 foram criados os cursos noturnos no CASEB. Tinham estrutura organizacional própria, diferenciada do diurno, contudo, foi mantida a direção escolar única.

Chegado o ano de 1963, quando a questão da escola pública brasileira era debatida vivamente, com calor, dinamismo e grande participação, o Distrito Federal já contava com várias unidades de ensino médio, nos turnos diurno e noturno. Não esqueçamos que o debate sobre a educação nacional ainda estava em pauta, mesmo já tendo sido promulgada a Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1961,

nossa primeira LDB. Até por isso, a discussão continuava a ser desenvolvida entre os intelectuais, os políticos, a comunidade escolar e os grupos que protagonizavam as disputas em torno dos rumos da escola brasileira.

Na Capital federal, a campanha de municipalização do ensino, em discussão no Brasil, contou com a participação efetiva de professores, alunos, pais e da sociedade brasiliense em geral. Discutia-se a escola, discutia-se a sociedade, questionava-se a situação vivida, as experiências, as relações de trabalho. Em sua entrevista, a professora pioneira Renée Simas retoma o significado da experiência, do trabalho desenvolvido quando da implantação do ensino médio em Brasília:

> [...] a experiência, enquanto nós pudemos conduzir no Elefante, foi muito rica, porque o que diferenciava a escola era o horário integral. E horário integral para professor e para aluno. Então, eles voltavam para as atividades, eles voltavam... por exemplo, o espaço da música... e falo aqui da música, que não é a minha área, mas falo com muito prazer porque aquilo ressoava no Elefante inteiro. Eram grupos, era o coral... era uma coisa assim muito forte... Havia, ainda, os grêmios, e os alunos participavam do conselho, ou seja, tentou-se, realmente, uma gestão democrática. (SIMAS, 2003, p. 23)

Esses eventos, na prática, obrigaram os professores a realizar um trabalho sistemático e contínuo, questionador, pois forças conflitantes estavam em jogo e tornava-se necessário fundamentar, teórica e empiricamente, o trabalho educativo, o processo de conhecimento. A luta dos educadores era, em síntese, para que a escola pública tivesse uma fisionomia própria.

Nesse sentido, é importante observar que, na estrutura gerencial central da educação de Brasília – lembremos que a Fundação Educacional do Distrito Federal havia sido criada por meio do Decreto nº 48.297, de 17 de junho de 1960 –, no departamento de ensino médio, na direção das escolas e mesmo no Ministério da Educação e Cultura, professores "candangos" atuavam como gestores. Destaquemos, ainda, que foi nesse início dos anos de 1960 que ocorreram as primeiras experiências de gestão democrática nas escolas do Distrito Federal, com a escolha de diretores, seja por docentes

apenas, seja pela comunidade escolar.

Todavia, não foi possível conciliar os ideais do ensino, a luta por uma escola participativa com o arbítrio da Superintendência Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal – criada por meio do Decreto nº 43, de 28 de março de 1961 —, tanto no campo pedagógico como no campo administrativo. Em decorrência dos conflitos de posições, no mês de outubro de 1963, ocorreu a demissão coletiva de chefes, diretores e assessores.

Nessa ocasião, em decorrência do crescimento acelerado da nova capital, já havia sido criada a categoria de professores "horistas", para atuar, exclusivamente nos cursos noturnos, uma grave distorção do plano original. Com a promulgação da Lei nº4.242, de 17 de julho de 1963, autorizando o enquadramento de professores não-concursados, a situação se agravou. A contratação desmedida desses professores contrariou o espírito da luta empreendida até então pelos pioneiros e criou sérios problemas para o sistema de educação pública de Brasília.

Foi a partir do segundo semestre de 1963, em decorrência dessa legislação e de outros fatores de natureza sócio-política, que se perderam algumas das condições necessárias à manutenção da estrutura inovadora dos centros de ensino médio. Tornava-se cada vez mais inviável a existência de departamentos, atividades extras, oficinas e práticas de ensino. Nesse sentido, aproximar a Escola Básica da Universidade, em termo de concepção, de estrutura, como preconizava Anísio Teixeira, tornou-se um sonho distante.

Com relação aos planejamentos e às definições de aplicação de verbas direcionadas às necessidades das escolas, que contavam com a participação dos alunos e dos professores, opôs-se-lhes o aparelho governamental, com mecanismos autoritários de controle.

Apesar da resistência de um grupo considerável de professores que defendiam o novo modelo de escola pública, da continuação dos estudos e debates, das alternativas do ensino então criadas – como o sistema Paulo Freire de alfabetização —, a política de cerceamento e controle das instituições públicas brasileiras estava deflagrada, inserida em um contexto maior, de perda dos rumos nacionais liberal-democráticos, encerrados em 31 de março de 1964 com o golpe militar.

Legado dos pioneiros

A fundação, a criação de Brasília e do seu sistema de ensino público está repleta de aventura, de improviso, de pioneirismo, de experimentalismo, de inovação e de poesia. O objetivo, embora não estivesse claro à época, poderia ser: mudar a história do Brasil, mudar a educação e a cultura brasileiras, rumo à democracia liberal. O golpe militar de 1964 é um marco divisor, uma ruptura profunda nesse processo.

Um extenso e movimentado processo de desenvolvimento foi instalado no sertão do Brasil, a partir da interiorização da Capital Federal. Nesse sentido é importante recorrer ao pensamento de Anísio Teixeira, segundo o qual o desenvolvimento do país não pode se restringir ao desenvolvimento econômico, até porque esse depende de outros segmentos importantes da sociedade. A educação, por exemplo, exerce papel fundamental; não do ponto de vista estritamente econômico, mas no sentido de constituir o fundamento da formação humana.

Anísio Teixeira nos remete, ainda, à questão da necessidade de legitimidade na ação política, que precisa considerar o momento histórico no qual está inserida, e não abre mão da busca da representatividade, mediante a interlocução permanente com a comunidade educacional e a intelectualidade em geral, além de manter contatos com diferentes setores políticos. Esse era, aliás, seu *métier*. Fez articulações e buscou interlocução com todos, partidos e instituições, durante toda sua vida. É seu legado liberal-democrático que transportou para a ação educativa. Apesar da resistência que ele próprio demonstrou com relação à criação de Brasília, mesmo assim, agiu como um liberal-democrata e empenhou seu entusiasmo ao "vir" para o cerrado, ao pensar a educação para o planalto central do Brasil, para sua Capital.

No início dos anos de 1960, o Brasil vivia o desenvolvimentismo, navegava nas ondas da ênfase dada à social-democracia pelos regimes e governos liberais do pós-guerra; havia no país alguma expressão de democracia interna, apesar da forte oposição enfrentada por Juscelino Kubitschek e das tendências autoritárias e golpistas tradicionais na política brasileira.

Nesse contexto, a campanha de alguns parlamentares contra a construção de Brasília, contra sua efetivação, sua concretização como Capital brasileira, foi pesada e incessante. Para fazer face a esse movimento, os professores desenvolveram um trabalho intenso e longo para trazer

tranquilidade à população, o que significou convencer os cidadãos comuns, os burocratas do serviço público e os parlamentares (deputados e senadores) da ocorrência de efetiva implantação do sistema educacional de Brasília. Em um trabalho permanente, meticuloso, iam a instituições públicas, à Câmara dos Deputados e ao Senado, repetindo aos servidores públicos e aos legisladores que o ensino, a escola em Brasília já era uma realidade e que todos poderiam trazer seus filhos para a nova capital brasileira.

Apesar dos problemas enfrentados nos seus primeiros anos, Brasília crescia aceleradamente. A todo instante, novos alunos eram recebidos nas escolas e novas turmas iam sendo criadas. O aumento do volume de trabalho era incessante, o que trazia dificuldades, sejam materiais ou pedagógicas, nem sempre resolvidas pelas autoridades. Tal situação acabou provocando fissuras internas no sistema educacional.

Quanto à estruturação departamental da escola média brasiliense, os centros de ensino médio, seu funcionamento e suas características seguiam as orientações elaboradas por Dewey, propostas para as instituições educativas norte-americanas. Em consonância com seu mestre, Anísio Teixeira pretendia que a educação, da escola elementar à universidade, tivesse semelhança: todos os momentos da educação deveriam estar voltados para a formação do homem social e do profissional. Assim, os meios para se atingir esses objetivos não difeririam no geral, apenas em suas especificidades.

Os centros de ensino médio eram geridos por diretor e coordenados por docentes, segundo as áreas do conhecimento. A participação dos estudantes era necessária. Os coordenadores, eleitos por seus pares, organizavam e zelavam pelo desenvolvimento de um currículo, de um ensino aberto. Nas reuniões de coordenação, era realizado o planejamento docente. Essas são orientações teórico-políticas e teórico-metodológicas que estão presentes no ideário escolanovista de procedência deweyana.

No movimento que ocorreu na "escola brasiliense" é interessante observar que, apesar da existência de legislação específica, as diretrizes curriculares nacionais, emanadas do Ministério da Educação e Cultura, não foram impeditivas de que aqui se desenvolvesse um currículo escolar e extraescolar inovador, voltado para questões concretas, presentes no cotidiano de estudantes e de professores.

As repercussões ou ecos de Brasília no Brasil, ou seja, o ideário da "escola brasiliense", que Anísio Teixeira ajudou a disseminar, foi desvirtuado no período da ditadura militar, pois a Lei nº 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases nacionais para o ensino de 1° e de 2° graus, constituiu-se em tentativa de incorporar princípios de modernidade e de profissionalização nos ambientes escolares.

Em suma, no depoimento do professor pioneiro Roberto de Araújo Lima, que nos remete ao épico e ao significado educativo, ao caráter formador da escola, sintetiza-se o imaginário da fundação de Brasília, da esperança que trazia aos brasileiros, da poesia que a constituiu:

> [...] Brasília foi... uma experiência fabulosa na minha vida... a convivência era gostosa. Brasília... era um sonho de criança. Vocês não sabem... vocês não estudaram nesses mapas antigos que eu estudava e que tinha escrito lá: futuro DISTRITO Federal. Eu sonhava com isso... (LIMA, 2003, p. 34)

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando. *Sociologia educacional*: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Obras Completas, v. X)

BARREIRA, Luis Carlos. *O dependentismo e o desenvolvimento na reflexão de Anísio Teixeira sobre a educação escolar brasileira*. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. Escola e formação de mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000*: provocações em Educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2000.

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

DEWEY, John. *Democracia e educação*: breve tratado de filosofia de educação.

Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1936.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *40 anos de educação em Brasília*. Secretaria de Estado de Educação. Brasília; Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção de Ensino, 2001.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

FREINET, Celestin. *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

_____. A educação do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

KUBITSCHEK, Juscelino. *Porque construí Brasília*. Brasília: Senado Federal, 2000.

LOURENÇO FILHO. Brasília e a educação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 78, p. 171-176, abr./jun. 1960.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1999.

SILVA, Ernesto; BALTAR, Alda. *Uma abordagem do ensino médio em Brasília, de 1960 a 1964.* (mimeo.), s/d.

SMOLKA, Ana Luiza; MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000*: provocações em Educação. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Aspectos americanos de educação*: Relatório apresentado ao Governo do Estado da Bahia pelo Diretor Geral de Instrução, comissionado em estudos. São Francisco, EUA, 1928.

_____. *Educação e a crise brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.

_____. O ensino secundário. *Boletim Informativo CAPES*, Rio de Janeiro, n. 66, p. 1-2, MEC/CAPES, 1958.

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

_____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. *Educação não e privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

_____. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Estado e miséria social no Brasil*: de Getúlio à Geisel – 1951 a 1978. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

WARDE, Mirian. *Liberalismo e educação*. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

Entrevistas

BRAGA, Lúcia Willadino. Entrevista concedida a Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor de Magalhães de Souza, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 06/05/2008, Brasília, DF.

LIMA, Deisy Collet de Araújo. Entrevista concedida a Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor de Magalhães de Souza, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 20/10/2003, Brasília, DF.

LIMA, Roberto de Araújo. Entrevista concedida a Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor de Magalhães de Souza, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 21/05/2007, Brasília, DF.

PIMENTEL, Eldonor de Almeida. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 17/07/2003, Brasília, DF.

PINTO, Kleber Faria. Entrevista concedida a Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor de Magalhães de Souza, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 13/08/2003, Brasília, DF.

SIMAS, Renée Gunzburguer. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 10/06/2003, Brasília, DF.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um

projeto inovador", UnB/FE, em 15/12/2006, Brasília, DF.



Parte III
MEMÓRIAS DA APRENDIZAGEM NA NOVA CAPITAL

Capítulo 11

O ensino de artes nas Escolas Parque

Alice Fátima Martins

Enquanto batia uma pequena bola de argila na bancada da oficina de cerâmica, preparando a massa para executar o próximo trabalho, um jovem estudante de 11 anos argumentava comigo: "[...] nesta escola, a gente tem é que brincar mesmo! Pois não é uma Escola Parque? No parque, a gente faz o quê? Brinca!" Na defesa do direito de brincar, ele não fazia mais do que evocar uma das orientações do projeto educacional das Escolas-Parque, qual seja o caráter lúdico das aprendizagens que devem envolver as dimensões sensíveis e significativas do viver, estendidas para o convívio nas relações sociais. Ernesto Silva, defensor entusiasta das Escolas-Parque, relata que, quando da construção da cidade, alguns membros da Diretoria da NOVACAP resistiam à idéia, dizendo que se tratava de uma "casa de brinquedos", imagem à qual ele passou a dar ênfase: "É para brincar mesmo. É para estimular, despertar vocações" (SILVA, 2006).

O lúdico e a alegria seguem de mãos dadas. Ainda hoje, é notória a alegria com que, em geral, estudantes da rede pública de Brasília participam das oficinas nas áreas de artes, (de) jogos, recreação e modalidades desportivas nas

Escolas- Parque. Do mesmo modo, o encantamento com que ex-alunos relatam suas experiências nesses estabelecimentos é tocante, particularmente aqueles que, no início dos anos de 1960, frequentavam diariamente a primeira Escola Parque da nova Capital Federal, localizada na EQS 307/8. Os depoimentos registrados pela equipe desta pesquisa são representativos desse sentimento.

A concepção original do sistema escolar de Brasília foi baseada no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador (BA), também conhecido como Escola Parque da Bahia, ou, ainda, Escola Parque da Liberdade, numa referência ao Bairro da Liberdade, onde está localizado. O intento do Professor Anísio Teixeira, então à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), era ambicioso: abrir oportunidades para a capital do país "oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro" (TEIXEIRA, 1962, p. 5), com ênfase na necessidade de trabalhar em função de um novo currículo escolar, um novo programa e um novo professor, para oferecer aprendizagens envolvendo atividades de estudo, trabalho, vida social, recreação e jogos, visando às múltiplas dimensões da vida, numa abordagem interdisciplinar.

Por ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, o Professor Anísio Teixeira defendeu a escola primária com dia letivo integral, cujo programa envolvesse leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Chamava, então, a atenção para a necessidade de um projeto de educação capaz de preparar a criança para viver esta que denominou civilização técnica e industrial, tão difícil e complexa por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1959).

Sua proposta alinhava-se ao ideário expresso no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (1984), publicado em 1932, no qual Anísio Teixeira figura entre os signatários, e no qual são apontados desafios e prioridades ante as demandas desenvolvimentistas, sociais e econômicas que se impunham à época. A política educacional almejada pelo grupo de educadores deveria romper com a formação considerada "excessivamente literária e fragmentária", com vistas a um caráter mais científico e técnico, e também em busca de reintegrar a escola à vida sócio-cultural. Para tanto, no Manifesto recomendava-se que as reformas recuperassem o valor social da

escola, reconhecendo os valores culturais da arte e da literatura, no tocante à organização coletiva dos homens vivendo em sociedade. Contudo, o grupo de educadores admitia a necessidade de bases econômicas sólidas para a organização efetiva de uma educação dessa natureza, o que se colocava, então, como um dos grandes desafios a serem enfrentados.

O projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro integrava um complexo de unidades escolares formado por quatro Escolas Classe e uma Escola Parque, com capacidade para atender até quatro mil alunos, em dias escolares divididos em dois períodos. Diariamente, os alunos frequentavam, em um dos turnos, aulas convencionais, na Escola Classe, e, no turno inverso, desenvolviam atividades de educação física, artes e socialização, na Escola Parque. Assim pensadas, Escolas-Parque e Escolas-Classe faziam parte do projeto original do plano educacional de Brasília, numa concepção arrojada de educação integral. Nessa perspectiva, as artes articulavam-se no conjunto de aprendizagens que envolviam trabalho, ação organizatória e prática, visando estimular, nos estudantes, iniciativa, responsabilidade e expressão, no que se entendia ser o exercício da vida.

Para uma melhor aproximação das bases que orientaram a inserção da arte nesse projeto, é necessário retomar duas referências importantes: o pensamento do filósofo norte-americano John Dewey sobre educação e sobre arte e as Escolinhas de Arte, lideradas por Augusto Rodrigues, cujo trabalho Anísio Teixeira acompanhou com entusiasmo.

As Escolinhas de Arte figuram na relação dos projetos com foco na educação através das artes mais relevantes no cenário brasileiro do século XX. No texto intitulado "As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues", Anísio Teixeira (1970) argumenta que a proposta de Augusto Rodrigues traduziu o sentido mais amplo de "educação integradora", representando uma inovação corajosa à época. Aquilo que poderia parecer óbvio, na verdade, estava longe de ser assegurado às crianças nas escolas das redes regulares de ensino: a oportunidade para desenvolver aprendizagens no campo das artes. A relevância da inserção das crianças no campo artístico estaria, exatamente, nas profundas transformações pelas quais a cultura vinha passando no decurso do século XX. Se à educação, além da mera transmissão de "retalhos de informação", cabia, sobretudo, o esforço por incorporar aspectos da cultura, entendida como pensamento em constante

atividade, então a paisagem das escolas nacionais era marcada pela aridez em todas as direções. As Escolinhas de Arte, ao contrário, nas palavras do educador, surgiam como "oásis de sombra e luz" (idem, ibidem, p. 3), onde as crianças podiam encontrar-se consigo mesmas e com a alegria de viver.

Mais que isso, Anísio Teixeira atribuía ao projeto de Augusto Rodrigues o mérito de devolver à atividade artística seu caráter de atividade inerente ao senso humano de vida, retirando-lhe a aura de atividade especial, privilégio de criaturas excepcionais. Ora, se todos podem ser considerados capazes de compreender e sentir e sendo a arte uma forma de expressão do sentimento humano, então vivenciá-la é uma experiência comum a todos. O Educador atribuía, em particular às crianças, a vitalidade das formas livres e criadoras, ainda não submetidas às forças de condicionamento daquela que ele denominou de "cultura tipográfica" – organizada por divisões, separações, especializações. Por essa razão, defendia a idéia de que, nas Escolinhas de Arte, não fosse proposto um treinamento de artistas, mas, antes de tudo, se viabilizasse, para as crianças, a mais educativa das atividades, a criação artística:

> Ora, nenhuma atividade é capaz, como a artística, de dar ao ser humano este sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu "eu" e ao seu meio: e isto é, afinal, a própria essência da educação. Para muitos, devido às dicotomias, divisões e separações da era tipográfica, Augusto Rodrigues está, apenas, dando às crianças chances para um "recreio" artístico, como os dariam os museus e galerias de arte. Mas, na realidade, está a educar a criança, pela forma mais alta, mais inteligente e mais reparadora e integrativa que hoje possuímos para curar-nos das falsas deformações (idem, ibidem, p. 3).

As Escolinhas de Arte, em particular a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, além do trabalho com crianças, desenvolveu, também, formação de professores. Elmira Hermano Wehke (2004), por exemplo, que integrou, por algum tempo, o grupo inicial de professores da primeira Escola Parque em Brasília, refere-se à oportunidade que teve, no final dos anos 50, de fazer cursos com Augusto Rodrigues, a quem atribuiu as bases

de sua compreensão sobre a importância da arte-educação. Nessa mesma direção, Antonio Wanderley Santos Amorim (s.d.), aluno egresso, lembra que Augusto Rodrigues, Noêmia Varella, e outros ligados à Escolinha de Arte do Brasil, incluindo artistas plásticos, costumavam frequentar a Escola Parque de Brasília, que então constituía um centro de referência.

O texto de Anísio Teixeira sobre o trabalho de Augusto Rodrigues, embora não aprofunde as questões propostas, está em sintonia com o ideário da educação através da arte. A partir das transformações pelas quais passaram as expressões artísticas e dos avanços nas áreas da Psicologia e da Educação, ante os cenários histórico-sociais configurados no início do século XX, no tocante à inserção da arte na educação, definiu-se uma nítida divisão entre uma tendência que valorizava o ensino do desenho como técnica (geometria, cópia de estampas, etc.), nos ambientes das escolas regulares, e outra tendência que exaltava os elementos expressivos das atividades artísticas, em que pesavam a livre expressão e a valorização do traço infantil. Esta última tendência encontrou abrigo, sobretudo, em iniciativas fora das escolas regulares.

Nesse cenário, a expressão artística da criança ganhou visibilidade, despertando o interesse de artistas, estudiosos, educadores e pesquisadores. Assim, o Movimento da Escola Nova, que influenciou profundamente as reformas educacionais, forneceu os referenciais para o ensino de arte baseado na livre expressão e na experimentação. Essa concepção encontrou território fértil em espaços extraescolares, especialmente no Movimento Escolinhas de Arte, deflagrado a partir da criação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948. Noêmia Varela (1988) explica que a Escolinha de Arte resultou do encontro dos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Margaret Spencer, que reuniram artistas, educadores, psicólogos e outros profissionais interessados por arte e educação, convencidos de que a arte deveria constituir a base da educação. Daí a denominação educação através da arte, ou seja, uma educação que tem na arte o eixo articulador das aprendizagens no sentido integrador e sensível, com vistas a superar as dicotomizações e fragmentações promovidas pela educação conservadora.

Além dos teóricos que inspiraram reflexões sobre a educação criadora, cujos princípios foram integrados ao Movimento Escolinhas de Arte, Anísio Teixeira encontrou no pensamento de John Dewey a interlocução

mais profícua, seja no tocante à educação no seu sentido mais amplo, seja em aspectos relativos à inserção da arte na educação básica, o que pode ser observado no projeto das Escolas-Parque, em Brasília.

Em seu escrito *Art as experience* (2005), Dewey dedicou-se à reflexão sobre a arte. Embora ainda não tenha ganhado tradução integral para o português, parte dele foi publicado pela Abril Cultural, num volume da coleção "Os Pensadores". Nele, o autor refere-se à experiência como condição de existência, porquanto resulta da interação das criaturas com as condições em que se encontram. Nas experiências significativas, completas, as diferentes etapas estão articuladas entre si, de modo que uma leva à outra, e todas articulam um todo, conduzindo a uma consumação. Não há distração, tampouco dispersão no decurso, e a consumação não se refere apenas a uma possível conclusão final, mas já se constrói em cada etapa do processo.

A dimensão estética pode estar presente tanto numa experiência de pensamento, sendo reflexão subjetiva, quanto numa experiência predominantemente prática, sendo esta uma ação externalizada. Para Dewey, numa e noutra, a experiência só se consuma quando ocorre de modo articulado. Se, ao contrário, a despeito de qualquer possível eficácia obtida, decorre de procedimentos automatizados, deixando escapar o sentido, a experiência não acontece, tampouco a dimensão estética. Nesses termos, o não-estético pode ser observado entre dois polos: a "lassidão e a constrição":

> Os inimigos do estético não são nem o prático nem o intelectual. São o monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais. Abstinência rígida, submissão pela força, tensão, por um lado, e dissipação, incoerência e indulgência sem objetivo, por outro, são desvios, em sentidos opostos, da unidade da experiência (DEWEY, 1985, p. 93).

Entendido, assim, como desenvolvimento clarificado e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa, o

estético pressupõe, também, elementos "de padecimento, de sofrimento" (DEWEY, 1985, p. 93), tomados num sentido amplo.

Dewey lamenta não haver, na língua inglesa (na língua portuguesa também não há), uma palavra que articule, ao mesmo tempo, os sentidos de artístico e estético: o primeiro relativo ao ato de produção, e o segundo ao de percepção e apreciação. Essa dicotomia ganha relevância nas reflexões do autor, que aponta, como consequência, a separação dos dois processos: ou bem se considera a arte como algo superposto ao material estético, ou bem se privilegia o processo de criação da arte, em detrimento da compreensão da dimensão criadora existente também na percepção e na apreciação.

O aspecto ativo da arte é marcante, por supor uma ação sobre algum material físico, o corpo, ou algo fora do corpo, com "vistas à produção de algo visível, audível, ou tangível" (p. 98). Já a palavra estético refere-se à experiência do consumidor, de quem observa o trabalho artístico, mais do que a do realizador.

No entanto, o trabalho em arte deve articular as duas dimensões, do fazer e do apreciar, para configurar efetivamente uma experiência estética:

> O processo da arte na produção está relacionado, organicamente, com o estético na percepção – como o senhor Deus, na criação, inspecionou sua obra e viu que era boa. Até que o artista esteja satisfeito com a percepção do que está fazendo, continua formando e reformando. O fazer chega a um fim quando seu resultado é experimentado como bom – e essa experiência vem não por mero juízo intelectual e externo, mas na percepção direta. (DEWEY, 1985, p. 100).

O autor observa que, tanto no ato de produção do trabalho artístico, quanto no ato de percepção e apreciação, a experiência estética também envolve, além de um "fazer", algum elemento de "padecer", de modo que receptividade não é sinônimo de passividade, ao contrário. No entanto, aponta o "reconhecimento" como uma atitude que pode ocupar o lugar da recepção ativa e criativa. É quando o apreciador adota esquemas previamente formados, estereotipados. Percepção, portanto, não deve ser compreendida

como simples reconhecimento: pressupõe atividade reconstrutora, da qual tomam parte todos os elementos motores, ainda que não de modo exteriorizado. Ou seja: "há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista" (idem, ibidem, p. 104).

Finalmente, estendendo a própria noção de qualidade estética da experiência, Dewey argumenta que:

> a mais elaborada investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa empresa industrial ou política, quando seus diferentes constituintes foram uma experiência integral, têm qualidade estética, de vez que então suas várias partes estão ligadas umas às outras, e não apenas sucedem uma a outra. E as partes, através de sua ligação experienciada, movem-se em direção à consumação e ao término, não apenas à cessação no tempo. Essa consumação, ademais, não espera na consciência até que toda a empresa esteja terminada. É antecipada a cada momento e periodicamente degustada com especial intensidade (idem, ibidem, p. 104).

De alguma forma, esse sentido mais denso de experiência, formulado por Dewey, pode ser constatado no relato de alunos egressos da primeira Escola Parque de Brasília, ao tratar dos primeiros anos de seu funcionamento. Cláudia Maria Alves Pereira, por exemplo, em seu depoimento, refere-se assim a sua experiência na Escola Parque, e ao papel que cumpriu em sua formação:

> Eu acho que muito do que eu sou, eu devo à escola parque. Essa capacidade de ver o todo, de enxergar o conjunto das coisas, essa visão humanista da vida, não é? E a compreensão de que não basta só o saber formal, é preciso conciliar o saber formal com o conhecimento mais amplo da vida, das relações, das artes, que complementam e fazem o ser humano mais completo, mais amplo (PEREIRA, 2005 p. 3).

Do mesmo modo, Sérgio Moriconi destaca os vários componentes articulados na vida sócio-cultural em seu ambiente de infância, dos quais a

Escola Parque fazia parte, ao lado da Escola Classe, do Clube de Vizinhança, do Cinema, do Teatro, entre outros. E descreve o encantamento de seus primeiros contatos com o cinema nesse período:

> O fato de ter me interessado por cinema – uma das minhas atividades é o cinema – atividade teórica e educativa, também tem a ver com essa coisa holística de envolver tudo. Nunca me esqueci da experiência, não só da escola parque, mas também o fato de a escola estar situada dentro de uma superquadra (SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL, 2007, p. 146).

A Escola Parque oferecia cinema como parte de suas atividades curriculares. A esse respeito, a professora Branca Rabello, que trabalhava na biblioteca da primeira Escola Parque de Brasília, lembra uma pesquisa feita junto às crianças para identificar suas atividades preferidas, quando constataram que o desejo de frequentar a piscina vinha em primeiro lugar, seguido do gosto pelo cinema e pela biblioteca, que vinha em terceiro lugar (SEMINÁRIO..., 2007).

A influência exercida por Dewey no ensino de arte no Brasil foi discutida por Ana Mae Barbosa no livro "Recorte e colagem" (1989), reeditado em 2001 com o título "John Dewey e o ensino da arte no Brasil" (2008). A autora ressalta que a importância da obra desse pensador não está apenas no fato de se tratar de um clássico, mas também porque antecipa dilemas com que depara a cultura contemporânea. A mais, a atualidade de suas idéias sobre as relações entre arte e educação pode ser observada nas abordagens multiculturais fundadas na recusa a preconceitos, na articulação entre produção e apreciação na experiência estética, entre outros aspectos.

Barbosa avalia que Anísio Teixeira não teria chegado a demonstrar interesse específico pelas concepções de Dewey sobre a experiência estética. Para ela, a ênfase dada às artes e aos trabalhos manuais em seu projeto de ensino "deriva, antes, da convicção sobre a importância da atividade manual, que de um entendimento da 'qualidade difusa' da experiência estética" (2001, p. 64). E acrescenta que, no texto sobre as Escolinhas de Arte (TEIXEIRA, 1970), não apresenta nenhuma posição esclarecedora de

sua concepção de arte, ou da "arte como experiência". Para a autora, Anísio Teixeira não teria incorporado o pensamento de Dewey em relação à arte.

Em outro artigo, datado de 2003, Barbosa registra algumas experiências em arte-educação relevantes no cenário brasileiro em meados do século XX, entre as quais figuram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e as Escolas-Parque no sistema educacional proposto em Brasília. Ela considera que, nessas escolas, de modo geral, continuaram a ser adotados alguns métodos de ensino introduzidos na década de 1930. Entre os quais, estão o método naturalista de observação e o método que, atribuindo à arte o papel de veicular a expressão, busca promover sua integração ao currículo, relacionando-a com outros projetos que incluem várias disciplinas. A autora observa que, no ensino de artes nas classes experimentais, teria prevalecido, de fato, a exploração de uma grande variedade de técnicas: pintura, desenho, impressão, etc., porquanto fosse considerado importante assegurar ao aluno o contato com um conjunto diversificado de materiais, por meio do emprego de técnicas diversas.

Tendo em vista as ponderações de Barbosa, e retomando depoimentos – aqueles sistematizados e também os espontâneos – de estudantes egressos dos primeiros anos de funcionamento da Escola Parque, prevalece a convicção de que essa escola protagonizou uma concepção de ensino na qual as artes cumpriam um papel mais amplo e complexo do que meramente atender à inserção de atividades manuais no currículo escolar ou propiciar o contato de crianças e jovens com uma diversidade de técnicas e materiais. A noção deweyana de experiência como dimensão estética pulsa nas memórias de aprendizagens significativas e basilares para sua formação, como reitera, por exemplo, Cláudia Maria Alves Pereira, em seu depoimento: "A escola parque, para mim, é símbolo e sinônimo de uma visão ampla de mundo, onde eu pude descobrir todas as minhas potencialidades" (PEREIRA, 2005).

As influências do pensamento de Dewey são indiscutíveis. No entanto, é preciso reconhecer a autonomia e a importância do projeto educacional construído por Anísio Teixeira, no qual a cultura e a experiência estética ganham relevância inédita e notadamente ousada, diferenciada no ambiente das escolas regulares, onde, de modo geral, prevaleciam concepções de ensino marcadamente conservadoras, aliadas ao desinteresse pelas questões da arte – cenário que não sofreu mudanças importantes ainda hoje. Nesse

sentido, Sérgio Moriconi é enfático ao defender que sua geração viveu uma utopia traduzida numa formação concebida de modo amplo, complexo e holístico, destacando ter sido essa uma experiência

> [...] muito diferente de você ter aula de educação artística na sua própria escola, quer dizer, você saía para um outro ambiente que lhe proporcionava a possibilidade de tentar descobrir vocações ali, e mesmo que a pessoa não se encaminhasse para uma atividade artístico-cultural, ela se formava como indivíduo, como indivíduo também preocupado com as questões da arte e da cultura (MORICONI, 2007)

Para Anísio Teixeira (1955), a cultura, o meio em que os seres humanos se instalam, consiste em todo um sistema dinâmico de sinais, significações, símbolos, instrumentos, artes, instituições, tradições e crenças, capaz de impregnar e transformar o próprio meio físico e biológico. Desse modo, por exemplo, luz, fogo e som podem ser transformados em realidades significativas, ganhando o sentido, entre outras possibilidades, de iluminação, aquecimento, música. As relações que as pessoas estabelecem entre si e com o seu meio são pautadas pelos símbolos e sentidos construídos social e culturalmente, assimilados por meio das aprendizagens asseguradas nos processos de socialização, dos quais a educação toma parte.

Essa convicção orientou o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e, posteriormente, o sistema educacional proposto para a nova capital, no qual se propunha conciliar, de modo integrado, as aprendizagens dos conteúdos escolares considerados convencionais, desenvolvidos nas Escolas-Classe, com aprendizagens envolvendo os fazeres, a experiência criadora e estética, o trabalho, no contexto das relações sociais, vivenciadas na Escola Parque.

Um dos desafios primeiros, colocados por ocasião da implantação do sistema educacional em Brasília, esteve na concepção arquitetônica relativa aos prédios escolares. Para Anísio Teixeira, o programa abria a oportunidade para pensar em complexos conjuntos escolares, articulados entre si, ocupando diferentes espaços e localizações geográficas. As Escolas-Classe deveriam oferecer espaços e estrutura adequados para o desenvolvimento da educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, e as Escolas-

Parque deveriam contar com espaços e estrutura adequados para atividades voltadas para o "desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área" (TEIXEIRA, 1962, p. 27), que incluiriam biblioteca 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 e administração.

Nesse sentido, é importante frisar que, tanto no Centro Educacional Carneiro Ribeiro quanto nas Escolas Parque em Brasília, as artes foram previstas, em suas especificidades, desde a projeção da estrutura física, dos espaços arquitetônicos.

Terezinha Eboli (1969) descreve assim a impressão causada pelo aspecto físico do Pavilhão de Trabalho, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: "Numa extensão de 4000 m² de área construída, o pavilhão envidraçado, semelhante a um grande hangar de aviões, onde os alunos desenvolvem as atividades de artes aplicadas, industriais e plásticas, nos causa, na primeira visita, um impacto e uma emoção de surpresa" (EBOLI, 1969, p. 39). No Pavilhão de Trabalho, destinado às artes aplicadas, artes industriais e artes plásticas, os estudantes trabalhavam com cartonagem, encadernação e recuperação de livros, artefatos de couro, de metal, de madeira, modelagem, cerâmica, cestaria, alfaiataria, corte e costura, bordados diversos, confecção de bonecas e bichos, tapeçaria e tecelagem, entre outras atividades. A ênfase não estava no ensino de determinado trabalho ou técnica, mas na oportunidade assegurada aos alunos de aprender a produzir, atuando coletivamente.

O Setor Artístico, um dos últimos a ser inaugurado, contava com instalações modernas destinadas ao teatro, à música e à dança. O teatro contava com cerca de cinco mil lugares e um palco semicircular, giratório, de grandes proporções. As aulas de teatro envolviam a pesquisa e o preparo de peças, a elaboração e execução de projeto cenográfico e de figurinos, exercícios de dicção, improvisação, canto e dança. O ensino de música estava voltado para a aprendizagem musical propriamente dita, por meio da prática vocal e de instrumentos, da percepção rítmica, da audição e do exercício de criação. Visava, também, à formação de público sensível às músicas de diversos estilos e naturezas. As aulas de dança eram divididas em dança moderna e danças folclóricas, que compreendiam a capoeira, o

samba de roda, a escola de passos de samba, entre outras da cultura popular brasileira.

Na biblioteca, as atividades visavam à formação do hábito de leitura nos alunos, por meio da leitura propriamente dita, estudo livre ou dirigido, pesquisa, hora do conto, jornal mural, exposições, teatro de sombras e fantoches, entre outras. Os relatos apontam para o fato de que o espaço físico da biblioteca, ao longo do tempo, tornou-se pequeno ante o grande número de alunos que buscavam suas dependências, fora das atividades destinadas às turmas regulares.

Além do atendimento à educação fundamental, a Escola Parque da Liberdade representou um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais por parte da comunidade em torno. O que significa dizer que ela abrigou projetos de dança, teatro e outros mais, em horários alternativos, fora do atendimento aos alunos regularmente matriculados. Ou seja, além de promover educação formal, ela abrigou e estimulou as atividades culturais locais e de outros bairros e subúrbios mais distantes.

No projeto desenvolvido para Brasília, do mesmo modo, os espaços físicos foram concebidos para assegurar, em suas instalações, a qualidade das atividades desenvolvidas. A professora Branca Rabello (2004) lembra: – "E o pavilhão de artes industriais aqui de Brasília era uma beleza", além de destacar a grande afinidade das crianças com o espaço e as atividades da biblioteca. Ou seja, o cuidado em relação aos espaços físicos destinados às artes e ofícios não deixa dúvidas em relação à importância do papel que lhes era atribuído na educação, como fator de sensibilização e potencialização dos canais de expressão e produção de conhecimento, por meio do exercício das múltiplas linguagens. Acrescente-se, ainda, a possibilidade de despertar vocações deflagradas pelo "aprender a fazer fazendo", preconizada por Dewey.

Se, por um lado, o ideário do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" inspirou os fundamentos para a educação através da arte promovida nas Escolas-Parque, em interlocução com o pensamento de Dewey, por outro lado, alguns reflexos da formação jesuítica de Anísio Teixeira podem ser percebidos na organização operacional do projeto educacional e na inserção da arte nesse projeto. Essa influência encontra-se, por exemplo, na separação entre artes e ofícios: as artes entendidas como o teatro, a dança e a música, e as artes plásticas incluídas entre os demais ofícios que envolvam

os fazeres manuais.

Vale notar que, já nos primórdios da instalação da educação jesuítica no Brasil, as artes cumpriram papel de relevância na organização curricular (SERAFIM LEITE, 1953). A música foi o grande instrumento pedagógico e de catequese dos jesuítas junto aos índios, cuja sensibilidade musical é unanimemente referida por padres e historiadores. Mas eram os estudos literários e retóricos que recebiam, por parte dos jesuítas, especial atenção, destacados em relação às artes liberais e ofícios manuais e mecânicos. A influência literária dos jesuítas no Brasil foi grande, não só pela formação de seus discípulos, como também pela sua própria produção.

O teatro, que implicava domínio do pronunciamento em público, do exercício da retórica, também tinha espaço de deferência na educação promovida pelos padres, em especial na preparação dos alunos brancos, mamelucos ou "moços pardos", para a atuação na vida pública, que supunha o uso fácil da palavra e das boas maneiras, sem que fossem esquecidos os aspectos estéticos. Assim, os estudantes de Humanidades trabalhavam com tragédias, comédias e diálogos clássicos nos moldes europeus, conforme estava estabelecido pela lei orgânica de estudos da Companhia de Jesus.

Já o desenvolvimento das atividades no âmbito das Artes Plásticas não tinha qualquer vínculo direto com o ensino. Diziam respeito à construção e manutenção da obra religiosa como um todo, envolvendo, para a sua execução, padres que se interessavam pelo ofício, artesãos, homens livres, índios e escravos aprendizes. Por se tratar de atividades que envolviam o fazer manual e a manipulação de ferramentas, eram consideradas, na hierarquia de valores, das mais humildes. Entre os artesãos, encontravam-se os carpinteiros; os "santeiros"; escultores ou estatuários que produziam as imagens sacras; pintores anônimos, referidos tão somente como "irmãos bons pintores"; ceramistas, entre outros. No entanto, é justamente a partir dessas oficinas que se teria desenvolvido o barroco brasileiro, considerado uma das manifestações artísticas brasileiras mais ricas do período colonial.

Na obra jesuítica, portanto, os ofícios e artes, cuja execução demandava o trabalho manual, eram considerados humildes, sendo separados dos que envolviam trabalho intelectual, domínio da palavra e uso da retórica, valorizados na formação dos padres e dos estudantes. Desse modo, as atividades musicais, o teatro e a literatura tinham lugar no currículo escolar,

enquanto as artes plásticas, que faziam parte da produção da infraestrutura necessária à Missão, não tinham o *status* necessário para serem integradas às aprendizagens formais do alunado.

Embora essa distinção mais profunda tenha passado por transformações no decurso do tempo, a organização das artes e ofícios, presente nos Liceus de Artes e Ofícios, por exemplo, entre outros centros de formação, de alguma forma espelha a organização do ensino nos primórdios do Brasil colônia. E produz, ainda, alguma ressonância no projeto das Escolas Parque.

No tocante ao projeto original das Escolas-Parque, diferentemente do ensino jesuítico, os fazeres relativos aos ofícios têm equivalência com os artísticos e os demais, incluindo os de natureza intelectual, na formação dos estudantes. Contudo, o setor artístico abriga o teatro, a música e a dança, enquanto as artes plásticas, que envolvem o fazer manual, integram o Pavilhão do Trabalho, onde estão, também, as artes aplicadas e as artes industriais.

Em relação às atividades desenvolvidas no setor artístico, em Salvador, Eboli ressalta que eram realizadas por profissionais experientes em cada uma das linguagens, para assegurar a educação integrada à "arte de boa qualidade", o que produzia resultados muito diferenciados do "passatempo dos teatros escolares, tão improvisados e de mau gosto" (1969, p. 38), que tendiam a prevalecer nos ambientes escolares, de modo geral.

Para Anísio Teixeira (1957), a arte consistiria em modos de fazer que envolviam o conhecimento do assunto ou dos materiais em questão, o domínio da técnica e de métodos, além de um estilo próprio para o exercício da atividade artística. Assim, é recorrente em seus textos e discursos, o uso da palavra arte para referir-se a diversos campos de atuação humana, e de construção de conhecimento, não restritos ao campo artístico propriamente dito: a arte de educar, as artes médicas, o pensamento como arte. Da mesma forma, são recorrentes as advertências ao fato de que apenas a personalidade marcante não é suficiente para a produção no âmbito das artes propriamente ditas: o domínio do conhecimento e das técnicas é imprescindível à obra artística.

Na Escola Parque, o ideário da educação através da arte forneceu os fundamentos para a organização das atividades artísticas como articuladoras de aprendizagens que transcendiam o próprio campo da arte. E a cultura,

entendida como o campo maior no qual a educação – nela incluída a educação através da arte – articula-se, conformou a fonte dinâmica e incessante de sentidos atribuídos ao meio e às relações possíveis de se estabelecerem. Nesse contexto, seus espaços foram destinados não só às atividades escolares, mas também à ocupação pela comunidade, em sua produção cultural.

No entanto, o perfil sociocultural da comunidade que frequentava a Escola Parque em Brasília era diferente do perfil dos estudantes de Salvador: filhos de pais universitários, funcionários públicos, políticos, etc. Nesse sentido, o depoimento de Cláudia Maria Alves Pereira (2005) traz aspectos relevantes sobre o perfil de sua família, referida por ela como "de classe média", com bom nível de formação intelectual e cultural, o que repercutiu, também, no modo de sua inserção na Escola Parque. A professora Branca Rabello ressalta que esse traço, predominante entre os alunos, levou a um redimensionamento das ênfases dadas na estrutura curricular da escola:

> A escola parque não podia funcionar no sentido de dar àquelas crianças uma profissão, como acontecia na escola parque de Salvador, porque aquelas crianças todas que a freqüentavam queriam chegar à universidade, reuniam possibilidade para tanto e para isso iam se preparar. (SEMINÁRIO..., 2007, p. 67).

No entanto, as atividades de artes industriais não tinham em vista a possibilidade de apontar alternativas de formação profissional, mas eram incorporadas à formação global das crianças, com maior ênfase nas atividades artístico-socializantes.

O depoimento de Sergio Moriconi (2007) é enfático em ressaltar a circunstância de ter estudado com colegas "das mais variadas classes sociais". O plano inicial de Lucio Costa propunha, de fato, construir espaços urbanos capazes de integrar, e não segregar, os diferentes segmentos sociais. Nesse sentido, Moriconi entusiasma-se com o fato de ter vivido uma utopia nesses primeiros anos, não só na experiência da Escola Parque, como do contexto em que ela estava inserida: as superquadras, o projeto urbano, as dinâmicas socioculturais em processo de instalação.

Ernesto Silva (1985) relata que, durante cerca de cinco anos, desde a

inauguração da nova capital, o único auditório existente em Brasília era o da Escola Parque da EQS 307/8, onde a população podia assistir apresentações teatrais, concertos, projeções de filmes, entre outras programações culturais, o que corroborou a idéia de centro catalisador de artistas, intelectuais e educadores, e irradiador de atividades culturais de relevância no cenário urbano que tomava forma.

No entanto, em 1964, o Professor Anísio Teixeira foi afastado pelo governo militar da direção do INEP, e também da Reitoria da Universidade de Brasília, cargo que ocupava desde o ano anterior. Após o seu afastamento, os projetos nos quais estavam inseridas as Escolas-Parque, tanto em Salvador como em Brasília, passaram a sofrer modificações profundas.

Em Brasília, a Escola Parque da EQS 307/8, inaugurada oficialmente em 20 de novembro de 1960, permaneceu sendo a única durante quase duas décadas, período em que o crescimento populacional do Distrito Federal superou todas as projeções, aumentando, na mesma proporção, a necessidade de ampliação de vagas na educação básica.

Ante o aumento da demanda escolar, já no início dos anos de 1970, os alunos haviam deixado de participar diariamente de suas atividades, o que possibilitou a expansão do número de estudantes atendidos. Tal expansão, contudo, deu-se em detrimento da efetiva promoção de um projeto de educação integral e de qualidade.

A partir da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71, em 1971, à Escola Parque passou a ser atribuída a responsabilidade pela oferta das disciplinas Educação Física, Educação Artística, Educação Religiosa e Programas de Saúde, que passaram a fazer parte do núcleo de estudos obrigatórios do ensino fundamental, além das Artes Industriais, Técnicas Integradas do Lar e Técnicas de Serviço, disciplinas da parte diversificada do currículo (GDF, 1972). A programação das atividades deveria ter em vista a integração da área de Comunicação e Expressão às áreas de Educação Artística, Educação Física, Centro Cívico, entre outras. Além disso, as atividades de teatro deveriam ganhar ênfase especial ante o interesse demonstrado pelos jovens, e as demais disciplinas do currículo seriam organizadas na forma de *clubes*, oferecidos de acordo com os interesses e motivações dos alunos. Estavam previstos, por exemplo, clubes de fotografia e cinema, de música, de línguas, do livro, de cientistas e inventores, de

esportes, de danças, entre outros.

Vale lembrar que tais redimensionamentos referiam-se à única Escola Parque construída até então e, portanto, a um universo bem reduzido de alunos que a ela tinha acesso. Apenas em 1977 foram inauguradas duas novas Escolas-Parque, organizadas para funcionar já dentro da nova sistemática: a Escola Parque da EQN 303/4 e a Escola Parque da EQS 313/14. Em 1980 e em 1992, foram inauguradas, respectivamente, as Escolas-Parque da EQN 210/11 e da EQS 210/11. O documento "Orientação Pedagógica: Escolas-Parque" registra, ainda, que "as Escolas-Parque ampliaram sua clientela, extrapolando o limite geográfico de atendimento, definido pelo plano original de educação para o Distrito Federal" (GDF, 2002, p. 11). Nessa perspectiva, cada Escola Parque passou a atender a um número variável de Escolas-Classe, localizadas a pequenas, médias e longas distâncias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, promulgada em 1996, reafirmou a importância das áreas de Arte e de Educação Física na formação da Educação Básica. E as orientações que constaram dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (Brasil, 1998) refletiram parte das discussões sobre as relações entre arte e educação deflagradas nas décadas de 1980 e 1990. Como desdobramento, além da experimentação e liberdade de expressão nas oficinas de artes, passou-se a defender o direito de acesso ao patrimônio artístico legitimado. Nas Escolas-Parque, ficou assegurada a oferta das disciplinas de Artes e Educação Física, organizadas em oficinas voltadas para as diversas modalidades, além de atividades desenvolvidas na biblioteca.

Desse modo, o jovem estudante referido no início deste capítulo pôde escolher, naquele semestre, entre fazer aulas na Oficina de Cerâmica e aprender a construir peças com a argila ou, ainda, conhecer trabalhos de artistas e artesãos ceramistas. No semestre seguinte, poderia eleger a Oficina de Tecelagem como nova opção. Poderia, ainda, experimentar a Fanfarra ou, quem sabe, explorar possibilidades na Oficina de Teatro de Bonecos, além das tantas outras ofertas oferecidas a cada semestre, no âmbito das Artes, sem perder o sentido do lúdico na construção de aprendizagens em qualquer um desses ambientes que, afinal, fazem parte de uma Escola Parque.

Assim, no projeto educacional de Brasília, as Escolas-Parque – e

nelas o ideário da educação através da arte – foram parte de uma proposta educacional integral que não prescindia da qualidade na formação dos professores, nas condições de trabalho, na projeção arquitetônica dos complexos educacionais, como condição de preparar o país para o exercício efetivo da cidadania em sociedade democrática. Contudo, a criação de todas as Escolas-Parque, previstas originalmente, foi interrompida a partir das mudanças decorridas com a instalação, no país, da ditadura militar, em 1964. Apenas cinco escolas foram construídas desde então. Essas continuam em funcionamento[1], e o modo como as artes integram suas atividades refletem as discussões relativas à educação como um todo e ao ensino da arte, repercutindo todas as tensões, conflitos e conquistas desse período. Como não poderia deixar de ser, sofrem o impacto das políticas públicas para a Educação e suas agendas de prioridades.

Mais que isso, as Escolas-Parque continuam assegurando um espaço diferenciado para o desenvolvimento de propostas no campo da arte-educação que não encontrariam abrigo em escolas regulares. Esse fato repercute, por exemplo, no grande número de professores de artes que sustentam a orientação profissional a partir da sua memória como alunos egressos das Escolas-Parque em períodos mais recentes. Juntam-se a esses os demais, que, levados pela mesma motivação, escolhem campos de atuação profissional afins, buscando, de algum modo, dialogar com as questões da arte, da cultura, das atividades físicas, num sentido mais amplo. Sem dúvida, nelas continuam sendo promovidas experiências significativas, a despeito de já não tomarem parte de um projeto de educação em tempo integral e apesar de todas as alterações ocorridas em seu projeto original. Ecos da utopia experimentada pelos estudantes pioneiros em Brasília...

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Recorte e colagem*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.

1 Lamentavelmente, século XXI adentro, a manutenção das Escolas Parque na rede pública de ensino do Distrito Federal tem sido colocada em questão, com base em argumentos que evocam, por exemplo, o desvirtuamento do princípio de atendimento de estudantes moradores nas vizinhanças, a diminuição de estudantes nas Escolas-Classe atendidas pelas Escolas-Parque, entre outros.

Revista Digital Art&, n. 0, out. 2003. Disponível em <http://www.revista.art.br/>. Acesso em 24 jun. 2009.

_____. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Arte. Brasília. MEC/SEF, 1998.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. p. 89-106. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Art as experience*. Berkley: Berkley Publishing, 2005.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Salvador: MEC/INEP/Bahia, 1969.

GDF/SE/FEDF. *A Escola Parque em Brasília*. Brasília: GDF/SE, 1972.

GDF/Secretaria de Estado de Educação. *Orientação pedagógica*: Escolas Parque. Brasília: GDF/SE, 2002.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL. Memória dos professores, dos estudantes e dos gestores pioneiros**.** *Anais*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SERAFIM LEITE, S. I. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760)*. Lisboa; Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1953.

SILVA, E. *Historia de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília: Senado Federal, 1985.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases.html>. Acesso em 23 jun. 2009.

_____. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*. v. 2, n. 5, p. 5-22 ago. 1957.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-8 jan./mar., 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em 15 jun. 2009.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. . Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>. Acesso em 16 jun. 2009.

_____. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, set. 1970. p. 3. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolinhas.html>. Acesso em 23 jun. 2009.

VARELA, Noêmia. Movimento escolinhas de arte: imagens e idéias. *Fazendo Artes*. Brasília, n. 13, p. 2-7. Brasília: MinC; FUNARTE, 1988.

Entrevistas

AMORIM, Antonio Wanderley Santos. Entrevista concedida a Francisco Heitor Magalhães Souza e Cinira Maria Nóbrega, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 15/05/2008, Brasília, DF

MORICONI, Sérgio. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 27/04/2007, Brasília, DF.

PEREIRA, Cláudia Maria Alves. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 08/12/2005, Brasília, DF.

RABELLO, Branca Luísa Tamm. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 24/06/2004, Brasília, DF.

SILVA, Ernesto. Entrevista concedida em Brasília, DF, 2006, a Luciana de Maya Ricardo.

WEHKE, Elmira Hermano. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega, no âmbito da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 17/06/2004, Brasília, DF.

Capítulo 12

Escola Parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo

Ingrid Dittrich Wiggers
Isabela Ribeiro Marques
Mariana Ziloti Frazzi

No princípio era ermo
Eram antigas solidões sem mágoa
O altiplano, o infinito descampado
No princípio era o agreste:
O céu azul, a terra vermelho-pungente
E o verde triste do cerrado ...
(Tom e Vinicius, *Brasília – Sinfonia do Alvorada*)

Brasília, uma cidade única

Brasília é de fato uma cidade diferente. Não apenas por ser o "centro político da nação", primeira característica a ela atribuída pelo senso comum, mas também, e principalmente, por um aspecto que a distingue de outros centros urbanos: o planejamento arquitetônico e urbanístico. É notável a peculiaridade da estrutura urbana, fruto do projeto assinado por Lucio Costa. Combinada a outra forte representação da estética modernista, a arquitetura monumental e despojada de Oscar Niemeyer, e à amplitude típica da geografia dos planaltos, a configuração urbanística causa

um certo constrangimento a quem chega ali pela primeira vez. Ao esmiuçar a sua história, porém, nota-se que há mais peculiaridades nesse planejamento do que as evidências já revelaram. É o caso desse capítulo, no qual abordamos, principalmente por meio de representações iconográficas, um fenômeno educacional de Brasília: a Escola Parque.

Destacou-se, no processo de realização do mesmo, a insuficiência de análises que enfocassem a dimensão cultural e educacional do planejamento e da construção da nova capital. Nesse quadro, o mesmo pode ser dito acerca da Escola Parque, embora, deva-se registrar o estudo pioneiro de Duarte (1983, p. 9). Realizado com o objetivo de "[...] historiar as experiências de educação através da arte realizadas em Brasília", tal estudo reconstituiu entre mais iniciativas, fragmentos da memória da Escola Parque, percorridos, então, cerca de 20 anos de sua inauguração em 1960, situando-a como parte do projeto cultural e artístico da nova capital.

Ademais, conforme já assinalado no primeiro capítulo, onde analisou-se o plano educacional de Brasília, formulado por Anísio Teixeira no final da década de 1950, registram-se poucos estudos nesse campo. Ali também evidenciou-se que a perseguição política a Anísio Teixeira a partir do Golpe Militar de 1964, ápice da crise política vivida pelo país naquele período histórico, explicaria o número reduzido de fontes primárias relacionadas ao tema.

O texto que se segue propõe, em caráter exploratório, organizar e difundir fontes primárias sobre a Escola Parque de Brasília, a fim de animar o debate sobre essa concepção educacional, agregando informações históricas e, assim, fornecendo instrumentos para fortalecer esse patrimônio. Teve também como objetivo recuperar práticas educativas desenvolvidas na Escola Parque ao longo da década de 1960, dando ênfase ao exame da "educação do corpo".

Utilizamos como fonte principal um álbum que reúne duzentas e vinte e seis fotografias da Escola Parque 307/308 Sul, do período compreendido entre 1960 e 1972. Buscou-se estabelecer uma relação entre história e fotografia, com enfoque nas imagens armazenadas no acervo iconográfico daquela que foi a primeira Escola Parque inaugurada em Brasília. Complementarmente, basearam a pesquisa histórica um

conjunto de documentos relativos aos projetos pedagógicos da Escola Parque, bem como publicações da época e entrevistas com pioneiros da capital.[1]

Trajetória histórica da Escola Parque de Brasília

Conforme abordado preliminarmente nessa obra, antes mesmo da inauguração de Brasília, em 1959, foi elaborado o "Plano educacional e médico-hospitalar", que delineou o sistema escolar público de Brasília. À Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (NOVACAP) e, ao Dr. Ernesto Silva, na condição de um de seus diretores, couberam o planejamento e a gestão desse processo até então ímpar no país. Ressalte-se que "[...] uma das exigências do Congresso Nacional para a instalação da nova capital no governo do presidente Juscelino Kubitschek era que houvesse um sistema educacional de qualidade", disse a Profª. Stella dos Cherubins Guimarães Trois[2], em entrevista.

Posteriormente e com mais detalhes sobre o aspecto educacional, foi publicado o "Plano de Construções Escolares de Brasília", em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, de autoria de Anísio Teixeira.[3] O plano de construções escolares teria levado em conta o desenho urbanístico da cidade, conforme registraram as fontes pesquisadas:

> Quantas vezes fomos ao gabinete de Anísio Teixeira e de lá ao de Lucio Costa! Quanta troca de idéias, quanto idealismo, quanto entusiasmo! Do cérebro de Anísio e da pena de Lúcio, íamos localizando no mapa de Brasília os jardins de infância, as escolas-classe, as escolas-parque, os Centros de Educação Média... Tratamos também com desvelo da localização das escolas particulares, dos colégios religiosos... (SILVA, 1999, p. 158).

1 Para a realização desse trabalho obtivemos apoio do Programa Fundo de Incentivo à Pesquisa-FUNPESQUISA/UFSC Edital 2005/2006 e do Programa de Iniciação Científica, Edital CNPq/UFSC 2005/2006 e Edital CNPq/UnB 2007/2008. Agradecemos o suporte da unidade da Rede "Centro de Desenvolvimento de Estudos do Esporte e do Lazer" da UnB.

2 A Profa. Stella dos Cherubins Trois foi a primeira diretora da Escola Parque, localizada na entrequadra 307/308 Sul, entre 1960 e 1963. A entrevista foi realizada e transcrita por Maria de Souza Duarte, em 1981.

3 Anísio Teixeira é um dos representantes da Escola Nova, no Brasil, tendo sido um dos co-autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 (GUIRALDELLI JR., 1994). O plano educacional de Brasília foi idealizado com base nessa concepção pedagógica.

A primeira Escola Parque foi inaugurada em Brasília no mesmo ano da fundação da capital, em 1960. Foi instalada entre as superquadras 307 e 308 Sul e representa o marco de implantação do sistema educacional da capital emergente (Fotografia 1). As primeiras Escolas-Classe por ela atendidas foram a da 108 Sul e a da 308 Sul. Em 1961, incluiu-se a Escola Classe 107 Sul e, em 1962, a Escola Classe 106 Sul, compondo-se o "1º Centro de Educação Elementar", em Brasília, para atendimento em turno integral.



Fotografia 1 – O prédio principal da Escola Parque 307/308 Sul, na década de 1960.

Contudo, o funcionamento do "1º Centro de Educação Elementar" estendeu-se como exceção e não como regra no sistema de ensino distrital. Na década de 1970, foi redigida uma nova orientação para o sistema de ensino. Embora não tenha sido datado, foi certamente escrito na primeira metade da década de 1970, considerando as referências históricas citadas no seu conteúdo. Sob o título "A Escola Parque em Brasília", divide-se em duas grandes partes (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 197-). Introdutoriamente, apresentou resultados da experiência da Escola Parque 307/308 Sul, mediante sondagem direta com estudantes, avaliando-se aspectos quantitativos e qualitativos do rendimento escolar de cento e onze alunos, que frequentaram a escola entre 1968 e 1969. A partir desses resultados, o documento propôs, na parte subsequente, critérios para o

funcionamento da Escola Parque de Brasília, em atendimento ao imperativo da nova Lei Nº 5.692/71 e da Resolução Nº 01/74 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

Levando em conta os documentos oficiais, podemos considerar que, entre 1959 e o início da década de 1970, teria se desenrolado o primeiro período da trajetória histórica da Escola Parque de Brasília. Ressalte-se que, até aquela data havia sido construída apenas uma, das vinte e oito Escolas-Parque que foram planejadas. E, como sabemos, não foram edificadas todas as unidades previstas, no decurso dos primeiros cinquenta anos da história de Brasília, pois existem hoje apenas cinco instituições desse tipo localizadas no Plano Piloto. Além do aspecto da construção das escolas, outros ainda denotam ruptura com a concepção original na sua trajetória. Entre elas, destacamos a suspensão da oferta do ensino integral pela rede pública e a fragmentação do currículo em outras disciplinas especializadas, além das tradicionais, como as de Educação Física e de Educação Artística. Assim foi sendo alterada, gradativamente, a concepção orientadora da Escola Parque, que deixou de funcionar como aquela comunidade de educação completa vislumbrada no início de Brasília.

Essa hipótese de periodização foi confirmada em visita ao acervo iconográfico da Escola Parque 307/308 Sul, em 2007. O conjunto de fotografias catalogadas guarda representações da trajetória pedagógica da instituição, desde 1960 até os dias atuais. O primeiro álbum, dos cinquenta e seis cuidadosamente mantidos pela escola, apresenta duzentas e vinte e seis imagens exclusivas do percurso da escola de 1960 a 1972.

Fotografias: registros da história do olhar

Para Souza (2001), que realizou um estudo de escolas primárias, na cidade de Campinas (SP), no período compreendido entre o final do século XIX até meados do século XX, o principal obstáculo do uso de imagens como fonte de investigação histórica é a sua interpretação. Para superar tal dificuldade deve-se levar em conta que as fotografias são um produto da interação entre o fotógrafo, a tecnologia empregada na produção da fotografia e o objeto registrado. Nesse sentido, Leite (1993) adverte que a apreciação deve considerar os aspectos externos, que se referem às condições da produção da fotografia, e os aspectos internos, que dizem respeito ao conteúdo da imagem.

Para compreender o conteúdo de uma fotografia torna-se imperativo, de acordo com Kossoy (2001), a análise dos contextos históricos que situam as relações sociais subjacentes às imagens. Em outras palavras, para realizar uma análise iconológica são necessários conhecimentos sólidos acerca do momento histórico que contextualiza a representação fotográfica. Cabe, assim, uma reflexão centrada no conteúdo da imagem, enfatiza o autor, porém num plano além daquele que é dado ver apenas pelo verismo[4] iconográfico. Este seria o estágio mais profundo da investigação, cujos limites não são precisamente definidos.

A relação entre história e fotografia, por outro lado, faz parte do debate epistemológico contemporâneo. Em uma visão alternativa dessa relação, a imagem ofereceria um registro poderoso de ações temporais e dos acontecimentos concretos, tornando-se, ela própria, um fato social significativo. As câmeras são aparelhos que constroem as suas próprias configurações simbólicas, fabricando figuras autônomas que significam as coisas mais do que as reproduzem. A complexidade da análise de imagens é notada ainda pelos mecanismos implicados na sua recepção. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a fotografia produz um testemunho de um acontecimento, não deixa de ser ela mesma uma interpretação da realidade (LOIZOS, 2002). Nessa acepção, as fotografias poderiam ser consideradas como registros da história do olhar.

Com efeito, uma fotografia é mais do que a imagem processada, pois o ser humano tem o poder de produzir semelhanças através dela. É necessário decifrar a "significação" que ela traz ocultada em si, lendo além do aparente, tranformando-a em teoria, pela captação extrassensível das semelhanças. Ir além da sedução, da vivência estética e desvendar a história subjacente a uma imagem, permite compreender os contextos humanos em que ela aparece, o espaço político que a legitimou, como foi produzida e que semelhanças evoca.

Procuramos ainda ampliar nossos conceitos, por intermédio de documentos oficiais, principalmente aqueles referentes aos projetos pedagógicos da escola pesquisada. Também foi adotado para o trabalho um conjunto de materiais divulgados por Anísio Teixeira na "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos", ao longo das décadas de 1950 e 1960. Além dessas fontes, exploramos as entrevistas colhidas por Maria de Souza

4 Movimento literário surgido na Itália, no final do século XIX, de caráter naturalista, em oposição ao romantismo.

Duarte, em 1981, com educadores pioneiros da nova capital. Tais fontes complementares nos forneceram instrumentos para fazer a leitura das imagens e buscar retraçar a trajetória inicial da Escola Parque de Brasília em seu contexto histórico.

As fontes foram tratadas como vestígios de um tempo que já se passou, reconhecendo-as como fragmentos de um todo que não poderemos mais reconstruir. Por outro lado, a visita ao conjunto de prédios da Escola Parque 307/308 Sul, que ainda se encontra em funcionamento até os dias de hoje, permitiu visualizar o espaço físico que atravessou as cinco décadas de sua existência. O pano de fundo das fotografias examinadas foi facilmente reconhecido, tornando o trabalho historiográfico semelhante ao do intérprete de territórios, de seus usos e de seus vazios (BENJAMIN, 1987).

A pesquisa histórica é mais que uma investigação do passado para o simples domínio do saber. Trata-se de uma prática que busca as relações dos sujeitos no social, ou seja, atua como fator de resgate de identidade e afirmação social. Em seu sentido amplo, enquanto constituição da memória coletiva, a história é algo inerente à nossa civilização. Para analisar acontecimentos em geral, é necessário que antes se obtenha um conhecimento histórico de situações passadas, pois essas fornecem contribuições sobre determinados fatos e exercem influências significativas sobre a trajetória do presente e do futuro da sociedade (THOMPSON, 2000).

A educação do corpo na prática educativa da Escola Parque de Brasília

O conjunto das fotografias arquivadas no álbum, que reúne imagens de atividades escolares do período compreendido entre 1960 e 1972, oferecem ao apreciador uma pequena "viagem ao passado" da Escola Parque de Brasília. O conteúdo das mesmas registra, sobretudo, atividades do currículo da escola. Em outras palavras, notamos que as fotografias representam, na maior parte dos casos, situações pedagógicas em processo de desenvolvimento. Em poucos, os personagens teriam posado para a câmara ou a fotografia teria sido produto de uma encenação levada a efeito com a intenção de retratar uma dada realidade. Esse aspecto foi evidenciado nas imperfeições do enquadramento, do uso da luz e da nitidez do foco, denotando a intenção do fotógrafo de não interferir no andamento do trabalho escolar.

Como vimos, a maioria das fotografias se concentrou na captação das atividades escolares em contexto natural de acontecimento. Para além desse aspecto, considerando que estas atividades se realizaram em espaços e ambientes da escola e foram protagonizadas por professores e estudantes, podemos, a partir da análise das imagens, discorrer também sobre o comportamento dos sujeitos em ação, suas expressões corporais e sobre a arquitetura, sob os ângulos externo e interno da Escola Parque de Brasília, ao longo da década de 1960.

De um ponto de vista mais geral, cabe acrescentar que o traço realístico das fotografias guardadas no primeiro álbum da escola focou tanto situações cotidianas como eventuais. Aparecem, entre as cotidianas, cenas de entrada e saída das crianças da escola, brincadeiras, atividades na biblioteca, aulas de educação física, de natação, de artes visuais e trabalhos manuais, de música, de dança e de teatro. Entre os eventos escolares identificamos registros de desfiles cívicos e de abertura de competições, exposições de artes visuais, apresentações de música, apresentações de teatro e dança, festivais artísticos com a presença de jurados, seminários de caráter acadêmico, atividades de formação de professores, formaturas, competições esportivas e premiações, visitas de autoridades à escola, festas, recepções sociais, viagens, passeios, reuniões com a presença de adultos e de crianças e ainda rituais pouco comuns para o ambiente escolar, como um velório. Adicionalmente um pequeno número de imagens enquadrou diferentes ângulos da fachada do prédio da Escola Parque e equipamentos urbanos localizados no entorno da escola.

Entre as duzentas e vinte e seis fotografias catalogadas, cento e quarenta e uma representavam situações em que a expressão corporal parecia ser tratada como parte das atividades educacionais, o que significa mais da metade do acervo. A interpretação das fotografias do acervo indicou, portanto, que o novo projeto educacional propunha a atividade corporal como instrumento explícito da escolarização.

O conteúdo das fotografias denotou ainda que a educação do corpo se realizava tanto em atividades artísticas, quanto em atividades físicas e esportivas circunscritas ao âmbito da educação física, uma parte significativa do currículo da Escola Parque na década de 1960. A Tabela 1 apresenta os tipos de atividades ligadas à educação do corpo que integravam o currículo e ainda o contexto em que foram fotografadas.

Tabela 1 - Fotografias que representam a educação do corpo na Escola Parque 307/308 Sul, considerando o contexto em que se realizaram e o tipo de atividade – 1960 a 1972.[5]

Contexto	N° de fotos	% de fotos	Atividades	N° de fotos	% de fotos (em relação ao contexto)	% de fotos (em relação ao total geral)
Eventos	99	70,2	Desfiles cívicos e de abertura de competições	36	36,4	25,5
			Apresentações de dança e de teatro	24	24,2	17
			Exposições de artes visuais	17	17,2	12,1
			Apresentações de música	12	12,1	8,5
			Competições e premiações	10	10,1	7,1
Sub-total				*99*	*100*	*70,2*
Cotidiano	42	29,8	Aulas de artes visuais e trabalhos manuais	19	45,2	13,5
			Aulas de natação	6	14,3	4,3
			Aulas de música	6	14,3	4,3
			Aulas de educação física	4	9,5	2,8
			Brincadeiras	4	9,5	2,8
			Aulas de dança e teatro	3	7,1	2,1
Sub-Total				*42*	*100*	*29,8*
Total de fotos	**141**	**100**		**141**	**_**	**100**

5 Agradecemos ao Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende, da Faculdade de Educação Física da UnB, pelas orientações prestadas para a elaboração da Tabela 1. Aos estudantes Álvaro Maurício Moura Paz Ribeiro e Élia Raquel Alves Passos, bolsistas de iniciação científica da Faculdade de Educação Física da UnB, pela contribuição no processo de catalogação e classificação das fotografias.

De acordo com o depoimento da Profª. Stella dos Cherubins Guimarães Trois, as aulas da Escola Parque 307/308 Sul se iniciaram no dia 20 de novembro de 1960, apesar de a escola ainda estar em construção e equipada com móveis improvisados. Por isso, o trabalho da escola, em caráter emergencial, começou, segundo a sua primeira diretora, no parque infantil. As brincadeiras, portanto, marcaram o início das atividades curriculares da Escola Parque de Brasília. Contudo, não representaram um mero recurso para preencher os primeiros dias de aula daquela instituição. Notamos também que se fizeram presentes na continuidade de sua trajetória histórica. Nas fotografias analisadas, crianças foram mostradas brincando, com ou sem a tutoria de um educador (Fotografia 2).



Fotografia 2 – Crianças brincando na pérgula do prédio principal da escola.

Além de brincadeiras, preencheram o curto primeiro ano da escola, composto de apenas trinta e seis dias, uma exposição com os trabalhos dos alunos e uma apresentação de teatro sobre o Natal. Nessa ocasião o auditório esteve superlotado, e disse a Profª. Stella que "o encerramento do ano letivo com esta peça deu aos pais um crédito de confiança sobre o que a Escola Parque poderia ser."

Em 1961, continuou em seu depoimento a professora, iniciou-se a montagem do pavilhão para as "atividades artísticas e socializantes"[6], que se localizava no primeiro andar do prédio central da escola. Era um piso completamente aberto e livre de paredes. Caixotes rústicos de madeira forrados de papelão serviram como as primeiras divisórias, para separar as "salas de aula". Fizeram parte dessas atividades: o desenho e a pintura, incluindo o desenho espontâneo, o desenho orientado, murais, cartazes e ilustração. Uma amostra dessas atividades foi fixada em imagens ao longo da década de 1960, como podemos ver em algumas reproduções. Na Fotografia 3, por exemplo, um grupo de meninas demonstra concentração na atividade de pintura, que exige coordenação motora fina e destreza para o uso do pincel. Vê-se, além de tinta, cola e pincéis, uma bacia contendo areia ao centro da mesa. Como se pode notar, os desenhos das crianças são diferentes entre si, apesar de serem confeccionados no mesmo tipo de suporte e por meio de recursos comuns.



Fotografia 3 – Atividade de desenho e pintura.

6 No Plano de Construções Escolares de Brasília, Teixeira (1961) denominou essas apenas como "atividades sociais", constituindo-se de música, dança, teatro, clubes e exposições.

O setor de música, outro que compunha as "atividades artísticas e socializantes" segundo a professora entrevistada, incluía iniciação musical, apreciação musical, hinos patrióticos, canções folclóricas, típicas, cívicas e recreativas. Uma apresentação de um coral foi registrada na Fotografia 4, onde a posição do corpo das crianças, a técnica de respiração e o ritmo denotam a relação entre música e corporalidade. Na imagem, os alunos estão dispostos em três filas, alternando-se um menino e uma menina consecutivamente. Percebe-se nitidamente a diferença entre as fardas, pois os meninos usam calção e camisa com botões em uma cor mais escura e as meninas vestem saiotes de prega e blusa sem maga em tom claro. Contudo, ambos os modelos se caracterizam pela simplicidade e graça dos uniformes escolares da época.



Fotografia 4 – Apresentação de um coral.

Mas o currículo da Escola Parque de Brasília, desde os primeiros anos, era ainda mais diversificado: cerâmica, cartonagem, cestaria, tapeçaria, metal, bordado, madeira, couro e confecção se integravam no denominado setor de artes industriais. Na Fotografia 5, as crianças foram captadas trabalhando em torno de mesas retangulares, de pé ou sentadas, articulando

o corpo inteiro na produção dos trabalhos manuais. Destaca-se no registro a amplitude da sala de aula.



Fotografia 5 – Trabalhos manuais.

Quanto à construção de espaços alternativos e de instalações sofisticadas, saliente-se que a Escola Parque fora equipada inclusive com duas piscinas, proporcionando condições para a participação de estudantes da rede pública em aulas de natação. Esse aspecto incomum no cenário educacional do país atraiu o olhar do fotógrafo, que captou diversas imagens das piscinas (Fotografia 6). As aulas de natação deram ensejo a competições esportivas, conforme evidenciou o acervo iconográfico da década de 1960. Nessas imagens, durante os "Jogos da Primavera", estudantes competem em raias demarcadas, sob o olhar atento de um grande público formado provavelmente por familiares e pelos próprios alunos da escola. Uma professora também é vista realizando seu trabalho de orientação e coordenação dos jovens nadadores.



Fotografia 6 – Aula de natação.

Contudo, as piscinas foram fixadas em outros momentos menos felizes. É o caso da fotografia de 1967, na qual foram retratados os poços vazios. Segundo a legenda, já se encontrariam nesse estado havia três anos, passando por lento processo de recuperação pela NOVACAP. Hoje as piscinas estão em pleno funcionamento e "enchem" os olhos dos visitantes que chegam ao pátio da Escola Parque 307/308 Sul.

Sob o ângulo da construção de espaços alternativos e de instalações sofisticadas, não apenas as piscinas se sobressaiam na arquitetura da Escola Parque. Como já mencionado em capítulos anteriores, o projeto previa a combinação de salas de aula a um conjunto de locais e equipamentos que oferecessem às crianças as condições para a participação em "[...] atividades de 'estudo', de 'trabalho', de 'recreação', de 'reunião', de 'administração', de 'decisão' e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. [...] Compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais" (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

Ressalve-se que o alto custo da Escola Parque sempre representou grande dificuldade para sua generalização em um país de parcos recursos financeiros e que não investiria os poucos disponíveis em projetos ambiciosos

e inovadores como o de Anísio Teixeira. Consciente disso ele não pouparia argumentos em seus discursos. No de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, em 1950, falou: "É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência" (TEIXEIRA, 1959, p. 80).

No âmbito da cultura corporal escolar, além de jogos e competições, duas situações se destacaram durante a análise histórica desenvolvida: os desfiles e as apresentações de artes cênicas, incluindo-se, nesta última categoria, o teatro e a dança. As fotografias de desfiles cívicos ou de abertura de competições escolares representam cerca de um quarto de todas as imagens relativas a atividades corporais. A importância desses momentos na vida da Escola Parque 307/308 Sul se evidenciou, para além do grande número de fotografias sobre o tema que guarda o acervo, pela sua repetida incidência em diferentes períodos da década investigada. Distintos grupos de imagens de desfiles registram sua ocorrência tanto externa quanto internamente aos limites do pátio da escola. Em ambas as situações, um público numeroso costumava prestigiá-los, fazendo desses eventos importantes acontecimentos na cultura da cidade (Fotografia 7).

Sobressaem-se fotografias localizadas na Avenida W3 Sul, que passa em frente à escola, que teria sido palco, antigamente, de muitas dessas apresentações. De certo que não se pode comparar a quantidade de automóveis e de transportes públicos que transitavam nas vias urbanas de Brasília daquela época com as de hoje em dia. Mas o fato de haver a obstrução de uma via importante para apresentação dos alunos de uma escola permite constatar a grande relevância social e cultural atribuída a este tipo de evento na cidade. Ao contrário do que certamente ocorreria hoje, caso ainda houvessem desfiles como esses na avenida, o público, como se pode ver nas fotos, mantém-se nas calçadas, respeitosamente, sem necessidade de uso de cordões de isolamento. Pequenos palanques construídos ao lado da avenida aparecem lotados de convidados, que acompanham a marcha dos pelotões. O desfile era, sobretudo, uma oportunidade para os escolares demonstrarem à comunidade sua disciplina e destreza corporal, além de destacar a escola como instituição imprescindível para o desenvolvimento social propugnado naquela época.



Fotografia 7 - Desfile escolar na Avenida W3 Sul.

Para afirmar os desfiles como eventos culturais significativos, nota-se, nas fotografias, o cuidado com a indumentária e os adornos, como cartazes e faixas, que certamente exigiram esforço e dedicação para sua preparação. Além disso, as crianças desfilavam portando troféus ou trajando fantasias temáticas em homenagem a intelectuais, como Monteiro Lobato, um dos nomes que aparecem inscritos em faixas. A vitória brasileira na Copa do Mundo de Futebol, realizada no México, em 1970, também foi outro tema prestigiado. Notamos, por fim, que o exercício do civismo era praticado na escola em outros rituais, como o hasteamento da bandeira. Em uma dessas cerimônias as turmas da escola foram organizadas em colunas e, de modo geral, as crianças posicionadas de acordo com a ordem crescente de altura, ou seja, da menor para a maior. As professoras, por sua vez, parecem circular entre os alunos, para garantir a manutenção da ordem e da disciplina dos corpos (Fotografia 8).



Fotografia 8 – Cerimônia de hasteamento da bandeira.

Como parte das atividades da Escola Parque ao longo da década de 1960, foram amplamente captadas pela câmara apresentações de teatro e de dança. Embora de caráter eventual, tais apresentações, simbolizariam atividades cotidianas da escola, assim como observamos no que se refere às competições esportivas. O que queremos salientar é a relação entre o cotidiano das aulas e os eventos escolares, como um critério de interpretação das imagens.

As atividades de teatro compunham o currículo na forma de dramatização espontânea, dramatização orientada, pantomima, teatro de máscaras, fantoches e sombra. Entre as encenações de teatro, identificamos fotografias de momentos mais restritos à própria sala de aula, onde o público deveria ser formado pelas próprias crianças. E, além disso, o teatro para grande público em eventos específicos foi fixado pela máquina. Algumas imagens do teatro vêm acompanhadas de legendas que citam o título das peças dramáticas, o que facilitou a tarefa de interpretação histórica (Fotografia 9). As apresentações de dança, embora em menor número do que as outras, também se fizeram presentes. Destacam-se as danças de festas juninas. Uma foto mostra um grupo de meninas reproduzindo passos de balé clássico, no palco do auditório da escola. Cabe notar que o palco foi adornado com as típicas bandeirinhas das festas de São João (Fotografia 10).



Fotografia 9 – Apresentação da peça infantil "A pílula falante", de Monteiro Lobato.



Fotografia 10 – Apresentação de dança.

A ênfase na educação do corpo como um traço da Pedagogia Nova afirmou a Educação Física como disciplina escolar na história da educação brasileira. Um exemplo dessa tese é o próprio currículo da Escola Parque. Nele, a Educação Física pode ser reconhecida, mais especificamente, nas chamadas atividades recreativas e nas atividades esportivas, como assinalado anteriormente. Complementarmente, selecionamos uma imagem que mostra, provavelmente, cena de aula propriamente dita. As alunas aparecem abraçadas em posição de agachamento e formando um meio círculo. Notamos nesse caso, ao contrário das aulas de natação, que o grupo era composto apenas de meninas, tendo se aplicado o critério da formação de turmas por separação por sexo. Além disso, uma bola é segurada por uma delas, que em seu conjunto demonstra a vibração típica de um time escolar (Fotografia 11).



Fotografia 11 – Cena de educação física.

Considerações finais

As fotografias observadas, além de abrir uma janela para o passado, servem como um testemunho visual das propostas para a educação escolar em Brasília. Sobretudo as fotografias nos permitem constatar o envolvimento e a participação das crianças nas atividades realizadas. Nas imagens encontradas no arquivo da Escola Parque 307/308 Sul, evidenciou-se a

adesão dos alunos ao trabalho pedagógico. Sob o enfoque da participação discente no currículo, notou-se, adicionalmente, que a ocupação espacial pelos estudantes nos vários ambientes não seguia a disciplina escolar tradicional. As turmas atuavam em diferentes disposições no ambiente da sala: em círculo, em pequenos grupos ou livres no espaço. E ainda, em muitas situações, ao contrário da organização tradicional, encontravam-se sentadas ao chão. Apesar da não obediência à forma mais comum de distribuição, que se caracteriza por alunos sentados em carteiras enfileiradas e equidistantes e o professor centralizado à frente, o conteúdo das fotografias denota que os professores exerciam um papel de orientadores das atividades, sendo aparentemente respeitados e considerados pelos estudantes para a consecução dos exercícios. O depoimento de um professor deixa implícita uma nova relação pedagógica que se estabelecia na Escola Parque:

> A Escola Parque funcionava como um negócio deslumbrante... na Escola Classe, embora a proposta fosse revolucionária, os professores eram tradicionais, a diretora repressora, os métodos arcaicos, nada diferente do Rio de Janeiro, de onde eu vinha... A grande novidade, para mim, o que eu gostava, era da Escola Parque... (DUARTE, 1983, p. 96).

Além disso, a Escola Parque, como vimos, foi um exemplo de projeto educacional claramente articulado a um projeto de cidade. Nesse sentido, a Escola Parque nas origens da cidade representou muito mais do que uma escola, mas um verdadeiro polo cultural, artístico e esportivo. Sua arquitetura e equipamentos, como o auditório, a biblioteca e a piscina, ofereciam as condições para a efetivação desse papel na cidade que nascia. O depoimento de uma professora candanga[7] confirma:

> A Escola Parque foi realmente muito boa. Eu cheguei do Recife muito tímida, caipira, com aquele sotaque nordestino [...]. Tinha complexo de inferioridade e era muito atrasada

7 Candango é qualquer dos primeiros habitantes de Brasília, por extensão à designação dada aos operários das grandes obras da construção de Brasília, considerados ordinários porque vindos do Nordeste.

> na escola [...]. Com a Escola Parque isso acabou, havia um entrosamento muito grande, fazíamos de tudo [...] (DUARTE, 1983, p. 97).

A novidade associada à consistência do projeto da Escola Parque criou grande expectativa no cenário local e nacional, como assinalado no início desse capítulo. Tornara-se, ainda, ponto de visitação de autoridades internacionais, como a Princesa da Noruega, que foi fotografada em seu passeio de cortesia. Interessante observar que o modelo do vestido e o tipo de penteado da Princesa eram muito semelhantes aos das professoras da Escola Parque, captados em outras fotografias: elegantes e sóbrios na mesma medida, expressando o decoro do exercício do magistério da época. A sua apresentação assemelhava-se, igualmente, à das professoras pelo colar delicado e bolsa de alça curta, mas o chapéu e as luvas, que também eram usadas pela sua acompanhante, a distinguiam das pessoas comuns (Fotografia 12).



Fotografia 12 – Visita da Princesa da Noruega à Escola Parque 307/308 Sul. A princesa está ao centro e a Profa. Stella dos Querubins Trois, a primeira diretora da escola, está ao lado esquerdo da imagem.

A nova relação pedagógica da Escola Parque se correlacionava, como vimos preliminarmente, a um projeto curricular alternativo, bem como a uma arquitetura escolar especialmente planejada para propiciar as condições de espaço e de equipamentos necessários para que a escola atingisse a sua finalidade política, isto é, viesse a contribuir efetivamente para o desenvolvimento do país (PEREIRA, 2007). Sobretudo, uma característica que se destacou, considerando que a escola brasileira tradicionalmente se limitou a instruir as crianças nas primeiras letras e nas quatro operações – ler, escrever e contar – refere-se a uma nova educação do corpo no contexto escolar.

Referências bibliográficas

BENJAMIM, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Obras escolhidas*. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142.

DUARTE, Maria de Souza. *A educação pela arte*: o caso Brasília. Brasília: Thesaurus, 1983.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LEITE, M. L. M. Imagens e contextos. *Boletim do C.M.U.*, Campinas, v. 5, n. 10, p. 45-60, 1993.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W. ; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 137-155.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê, 2001.

PEREIRA, Alessandro Guimarães. *Arquitetura escolar*: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Ernesto. *História de Brasília*: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília: Linha Gráfica, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

THOMPSON, E. P. *Agenda para uma historia radical*. Barcelona: Crítica,

2000.

Fontes primárias

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *A escola parque em Brasília.* Brasília, [197-].

ESCOLA PARQUE 307/308 SUL. 1960-1972. 1 álbum (226 fot.): pr. e br. e color.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/ESTADO MAIOR DAS FORÇAS ARMADAS/ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. *Brasília*: Plano educacional e médico-hospitalar. Brasília, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Centro educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

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

TROIS, Stella dos Cherubins. 1981. Entrevista concedida a Maria de Souza Duarte.

Capítulo 13

Educação matemática: uma leitura a partir da memória de pioneiros

Grupo COMPASSODF[1]

Das intenções

Pesquisar e reconstituir a trajetória da educação de determinado lugar em determinada época significa buscar compreender a lógica organizacional com que a sociedade, politicamente, pensou a formação de seu povo.

Tratar a história da aprendizagem e do ensino da Matemática no Distrito Federal, nos anos de 1960, torna-se uma empreitada de grande responsabilidade por dois motivos: primeiramente, porque estamos falando da educação do centro político de nosso país, que, no início da década de 1960, lançou para o restante do Brasil uma expectativa de educação inovadora "em uma cidade que representou a abertura de novas oportunidades para as populações do centro-oeste e nordeste brasileiros especialmente, e onde tudo é novo e imprevisível" (DISTRITO FEDERAL, 1968, p. 6).

1 Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática. Autoras deste texto que são integrantes do Grupo: Carmyra Oliveira Batista; Edilene Simões Costa; Eliene Maria Alves Dias; Erondina Barbosa da Silva; Mônica Menezes; Nilza Eigenheer Bertoni; Rosália Policarpo F.de Carvalho; Sandra Aparecida de Oliveira Baccarin.

Em segundo lugar, porque, mesmo sendo Brasília ainda jovem, instalada há apenas meio século no planalto central brasileiro, pouco foi guardado em registros escritos de sua história educacional. O que nos aventa a hipótese de que essa proximidade com o centro do poder do Estado deixou a nova Capital Federal sem sua identidade educacional e marcada por políticas partidárias que têm insistido em não deixar na história os feitos de outros governos.

Em busca desse resgate histórico, o grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Matemática – COMPASSODF – desenvolve uma investigação que abrange o período de 1960 até os dias atuais, da qual este capítulo é parte integrante. Tal pesquisa tem como meta fazer o levantamento histórico do ensino-aprendizagem de Matemática e da Educação Matemática no Distrito Federal, identificando instâncias que atuaram nessas áreas, compreendendo tanto etapas institucionais como influências externas.

Das instâncias já identificadas pelo grupo, será tratada neste texto a etapa institucional da Matemática Escolar no início de Brasília, com incursões na Matemática Moderna.

Organizamos o capítulo a partir das considerações de professores pioneiros do Distrito Federal, dos ensinos primário e médio. Este, na época, compreendia o ginásio e o colégio, sendo o último integrado pelo ensino comercial, técnico industrial, normal ou pedagógico e agrícola (DISTRITO FEDERAL, 1984, p. 15)

Tivemos o privilégio de ouvir a história viva desses pioneiros da educação do Distrito Federal, que se envolveram com o pensar, organizar e coordenar o ensino-aprendizagem da Matemática na década de 1960. Esse privilégio impõe-nos, simultaneamente, a responsabilidade de fazer esse registro histórico e socializá-lo.

Do ensino primário, entrevistamos a professora Olinda da Rocha Lôbo (2009), complementando entrevista anterior (02/06/2003), que integra o acervo da pesquisa "Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador", Faculdade de Educação, UnB. Do ensino médio, entrevistamos os professores Kleber Farias Pinto (2007) e o professor Roberto de Araújo Lima (2008).

Importante ressaltar que a fala dos pioneiros revela o entusiasmo presente naquele momento histórico da mudança da capital, que teve por objetivo, além de expandir a ocupação do território brasileiro, criar

um espírito otimista de um futuro organizado e irradiador de propostas inovadoras para todo o país, incluindo as da área de educação.

A construção do primeiro currículo de Matemática

A nossa entrevistada, Olinda da Rocha Lôbo, que teve uma grande influência no ensino-aprendizagem da Matemática em Brasília, nasceu na cidade de Formosa-GO, situada a nordeste de Brasília, hoje com fácil acesso à capital. Mas, antes da fundação de Brasília, a cidade jazia nos vastos sertões do país, em rota de tropeiros e garimpeiros, constituindo-se, junto a algumas outras, em isolados aglomerados comunitários, com alguns traços citadinos. De acordo com Graebin (2008, p. 28), o município possuía, em 1960, aproximadamente 21.700 habitantes, dispersos em três distritos, incluindo áreas rurais. Segundo a professora Olinda, a cidade de Formosa tinha, à época, menos de 5 mil habitantes. A capital mais próxima era Goiânia, estrada que passava a leste da região de Brasília cerca de 400 km. A viagem era feita de jardineira, um tipo precário de ônibus, e durava em torno de oito horas.

Nos últimos anos da década de 1950, quando a construção de Brasília já estava iniciada, a professora Santa Alves Soyer, diretora da primeira escola de Brasília, denominada Julia Kubitschek, viajou para Formosa em busca de informações sobre professoras competentes e dedicadas para trabalhar na nova capital. Nessa ocasião, foi-lhe indicada Olinda da Rocha Lôbo, que se destacara como estudante e jovem professora. Convidou-a, então, a vir a Brasília.

Ao chegar, a professora passou por uma seleção que consistiu em ministrar aulas observadas nas quatro séries primárias e, aprovada, em 1º de março de 1959, começou a lecionar na Escola Júlia Kubitschek. Essa escola já funcionava segundo as diretrizes filosóficas do plano educacional de Anísio Teixeira, contando com a orientação dos técnicos Paulo de Almeida Campos e Nair Durão Barbosa Prata, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (PEREIRA e HENRIQUES, 2008, p. 4). A professora Olinda relata que a escola era de madeira, com jardim, refeitório, biblioteca e piscina. Funcionava em horário integral e incluía, no currículo, o ensino de música e de arte.

Ela encantou-se com o ambiente, o contato humano e alegre com as colegas e as crianças, a possibilidade de buscar livros e ensaiar um ensino mais dinâmico, distante das práticas anteriores com as quais não

concordava – como a obrigação de as crianças decorarem o conteúdo—, e o uso da palmatória. Ainda nesse ano, fez um estágio em Salvador, nas Escolas Classes e Escola Parque, a fim de preparar-se para a implantação desse modelo de ensino primário em Brasília, conforme planejado por Anísio Teixeira.

Em 1960, foi convidada para dar aulas de demonstração na Escola de Aplicação da Escola Normal de Brasília. De junho a dezembro de 1961, ocorreu o que mais marcou sua formação continuada de professora: foi a Belo Horizonte fazer curso de orientadora pedagógica do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar – PABAEE. Segundo palavras da professora, "fomos com a incumbência de elaborar o primeiro currículo de Brasília, atualizado para a época e adequado à capital" (2009).

Conforme esclarece Pôrto (1968), o curso promovido pelo PABAEE versava, basicamente, sobre métodos de ensino, aplicação da metodologia em aulas de demonstração, psicologia educacional, desenvolvimento e produção de materiais de ensino. Durante a sua realização, a professora Olinda empolgou-se, particularmente, com a orientação para o ensino de Matemática, que enfatizava a importância da compreensão, pelo aluno, dos procedimentos matemáticos, principalmente aritméticos, mediante o uso de materiais didáticos manipulativos. A referência para o ensino da Matemática eram as idéias de Leo Brueckner, educador norte-americano. Em 1965, foi traduzido para o português um livro desse autor em co-autoria com Grossnickle, intitulado "O ensino da aritmética pela compreensão".

Pôrto (idem) destaca a relevância, no ensino da aritmética, de as crianças terem ideias iniciais a respeito de quantidades para, a seguir, serem apresentadas aos símbolos abstratos correspondentes. Nesse sentido afirma que

> O ensino moderno da aritmética dá ênfase à compreensão, às relações, aos conceitos que sejam sensíveis à criança; ao descobrimento da verdade aritmética pela criança e introdução do símbolo abstrato com um registro de experiências já vividas (idem, ibidem, p. 161).

Nesse programa, os professores participantes foram orientados a analisar os currículos de Matemática elementar de seus estados. Segundo a professora

> Viemos com os conteúdos matemáticos organizados e graduados (sic) para as cinco séries iniciais [...] fui desempenhar a responsabilidade de orientadora pedagógica na área de Matemática para o curso primário, do Jardim a 5ª série. Foi uma das mais importantes atividades desempenhadas, pois elaboramos o currículo, experimentamos, orientando os diretores e professores nas escolas e avaliamos com testes e provas para ver a validade (2009).

Na mesma entrevista, a pioneira informou que, junto com as professoras Geisa de Freitas Mendonça e Dulce Guimaráes, elaborou o primeiro currículo de Matemática para o ensino primário do Distrito Federal. O PABAEE influenciou, assim, a metodologia e o currículo de Matemática da Capital Federal.

Esse currículo foi construído visando a resolver alguns problemas detectados nos diversos currículos brasileiros estudados no curso do PABAEE, sendo um dos problemas a exiguidade de tempo em face à quantidade de conteúdos. Na elaboração do novo currículo, levou-se em consideração a gradação dos conteúdos e das dificuldades, bem como a sua adequação aos interesses dos alunos de diferentes faixas etárias.

A partir de 1965, como supervisora, a professora dava aulas de demonstração e cursos para a melhoria do ensino de Matemática, escrevia apostilas e produzia materiais didáticos, estendendo esse trabalho às cidades satélites. Posteriormente, entre 1965 e 1975, a experiência do Distrito Federal com relação ao ensino primário de Matemática foi divulgada pela pioneira em vários estados brasileiros: Ceará, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

O currículo então elaborado vigorou de 1962 a 1975. Nesse período, segundo a pioneira, começaram a ocorrer experimentos relacionados à Matemática Moderna no ensino elementar. Em 1965, houve uma atualização dos conteúdos, sendo incluída a introdução da Teoria de Conjuntos (LÔBO, 1970, p. 37).

Primórdios da Escola Média em Brasília

Em 1960, foi constituída, em Brasília, uma comissão de professores de Matemática formada por Kleber Farias Pinto, Roberto de Araújo Lima e

Altair de Paiva, com a finalidade de construir e implementar o currículo de Matemática na escola média. O primeiro, vindo de Ouro Preto e formado em Engenharia de Minas, Engenharia Civil e Metalurgia, terminou o curso em dezembro de 1959 e veio nesse mesmo ano para Brasília. O segundo veio de Niterói, Rio de Janeiro, chegando a Brasília em abril de 1969; trabalhou no Ministério da Educação e Cultura, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – cerca de treze anos, dos quais oito com Anísio Teixeira; formado em Matemática, fez curso de Pesquisa Educacional, sob a direção de Darcy Ribeiro. A última, professora Altair de Paiva, veio de Minas Gerais.

O interesse dos dois primeiros professores pioneiros em vir para Brasília adveio de situações diferenciadas. Se uma conversa com Juscelino Kubitschek foi a mola propulsora que levou o professor Kleber a decidir-se pela mudança para Brasília, uma outra conversa, com Paulo de Almeida Campos[2], levou o professor Roberto a igual decisão:

> Um belo dia, ele me perguntou, na barca onde viajávamos juntos: "Roberto, por que você não vai para Brasília?" Essa pergunta ficou marcada na minha vida porque eu era fã de Brasília. [...] "Em Brasília, nós vamos construir o sistema educacional com que você sempre sonhou". Essas palavras eu não esqueço. Por quê? Quando eu saí do colégio, para procurar emprego, eu não sabia trabalhar. O que podia fazer? Nada. Não sabia nada. Eu achava, então, que a escola devia sempre nos preparar para viver a vida, sair, trabalhar, arrumar alguma coisa, fazer alguma coisa. Há pessoas que têm preconceito com relação a trabalho. Eu não tenho. [...]
>
> Eu sempre conversava com ele [Paulo Campos], dizendo que a escola devia preparar para o trabalho. Hoje em dia não se pode fazer, mas uma porção de gente deve entender que teoria da educação daquele tempo, filosofia da educação, então falava educação para a vida, uma série de coisas. Mas não se explica bem o que é isso. Bem, então, quando ele

2 Paulo de Almeida Campos foi nessa época professor de Administração Escolar da Universidade de Brasília. Veio do Rio de Janeiro, onde era bem conhecido. Começou na zona rural, na Escola de Primeiras Letras, e galgou sucessivos graus de escolaridade, até tornar-se professor universitário.

> me falou o que ia ser feito... era a idéia do professor Anísio Teixeira com quem eu trabalhava no MEC. (LIMA, 2008)

O professor Roberto conheceu, por meio do professor Paulo Campos, ideias a respeito das Escolas-Parque e entusiasmou-se com a possibilidade de oferecerem um segundo turno com uso de biblioteca, arte e educação física.

> [...] mas e aí o que era importante e que ninguém se lembra disso, havia também oficina de trabalho manual em que os alunos deviam fazer o projeto de algumas peças e executar essas peças. Aprender a trabalhar com máquinas, cerâmicas e com uma série de coisas. Trabalho manual, porque a gente aprende também a trabalhar com as mãos, não é só o trabalho intelectual. E assim, quando Paulo Campos me falou nisso, bem, tô indo pra Brasília, na barca, eu decidi: vou pra Brasília. (LIMA, 2008)

O quadro de professores da nova capital formou-se a partir de um concurso público realizado em nível nacional, que congregou professores vindos de diversas partes do Brasil. De acordo com o professor pioneiro Kleber Farias Pinto

> Então, quando eu vim para cá, em 1959 ainda, houve a convocação no Brasil inteiro de professores para vir constituir o núcleo educacional em Brasília, que era a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, para o ensino médio, e tinha outro grupo que cuidava da educação primária e destacaram o doutor Ernesto Silva, que era o diretor da NOVACAP, que cuidava dessa parte de administração (PINTO, 2007).

Por meio desse concurso foram selecionados docentes de vários estados do Brasil, predominantemente do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Segundo o pioneiro Kleber Faria Pinto (2007), foi realizado "um treinamento para colocar na cabeça dos professores uma nova mentalidade, porque Brasília tinha sido criada para fazer um estudo diferenciado".

A nova capital do Brasil congregou, provavelmente, pela primeira vez na história do país, professores qualificados e dispostos a fazerem parte da construção da nova capital e da constituição de um modelo educacional diferenciado.

A fala dos professores expressa isso:

> Depois da minha conversa com JK sobre a capital "Olha meu filho, você tem que me ajudar a construir a capital do seu país. O mundo inteiro está esperando este feito e eu dependo de vocês que são engenheiros e que são... já me deram a tua ficha. Disseram-me que você é um cara pra frente e tem que ser pra frente porque o negócio é muito duro lá, é desafio. O mundo inteiro espera por Brasília (PINTO, 2007).
>
> Então, eu não era a favor de Juscelino. Mas num belo dia, quando, de fato, Juscelino começou Brasília, eu disse: bem, esse é o presidente que eu já estava esperando. Por quê? Porque era meu sonho de criança. Quando eu via nos mapas, antigamente a gente estudava olhando muito o mapa de Geografia, estava lá escrito, dentro do Estado de Goiás, um retângulo com o nome: Futuro Distrito Federal. Era uma determinação da Constituição de 1891. Eu sonhava com a transferência da Capital Federal para Brasília, porque o Brasil se tornaria de fato um país importante (LIMA, 2008).

Essas falas se ligam às idéias de Anísio Teixeira (1997, p. 90), que afirmava que "no Brasil, somos ainda mais felizes porque as tradições educativas não chegaram a se cristalizar de um modo inalterável, que impossibilite a transformação que se impõe".

Em Brasília, a vinda de professores de diversas partes do país, para organizar o sistema de ensino da nova capital, configurou-se como uma grande possibilidade de criação de uma nova mentalidade e prática pedagógica, pois não havia tradições, não havia escolas, não havia prédios escolares, não havia currículos, não havia professores locais. Algo inovador, portanto, poderia ser construído na educação.

Foi nesse movimento de deslocamento geográfico da capital

brasileira do litoral para a região centro-oeste do Brasil, que Anísio Teixeira, influenciado pelas idéias de Dewey, percebeu a possibilidade de concretizar um sistema educacional, um modelo de

educação, a partir de uma nova concepção de escola, os Centros de Educação Escolar. Esses centros, inspirados no ideário de inovação que a construção da nova capital difundia, propunham mudanças que iam de uma nova arquitetura escolar até um novo comportamento social.

Dewey (1979, p. 394) considerava que

> Em vez de uma escola localizada separada da vida, como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum. Campo de jogos, oficinas, salas de trabalho, laboratórios, não só orientam as tendências ativas naturais da adolescência, como também significam intercâmbio, comunicação e cooperação – tudo isto atuando para aumentar a percepção de conexões. Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e extra-escolar.

Anísio Teixeira (1997, p. 233) igualmente apostava na escola como a instituição social que poderia transformar a sociedade em uma democracia por meio de uma educação que habilitasse os estudantes a participar de forma solidária e responsável para formar uma nova mentalidade brasileira.

> A escola é a grande reguladora social, e o seu programa inclui a correção da maior parte das iniqüidades da atual ordem social e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa. Isso não é extremismo, nem nenhum partidarismo sectário, mas reconhecimento da função social hoje proposta à escola pública.

Em meio à poeira das construções que eram erguidas dia e noite e aos novos ares pedagógicos que impregnavam os sonhos dos professores pioneiros da nova capital do Brasil, coube aos dois professores pioneiros mencionados anteriormente e à professora Altair de Paiva, organizar o

ensino dessa disciplina no Distrito Federal.

Início dos trabalhos com o ensino de Matemática

A comissão trabalhou na organização e orientação dos cursos de Matemática, que seguiram inicialmente uma linha tradicional, segundo o professor Kleber (2007), o que perdurou até a criação do ginásio moderno. O professor esclarece, ainda, que a Matemática Moderna não entrou no primeiro curso acadêmico.

O professor Roberto relatou as condições de trabalho da época;

> [...] No dia 16 de maio de 1960, nós começamos a trabalhar no Ginásio da CASEB. [...] Eu fiquei com duas turmas da 2ª série do Ginásio, que hoje corresponde à 6ª série, e duas turmas da 4ª série do Ginásio. E ao chegar à sala de aula, eu me lembro bem, uma hora eu tive que falar sobre equação de 2º grau. [...] Não tinha quadro. E você inventar de dar aula de equação de 2º grau ou qualquer outra coisa, sem ter quadro. Era tudo na conversa. [...] O livro era o da época, o comum, de Oswaldo Sangiorgi[3] e Ary Quintella, aquela coisa toda. Naquela época, eram os melhores. [...] Fiquei admirando muito aqueles jovens porque passavam oito horas no colégio[4]. E nós, também, oito horas no colégio. [...] Eu era orientador de turmas, orientador de Matemática do 1º grau (Ginásio), responsável pelo clube de Ciências, e tinha mais alguma coisa. O tempo todo a gente ficava envolvido com o colégio, com a educação. Não era só Matemática [...] Orientar, estudar, fazer qualquer coisa, qualquer que fosse a matéria que aparecesse, eu tinha que estar ali trabalhando (LIMA, 2008).

Indagado sobre o que poderia indicar que Brasília iria irradiar uma educação diferenciada para o resto do país, o professor responde:

> Ah, bom! O que poderia indicar? Isso é coisa para a

3 O livro citado era anterior à obra por ele produzida sobre Matemática Moderna.

4 Tivemos esclarecimentos posteriores dos professores entrevistados a respeito das atividades desenvolvidas pelos alunos nessas oito horas: um turno de aulas convencionais e outro dedicado à realização de trabalhos escolares, reuniões de estudo, atividades artísticas e outras atividades extracurriculares. As alunas tinham Educação para o Lar.

> gente pensar e eu quero conversar com vocês o seguinte**:** Não era o conteúdo de Matemática, não era o trabalho em Matemática. Era o trabalho conjunto da escola. Todos nós trabalhávamos o mais integrados possível. Então, era um trabalho em que a gente se comunicava. Enfim, a nossa atitude perante os alunos. [...] Era um trabalho de educação integral. Então, o diferencial que eu vejo é que nós trabalhávamos o todo do aluno. Matemática era um veículo (Idem, Ibidem).

A Matemática Moderna no ensino

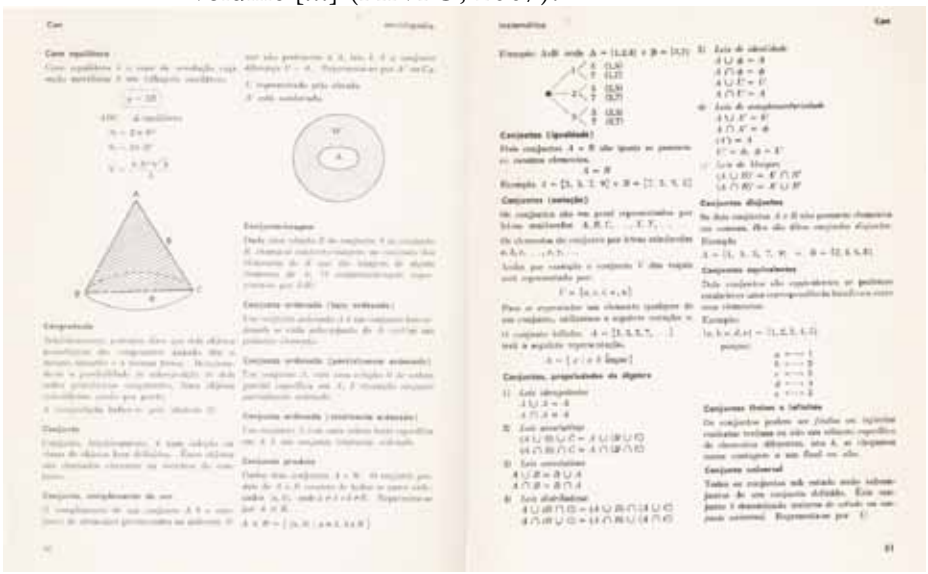
A organização da aprendizagem-ensino de Matemática em Brasília foi influenciada, após os anos iniciais, pelo Movimento da Matemática Moderna, que, naquela época, disseminava-se pelo mundo e muito especialmente na América Latina (SILVA, 2004, p. 79). Como afirmou o professor pioneiro

> Acontece que em 63 para 64 explodiu a Matemática Moderna com Sangiorgi fazendo a série de livros dele e fazendo campanha pelo Brasil inteiro. Eu aderi àquilo de corpo e alma, eu gostava do assunto e comecei a trabalhar com ele, inclusive fui parceiro na divulgação dos livros dele (LIMA, 2008).

O outro professor pioneiro reafirma esse entusiasmo

> A Matemática Moderna não entrou no primeiro curso acadêmico não. [...] Até 63, 64, por aí assim, quando foi criado o Ginásio Moderno. Esse é que era o Ginásio Moderno, da Maria Alcina [...] que criou e ficou entusiasmada com a Matemática Moderna e nos chamou, Roberto e eu... tinha mais: o professor Evaristo. [...] que depois fizeram esse livro. Aqui tem tudo, todos os conceitos iniciais da Matemática Moderna estão aqui, quer dizer: conjuntos, teoria de conjuntos, tudo colocado aqui. Então, nós fizemos o livro. [Nesse momento, o

> entrevistado nos mostrou o livro] nós três escrevemos esse volume [...] (PINTO, 2007).



O livro apresentado pelo professor pioneiro Kleber Farias Pinto é organizado em formato de um dicionário de Matemática e, conforme nos asseverou o professor, era usado como base para os professores de matemática e estava disponível na biblioteca da CASEB, para a consulta dos estudantes, quando necessário.

O livro/volume era parte integrante de uma enciclopédia composta por seis volumes: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, denominada Grande Biblioteca Básica do Colegial. O professor pioneiro Kleber explicou que o volume de Matemática foi escrito por três professores do Distrito Federal – Evaristo Manoel Pereira, Kleber Farias Pinto e Roberto Araújo Lima, juntamente com três professores do Rio de Janeiro – Gilberto Affonso Albuquerque Júnior, João Batista Rego Mello e Cel. Malvino Reis.

Pode-se pensar que o espírito de renovação que impregnava os professores pioneiros fez com que abraçassem o movimento como um modelo ideal de ensino.

Com relação à matemática moderna, o aspecto destacado foi a linguagem unificadora dos conjuntos.

> Eu dizia que a Matemática Moderna era importante porque eu acho que a linguagem de conjunto é uma linguagem unificadora, enquanto que antigamente você estudava cada coisa estanque. Bom, começava por... álgebra é uma coisa, aritmética é outra, geometria é outra. Hoje, você procura unificar no conceito de Matemática, não é verdade? Através de quê? Através da linguagem de conjuntos [...] Ora, eu tenho

> impressão que a receptividade foi boa, até porque a gente trabalhava com entusiasmo aquela matéria (LIMA, 2008).

Apesar do entusiasmo, os professores pioneiros mostram em suas falas algumas restrições que faziam à proposta.

> Eu vi um livro de um belga (eu até tenho esse livro), era um negócio assim tão estapafúrdio que se eu pusesse aquilo na mão do aluno, nem de faculdade ia entender, porque era puramente teoria. [...] Esse livro do belga influenciava a corrente da Matemática Moderna. De 64 a 70, mais ou menos, surgiram vários de Matemática e cada um mais estapafúrdio que o outro. O Sangiorgi, no livro dele, se vocês forem pegar, ele ainda procurava contextualizar as coisas, eu me lembro assim de operações inversas: calçar sapato, tirar sapato, tentava botar assim um elemento concreto. Mas, a Matemática sozinha você não pode enfeitar, tem que ter os conteúdos, os conceitos (LIMA, 2008).

Indagado se considerava que a Matemática Moderna tinha sido um avanço em relação à Matemática anterior, o professor Roberto respondeu:

> Claro que foi, mas agora, o que acontece é que houve exageros. Hoje, nós estamos mais equilibrados, estamos tentando equilibrar mais a coisa. Eu acho que hoje nós estamos num caminho melhor. Exagero eu acho que foi o rigorismo que eu via nos livros de Matemática, entendeu? O excesso de rigor. Porque é a tal história, você não está formando matemáticos, você está formando pessoas para a vida. Havia um excesso de rigor. Hoje, há menos, pelo que estou vendo nos livros. [...] Eu acho que a Matemática você tem que contextualizar o máximo possível com a vida que a pessoa está vivendo, como você vai resolver os problemas da vida que aparecem todo dia (LIMA, 2008).

Em contatos posteriores, o professor Kleber informou que, durante os vinte anos em que atuou no ensino público, essa abordagem no ensino da Matemática foi seguida[5].

5 A história nos conta que a proposta conhecida como Movimento Matemática Moderna no Ensino sofreu, daquela época até nossos dias, sensível redução nas propostas curriculares e nos livros didáticos.

Meio século depois

Em consonância com o que afirmou Bosi (2003), nós, do Grupo COMPASSODF e os pioneiros, pudemos "participar de uma aventura comum e provar, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte pelo que aprendeu; pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de comemorar [...]" (idem, ibidem, p. 61). Esses pioneiros, ao contar suas trajetórias de vinda a Brasília e seu envolvimento com a educação da cidade, possibilitaram-nos compreender como se deu o início do ensino da matemática no Distrito Federal e pudéssemos, assim, compartilhar essa experiência com outros interessados.

As experiências e expectativas de mudança no ensino da matemática de tantos professores, consubstanciadas em dois ideários distintos – A *Aritmética com Compreensão*, veiculada no PABAEE, e o *Movimento Matemática Moderna* —, encontraram-se com a modernidade da cidade, impulsionando o envolvimento dos educadores da época na construção do sistema educacional do Distrito Federal.

Referências bibliográficas

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à Filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª Ed. São Paulo, SP: Companhia Editorial Nacional, 1979. 417 p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria da Educação. Coordenação da Educação Primária, *Relatório da Educação Primária*, 1968 (mimeo.).

_____. *A origem do sistema educacional de Brasília* (criação da CASEB, 22/12/1959). Brasília: GDF/SEC/DEPLAN, 1984.

GRAEBIN, Gerusa de S. *A fala de Formosa-GO*: a pronúncia das vogais médias pretônicas – Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

As memórias desses dois professores pioneiros nos dão uma ideia, ainda que parcial, de como esse movimento influenciou o ensino da matemática no DF. No entanto, ainda há muito que pesquisar sobre esse capítulo da história do ensino-aprendizagem da matemática em Brasília.

GROSSNICKLE, F.E & BRUECKNER, Leo J. *O ensino da aritmética pela compreensão.* Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

LÔBO, Olinda da R. *Brasília*: seus 10 anos e o ensino da matemática na escola primária. Coordenação de Educação Primária – CEP, Secretaria de Educação e Cultura, Número Especial, ano 3, Brasília, 1970.

PEREIRA, Eva W.; HENRIQUES, Cinira Maria N. *Escola Júlia Kubitschek* – a primeira escola pública do Distrito federal. V Colóquio Pesquisa sobre Instituições Escolares. São Paulo, SP: UNINOVE, 2008. Disponível em <http://mundoacademico.unb.br/users/rachelmoraes/122046426017027411121417041 81.pdf>. Acessado em 29 jun. 2009.

PÔRTO, Rizza A. *Ver, sentir, descobrir a Aritmética*. Com colaboração Evelyn L. Bull "Arithmetic Adivisor". Rio de Janeiro, GB: Editora Nacional de Direito, 1968. PABAEE/INEP.

SILVA, Erondina B. da. *O impacto da formação nas representações sociais da matemática* – o caso de graduandos do curso de Pedagogia para início de escolarização. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*: introdução à Administração Educacional. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 262 p.

Entrevistas

LIMA, Roberto de Araújo. Entrevista concedida a pesquisadores do Grupo COMPASSODF. Pesquisa "A história do ensino-aprendizagem de Matemática e de Educação Matemática no Distrito Federal", em 05/04/2008, Brasília, DF.

LÔBO, Olinda da Rocha. Entrevista concedida a pesquisadores do Grupo COMPASSODF. Pesquisa "A história do ensino-aprendizagem de Matemática e de Educação Matemática no Distrito Federal", em 20/06/2009, Brasília, DF.

PINTO, Kleber Farias Pinto. Entrevista concedida a pesquisadores do Grupo COMPASSODF. Pesquisa "A história do ensino-aprendizagem de Matemática e de Educação Matemática no Distrito Federal", em 20/10/2007, Brasília, DF.



Parte IV
A PESQUISA:
DESAFIOS E SINGULARIDADES

Capítulo 14

Para uma memória educativa de Brasília: vozes e imagens de uma utopia

Maria Alexandra Rodrigues
Renata Souza Silva
Leandro Freire Lima
Lyv Belém Loureiro

Voando nas asas do passado

Em 1960 uma cidade nasce oficialmente no meio do cerrado da Região Centro-Oeste, cuidadosamente pensada para ser o coração de um país. Seu planejamento representa uma ruptura com o espírito rotineiro das velhas cidades: envolve o traçado físico e as linhas arquitetônicas cuidadosamente delineadas com a leveza de garça, a infraestrutura necessária à população pioneira, que corajosamente acorre de todos os cantos do país, e também, conjuntamente, um plano educacional e médico-sanitário, assim como medidas no campo religioso e social. Desde o início, as marcas incomuns do idealismo e da esperança constroem e preparam, juntas, um novo espaço de Vida.

Podemos reconhecer Brasília como um livro cuja primeira página nos convida a perceber rupturas na rotina do sistema educacional brasileiro, assim como na paisagem física, humana e cultural. Como foi impresso esse livro, onde tantos

inscreveram as suas marcas materiais e imateriais? Enquanto se fazia a história de uma cidade inventada pelos Candangos para ser a capital de um país moderno, como suas crianças, filhos e filhas de operários, comerciantes, quadros técnicos, funcionários públicos e profissionais liberais, aprendiam acerca do mundo, de cuja construção participavam, dentro e fora do espaço escolar? Faz-se necessário revisitar as memórias registradas nesse livro aberto e, no entanto, pouco investigado, onde se inscrevem as vivências das crianças no Jardim de Infância, na Escola Classe e na Escola Parque, assim como o trabalho pioneiro de centenas de professoras que educaram a primeira infância de Brasília.

Confrontamo-nos, assim, com a necessidade de uma leitura delicada das entrelinhas de um livro pioneiro – as experiências pedagógicas que deixaram fortes marcas impressas na memória de muitas crianças, hoje adultos na faixa dos 40 aos 50 anos, assim como na memória de jovens professoras, atualmente senhoras que beiram os 70, 80 anos. É esse livro pioneiro que precisamos aprender a ler e reler como pesquisadores, numa aventura de reencontro entre o passado e o presente; aventura que nos remete não apenas ao relato oral transcrito de entrevistas com alunos e professores pioneiros, mas também a um vasto acervo de imagens em preto e branco, nas quais traços da memória se revelam e se ocultam no espaço delimitado da fotografia.

A análise de tais materiais precisa ser realizada na perspectiva de que as informações fornecidas pelos sujeitos individualmente, assim como por imagens capturadas no tempo, carregam múltiplas vozes e olhares, que necessitam ser revisitados e interpretados, pois fazem parte da sinfonia da construção de Brasília, em especial de uma utopia educativa que vislumbramos como uma promessa. Eis-nos, assim, diante da questão central deste capítulo, um desafio que nos propomos investigar: a (re)construção da memória educativa de Brasília.

O lugar das fontes documentais na reconstrução da memória

Construir caminhos metodológicos para o tema que perseguimos constitui tarefa complexa, que nos confronta com questões como: uma reflexão acerca do próprio conceito de memória e de memória educativa,

o que representam como trabalho de reconstrução do passado, realizado a partir do presente; a busca de uma epistemologia para o estudo da memória educativa e suas fontes, considerando o entrelaçamento entre memória individual e social; a questão do acesso às fontes históricas e a reflexão acerca da sua natureza, características e limites; a seleção de materiais representativos, dentre um vasto universo de possibilidades; a identificação e exploração de materiais orais convertidos em escrita, assim como de imagens significativas, e o desafio da sua leitura, articulada ao espírito de uma época.

A metodologia utilizada para a realização de nossa pesquisa foi a análise documental. Para a compreensão de documento, pautamo-nos na idéia de Le Goff: "Há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outra maneira" (2003, p. 540). Em princípio o documento era, sobretudo, um texto escrito, tido como resíduo imparcial e objetivo do passado, ao qual era atribuído o valor de prova:

> A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existe. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas [...] (LE FEBVRE, apud LE GOFF 2003, p. 530).

Para a análise dos documentos, Bacellar "recomenda conhecer a fundo, ou da melhor maneira possível, a história da peça documental; sob quais condições o documento foi redigido, com que propósito, por quem" (2006, p. 63). Contextualizar o momento histórico de elaboração do documento que se analisa é fundamental. Uma questão importante a se avaliar, segundo o autor, são as possibilidades de se perceber a qualidade das informações que uma fonte documental pode ou não nos fornecer. Documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender às necessidades especificas do momento.

Em posse dos documentos e cientes das devidas precauções a serem

tomadas, nós prosseguimos a análise e interpretação das fontes. Quando nos foi possível, confrontamos informações, relacionamos texto e contexto, estabelecemos constantes, identificamos mudanças e permanências.

Os documentos necessários foram obtidos junto ao acervo da pesquisa "Escola Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador". O acervo é constituído por fontes de variados formatos, tais como: documentos escritos, oficiais e pessoais, destacadamente legislação, cartas, artigos da imprensa da época, artigos acadêmicos, etc.; fontes iconográficas – centenas de fotografias em preto e branco, obtidas mediante a doação de acervos particulares de professores pioneiros, além das localizadas em escolas do DF —, e fontes audiovisuais, estas constituídas em sua maioria de fontes orais, ou seja, entrevistas gravadas e filmadas com professores, gestores e estudantes, que foram transcritas e revisadas, mas que conservam as peculiaridades do documento oral.

Da Mnemosyne à memória coletiva

Para melhor compreendermos e definirmos o nosso objeto de estudo, entendemos ser necessário esclarecer a evolução dos conceitos de memória e de memória educativa e a perspectiva teórica em que nos situamos, nesta pesquisa, em relação a eles.

De acordo com Kessel (2003), o conceito de memória vem se modificando de acordo com suas funções nas culturas humanas. No decurso da sua trajetória como objeto cultural e de estudo, a memória vem assumindo vários significados e tem perpassado as mais diversas áreas de conhecimento. Psicologia, Educação, Sociologia, História, Medicina têm se utilizado do conceito de memória de acordo com suas áreas de interesse, ou seja, a ideia de memória vai se constituindo conforme as especificidades de cada campo que a tem como base.

Conforme a literatura acerca desse tema, a memória tem seu berço na Grécia, onde recebia *status* de deusa. Era *Mnemosyne,* mãe das musas, que, juntamente com elas, possibilitava aos poetas, aos guardiões da história, aos transmissores da *paideia grega* lembrarem-se do passado e transmiti-lo aos mortais. Eram as inspiradoras do ato de recordar, em uma sociedade baseada

na tradição oral, onde os feitos heróicos e as histórias da civilização deveriam ser imortalizados por meio dos registros da memória (BRAGA, 2000). A memória aparecia, nesse contexto, como um dom e como tal deveria ser exercitado, mantido e perpetuado.

O único livro de que se tem notícia da Grécia antiga sobre memória, segundo Lieury (1997) é de Aristóteles e se intitula "Da memória e da Reminiscência" (1951). Nele o autor situa a sede da memória no coração, de onde surgem posteriormente as expressões "saber de cor", "decorar", "recordar" (BRAGA, 2000).

Para os romanos, a memória assumiu caráter indispensável para o desenvolvimento da arte da retórica, pois o orador deveria ser capaz de proferir de cor os discursos, que eram bastante longos (KESSEL, 2003).

No período Medieval, ganha destaque a memória litúrgica, referente à recordação da vida dos santos.

> O cristianismo, assim como o judaísmo, tem na lembrança o foco, na medida em que pauta o presente pela rememoração dos acontecimentos e milagres do passado. O tempo é marcado por comemorações litúrgicas, louvam-se santos e mártires, seus milagres são lembrados em datas precisas (idem, ibidem, p. 20).

Na Renascença, reinou a idéia de Platão sobre uma memória individual, tida como reminiscência do conhecimento divino. O uso das imagens como recurso para se lembrar dos acontecimentos foi, até o Renascimento, a base do conceito popular sobre memória, já que a maioria das pessoas não sabia escrever, utilizando-se, então, das associações por imagens como fonte alternativa para se lembrar de algo (LIEURY, 1997).

No decorrer da História, as sociedades são marcadas por acontecimentos que trazem mudanças fundamentais para o conceito de memória. Assim, a invenção da imprensa, a urbanização e a industrialização representam, de acordo com Kessel (2003), momentos primordiais, que desencadearam transformações nas relações e nas organizações sociais. A partir desses acontecimentos, a sociedade começa a buscar novas formas,

cada vez mais sofisticadas, de guardar e disseminar a memória. Le Goff (1994), citado por Braga (2000) elenca cada uma das manifestações da memória na humanidade:

> ... Sem-número de trilhas de como os homens vão deixando suas marcas: a memória coletiva dos povos sem escrita, a memória oral, os seus homens-memória, a comemoração, o monumento, as genealogias; a memória escrita; a memória lapidar das civilizações greco-romanas; os calendários, a memória urbana e a memória real; a criação dos arquivos, museus, bibliotecas; a memória funerária dos sarcófagos; a memória divinizada e laicizada; a memória litúrgica e a memória dos santos da Idade Média; a memória escolar, as mnemotécnicas; a imprensa e a fotografia dos tempos modernos; a memória eletrônica,... a memória individual, memória autobiográfica, memória histórica, memória biológica, memória social. (idem, ibidem, p. 14)

Muitos dos tipos de memória citados anteriormente representaram, em seu contexto, a ideia da memória como faculdade mental ou como capacidade individual, natural, transmitida biologicamente, reforçando assim o conceito de memória individual.

Do conceito de memória individual de Platão surgiram os estudos com ênfase no interior do organismo que recorda. Braga (idem, ibidem, p. 23) afirma que "muitos estudos tratam a memória como uma propriedade do indivíduo e a recordação como um processo puramente interno, no qual o material armazenado pode ser trazido à consciência". Tais ideias desconsideram os aspectos sociais que envolvem a esfera da memória, separando o processo de recordação do contexto social e histórico no qual está inserido, que se apresenta como muito mais amplo. Nessa conjuntura, alguns questionamentos se fazem pertinentes: "Como é possível considerar somente o funcionamento cerebral/mental como responsável pelo processo, com repercussões comportamentais, se o desenvolvimento do homem é essencialmente social?" (idem, ibidem, p. 17)

Esse direcionamento do enfoque da memória como capacidade estritamente individual começa a ser repensado e questionado, segundo o autor, na década de 1920 a 1930, por Halbwachs, Bartlett, Vigotsky, da abordagem histórico-cultural, que vão atribuir à memória um caráter sócio-histórico, no qual o processo de recordação constitui-se culturalmente na dinâmica social.

Dando destaque aos estudos de Halbwachs sobre os quadros sociais, o autor defende a ideia de que as lembranças são coletivas e estão relacionadas à participação do indivíduo em um grupo social. Halbwachs não acredita na memória individual como a única capaz de dar condições ao ato de lembrar, mas pensa em uma memória coletiva, onde "os sentimentos e pensamentos mais pessoais emergem nos meios e circunstâncias sociais" (idem, ibidem p. 51). De acordo com Bosi (1994), Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade.

A memória se caracteriza como trabalho. Como afirma Halbwachs, é a reconstrução alterada do passado em concordância com os valores e referências culturais do grupo social circundante e envolvido no processo de recordação do sujeito.

Memória Educativa: reconstrução, re-significação

A educação representa um espaço de experiência pessoal e social e, como tal, proporciona ambientes em que o sujeito não apenas "aprende", mas constrói laços afetivos e recebe influências que são formadoras de sua personalidade. Dessa forma, está presente no processo educativo uma série de marcas simbólicas, que são constituintes do sujeito aluno, e o acompanham durante toda a sua trajetória escolar. Ao relembrar esses acontecimentos, emoções e experiências passadas, o sujeito as re-significa, de acordo com suas vivências atuais. Segundo Bueno, Catani e Sousa (2003), é por meio da reconstrução da memória de cada indivíduo que se pode descobrir e identificar as relações que cada um estabelece consigo mesmo e com o conhecimento.

Dessa forma, a escola pode ser considerada como lugar de memória,

a qual traz a possibilidade de resgatar o "tempo-história", não como um tempo passado, mas que se faz presente no ventre do tempo atual (ALMEIDA, 2003). Assim, a memória individual é marcada pelo seu caráter social, já que as memórias se estruturam por meio da relação com as memórias do grupo no qual se está inserido. São experiências, atitudes, aprendizagens que podem ser compartilhadas em âmbito social. Cria-se, dessa forma, um possível espaço de participação do indivíduo, onde o mais importante é a construção do sentimento de pertencimento e participação efetiva por haver compartilhamento de um passado comum. (KESSEL, 2003).

> Podemos, portanto dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fato extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (HALBWACHS apud KESSEL, 2003, p. 47)

Percebe-se, assim, a estreita relação entre memória e identidade, e a escola constitui um dos principais espaços que propiciam esse processo de construção e reconstrução de identidade, já que está envolvida em constantes práticas cotidianas fundamentadas na busca pelo sentimento de pertencimento a um grupo e de caracterização e diferenciação desse em relação a outros grupos (KESSEL, 2003).

A proposta de trabalho com a memória educativa tem como princípio possibilitar um espaço em que a subjetividade do indivíduo, que tantas vezes não tem lugar na escola, seja explorada e, o mais importante, valorizada (ALMEIDA, 2003; RODRIGUES, 2003).

A memória educativa, como dispositivo pedagógico, motiva-se pela busca de atuação dos alunos em uma enunciação de seu próprio saber, ou seja, do conhecimento que só o sujeito tem de sua própria vida, de suas próprias experiências e, a partir de sua narração ou escrita, permite um movimento de novas significações dos acontecimentos vividos, especialmente na instituição escolar (ALMEIDA, 2003).

Tal dispositivo considera principalmente a dimensão histórica

do sujeito, que constrói e/ou reconstrói sua verdade histórica, quando ocorre um movimento interpretativo de re-significação do passado frente à situação do presente (LAJONQUIÈRE, 1999 apud ALMEIDA, 2003).

Estudar a memória educativa do indivíduo, não é, portanto, estudar uma "função mnemônica" isolada, mas sim os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura e das relações sócio-afetivas no ambiente escolar e familiar, assim como nas outras instâncias sociais que também colaboram para a formação do sujeito.

Inventando um olhar para ler a escola do cerrado

Reescrever a história, tendo como fonte historiográfica a fotografia, não se encerra na simples análise da cena estática, vai muito além disso:

> Esta é apenas a tarefa primeira do historiador que se utiliza das fontes plásticas. A reconstituição de um tema determinado do passado, por meio da fotografia ou de um conjunto de fotografias, requer uma sucessão de construções imaginárias. O contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daqueles personagens que vemos representados, o pensamento embutido em cada um dos fragmentos fotográficos, enfim, a vida do modelo referente – sua realidade interior – é, todavia, invisível ao sistema óptico da câmara. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada pelo scanner. Apenas imaginada. (KOSSOY, 1998, p. 42-43).

É de fundamental importância que ultrapassemos o evidente, o que está ali, imóvel, no documento. Que busquemos o que não foi registrado pela lente da câmera: o contexto histórico, a composição da cena, a história por trás da câmera, a intencionalidade da criação da cena. "Trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo" (idem, ibidem, p. 42).

A fotografia como documento, não é algo explicito, tal como parece ser.

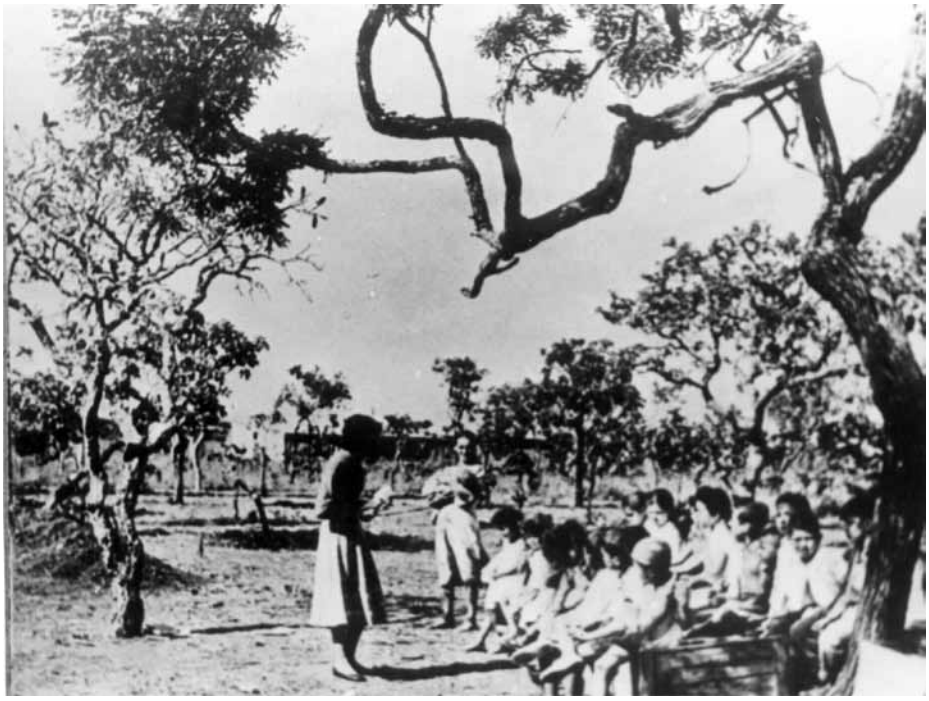
> É ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explicito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo, após a manifestação do mais óbvio: por vezes, se fazem opacas e ambíguas, desafiadoras em sua polissemia; por vezes, em seu isolamento, se retraem à comunicação. (LEITE, 1993, p. 12.)

Somente por meio da sensibilidade, do constante esforço de tentar compreender os documentos, o momento histórico em que foram construídos, é que poderemos ultrapassar o plano iconográfico, para chegarmos ao outro lado da imagem. "Poderemos quiçá decifrar olhares e gestos, compreender o entorno, decifrar o ausente" (KOSSOY, 1998, p. 43).

Inicialmente estávamos presos a uma concepção hermética de interpretação da imagem, apreensivos se estaríamos procedendo da maneira correta; se conseguiríamos responder às questões de modo a confirmar o fato histórico exposto na imagem. Após várias leituras e reflexões, despimo-nos de preconceitos, alargamos nossa concepção de interpretação e demos asas à imaginação, pois "A memória não consiste apenas em recordar o que passou. A memória é também reconstrução, por meio da crítica e da re-construção do passado por um novo olhar" (FÁVERO, 2005, p. 56).

Nós nos empenhamos em buscar uma imagem que representasse o cotidiano escolar da época, de preferência uma cena que fizesse referência à atividade escolar de uma turma de alunos em início de escolarização. Nas buscas feitas no acervo da pesquisa, questionamo-nos acerca da imagem a utilizar, pois havia belas fotos de cenas escolares da história da educação no Distrito Federal.

Deparamo-nos com a inusitada e já célebre imagem de uma professora, ao ar livre, dando aula para crianças de diferentes idades. Essa foto foi destaque na imprensa da época e utilizada posteriormente como ilustração do momento histórico. Então, por que retomá-la?



Primeiras aulas no Planalto, ministradas pela professora Anahir Pereira da Costa, sob uma árvore no Núcleo Bandeirante, ao ar livre. 1957. Autor: não identificado. Fonte: ArPDF

Como podemos observar, trata-se de uma cena do cotidiano escolar da época da construção de Brasília, extremamente significativa para a história da educação do Distrito Federal, pois retrata a realidade dos primórdios: as dificuldades, a luta e persistência dos pioneiros.

Não havia um prédio escolar, porém a professora Anahir – e por certo a comunidade dos pais e educadores das crianças – não se deixou ater por esse empecilho, empenhou-se em dar as primeiras aulas sob a sombra das árvores, com seus alunos sentados sobre caixotes de madeira. Segundo Vasconcelos (1992), essa escola ao ar livre funcionou por quase três meses, atendendo a alunos de todas as séries do curso primário até a admissão ao ginásio. Eram dois horários, das 8h às 11h e das 13h às 17h, com uma média de doze crianças em cada turma. A escola funcionou dessa forma até a construção da primeira Igreja Batista, onde também funcionaria o Instituto Batista de Brasília, no Núcleo Bandeirante.

O que à época foi tido como algo provisório, beirando o inusitado, pode ser interpretado hoje como a mais perfeita situação de ensino: o contexto do cerrado, a espontaneidade, as crianças ao ar livre, a professora a lhes ensinar, sem a preocupação de chamar a atenção do aluno que mais presta atenção ao que acontece do lado de fora do que às aulas que estão sendo dadas em um local fechado. Não se configura a tradicional dualidade entre espaços dentro e fora da sala de aula, mas a natureza se oferece como uma imensa e frondosa sala de aula aberta, onde tudo pode ser ambiente de aprendizagem. A árvore maior os abriga do sol, apesar de sua copa não ser tão farta. Quase podemos escutar o canto dos pássaros que provavelmente por ali passavam, o barulho dos trabalhadores e das máquinas que apressadamente construíam a nova cidade. E quiçá, o silêncio que se fazia presença no cerrado, inaugurado pela "palavramundo" (FREIRE, 1985) que o transforma em diálogo com a vida em movimento.

Adentremos a paisagem de árvores típicas do cerrado, com seus troncos retorcidos, a copa franzina, que pouca sombra fazia para acolher os que dela necessitavam. Podemos perceber, no semblante de algumas crianças, que o sol as incomodava, e realmente deveria incomodar, pois o sol no cerrado é sempre presente e brilhante, tão brilhante que chega a nos cegar. Mas não somente o sol era uma adversidade, o vento, a poeira e a chuva também deviam ser. Por outro lado, como seria brincar e correr no espaço livre da natureza? Subir às árvores, imaginar monstros e bichos e aventuras naqueles troncos retorcidos, deixar-se cegar pela luz da fantasia, sentir a liberdade do corpo em movimento?

O registro escrito é algo muito presente nas aulas tanto na época, quanto nos dias atuais, porém as crianças na foto não estão escrevendo, nem portam cadernos. Não havia um quadro negro, como é praxe em uma sala de aula. O quadro da natureza parece oferecer-se como suporte à palavra da mestra. As crianças escreveriam com gravetos, na terra avermelhada do cerrado? E o céu aberto, esse monumento azul de Brasília, como seria lido pelas crianças? Como, convivendo com o caderno da infinitude, nele desenhariam seus sonhos e desejos? Um poema de Fernando Mendes Vianna, escritor e pioneiro de Brasília, aonde chegou em 1961, bem poderia ilustrar as sensações dessas crianças durante os 3 meses em que sua sala de aula aconteceu em espaço aberto, com o céu como teto e inspiração de liberdade.

CÉU
Pastagem do vento.
Caderno de Deus
e seu pensamento
sem pauta nos céus.
Paisagem do vento.
Vasto monumento
à graça do olhar
e ver todo o espaço,
sem asa nem traço,
voar.
(VIANNA, 2004)

No espaço que se abre a essa interpretação poética, há uma jovem que segura uma criança no colo, em pé, ao fundo da cena. Essa jovem seria mãe de aluno? Ou alguém que passava e, curiosa, parou para ver e ouvir o que a professora dizia?

Não podemos ignorar a composição da cena: as crianças estão todas muito atentas, o que não é comum acontecer quando algo diferente acontece; a presença do fotógrafo era algo provavelmente incomum ao cotidiano daquela vida escolar; algumas crianças não se contêm e, declarada ou disfarçadamente, olham para o fotógrafo no momento da pose.

A perseverança é algo que podemos deduzir, tanto por parte da professora quanto dos alunos, pois as condições materiais nem sempre eram as mais favoráveis, mas a imaginação, a esperança e a crença em estar participando da elaboração de algo grandioso eram, certamente, compartilhadas por todos.

Temos consciência das limitações do nosso diálogo com esta fotografia, já que a interpretação da imagem será sempre pessoal, subjetiva e múltipla, e, dessa forma, não podemos dizer que a imagem será lida da mesma forma por todas as pessoas. Nas palavras de Kossoy, isso dependerá do quanto o "receptor projeta de si, em função de seu repertório cultural, da sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão

por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural" (2001, p. 115). Possivelmente outras pessoas irão redescobrir, sob outros ângulos, esta imagem das primeiras aulas de Brasília, reinventando nuances do passado. A interpretação de uma imagem, sua transposição em palavras, dificilmente se esgota, pois como Leite (1993) observa, o pesquisador focaliza, com frequência, somente um aspecto limitado da questão estudada. Sabemos que:

> As memórias dos humanos provêm das experiências. Por isso, é mais sensato falar em 'memórias' e não em 'memória', já que há tantas memórias possíveis quanto foram as experiências possíveis (IZQUIERDO, 2002, p. 16).

Esperamos, assim, que as interpretações desta foto se multipliquem e ampliem por meio do olhar subjetivante dos leitores, também fotógrafos da realidade, partícipes e intérpretes de uma memória coletiva.

As memórias vivas de duas "crianças" da escola pioneira

Anísio Teixeira, na qualidade de principal mentor da educação no Distrito Federal, arquitetou um projeto de educação pública, implantado na Capital Federal nos seus primórdios, que se tornou uma referência nacional. Infelizmente foram poucos os que tiveram o prazer de vivenciar um sistema educacional público que proporcionasse uma educação de tamanha qualidade. Seus testemunhos orais carregam uma expressividade que sinaliza as marcas subjetivas das suas vivências escolares, inscritas no espírito da época.

Com o objetivo de melhor entender como ocorreu essa educação nos primeiros tempos em Brasília é de extrema importância "ouvir" e reler os relatos vivos das pessoas que diretamente participaram dela no cotidiano de sua infância e por meio dela se constituíram.

Lúcia Willadino Braga ingressou como aluna no ensino público de Brasília, em 1962, no Jardim de Infância 21 de abril. Em entrevista, realizada para o projeto Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador, Lúcia Willadino rememora a igualdade social existente e praticada naquela Brasília: o contato, o relacionamento

harmonioso e respeitoso entre diferentes classes sociais; a proximidade com o Poder e a naturalidade com que se convivia com as autoridades:

> Quando eu era criança, na minha sala, lá na escola de aplicação, no primeiro ano, tinha o filho do ministro, tinha o filho da faxineira, tinha o filho do motorista, então para mim, a pessoa ser ministro ou padeiro dava no mesmo, entende? (p. 6)

Fala da filosofia de ensino, em que prevalecia a experimentação, a criação, já que tudo estava por fazer, em processo. E recupera, nas paredes da sua memória educativa, o clima afetivo vivenciado no jardim da sua infância, um 21 de abril que haveria de pintar de felicidade todos os dias do seu calendário de criança.

> Eu não me lembro de ter nenhuma experiência desagradável, de nenhuma punição na escola, eu me lembro sempre de muito lúdico, tudo uma diversão; ir para a escola era uma diversão, aprender, descobrir, interagir com os amigos, interagir com a professora (p. 12)

Lúcia Willadino nos apresenta a proposta educativa daquela época, vivenciada em Brasília, descrevendo uma educação multidisciplinar e, na época, inovadora, algo diferente, nunca visto antes. Suas lembranças reveladas na entrevistas reiteram a importância do espaço físico, na sua relação indissociável com o espaço educativo:

> Era uma proposta lindíssima de educação, um espaço belíssimo, que até hoje é o Jardim de Infância 21 de abril; tem um espaço muito generoso, inclusive com auditório, onde tinha aula de música, iniciação musical; eu iniciei música lá, assim já com quatro anos, uma coisa muito bonita, com a professora Neuza França (p. 4).

A entrevistada destaca os aspectos culturais da cidade, ressaltando que essa, ainda em formação, não exibia uma identidade cultural definida.

Comenta que Brasília, naquela época, crescia num ritmo extremamente acelerado e como esse crescimento aumentava cada vez mais a atividade cultural da cidade: cine cultura, cine Brasília, Escola Parque com um auditório:

> Lembro-me de um evento que teve, muito engraçado, na Escola Parque. Porque, nessa época, não acontecia muito nada em Brasília, de uma maneira geral, então, os eventos culturais, os eventos educacionais...e, um dia, uma pessoa botou lá uma placa: Conserto de piano na escola parque. Conserto com 's'. E as pessoas ficaram: – tem concerto de piano, vamos lá!. E ai, tinha uma afinadora afinando o piano (p. 7).

Esse pitoresco episódio apresenta-nos uma escola que se configurava como centro cultural em uma cidade nascente, atraindo sua população para eventos nos quais educação e cultura se entrelaçavam. Ousamos afirmar, brincando com a graça desse episódio, que educação e cultura se "consertavam" mutuamente no auditório da Escola Parque.

Fazendo uma análise a respeito do funcionamento do ensino público de Brasília nos seus primórdios, uma passagem da entrevista com Lúcia Willladino reitera a percepção do idealismo e envolvimento dos professores em uma proposta na qual acreditavam visceralmente:

> Eu acho que os professores da época... na verdade, eles com o projeto de Anísio muito em mente, quer dizer, as pessoas não estavam para dar aula e ganhar um salário, as pessoas estavam aqui para trabalhar em um método no qual elas acreditavam, em uma coisa em que elas acreditavam e elas passavam...então, quer dizer todo o conhecimento (p. 12).

Cláudia Maria Alves Pereira, também aluna pioneira, ex- aluna da Escola Classe e da Escola Parque em Brasília, em entrevista realizada no contexto do mesmo projeto, rememora um passado que considera "maravilhoso" na educação do sistema público de ensino do Distrito Federal.

A antiga aluna faz questão de evidenciar o quanto a Escola Parque,

que frequentou por dois anos, foi importante em sua formação:

> Através da Escola Parque eu pude descobrir todas as oportunidades de talentos – ou de visões sobre a vida – que uma escola pode dar a uma criança. Através da pintura, através da dança, através do teatro, através do cinema, através das artes plásticas, tapeçaria, cerâmica; todas essas atividades eu pude vivenciar na escola parque (p. 3).

Para Cláudia, a Escola Parque é símbolo e sinônimo de uma visão ampla de mundo, onde se valorizavam, acima de tudo, as potencialidades da criança, por meio da vivência múltipla da Arte. Reconhece que tudo era feito de modo que a criança fosse a parte mais importante do processo, e nada mais importante que a sua criatividade e talento.

Outro aspecto para o qual a entrevistada chama atenção é o sentido democrático que existia na Escola Parque, que dava ao aluno, por meio da prática da convivência, as condições necessárias para ser um cidadão:

> Claudia relata sobre como funcionava a Escola Parque. Era uma escola onde os alunos escolhiam as matérias. Os professores apenas monitoravam: Olha combina isso com isso, porque vai te ajudar a entender melhor certas coisas"... As matérias eram oferecidas, os alunos escolhiam as que queriam fazer, era possível uma combinação de até quatro matérias, por semestre. Educação Física era obrigatória (p. 8).

Confrontando suas recordações acerca da multiplicidade de áreas e a qualidade da sua oferta, tomando como referência o quadro educativo da atualidade, Cláudia reconhece as condições privilegiadas a que teve acesso na escola pública de Brasília:

> A Escola Parque e a Escola Classe, na minha formação, acho que é uma coisa que eu desejei para as minhas filhas e que eu nunca consegui dar completamente; quer dizer, eu. para fazer isso, eu tive que pagar muito caro, e imagina que eu tinha tudo isso gratuitamente. Excelentes professores! Hoje,

> o nível dos professores... (p. 11)

A tessitura da memória educativa de Lúcia Willadino e de Cláudia Pereira nos instiga a uma reflexão a respeito da qualidade da educação pública de Brasília nos seus primeiros tempos. Por outro lado, as memórias vivas dessas duas "crianças" da escola pioneira remetem a quadros de uma memória coletiva, visto que as interações sociais influenciam na elaboração das recordações individuais. Assim, podemos afirmar que os dois relatos singulares marcados pela releitura subjetiva do tempo vivido no Jardim de Infância, na Escola Classe e na Escola Parque de Brasília na década de 1960 demandam o aprofundamento de uma reflexão acerca da saga da construção de uma utopia educativa no cenário da nova capital.

Memória e reinvenção do futuro

A recuperação e a releitura de fragmentos imagéticos e da história oral nos forneceram pistas significativas para melhor compreendermos os marcos e as marcas impressas na memória educativa de centenas de adultos que foram crianças na escola pioneira, onde a ousadia do projeto educativo idealizado por Anísio Teixeira aliada à generosidade dos espaços físicos e pedagógicos construídos e à dedicação criativa dos professores pioneiros permitiram, a despeito de inúmeras limitações, a consagração de uma utopia – assim como a construção de uma memória coletiva que certamente nutrirá gerações de educadores.

É caso de nos interrogarmos: como as memórias de uma utopia poderão alimentar os projetos educativos do futuro?

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Inês Maria. *Os Docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a Psicanálise*. Disponível em: http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/3e_PiresA_130161003_port.pdf, 2003.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRAGA, Elisabeth dos Santos. *A constituição social da memória*. Uma

perspectiva histórico-cultural. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2000.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Reflexões sobre o ensino e a pesquisa da história da educação brasileira. In: GATTI JUNIOR, Décio, INACIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.* Campinas São Paulo: Autores; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.

KESSEL, Zilda; PERROTTI, Edmir. *Construção da memória na escola*: um estudo sobre as relações entre memória, história e informação na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, 2003.

KOSSOY, Boris. Fotografia e Memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN. Etienne (Org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 41-48.

LEITE, Miriam Moreira. Retratos de família. leitura da fotografia histórica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. In: KOSSOY, B. *Fotografia e história.* 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. (Texto e Arte, v. 9)

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. *Subjetivação da escrita: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2003.

VASCONCELOS, Adirson. *Os pioneiros da construção de Brasília.* Brasília. 1992.

VIANNA, Fernando Mendes. *A Rosa Anfractuosa.* Brasília: Thesaurus, 2004.

Entrevistas

PEREIRA, CLAÚDIA MARIA ALVES. Entrevista concedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques, no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador", UnB/FE, em 08/12/2005, Brasília, DF.

BRAGA, LÚCIA WILLADINO. Entrevista concedida a Cinira Maria Nóbrega Henriques e Francisco Heitor de Magalhães de Souza, no âmbito do Projeto "Educação Básica Pública no Distrito Federal – 1956/1964:

Capítulo 15

O primeiro ano letivo da nova capital nas páginas do *Correio Braziliense*

Pedro Mesquita de Carvalho

A primeira edição do Correio, publicada no dia da inauguração de Brasília, apresenta entusiasticamente diversas noticias sobre a cidade, especialmente sobre a repercussão da inauguração de Brasília no mundo, citando os jornais estrangeiros que escreveram sobre a fundação da nova capital. Nessa edição comemorativa já existe um espaço dedicado ao ensino. A matéria "Educação na nova capital tem comissão que dirigirá ensino primário e médio" descreve a organização do ensino em Brasília, a cargo da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), criada em 1958. Segundo a matéria, o ensino em Brasília foi objeto de prolongados estudos do Ministério da Educação e se pretendia servisse de modelo para o resto do país.

Anuncia, ainda, escolas em fase final de acabamento; contudo, essa fase final de acabamento, em alguns casos, prolongou-se por longo tempo, como foi o caso do Centro de Ensino Médio, que deveria estar pronto para o início do ano letivo de 1960, o que só ocorreu para o ano letivo de 1961. A matéria é redigida com o mesmo clima de euforia que as outras dessa edição comemorativa, destacando o caráter inovador e revolucionário do sistema educacional de Brasília. As matérias buscam

passar uma imagem ainda ideal de Brasília, ligada ao que ela realmente deveria ser, segundo o plano de seus idealizadores. Um arquétipo ideal paira na atmosfera de Brasília; candangos numerosos nos canteiros de obras espalhados pelo cerrado, arquitetos, construtores, técnicos do Estado e professores – os pioneiros. Esse ideal pioneiro relaciona-se com a ideia de uma cidade que possibilite todas as oportunidades de uma sociedade idílica. A questão de uma sociedade democrática é um dos pontos visados. E o ensino, até mesmo por suas raízes teóricas, também reflete esse sonho. Esses ideais contribuirão bastante para as expectativas em torno do ensino a ser construído em Brasília.

Os estabelecimentos de ensino que já funcionam, mesmo antes da efetivação do plano educacional, são carregados dessa atmosfera. Na edição de 28 de abril, uma matéria mostra uma foto de um grupo de crianças brincando sentadas, com a seguinte legenda: "Num ambiente sadio, cercado do desvelo, da dedicação e do carinho das professoras, as crianças de Brasília encontram seu paraíso brincando no Jardim de Infância". O Jardim de Infância, programado para atender cem crianças, recebe duzentas e trinta e oito. Ali funcionam três salas, em dois turnos – manhã e tarde. A matéria assinala essas imagens, que se tornarão recorrentes sobre Brasília, a respeito do que se espera do ensino e dos pioneiros. O repórter evoca a atmosfera dos primeiros anos da construção de Brasília, ressaltando o convívio de filhos de candangos e filhos de deputados. Ressalta a presença da diretora do Jardim, um estereótipo do pioneiro: entusiasmada e admiradora de Juscelino, dirige o Jardim, apesar das dificuldades, esperando, confiante, a ajuda do governo e do MEC.

No dia 3 de maio de 1960, são enumeradas as escolas que já existem e o número de alunos matriculados para esse ano letivo, além de apresentar uma entrevista com um técnico de educação da NOVACAP[1]. As aulas em Brasília, por força de decreto especial baixado por Clóvis Salgado, ministro da Educação do governo de Juscelino, começarão em maio e, por isso, os alunos não terão o recesso de julho. A matéria se detém na descrição da CASEB e a sua função na organização do ensino. Segundo o técnico da NOVACAP, essa comissão tem por finalidade organizar e administrar o

1 Escolas de Brasília estão preparadas para iniciar as aulas dia 16 próximo. *Correio Braziliense*. Brasília. 3 de mai 1960, p. 4.

sistema e as atividades escolares em Brasília[2], e elaborar, junto com o MEC, um plano educacional *novo e minucioso* a ser aplicado em Brasília. Depois selecionar, por meio de concurso, professores em todos os estados brasileiros.

À medida que se aproxima o início do período letivo, Armando Hildebrand e os porta-vozes da CASEB anunciam a chegada dos professores, afirmando que não faltarão vagas nas escolas, nem materiais de ensino. Enquanto isso, a oposição, encabeçada por Carlos Lacerda, critica JK e a construção de Brasília, propondo uma Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar as irregularidades na construção da Capital. Em uma coluna da edição do dia 10 de maio, o colunista Hindemburgo Pereira Diniz critica essa manobra, tachando-a de antipatriótica[3]. O jornal, para manter uma atmosfera de imparcialidade, publicará textos enfocando essa articulação de Lacerda, mas não a apoiará, em nenhum momento, dando mais espaço aos discursos enaltecedores do plano de JK.

A apenas quatro dias do início do ano letivo, o jornal apresenta uma matéria sobre os professores recém-chegados e a sua primeira reunião com a diretoria da CASEB. A primeira página do dia 12 de maio publica uma foto das professoras em reunião com a diretoria da CASEB no auditório da Escola Parque. Na página oito está a matéria completa com outra foto[4]. Cerca de cem professores recebem esclarecimentos a respeito de itens do contrato (moradia, condução, vencimentos), bem como sobre o funcionamento do sistema educacional de Brasília. Os esclarecimentos foram apresentados por Vicente Umbelino de Souza, coordenador do Ensino Médio da CASEB. Nessa reunião, Vicente Umbelino falou sobre os locais onde os professores iriam lecionar, apresentou-lhes os seus contratos e fez uma explanação geral sobre o sistema educacional:

> Em cada superquadra da nova capital teremos quatro escolas classe, quatro Jardins de Infância e uma escola parque. Tanto a escola classe como o Jardim de Infância terão salas de aula normais e a escola parque será para recreação dos alunos. Nesta escola teremos piscina, biblioteca, oficinas de artes aplicadas, teatro, bandinhas, salas de jogos, salas

2 Idem.
3 Brasília e a comissão de inquérito. *Correio Braziliense*. Brasília. 10 mai 1960, p. 4.
4 Professores de Brasília estão prontos para iniciar as aulas. *Correio Braziliense*. Brasília. 12 mai 1960, p. 8.

> de cinema e outras recreações. Isto porque a criança, em Brasília, freqüentará a escola praticamente seis horas por dia. Durante quatro horas, em geral pela parte da manhã, terá aulas normais na escola classe e à tarde, passará horas agradáveis na escola parque.

O repórter explana os termos do contrato sucintamente:

> O contrato determina que os professores prestarão seis horas diárias de serviço, exceto aos sábados, que serão de quatro horas: a jornada de trabalho será dividida em tempo para lecionar e outro período onde os professores se preocuparão em organizar as aulas, em melhorar o nível de conhecimentos, frequentar cursos de estudo dirigido e corrigir trabalhos, entre outras atividades extraclasse. Os professores perceberão Cr$ 25.000 e sofrerão o desconto do IAPC**.** As férias serão determinadas pela CLT e deverão seguir o regime da legislação trabalhista no tocante à demissão e indenização. O tempo do contrato é indeterminado[5].

Quanto à moradia, os professores terão que arcar com as despesas de aluguel sozinhos (Cr$ 3.000,00) e poderão, segundo ele, ter acesso facilitado a empréstimos para aquisição de casas próprias.

Um dia antes do início do ano letivo, no dia 15 de maio**,** outra reunião importante. O jornal narra a ansiedade e a euforia em torno do acontecimento. A matéria traz trechos da palestra inaugural do evento, ministrada por Armando Hildebrand, que destaca a importância histórica desse ano letivo em Brasília e solicita aos professores que façam os alunos compreenderem a relevância da inauguração do novo plano educacional. Dessa forma, pede para que tornem o primeiro dia de aula em Brasília inesquecível para os alunos. Para isso, orienta os professores que explorem ao máximo o tema de Brasília, ressaltando a importância da nova capital, sempre incutindo esse sentimento de pertencimento a

5 Idem.

algo realmente grandioso, do qual todos fazem parte:

> Devem, neste início de aula em Brasília, mostrar aos alunos o que vem a ser essa mudança para o Planalto Central. Os benefícios que este acontecimento trará para o país. Nesse sentido, devem aproveitar os trabalhos colegiais para elucidar as crianças, dando como tema para composições e descrições, aspectos de Brasília. Devem incentivar as crianças a escreverem cartas a parentes e amigos de outros lugares, contando o que vêem aqui nesta cidade. [...] esta é a maneira mais acertada para fazer todos compreenderem o significado deste acontecimento histórico[6].

As palavras de Hildebrand, carregadas de otimismo, parecem fazer duvidar de qualquer problema futuro para o desenvolvimento e prosseguimento do plano educacional de Brasília. O aspecto de importância histórica ressaltado por ele relaciona-se com esse ideal do pioneiro, num lugar onde a novidade plena oferece oportunidades infinitas. Uma nova e moderna cidade, uma nova e moderna concepção de ensino. Tudo possui uma ligação e parece revelar um momento único para a história da educação e do Brasil. Esse vai ser o tom do primeiro ano letivo de Brasília, algo que deve ser tão épico quanto o momento pelo qual passa o país. Esse sentimento deve envolver tanto os alunos quanto os professores e Hildebrand procura fazer com que todos entendam essa responsabilidade:

> Desejo incutir em todos aqui a ideia de que devemos iniciar as nossas atividades com espírito novo nesta cidade, também nova. A educação em Brasília será alvo da atenção de todos, pois aqui aplicaremos o melhor em matéria de professores. São mestres escolhidos em todo o Brasil. Temos as condições mais modernas para equipar as classes. Temos recursos incontáveis, tornando-se justo que todos esperem de nós o máximo[7].

6 Segunda-feira o início do ano letivo. *Correio Braziliense*. Brasília. 15 mai 1960, p. 1.
7 Idem.

De fato, Armando Hildebrand estava certo: os olhares de todos iriam se voltar para o sistema de ensino de Brasília, mas a imagem que veriam não seria a que ele planejou. A euforia e entusiasmo iniciais – não compartilhados por todos, levando-se em conta a forte oposição de alguns setores políticos ao governo de JK – seriam paulatinamente sufocados ou postos à prova. O jornal iria se tornar um meio de divulgação de todos esses setores, em alguma medida sempre pendendo para o lado do governo e de Juscelino. Da parte de alguns professores e da Câmara dos Deputados viria a maioria das críticas e versões diferentes da realidade apregoada pelas autoridades governamentais e membros da diretoria da CASEB.

Concluindo sua exposição para os professores nessa primeira reunião, Hildebrand convoca outras, onde tratará, junto com os docentes, da organização de uma festa para o início do ano letivo, com a participação de pais e alunos. Por fim, anuncia uma aula inaugural, que deverá ser ministrada pelo presidente Juscelino Kubitschek.

A CASEB, criada em caráter transitório em 1958, já previa, em seu início, a diluição das suas funções para uma posterior substituição pela Fundação Educacional de Brasília. A Fundação seria criada por decreto do presidente da República e herdaria os prédios da CASEB, bem como receberia vários terrenos da NOVACAP. Mencionada a proposta da criação da Fundação, pequenas repercussões e debates ocorreram na mídia. No dia 9 de junho, uma matéria, na parte reservada à política, aborda o tema. Nela, o deputado Paulo de Tarso posiciona-se contra a criação da Fundação Educacional, advertindo sobre os riscos de politicagem e corrupção. Paulo de Tarso também discursa sobre outros aspectos do ensino em Brasília, revelando contradições nos discursos da diretoria da CASEB. Ao contrário do que afirma Hildebrand, por exemplo, as escolas de Brasília já passavam por problemas estruturais, o que é mencionado pela primeira vez no jornal; para ele, "a CASEB tem feito milagres para manter um sistema de ensino incipiente e mal-aparelhado".

Os discursos dos deputados, no plenário da Câmara, sobre educação, especialmente sobre o que sucede em Brasília, vão se tornando recorrentes. No dia 29 de junho de 1960, na página de política, o jornal

publica discurso do deputado Mário Martins (UDN-Guanabara) discursa a respeito da situação precária dos professores da Capital, principalmente da questão que se mostra mais evidente nesses primeiros momentos: a moradia. O deputado tece diversas críticas ao governo e à gestão do ensino em Brasília, e, ao que parece, com algum fundamento, pois teria visitado algumas escolas e conversado com professores. Afirma que mesmo tendo um grupo devotado de professores, o ensino em Brasília está "precaríssimo". Denuncia que não há vagas suficientes no Jardim de Infância e no Primário, principalmente pela falta de professores, já que a NOVACAP não preparou instalações adequadas e suficientes. Segundo o deputado, existem apenas sessenta apartamentos para duzentos e trinta professores. Alguns deles alojam mais de seis pessoas. As críticas são severas e destoam do discurso otimista do governo sobre o tema:

> Nessas condições – adverte – não há mais matrícula para Jardim de Infância e ensino primário, porque bem se imagina o que seria lecionar debaixo de uma pressão psicológica desta ordem, um corpo docente que estivesse vivendo não o drama normal da vida, mas o drama das quatro paredes, em que habitam 8 pessoas. Essa é a mensagem de otimismo que a nova capital, por intermédio do ensino, transmite a todo o Brasil.

Essa é a primeira vez que o problema da moradia é estampado nas páginas do jornal assim como as dificuldades estruturais e contratuais da CASEB. Essas questões serão os pilares que sustentarão a mobilização reivindicatória dos professores e o sentimento de frustração com a experiência em Brasília.

Também os discursos pronunciados nas tribunas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal repercurtiam esses problemas. Com a transferência administrativa para a nova capital, além de funcionários, muitos políticos e autoridades tinham que residir durante muito tempo na cidade, e seus filhos estudavam nas escolas públicas da Capital; logo, qualquer problema nas salas de aulas e corredores dos colégios tinham, de alguma forma, reflexo dentro das casas de deputados e altos funcionários. Esse fato conferia grande visibilidade para tais questões.

Essa intimidade entre o poder em Brasília e o cotidiano escolar se manifesta em várias passagens. Um momento muito importante, que revela esse aspecto, é a formatura da primeira turma da Escola Normal de Brasília, no dia 16 de dezembro. O evento é uma grande solenidade que conta com a presença de várias autoridades. O paraninfo da turma foi o presidente Juscelino Kubitschek e, oradora, a aluna Cosete Ramos, filha do deputado Rui Ramos.

A partir desse momento, os problemas enfrentados pelo sistema educacional circularão com muita frequência nas páginas do diário. Autoridades – e depois professores – são convidados a opinar sobre a situação. No dia 12 de julho de 1960, o periódico publica uma entrevista de Armando Hildebrand comentando os problemas urgentes que começaram a aparecer nas páginas do jornal e a situação dos educadores em Brasília. O risco maior parece ser a falta de vagas para comportar a crescente demanda, que aumenta à medida que chegam novas famílias, principalmente de funcionários do Rio de Janeiro. Hildebrand afirma estar bastante apreensivo com o problema da moradia e do número de professores.

O sistema de ensino, planejado para um número ideal de alunos, não conseguirá se manter da forma como foi concebido. A diretoria irá tentar resolver os problemas, mas a morosidade e carência de ajuda estrutural e financeira impossibilitarão uma ação efetiva. Além da falta de escolas, ou seja, espaço físico, o número de professores não será suficiente para a demanda. Entretanto, não há como trazer mais professores, porque simplesmente não haverá lugar onde residirem.

Outro fator de tensão entre os professores e a diretoria da CASEB serão os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Comissão. O professor que apresentar baixo rendimento poderá ser demitido. Na matéria, Armando Hildebrand comenta a respeito de um curso de aperfeiçoamento dos professores. Esses cursos sempre foram mencionados e já estavam previstos; no entanto, é mencionado pela primeira vez no jornal que tais cursos poderiam ocasionar a dispensa de professores que não alcançassem rendimento suficiente. Na entrevista, Hildebrand frisa essa possibilidade, citando justamente a modalidade de contrato dos professores: "por esse motivo, por serem passíveis de dispensa, foi que os professores foram contratados com base na legislação trabalhista". E confirma que "o curso

que está sendo realizado terminará com uma prova que eliminará os que forem reprovados".

A principal insatisfação dos professores sobre essa possibilidade é o fato de que já teriam passado por um rigoroso processo de seleção, realizando provas e se submetendo às entrevistas, quando foram avaliados por especialistas. Dessa forma, acreditam os professores já terem sido avaliados no tocante às suas capacidades, sendo injustas demissões sumárias após esses cursos.

Depois de algumas matérias polêmicas, o Correio procura mostrar o outro lado da questão. No dia 23 de julho de 1960 o jornal publica mais uma fala de Armando Hildebrand. Segundo ele, existem cento e sessenta professores lecionando em Brasília. Afirma ainda que os professores demonstram grande entusiasmo pelo projeto, conscientes de seu papel histórico. E que "o trabalho vem sendo dos mais profícuos, com a aplicação de uma série de inovações práticas nos métodos e processos de ensino".

Mesmo com essa declaração otimista da diretoria da CASEB, os problemas surgidos no sistema de ensino de Brasília continuam aparecendo nas páginas do diário. Na edição do dia 27 de julho de 1960, uma matéria relata um encontro de jornalistas com Ernesto Silva para uma entrevista sobre alguns problemas em Brasília[8]. Dois pontos ligados diretamente aos problemas vividos pelos professores são mencionados pelos jornalistas: a moradia dos professores e a possibilidade, lançada por alguns, de se realizar nova seleção dos docentes. O diretor da NOVACAP afirma que os problemas vividos pelo ensino em Brasília se devem, principalmente, a uma confusão de atribuições e poderes, divididos entre a NOVACAP, a CASEB e a Prefeitura. Pelas suas palavras, a NOVACAP não parece ter nada a ver com isso; as professoras contratadas por ela não tiveram problemas. Quanto à possibilidade de nova seleção, o diretor da NOVACAP se manifestou contra, acreditando que isso iria ferir duas prerrogativas: a lisura e a competência dos responsáveis pela seleção anterior e o direito que se deve conferir aos pioneiros da educação em Brasília. Percebe-se que, em todas as instâncias, o ideal do pioneiro se faz presente. Eles também participam desse sonho que se tornou Brasília.

8 Saúde e ensino: problemas do DF. *Correio Braziliense*. Brasília. 27 Jul, p. 8

Até então, as falas e opiniões a respeito desses problemas estavam restritas a pessoas como Ernesto Silva ou aos próprios jornalistas, autoridades do ensino e do governo, funcionários importantes. No entanto, a partir da edição do dia 28 de julho, os professores finalmente irão aparecer, colocando o seu próprio discurso. A partir desse dia, a presença dos professores será cada vez mais marcante, com textos sobre diversos temas. Até então, os professores ainda não haviam se manifestado diretamente no *Correio Braziliense*.

Numa matéria de destaque, do dia 28 de julho de 1960, o jornal publica uma carta dos professores que dará início à fase marcada por decepções com o projeto do ensino em Brasília e, também, pela reação dos professores e exposição de suas propostas alternativas[9]. Os problemas abordados nessa carta não terão breve solução: alguns irão se agravar e novos surgirão. Mesmo assim, pode-se dizer que, a partir desse momento, os professores irão aparecer como sujeitos e protagonistas da sua história em Brasília, contada pelo Correio. Disso resultará a percepção, por eles, do espaço midiático. Não de forma ingênua, pois um dos sujeitos dessa primeira etapa de mobilização, a professora Cecília de Queirós Campos, é próxima de um dos colaboradores do Correio e ela mesma conquistará, por um tempo, um espaço frequente nas páginas do jornal. Além dessa percepção, acontecerá outra: a da necessidade de organização e mobilização, que resultará posteriormente na criação das Associações de Professores, fusão da Associação dos Educadores do Ensino Primário e da Associação dos Professores do Ensino Secundário, até então independentes. O conteúdo da carta sintetiza bem os problemas vividos por eles. Nela, comentam diversos pontos, como: o processo de seleção a que foram submetidos; as garantias no contrato e nas circulares emitidas pela CASEB; os preparativos para a viagem a Brasília; as condições de instalação na nova capital e o problema de moradia que enfrentam; a posição do grupo a respeito da hipótese do novo concurso e sua pauta de reivindicações.

A carta é endereçada a Armando Hildebrand e foram remetidas cópias ao Ministro da Educação e Cultura, ao presidente da CASEB, ao Secretário da Educação e Saúde do Distrito Federal e à imprensa. Dizendo se dirigir "respeitosamente e sem qualquer quebra de disciplina",

9 Protestam as professoras de Brasília. *Correio Braziliense*. Brasília. 28 jul 1960, p. 5.

os professores começam enumerando seus pontos. Explicitam que, após terem passado pela rigorosa seleção, todos os aprovados haviam recebido uma circular da CASEB, do dia 18 de março de 1960, explicitando os critérios pelos quais haviam sido aprovados: "avaliação dos títulos e atributos pessoais dos candidatos e dos resultados da prova escrita e da entrevista a que se submeteram os que foram aprovados na seleção preliminar". Após algum tempo, os professores haviam sido convocados para estar em Brasília no dia 10 de maio. Nessa convocação se frisava que, além das acomodações, a CASEB também forneceria móveis. Ao chegarem a Brasília, defrontaram-se com péssimas surpresas. Esses professores foram precariamente instalados, amontoados: quatro professores em apartamentos de quarto e sala – os chamados "JK", janela e *kitinete* – com direito apenas a um estrado e um colchão. A situação, segundo o responsável pelos alojamentos, seria provisória. Após dois meses, a CASEB construiu outros alojamentos igualmente péssimos, intimando-os para que os ocupassem.

Sobre a hipótese de novo concurso a ser aplicado aos professores do Curso Primário, os docentes se colocam contra, enumerando alguns argumentos. Para eles seria algo totalmente injusto, levando-se em conta que professores do Ensino Médio, bem como outros professores primários, que foram aproveitados no ensino médio, dos quais se exigiu apenas um curso de aperfeiçoamento. Consideram essa hipótese um desrespeito aos professores do Curso Primário e também ao próprio sistema de seleção da CASEB, que os avaliou e escolheu mediante rigorosa seleção. Além disso, questionam como poderiam concorrer, já que se acham sobrecarregados de encargos pedagógicos e também administrativos nas escolas de Brasília. Por fim, mencionam vários itens em uma longa lista de reivindicações visando a reparar esses problemas e a fazer cumprir o contrato. Terminam afirmando que as medidas apresentadas, por certo, favorecerão o bom exercício da tarefa educacional de todos. A persistirem os problemas, sem dúvida, haverá prejuízo para a tarefa docente. Assinam a carta oitenta professores.

Após a publicação da carta, ocorrerá uma reação da CASEB, relatada na matéria do dia 5 de agosto de 1960[10]. Na verdade, trata-se de uma

10 Mestras: cumpra-se o contrato. *Correio Braziliense*. Brasília. 5 ago 1960, p. 1.

retaliação contra os professores do Ensino Primário. Armando Hildebrand visita uma aula do curso de especialização, onde comenta o conteúdo da carta, afirmando estar "abaladíssimo" com o ocorrido. Para ele, o ato dos professores o teria atingido moralmente, e considera-o "injusto, inoportuno e desleal". Em seguida, pediu para que todos que tivessem assinado a carta se levantassem e, surpreso, testemunhou que oitenta dos noventa e nove professores se puseram de pé. Os que não se levantaram, segundo o jornal, eram pessoas que exerciam cargos de confiança ou gratificados.

As professoras narraram acontecimentos que sugerem a perseguição que a CASEB passou a promover contra os professores do Ensino Primário: a dissolução da cooperativa de professores, que funcionava num dos apartamentos JK; a retirada dos ônibus que a CASEB forneceria para os professores primários irem ao Rio de Janeiro; a disponibilidade dos apartamentos apenas para os professores do Ensino Médio e a exclusão do uso da cantina para os professores do Ensino Primário. No entanto, o jornal não pretende criar inimizades com autoridades do governo e, em alguns momentos, buscará algum tipo de neutralidade.

Entrementes, o jornal apresenta matérias sobre outros aspectos do ensino, alguns bem favoráveis, como notícias do início de construção de escolas e eventos de encerramento de períodos letivos. É o caso da matéria do dia 25 de agosto de 1960, que fala sobre o encerramento do primeiro período de aulas na Escola Normal de Brasília. Para isso, foi organizado um evento festivo com pais de alunos e professores. Armando Hildebrand, abrindo o evento cercado de solenidade, passou logo depois a palavra a Maria Geny Ferreira, diretora da escola. O tema principal colhido pelo repórter sobre o discurso da diretora foi o dos princípios que regem o ensino das normalistas em Brasília. Nas palavras do repórter, a diretora afirma que os princípios que norteiam esse ensino se fundamentam "no respeito à personalidade do educando; na liberdade do educando; na responsabilidade do aluno e na cooperação". A formação de professoras deveria buscar uma doutrina pedagógica inovadora e de afirmação positiva do trabalho de educadora, a realizar-se, principalmente, mediante a constituição de grupos de trabalho, e pela socialização que se efetivaria com o exercício de atividades pedagógicas em diversos centros, clubes e grêmios.

Nesse meio tempo, entre boas notícias de construção de escolas e fim

do período letivo, acontecimentos se sucedem, sem serem divulgados. Como mencionado anteriormente, as informações só aparecem em seus momentos críticos, quando se tornam notícia, podendo assim causar algum impacto midiático. E é apostando justamente nisso que os professores se articulam e, finalmente, exercem uma ação de pressão concreta contra a diretoria da CASEB e a prefeitura de Brasília, a fim de resolver seus problemas de instalação na Capital Federal, principalmente no que concerne à questão habitacional.

Esse passo é relatado na edição do dia 14 de setembro de 1960. Professores e professoras, numa extensa reunião de cerca de duas horas, presidida por Armando Hildebrand, decidem impor às autoridades um prazo limite para a resolução de seus problemas. Se em quarenta e oito horas nada for resolvido, começariam a primeira greve dos professores de Brasília, contando com o apoio dos próprios alunos, organizados no Grêmio Juscelino Kubitschek. Armando Hildebrand prometeu solidariedade aos professores e intermediar em seu favor junto às autoridades do Ministério da Educação.

Segundo o repórter, as professoras não suportavam mais a situação em que se encontravam, que já durava quatro meses. Os apartamentos JK continuavam a acolher três ou quatro professores enquanto outros residiam no alojamento coletivo instalado perto do Centro de Ensino Médio. Buscando resolver o problema, os docentes entregaram manifesto para Armando Hildebrand, no intuito de que ele o transmitisse ao presidente Juscelino Kubitschek, no dia 12 de setembro. Os professores se fiavam na possibilidade de o presidente solucionar a situação no dia do seu aniversário. No entanto, a solicitação de habitações condignas dependia basicamente da aprovação de Lucio Costa para a construção de novas moradias, o que acabou demorando mais do que deveria, impacientando o professorado que, nesse dia 12, decidiu pela greve.

Ao que parece, a trégua de quarenta e oito horas foi forçada por Armando Hildebrand, preocupado com as repercussões que uma greve geral teria, não apenas em âmbito nacional, mas também internacional. A proposta de Hildebrand é vitoriosa nesse primeiro momento e a trégua de quarenta e oito horas é aceita com uma condição imposta pelas professoras: "a aprovação do projeto da construção das duzentas casas, financiadas às professoras, ao preço máximo de 700 mil cruzeiros, e em prestações nunca

superiores a 7 mil cruzeiros mensais".

Prosseguem as mobilizações e as tentativas dos professores junto ao governo para efetivar suas reivindicações. Vencido o prazo de quarenta e oito horas, os professores decidem, em Assembleia, dirigir-se diretamente ao presidente da República. No entanto, Juscelino havia cancelado todas as entrevistas por ocasião das festividades de aniversário de sua mãe, Julia Kubitschek. Segundo a matéria do dia 16 de setembro de 1960, que narra esses eventos, "os professores do Ensino Médio pretendem elaborar também um manifesto público apontando as causas da greve a ser declarada na segunda-feira".

Em seu manifesto, os professores assinalam que o presidente da República, em entrevista realizada dois meses antes, já havia determinado ao Grupo de Trabalho que entregasse apartamentos aos professores e que esses apartamentos não seriam os edificados na quadra 409 e imediações, conhecidos pejorativamente como "apartamentos da Coreia". Terminam seu manifesto explicando que adiaram o movimento de greve em atendimento ao governo e apelam para que o presidente da República tome medidas decisivas para promover habitações condignas aos professores. A matéria é acompanhada por uma foto, onde é possível ver várias pessoas em reunião num pequeno recinto, provavelmente em um apartamento de algum deles ou numa sala de aula.

A primeira greve dos professores de Brasília, anunciada no dia 12, se encerraria no dia 18 de setembro e, como não poderia deixar de ser, com muitas promessas aos professores, ao que tudo indica sem fundamento concreto.

Em meio a todos esses impasses e decisões, no dia 30 de setembro de 1960, na coluna "Carrossel de Brasília", tem inicio a atuação da professora Cecília Queirós Campos no *Correio Braziliense*. A coluna se propõe a comentar temas cotidianos de Brasília e, sempre que possível, dar enfoque à questão educacional. Possui um lado bem humorado, muitas vezes com um senso de humor sagaz. Na coluna do dia 30 de setembro, Cecília comenta a respeito de tentativas de furto e arrombamentos nos apartamentos JK, onde as professoras residem. Além da falta de comércio e conforto, a região, isolada e mal iluminada, sofre com a falta de segurança também. Enquanto isso, a transição de atribuições do ensino vai sendo feita da CASEB para

a Fundação Educacional. Na segunda reunião do Conselho da Fundação Educacional de Brasília, à qual todos os seus membros comparecem, é feita uma pequena avaliação do processo de instalação do ensino em Brasília. Nela, é debatido o tema da moradia dos professores. Para esse último caso, esclareceu o presidente da Fundação, General Bayard Lucas, que já estava sendo feito um levantamento dos professores que ainda estavam sem casa e a melhor forma de financiá-las. Esses levantamentos são feitos, mas nada acontece.

As promessas e o clima relativamente leve que se estabeleceu no período pós-greve dos professores, com boas avaliações do ensino e homenagens, não irão desmobilizá-los. Já no dia 16 de outubro, o jornal publica uma pequena reportagem sobre a criação da Associação dos Professores do Ensino Secundário[11]. No entanto, a primeira associação a se instituir foi a dos Professores do Ensino Primário, que só é noticiada na edição do dia 19, mesmo tendo sido criada no dia 15. A criação se deu numa reunião, na casa da professora e colunista do jornal, Cecília Queirós Campos, em comemoração ao Dia do Professor. A nascente Associação já marca para o dia 25 a eleição de sua primeira diretoria e a votação dos estatutos. A Associação, criada nesse contexto de mobilização, busca, entre outras coisas, organizar os professores em torno de diversas pautas, entre elas, moradia e estabilidade.

Na edição do dia 30 de outubro, a Associação dos Professores do Ensino Primário ganha mais publicidade. Na página 8 do Correio é publicada uma foto da primeira Assembleia Geral, realizada no auditório da Escola Parque. A reunião foi presidida por Cecília Queirós Campos, que fez uma leitura dos estatutos e apresentou a pauta de reivindicações, enfatizando as questões da moradia e da estabilidade. Para continuidade dos trabalhos é marcada nova reunião para o dia 5, com vistas à realização da eleição da primeira diretoria. Na edição do dia 13 de novembro é publicada a matéria sobre a eleição da primeira diretoria. O evento é marcado por algumas controvérsias. Os problemas que cercaram o pleito foram divulgados em nota pelo grupo que fundou a Associação e que acabou por não concorrer aos cargos eletivos. Segundo as professoras fundadoras, quando propuseram a Associação para suas colegas, ressaltaram o quanto seria proveitosa a unidade na mesma, chamando a atenção para as vantagens de uma chapa única, sem a presença

11 Ver Criada a associação dos professores de Brasília. *Correio Braziliense*. Brasília. 16 out 1960, p. 5.

de pessoas que exercessem cargos de confiança, fortalecendo, dessa forma, também a sua autonomia. No entanto, um grupo lançou outra chapa para concorrer aos cargos, o que fez com que o grupo de Cecília Queirós retirasse a sua candidatura, e ainda, por princípio, não participasse da votação por não concordar com o divisionismo.

Outros motivos também levaram o grupo fundador a se abster de participação em todos os níveis. Em seu manifesto, esses professores afirmam que o grupo concorrente contava com diretoras e com a participação acintosa da coordenação do ensino primário. Ou seja, pessoas com cargos de confiança, e até de chefia, compunham os quadros de candidatos a coordenadores da Associação. Nessa primeira eleição, talvez por causa desses incidentes, houve abstenção de mais de 50%. Cento e cinquenta professores votaram para eleger a primeira e polêmica diretoria da Associação Profissional dos Professores Primários de Brasília (APPPB). Poder-se-ia perceber, nessas manobras, um aparelhamento da Associação pelo governo e autoridades do ensino em Brasília, principalmente depois de uma manobra relativamente radical, como a greve iniciada em 14 de setembro. Essa primeira etapa do ensino em Brasília, marcada pela euforia e várias decepções – principalmente por parte dos professores – termina seu ciclo com um fato importante, que marca bem essa atmosfera: a demissão do grupo de professores ligados à greve e às mobilizações, noticiada com grande destaque pelo jornal. Na primeira folha da edição de 3 de fevereiro de 1961, lê-se a notícia, no meio da página: "CASEB cria o primeiro problema para o futuro prefeito". A reportagem informa que Armando Hildebrand teria criado o primeiro problema para o prefeito recém-empossado, Paulo de Tarso. O problema seria a demissão – segundo o jornal em "atitude nitidamente arbitrária" – de um grupo de professores. Segundo o repórter, "nas cartas de dispensa, em termos lacônicos e mesmo grosseiros, alega o diretor da CASEB que a decisão foi tomada levando em conta o julgamento da diretoria"[12].Esse silêncio da diretoria será um dos principais pontos de defesa dos professores, que se consideraram injustamente demitidos. Eles requisitarão critérios definidos para a dispensa, pois teriam passado pela seleção, que atestara a sua capacidade.

No dia 5 de fevereiro de 1961, Cecília Queirós Campos realiza uma

12 CASEB cria o primeiro problema para o futuro prefeito. *Correio Braziliense*. Brasília. 3 fev de 1961, p. 1.

entrevista com o novo prefeito de Brasília, Paulo de Tarso, focando as questões que giram em torno do ensino e dos recentes problemas. O novo prefeito afirma que seriam mantidas as bases do Sistema de Ensino de Brasília, formulado pelos técnicos do MEC, "nele introduzindo, eventualmente, as alterações recomendadas pela realidade"[13]. Perguntando sobre os contratos, Cecília Queirós busca a opinião de Paulo de Tarso a respeito do regime trabalhista dos professores: se considera bom o modelo atual ou um no formato do funcionalismo público. Afirma o prefeito que não tem opinião formada e que, eventualmente, poderia, buscar modificações, mas diz acreditar que o atual contrato dos professores "não deve impedir que se dê ao professorado a segurança razoável, sem a qual não poderá cumprir a sua nobilíssima função".

Continuando a questão dos contratos, pergunta a professora se, na hipótese de a prefeitura assumir a administração da Fundação Educacional, os contratos firmados com a CASEB seriam mantidos. Em resposta, o prefeito afirma que todos os compromissos assumidos pela Comissão seriam mantidos e a questão das residências solucionada, buscando a administração se esforçar ao máximo nesse sentido. Por fim, Cecília questiona Paulo de Tarso a respeito da construção de novas escolas; sobre isso, o prefeito afirma que a administração se empenharia na construção de mais escolas. Na quarta página da mesma edição, o jornal publica uma coluna elogiando Paulo de Tarso e criticando Armando Hildebrand, principalmente por ter efetuado as demissões sumárias num momento de transição política. Essa edição do dia 5 de fevereiro assume uma posição clara de apoio aos professores. As outras continuarão com a mesma tendência, concentrando as críticas ao diretor-executivo e à CASEB na coluna de Cecília Queirós. Paulatinamente, o jornal aliviará as críticas a Hildebrand, apoiando-o em alguns momentos, o que possibilita a percepção da influência de Cecília, bem como a tendência governista e de neutralidade velada presente em grandes jornais, como o *Correio Braziliense*.

A imprensa como fonte histórica

A busca de notícias, reportagens e artigos publicados no jornal *Correio Braziliense*, em circulação na nova capital, permitiu a incorporação de

13 Professores da CASEB garantidos. *Correio Braziliense*. Brasília. 5 fev de 1961, p. 1.

matérias jornalísticas, devidamente selecionadas e referenciadas, ao acervo documental da pesquisa, o que, certamente, contribui para acrescentar novos dados e possibilitar outras pesquisas sobre o tema.

O trabalho com essa fonte, tornada documento histórico pelo olhar do historiador, envolve formas particulares de utilização. O jornal – assim como seu elemento básico, a notícia – é feito, ao contrário de tradicionais documentos históricos, para não permanecer no tempo. O olhar para o jornal como documento requer, além de uma aguçada percepção crítica, que lhe sejam asseguradas condições adequadas de conservação.

Na época existiam alguns jornais que já circulavam em Brasília. A escolha do *Correio Braziliense* deu-se pelo fato de se tratar de um periódico de grande circulação e de ser o principal jornal diário da época. No período pesquisado, suas páginas conferem grande visibilidade à educação em Brasília. Por meio delas, personagens emblemáticos dessa história puderam expressar suas ideias em artigos, colunas e reportagens.

Embora fugaz e muitas vezes superficial, a imprensa possibilita aproximações com o passado em incontáveis aspectos. A riqueza dessa fonte de pesquisa não se dá no conhecimento imediato do passado, vez que toda fonte só se torna conhecimento histórico pela mediação do historiador. Sobre esse tema, Antônio Carlos Vieira afirma que:

> A imprensa permite uma ampla visão da experiência citadina: dos personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento, da segurança pública às esferas cultural e educacional. Nela encontramos projetos políticos e visões de mundo, vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais (VIEIRA, 2007, p. 13).

Ao lado de diversas matérias sobre a transição do governo JK para o de Jânio Quadros, os argumentos da oposição contra Brasília, o drama das primeiras invasões e a luta dos moradores da Cidade Livre (atual Núcleo Bandeirante), estão as notícias e matérias sobre o ensino em Brasília. Em variados matizes podemos perceber a repercussão dos eventos na nascente

sociedade brasiliense, bem como de que maneira essa sociedade enxerga ou vive o sistema de ensino de Brasília.

Com isso em mãos, constituem as informações jornalísticas

> fonte inigualável para o estudo da história da educação, contribuindo para ampliação da compreensão do processo de expansão da educação, da difusão de concepções educacionais, dos usos políticos, das lutas dos diferentes estratos sociais pela educação (CARVALHO; INÁCIO FILHO, 2007, p. 56).

E, de fato, o *Correio Braziliense* ilustra, de variadas formas, todos esses aspectos. Principalmente quando as páginas passam a trazer artigos escritos por professores do sistema público de ensino de Brasília e a dedicar colunas focadas no tema da educação. De alguma forma, os atores envolvidos com os debates sobre o ensino em Brasília usarão o Correio como palco (muitas vezes principal) para expor suas ideias. Esses atores não se limitarão apenas a professores e diretores, mas também a políticos, jornalistas, gestores e intelectuais. É importante ressaltar que todos eles têm um interesse especial no tema. Afinal, entre eles, sempre haverá um pai de aluno matriculado nas escolas de Brasília. Ou seja, as questões do ensino repercutem não só no âmbito escolar, dos profissionais da educação ou comunicação. Essas polêmicas circularam nos lares da maioria dos residentes na nova capital, dos mais humildes barracos da Cidade Livre aos apartamentos dos deputados, localizados na Unidade de Vizinhança modelo.

Para o teórico da comunicação de massa Robert E. Park, a notícia, em si, não é história, embora relate um acontecimento, um fato ou um evento. Para esse autor, a notícia não seria história "porque, em primeiro lugar, se refere, em conjunto, a acontecimentos isolados e não procura relacioná-los com os outros nem como sequências causais nem como sequências teleológicas" (PARK, s/d, p. 174).

Embora bastante ilustrativas, cabe uma ressalva às palavras de Park. A História, ou a produção de conhecimentos sobre o passado, não é

necessariamente uma narrativa causal sobre fatos ou uma visão teleológica dos eventos. Há que se tomar cuidados com relação a tal definição. Já no século XIX, Nietzsche nos advertia sobre essa procura de intencionalidades por trás dos acontecimentos, em busca de uma ordem ou encadeamentos racionais. Para ele, esse tipo de interpretação admite o homem, as culturas, as escrituras, os signos ou conflitos, como grandezas fixas; não conseguem ou não se interessam em ver um jogo de forças criadoras na causalidade dos acontecimentos, ou mesmo uma ação criadora. Enxergam os acontecimentos como uma relação de *fatos em si*, que, se devidamente interpretados, revelarão a razão criadora por trás dos eventos[14]. Nega-se a possibilidade de que esse passado "veio a ser, está em pleno vir a ser, e por isso não deve ser considerado uma grandeza fixa" (NIETZSCHE, 2004, p. 26). Assim, seria inadequado fazer conclusões a respeito de uma razão ou intencionalidade por trás dos eventos.

Essa relação entre a causalidade dos acontecimentos e a produção de conhecimento histórico também foi abordada pelo historiador Paul Veyne. Para ele:

> Os acontecimentos não são coisas, objetos consistentes, substâncias; eles são um corte que realizamos livremente na realidade, um aglomerado de procedimentos em que agem e produzem substâncias em interação, homens e coisas. Os acontecimentos não apresentam uma unidade natural; não se pode, como o bom cozinheiro de Fedro, cortá-los conforme suas articulações, pois eles não as possuem (VEYNE, 1998, p. 46).

É preciso ter em mente a natureza da notícia, a maneira como é produzida. O jornalista faz uma seleção, um recorte que se baseia em suas opções jornalísticas e na linha editorial do jornal. Nesse caso, uma notícia é sempre parcial; se existe uma opção, logicamente estará intrínseca a ela uma omissão. Pois as opções se baseiam em critérios estipulados pelo próprio repórter ou jornalista, ou ainda, pela editoria do jornal. Até mesmo os

14 Ver NIETZSCHE, Friedrich. Da utilidade e desvantagens da história para a vida. In: Os pensadores, volume XXXII. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

costumes da sociedade podem interferir nesse recorte. Assim, essa realidade exposta pelo jornal se relaciona com diversos fatores que estão por trás do próprio acontecimento retratado, dito como real. Essa atenção se torna mais patente ainda nos periódicos antigos (e nem tão antigos), como o *Correio Braziliense* desse período, quando a maioria das matérias e reportagens não são subscritas.

A notícia é um recorte de um olhar humano que tem atrás de si uma gama variada de posições no ambiente social por que circula. Isso traz à tona a ideia da tendenciosidade da imprensa e a sua possibilidade de, realmente, apreender o real. Resulta disso um jogo de forças dentro da sociedade na qual a mídia de massa está inserida. De um lado, os profissionais ligados à imprensa, que defendem a notícia como expressão dos fatos reais divulgados de forma objetiva pelo jornalista, e do outro, a ideia de tendenciosidade e manipulação ideológica da mídia de massa.

Para Marc Paillet, outro teórico do jornalismo:

> A retomada do real só pode se dar ou ser modestamente tentada sob uma condição: não acreditar exclusivamente no relato jornalístico, mas introduzir, com outros objetivos – e eles são numerosos – um exame crítico das opções iniciais e dos diversos métodos e condições desse relato (PAILLET, 1986, p. 14).

Nesse sentido, devemos nos ater ao fato de que, assim como em várias outras fontes ou materiais escritos, há diversas camadas de leitura e interpretação. Ter isso em mente pode nos ajudar a compreender não só o fato descrito, mas também o produtor desse fato. Na verdade, o que sabemos é que esse tipo de exame deve ser realizado com todas as fontes ou documentos que se pretende utilizar para produzir conhecimento histórico. Para Veyne (1998), "em nenhum caso o que os historiadores chamam um evento é apreendido de uma maneira direta e completa, mas sempre incompleta e lateralmente, por documentos ou testemunhas", ou seja, por *tekmeria,* por indícios. Nessa linha, continua afirmando que "a História é, em essência, conhecimento por meio de documentos, já que nenhum deles pode ser o próprio evento; ela não é um documento em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo, como se você estivesse lá" (p. 18).

Então, mesmo com as ressalvas apresentadas, fica claro que isso não invalida a mídia de massa como documento histórico, pelo contrário. Afinal, como apresentado, nenhuma fonte histórica mostra um recorte fidedigno da realidade. Mas, os indícios que nos chegam do passado devem ser considerados sinais que nos indicam mais do que aparentemente está posto.

Considerações finais

A luta pela moradia e contra as demissões será marcante e emblemática para o primeiro ano de atividades e experiência em Brasília. Embora constituam graves problemas a serem enfrentados, sem dúvida foram questões essenciais para estimular a organização dos professores. As primeiras associações, greves e manifestações estão intimamente ligadas à confrontação desses pontos.

Essas questões, principalmente a respeito das residências, não serão resolvidas completamente, alongando-se para além do início do ano letivo. O levantamento do material, feito até 1963, ainda revela a continuidade desse problema. Essa primeira cobertura do jornal centralizou as falas, majoritariamente, em Armando Hildebrand, tendência que passa a mudar, alterando-se completamente em meados de 1961. O levantamento das fontes sugere que, cada vez mais, os professores participarão de forma ativa, debatendo seus projetos para Brasília e os problemas postos já nessa primeira fase de experiência educacional.

Esse recorte inicial, no entanto, é significativo para mostrar os sentimentos que envolveram a implantação do sistema de ensino em Brasília, explicitando as contradições que persistirão ainda por muito tempo. De um lado, o encantamento com a experiência inovadora, carregada de um ideal pioneiro que, certamente, agiu sobre o imaginário dos professores e gestores que se envolveram nessa missão. E de outro, as decepções surgidas com a realidade por trás dos sonhos e ideais dos sujeitos envolvidos. As bases do sistema não puderam sustentar as diferenças de projetos idealizados, intensificadas pelas dificuldades estruturais e políticas da implementação do sistema educacional.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Carlos Henrique de; INÁCIO FILHO, Geraldo. Debates

educacionais na imprensa. In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAUJO, José Carlos Souza. *História da Educação pela Imprensa*. Campinas, Alínea, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. Da utilidade e desvantagens da história para a vida. In: *Os Pensadores*, volume XXXII. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

_____. *Humano, Demasiado Humano*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

PAILLET, Marc. *Jornalismo, o quarto poder*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

PARK, Robert E. "A notícia como fonte de conhecimento". In: STEINBERG, Charles S. (Org.). *Meios de Comunicação de Massa*. São Paulo, Cultrix, s/d.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 4. ed., Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O jornal como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio de (Org.). *Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Periódicos

ALUNAS da Escola Normal expõem seus trabalhos. *Correio Braziliense.* Brasília. 2° Caderno. 25 Ago 1960, p. 1.

APERFEIÇOAMENTO de professores da CASEB. *Correio Braziliense.* Brasília. 14 Jul 1960, p. 2.

BRASÍLIA: centro de cultura. *Correio Braziliense.* Brasília. 16 dez 1960, p. 1.

BRASÍLIA e a Comissão de Inquérito. *Correio Braziliense.* Brasília. 10 mai 1960, p. 4.

BRINCAM juntos no Jardim da Infância filhos de deputados e de "candangos". *Correio Braziliense.* Brasília. 28 de abr 1960, p. 8.

CAMPOS, Cecília Queirós. Carrossel de Brasília. *Correio Braziliense.* Brasília. 30 set 1960, p. 3.

CASEB cria o primeiro problema para o futuro prefeito. *Correio Braziliense.* Brasília. 3 fev de 1961, p. 1.

CRIADA Associação dos Professores de Brasília. *Correio Braziliense.* Brasília. 16 out 1960, p. 5.

DEPUTADO quer que CASEB fique dirigindo o ensino. *Correio Braziliense.* Brasília. 9 jun 1960, p. 3.

EDUCAÇÃO na nova capital tem comissão que dirigirá ensino primário e médio. *Correio Braziliense.* Brasília. 21 de abr 1960, p. 2.

ESCASSEZ de alojamentos e escolas ameaça o ensino. *Correio Braziliense.* Brasília. 12 Jul 1960, p. 8.

ESCOLAS de Brasília estão preparadas para iniciar as aulas dia 16 próximo. *Correio Braziliense*. 3 mai 1960, p. 4.

MAIS cinquenta professores. *Correio Braziliense.* Brasília. 29 Jun 1960, p. 3.

MESTRAS: cumpra-se o contrato. *Correio Braziliense.* Brasília. 5 ago 1960, p. 1.

PRIMEIRA eleição na Associação dos Professores Primários de Brasília. *Correio Braziliense.* Brasília. 13 Nov 1960, p. 7.

PROFESSORAS: 48 horas de prazo. *Correio Braziliense.* Brasília. 14 Set 1960, p. 6 e 8.

PROFESSORAS primárias fundam Associação. *Correio Braziliense.* Brasília. 30 out 1960, p. 8.

PROFESSORES da CASEB garantidos. *Correio Braziliense.* Brasília. 5 fev de 1961, p. 1.

PROFESSORES de Brasília insistem em pedir casas. *Correio Braziliense.* Brasília. 16 set 1960, p. 8.

PROFESSORES de Brasília estão prontos para iniciar as aulas. *Correio Braziliense.* Brasília. 12 mai 1960, p. 8.

PROTESTAM as professoras de Brasília. *Correio Braziliense.* Brasília. 28 jul 1960, p. 5.

SATISFATÓRIO o ensino: Brasília. *Correio Braziliense.* Brasília. 12 Out 1960, p. 8.

SAÚDE e ensino: problemas do DF. *Correio Braziliense.* Brasília. 27 Jul 1960, p. 8

SEGUNDA-FEIRA, o início do ano letivo. *Correio Braziliense.* Brasília. 15 mai 1960, p. 1.

160 professores. *Correio Braziliense.* Brasília. 23 Jul 1960, p. 2.

Capítulo 16

Educação pública em Brasília: arquivos da história

*Aracy Roza Sampaio Pereira**

Introdução

O presente capítulo relaciona-se ao processo de constituição de um acervo histórico de documentos atinentes aos primórdios da educação pública no Distrito Federal. Sua realização compreende a localização, descrição e organização de fontes documentais de diferentes instituições depositárias de acervo, no âmbito da nova capital. A pretensão é de que a documentação coletada integre o acervo temático da educação do Distrito Federal para ser, posteriormente, disponibilizada, material e virtualmente, à comunidade científica e ao público em geral. Espera-se, com isso, contribuir para a preservação da memória e para a construção da história da educação na Capital do país.

O presente capítulo faz um recorte do material pesquisado no Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF), referente às questões relacionadas à educação no DF, relativas ao período de 1956 a 1964. O ArPDF constitui hoje o órgão central do sistema de arquivos do DF, compreendendo um extenso acervo relacionado à memória de Brasília.

O processo de constituição do acervo documental sobre a educação pública no Distrito Federal pauta-se pelas atuais tendências teórico-metodológicas da pesquisa historiográfica, que contemplam uma variedade de fontes. Conforme acentua Le Goff (1992, p. 540), "há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, documento ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer outra maneira". Em relação ao conteúdo, observa-se a importância de considerar não apenas os documentos referentes aos "grandes homens, aos grandes acontecimentos, aos eventos políticos, militares e diplomáticos. Nesse sentido, o histórico não é o grandioso, o singular, o espetacular, mas a teia diária da vida de todos os homens" (PEIXOTO, 2001, p. 193). A partir desses pressupostos, realizou-se a ação junto à instituição depositária de acervos na Capital da República mediante pesquisa, seleção, descrição e reprodução de documentos que versam sobre a implantação do sistema de ensino público no Distrito Federal entre os anos de 1956 e 1964, com vistas a disponibilizá-los à consulta pública.

A pesquisa no Arquivo Público do Distrito Federal

O Arquivo Público do Distrito Federal (ArPDF) foi criado em 1985, pelo Decreto nº 8.530. Antes de sua criação, foi constituído um grupo para estudar, sugerir, propor e adotar medidas para a sua implantação.

Localizado na sede da Companhia Urbanizadora da Nova Capital, em Brasília, o ArPDF possui um extenso acervo, que aborda, principalmente, a história da Capital, desde a sua transferência para o Planalto Central até os dias atuais. O acervo conta com sete fundos públicos: Companhia Urbanizadora da Nova Capital; Secretaria de Comunicação Social; Secretaria de Segurança Pública; Fundação Cultural do Distrito Federal; Gabinete do Governador; Arquivo Público do Distrito Federal e Administração Regional de Taguatinga, além de três privados: Yvonne Jean, Juca Chaves e Brasília Palace Hotel. O maior tempo dispendido durante a consulta foi dedicado ao fundo da NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital—, com suas Atas de decisões da Direção e do Conselho de Administração da referida Companhia.

A biblioteca existente no Arquivo Público reúne livros, recortes de jornais e periódicos, dos quais se destaca a coleção da *Revista Brasília*, editada pela NOVACAP nos anos de 1957 a 1988.

Para pesquisar no Arquivo Público, houve necessidade de, previamente, aprender diversos conceitos, entre os quais convém destacar o de documento histórico, que compreende um determinado período e apresenta fatos que ajudam o pesquisador a reconstruir a história. Houve, ainda, a necessidade de familiarizar-se com diferentes instrumentos de pesquisa, que "remetem o consulente, com maior ou menor precisão, às fontes disponíveis" (BACELLAR, 2005, p. 51). Para isso, examinou-se o catálogo com a referência dos documentos existentes, sendo que, nos casos de difícil acesso, recorreu-se a informações prestadas por funcionários do Arquivo. O manuseio do material existente exigiu, conforme recomenda Bacellar, o "uso de luvas, máscaras e avental como prevenção da saúde do consulente e como forma de favorecer a preservação do papel" (idem, ibidem, p. 54). Além disso, constatou-se que a instituição segue regras para preservar o material, mediante procedimentos como acondicionamento, armazenamento, conservação e restauração.

Os principais achados da pesquisa

Atas da NOVACAP

O Arquivo Público dispõe de toda a documentação da NOVACAP, destacadamente as Atas das reuniões da Direção e do Conselho de Administração da instituição, conforme especificado nos anexos I e II deste capítulo. Trata-se de um levantamento parcial, que abrange os anos de 1957 a 1962 e se organiza por temas referentes à Educação. Tanto as Atas do Conselho quanto as da Direção apresentam a seguinte configuração: número da reunião, a data em que foi realizada, local em que ocorreu, nomes de quem as presidiu e dos demais presentes. As decisões tomadas na reunião são enumeradas e explicitadas. No entanto, não se reportam ao teor das discussões ocorridas acerca dos temas tratados nem contextualizam o assunto em pauta. A título de exemplo, a reunião 254ª da Direção da NOVACAP, ocorrida no dia 23/09/1961, que decide "não atender a solicitação do colégio Dom Bosco face à impossibilidade legal de

praticar ato de liberalidade que afete o patrimônio da Empresa", não traz explicações acerca de que solicitação se trata e quais os impedimentos legais que fundamentam a decisão.

As Atas, tal como se apresentam, deixam muito a desejar em relação ao seu conteúdo. Esses conteúdos apresentam-se desconexos e descontextualizados, dificultando a compreensão do pesquisador sobre o assunto.

Observa-se que, nas primeiras reuniões realizadas pela NOVACAP, conforme evidenciam as Atas das reuniões, estabeleceram-se regras quanto à venda e concessão de terras destinadas a estabelecimentos de ensino, mediante Resoluções daquela instituição. Notam-se, também, as condições dadas para a inserção de escolas particulares na cidade, já que a NOVACAP aceitava o pagamento das áreas a elas destinadas por meio de bolsas de estudo. Ressalte-se que havia alguns requisitos para quem desejasse comprar terreno na Capital, entre eles pode-se mencionar prazo estabelecido para início e término da construção.

De acordo com as Atas, muitos acordos foram feitos entre o Ministério da Educação e a NOVACAP, posteriormente com a Fundação Educacional do Distrito Federal, a fim de levantar fundos para a construção das escolas, conforme previa o Plano Educacional da Nova Capital, bem como para suprir a demanda por escolas em Brasília e nos acampamentos, muitos dos quais atualmente são cidades satélites. Eram escolas provisórias, criadas antes da implantação do Plano Educacional proposto por Anísio Teixeira.

É importante mencionar que, desde a construção de Brasília, existia a preocupação em torná-la cidade modelo. A educação também teria de ser modelo para o país. Essa a razão pela qual Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foi convidado para elaborar o Plano Educacional de Brasília, pelos Diretores da NOVACAP. Ernesto Silva (1985) relata em seu livro o momento em que se dirigiu a Anísio Teixeira: "recebeu-nos de braços abertos, elaborou a orientação geral e pôs à nossa disposição o competente Paulo de Almeida Campos, que deu tudo de si, que se integrou à missão, que representou à altura a figura do grande educador." (p. 235).

As Atas apontam negociações da NOVACAP que mostram o favorecimento e troca de favores de institutos, conforme visto na 204ª reunião da Diretoria, que "aprova os entendimentos havidos com a Escola

Técnica de Taguatinga para confecção de impressos para uso da Companhia" e, em seguida, na 257ª reunião da Diretoria, que "autoriza a concessão de um adiantamento de CR$ 2.500.000 à Escola Industrial de Taguatinga, a ser descontado nos fornecimentos futuros à NOVACAP, tendo em vista a natureza educacional da instituição".

Destacam-se as Atas de aprovação do convênio com o MEC para a construção dos prédios previstos no Plano Educacional de Brasília, particularmente da Escola Parque e, posteriormente, a solicitação de concorrência administrativa para complementação das obras.

Documentos escritos sobre a educação de Brasília

Os documentos encontrados na biblioteca do Arquivo Público trazem elementos importantes para compreender a história e a dinâmica que conduziram à implantação das primeiras escolas do Distrito Federal e do Plano Educacional formulado para Brasília.

Entre esses documentos, cabe citar o trabalho elaborado pela Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, intitulado "A Experiência da Escola Parque em Brasília". Trata-se de um estudo amplo, que resume a experiência realizada no Centro de Educação Primária – Escola Parque, focalizando a nova estrutura curricular das novas Escolas-Parque a serem construídas, em decorrência das alterações trazidas pela Lei nº 5.692/71. (GDF, SEC, 1971). Aborda, ainda, a concepção de educação dessa instituição escolar, bem como da sua gestão, organização e funcionamento. Em sua abordagem, detalha a organização curricular, as matérias que são dadas e a importância das atividades prestadas em complementação dos estudos feitos nas Escolas-Classe. O estudo termina com estratégias de solução para resolver problemas futuros da Escola Parque.

Outro documento referente ao tema é uma publicação da Fundação Educacional do Distrito Federal, datada de 1985, que lista todas as escolas públicas do DF, desde a primeira escola, Júlia Kubitschek. São dois volumes, cada um com mais de duzentas páginas. A listagem traz um breve histórico sobre o surgimento de cada escola: nome, endereço, legislação pertinente, além de fotos e planta simplificada da área da escola, com as respectivas dimensões.

O Departamento de Planejamento Educacional da Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Distrito Federal publicou, em 1980, um caderno chamado "Séries Históricas", em que apresenta dados relativos às matrículas nas redes oficial e particular, divididas por regiões administrativas e níveis de ensino, entre os anos de 1960 e 1980. Esse documento apresenta dados sobre o número de crianças que Brasília vem atendendo no ensino público, desde a época de sua inauguração, em 1960.

Destaca-se, ainda, o informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, no qual o parlamentar apresenta um caderno chamado "Memórias", com temas e discussões acerca de assuntos diversos. Sua temática principal e constante é a educação. Em um desses informes, trata do Plano de Educação em Brasília escrito por Paulo de Almeida Campos, assessor de Anísio Teixeira, responsável pela elaboração do referido plano.

> Chegando a Brasília em outubro de 57, passei a trabalhar junto ao Dr. Ernesto Silva na organização dessas primeiras escolas mantidas pela NOVACAP, e iniciei, de igual modo, os necessários contatos com os arquitetos das equipes de Lucio Costa e Oscar Niemeyer com vistas a conhecer os locais destinados às novas escolas do Plano Anísio Teixeira e calcular a população escolarizável de cada Superquadra da nova capital. (CAMPOS, 1990).

Revista Brasília

A *Revista Brasília*, editada pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital, teve oitenta e quatro números publicados – em sua maioria mensalmente – entre os anos de 1957 e 1988. Reporta-se à história da construção de Brasília, sua inauguração e consolidação.

Por se tratar de edição da NOVACAP, além de informar sobre os trabalhos realizados por essa companhia, exalta seus feitos, repetindo algumas notícias. A ênfase é dada às visitas de personalidades para conhecer a nova capital, mas há espaço também para escritores, parlamentares e pessoas de destaque, enfim, ligadas a Brasília, retratarem o nascimento e a trajetória da cidade.

Em cada edição há um tema principal, abordado na matéria de maior destaque. A revista traz, ainda, os textos citados anteriormente, as notícias da futura Capital e as Atas das últimas reuniões do Conselho de Administração e da Diretoria da NOVACAP.

Parece de fundamental importância para o resgate da história do início da educação pública em Brasília, a consulta à coleção da *Revista Brasília*, pois expressa a grandeza do nascimento da cidade e os esforços empenhados para o seu surgimento. Muito precisou acontecer para que Brasília fosse inventada, a partir de um sonho e de um ideal. Essa configuração está presente nas matérias da *Revista Brasília*, embora a mesma não se reporte ao que deixou de ser feito pela NOVACAP e que constava do Plano Educacional de Brasília. No Anexo III deste capítulo, encontram-se alguns temas educacionais contidos em publicações da *Revista Brasília*.

Material Iconográfico e Audiovisual

O acervo iconográfico do Arquivo Público do Distrito Federal contém um número significativo de fotografias que retratam momentos históricos marcantes, desde o período de construção de Brasília aos tempos atuais. Esse acervo é organizado por temas e catalogado. Na busca documental realizada, foram selecionadas cerca de cento e vinte imagens de escolas e eventos relacionados ao tema da pesquisa. Em seguida, as fotos foram reproduzidas em mídia e inseridas no meio eletrônico para consulta dos pesquisadores envolvidos e posterior disponibilização pública. No anexo IV, encontram-se imagens que retratam as primeiras aulas ministradas em Brasília, a construção das escolas previstas no Plano Educacional de Anísio Teixeira, bem como diferentes práticas educacionais realizadas no início da fundação da cidade.

O acervo conta, ainda, com entrevistas de professores pioneiros, gravadas em fitas cassete e/ou transcritas pela Secretaria de Educação, no projeto "Memória da Educação do Distrito Federal".

Integram o Fundo NOVACAP mais de noventa filmes que remontam ao período de construção de Brasília e dos primeiros anos da cidade. Os filmes estão catalogados, quadro a quadro, com as respectivas imagens que aparecem nos vídeos (anexo V). Neles podem ser observadas as imagens de construção de escolas, atividades em sala de aula e realização de solenidades.

Plantas de Escolas

O Fundo NOVACAP possui plantas e mapas de escolas, desde as primeiras construídas em acampamentos às edificações para a implantação do Plano Educacional de Brasília, além de outras construídas ou planejadas para Brasília.

As plantas apresentam diversas estruturas das construções: instalação elétrica, arquitetura, cálculo estrutural, instalação mecânica, instalação hidráulica, etc. A maioria delas foi feita em papel-manteiga e são mantidas enroladas e presas com uma liga de plástico. Com o decorrer do tempo, o papel torna-se frágil e quebra-se com muita facilidade. Seu manuseio deve, portanto, ser feito com extremo cuidado.

Optou-se por não reproduzir as plantas do acervo da pesquisa, devido à fragilidade do material e ao alto custo. A consulta às plantas das escolas no acervo do Arquivo Público do Distrito Federal é irrestrita e conta com instrumento de pesquisa bem detalhado, que facilita a busca.

Considerações Finais

A pesquisa de fontes documentais que se empreendeu no ArPDF mostra a grande dispersão de dados e de registros sobre a história da educação do Distrito Federal, o que confirma a importância do objetivo da pesquisa no que tange à constituição de um acervo temático, de modo a organizar as fontes documentais, agrupá-las, relacionando-as, para que possam ser consultadas e valorizadas como memória coletiva. Tais documentos são imprescindíveis para a construção da história da educação do DF em seus primórdios, tema sobre o qual ainda não existem estudos disponíveis. É importante tornar acessível a todos a concepção de educação sistemática que orientou o ensino público no Distrito Federal em suas origens.

> A educação não pode ser improvisada. A escola não deve ser construída por formalidade ou para atender aos reclamos da população. A educação não se resolve apenas com o aumento das salas de aula. Ela tem como finalidade precípua o desenvolvimento total da personalidade humana. (SILVA, 1985).

Para tanto, é necessário que os fragmentos sejam integrados, contextualizados na trama histórica mediante a busca do significado de cada documento. Essa tarefa requer um trabalho de análise criteriosa e tempo para sua realização. Entretanto, a constituição do acervo não se esgota em si mesma. O resgate da memória implica assumir o compromisso com a sua socialização, no intuito de estimular estudos e pesquisas, abrindo caminhos à investigação sobre o nosso passado educacional.

Referências bibliográficas

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Fontes Históricas*, São Paulo: Contexto, 2005.

CAMPOS, Paulo de Almeida. O Plano de Educação de Brasília. In: DARCY RIBEIRO, Darcy. *Carta:* falas reflexões memórias. Brasília: Senado Federal, Gabinete do senador Darcy Ribeiro, 1990.

GDF-SEC-FEDF. *A Escola Parque em Brasília*. s/d.

GDF-SEC-DEPLAN. *Séries Históricas 1960-80.* Brasília, 1980.

GDF-SEC- FEDF. *Escolas da FEDF*. Vol. I e II. Brasília: Cobapa – 1980.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In: *Sociedade Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

SILVA, Ernesto. Plano Educacional. In: SILVA, Ernesto. *História de Brasília.* 2 ed. Brasília: Senado Federal, 1985. p. 235-252.

NOVACAP. BRASÍLIA. *Ata da ducentésima quarta reunião da Diretoria da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil.* 15/09/1960. Fundo NOVACAP, ArPDF.

_____. *Ata da ducentésima qüinquagésima quarta reunião da Diretoria da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil.* 23/09/1961. Fundo NOVACAP, ArPDF.

_____. *Ata da ducentésima qüinquagésima sétima reunião da Diretoria da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil.* 17/10/1961. Fundo NOVACAP, ArPDF. Ht. Disponível em: <http://www.arpdf.df.gov.br>.

Anexo I:

ATAS DAS REUNIÕES DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA NOVACAP*			
Temas:	**Reunião:**	**Data:**	**Subtemas:**
Reserva, Concessão e Venda de Terrenos e Áreas para Escolas em Brasília.	9ª	13/2/1957	Reserva de terreno destinado a escolas; "Obrigações Brasília".
	37ª	4/12/1957	Necessidade de regulamentar a concessão de áreas em Brasília para construção de escolas.
	38ª	12/12/1957	Resolução nº13: Aprova Normas para a cessão de áreas urbana em Brasília, destinadas a estabelecimentos de ensino.
	46ª	5/3/1958	Resolução nº15: Aprova normas para a venda de áreas urbanas em Brasília, destinadas a estabelecimentos de ensino.
	48ª	26/03/1958	Autoriza a NOVACAP a receber em Bolsas de Estudos o preço dos terrenos que sejam adquiridos por estabelecimentos de ensino, de acordo com a Resolução nº15.
	50ª	16/04/1958	Em aditamento às decisões anteriores, a venda de terrenos para estabelecimentos de ensino poderá ser feita em 60 prestações mensais, e o pagamento se iniciará 24 meses contando da data da compra, desde que respeitado o prazo mínimo de construção.
Acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a NOVACAP.	18ª	12/06/1957	Para instalação e funcionamento de Centros de Iniciação Profissional e execução do Plano de Ensino Primário Supletivo.
	28ª	18/09/1957	Foi distribuído ao Conselheiro Adroaldo Junqueira o estudo e posterior parecer o convênio a ser firmado com o MEC para a instalação de uma Escola de Ensino Industrial em Brasília.
	38ª	12/12/1957	Para a construção de um Grupo Escolar em Brasília, pelo INEP.
	66ª	24/09/1958	Aprova a minuta de acordo com o MEC para a construção de edifícios previstos no Plano Escolar de Brasília.
	73ª	26/01/1959	Autoriza a construção, por administração contratada, do prédio destinado à Escola de Iniciação Profissional, como estatuído em convênio firmado com o MEC.
Realização de Concorrência para Construção de Escolas.	66ª	24/09/1958	Autoriza a realização de Concorrência Administrativa para a construção das Escolas-Classe, Escolas-Parque e Jardins da Infância, cujo custeio será feito por verbas do MEC.
	69ª	28/11/1958	Anula a concorrência da Escola Parque, devido ao valor excessivo apresentado pelas construtoras, e autoriza a Diretoria a efetuar a obra por Administração Contratada.
Construção de Escolas pela NOVACAP.	57ª	04/07/1958	Aprova a construção de uma Escola Primária em Taguatinga.

Anexo II:

ATAS DAS REUNIÕES DA DIREÇÃO DA NOVACAP*			
Temas:	**Reunião:**	**Data:**	**Subtemas:**
Criação e Extinção do Departamento de Educação, de escolas e de um Centro de Treinamento.	12ª	06/02/1957	Criação do Departamento de Educação e Saúde.
	22ª	24/04/1957	Criar uma escola primária na área de residência e alojamento dos funcionários e operários.
	144ª	01/07/1959	Aprova e encaminha ao Conselho a minuta do convênio a ser assinado com o Ministério da Educação e Cultura para criação, instalação e manutenção de um Centro Cooperativo de Treinamento Agrícola, para jovens rurais em Brasília.
	150ª	31/07/1959	Aprova e encaminha ao Conselho o pedido de autorização para fazer executar, por administração contratada, 6 escolas-classe e 2 jardins de infância.
	205ª	16/09/1960	Autoriza a extinção dos Departamentos de Saúde e de Educação e Difusão Cultural.
Doação e Concessão de dinheiro, material e área para a construção de escolas.	53ª	28/11/1957	Submete ao Conselho de Administração que as áreas destinadas à construção de educandários fossem cedidas a título gratuito.
	126ª	18/03/1959	Aprova a concessão mensal de CR$ 100.000 (cruzeiros), durante 12 meses à Fundação Colégio Brasília, desde que a mesma forneça bolsas de estudo a estudantes selecionados pela NOVACAP e aplique CR$ 50.000 mensais na amortização de seus débitos.
	211ª	07/10/1960	Encaminhar à FEDF o pedido feito pelo vigário Padre Eugênio Bolzonello para concessão de material para a construção de sua Paróquia.
	227ª	19/01/1961	Indeferir o pedido de material para construção do Colégio das Irmãs carmelitas da Divina Providência, por falta de amparo legal.
	228ª	22/01/1961	Indeferir o pedido de doação de terreno, formulado pela Escola Evangélica "Cícero Ferreira", por se tratar de entidade que, nos termos de seu Estatuto, exerce atividades adstritas a Belo Horizonte, e, além disso, o seu patrimônio, caso se extinga, reverter-se-á em benefício de terceiros.
	235ª	25/03/1961	Encaminhar ao Conselho o pedido de doação de área para construção de Templo, Escola Dominical, Escola Paroquial, feito pela Igreja Presbiteriana do Brasil.
	241ª	23/05/1961	Indefere o pedido de doação do terreno, feito pela Escola Agro Florestal, em face das razões expostas. Encaminha o processo à consideração do Sr. Prefeito do Distrito Federal.
	249ª	22/08/1961	Solicita informações quanto ao custo de material solicitado pelo Colégio Dom Bosco, para construção de um alambrado em torno do edifício.
	255ª	03/10/1961	Solicita autorização do Conselho para atender à contribuição solicitada pelo Centro de Educação Primária, até o limite de CR$ 50.000, para as comemorações da "Semana da Criança.".
	257ª	17/10/1961	Autoriza a concessão de um adiantamento de CR$ 2.500.000 à Escola Industrial de Taguatinga, a ser descontado nos fornecimentos futuros à NOVACAP, tendo em vista a natureza educacional da instituição.
	285ª	18/05/1962	Encaminha ao Conselho opinando favoravelmente às doações de materiais para a Creche da Casa do Candango.
	289ª	05/06/1962	Encaminha ao Conselho opinando favoravelmente ao deferimento do pedido de contribuição de CR$ 300.000.000 para a creche da medalha milagrosa, a fim de solver compromissos assumidos e fazer face a novas despesas de agasalhos para crianças.

Construção de escolas e residências para professores.	54ª	05/12/1957	Submete ao Conselho de Administração o acordo firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a NOVACAP para construção de um grupo escolar em Brasília.
	119ª	04/02/1959	Fixa em 12 meses o prazo para início das construções dos edifícios de colégio sem fins lucrativos.
	123ª	26/02/1959	Autoriza a construção de uma pequena escola nos fundos do terreno a ser adquirido pela Congregação das Irmãs Dominicanas.
	196ª	09/08/1960	Encaminha ao Conselho a proposta de execução de um Programa de construções de Hospitais e Escolas.
	202ª	26/08/1960	Encaminha ao Conselho o pedido do Ministério da Educação para a construção de casas destinadas aos professores.
	206ª	17/09/1960	Aprova e encaminha ao Conselho a solicitação do presidente da CASEB, autorizando o presidente da NOVACAP a estudar, com a CASEB, a forma de participação da NOVACAP nas construções de residências para professores em exercício nesta capital, mediante o recebimento de CR$ 40.000.000 para cobrir parte das despesas a serem realizadas, assegurando à CASEB a destinação das casas construídas.
	209ª	27/09/1960	Encaminha ao Conselho opinando favoravelmente à construção de uma pequena escola para a Congregação das Irmãs Dominicanas, com a condição de serem fornecidas 40 bolsas por ano à NOVACAP, durante 5 anos.
	209ª	27/09/1960	Encaminha à Fundação Educacional do Distrito Federal o orçamento médio das escolas e hospitais cuja construção é imprescindível e urgente.
	221ª	15/12/1960	Indefere o pedido do ginásio Salesiano Dom Bosco para a construção de piscina, campo de futebol e basquete, na área do educandário, embora reconheça os elevados intuitos e os objetivos sociais das obras solicitadas, tendo em vista o precedente que se abriria com a concessão, além de já dispor de numerosas bolsas de estudo, em pagamento de terrenos vendidos a várias instituições.
	225ª	06/01/1961	Aprova a construção de 2 prédios destinados ao Hospital e Escola provisórios de Sobradinho, autorizando a assinatura do contrato com a firma SETAL, à vista das informações e dados ministrados pelo Departamento pelo Departamento de Edificações.
	237ª	08/04/1961	Autoriza "ad referendum" do Conselho, a execução de 2 prédios de madeira, onde funcionarão uma escola e um albergue no núcleo satélite do Gama, tendo em vista a solicitação da Prefeitura do Distrito Federal.
Venda de terrenos, áreas e chácaras para a FEDF, igrejas e org. escolares.	206ª	17/09/1960	Solicita autorização do Conselho para vender área do conjunto Paroquial, destinada a estabelecimento de ensino, à Congregação das "Filhas de Jesus".
	219ª	13/12/1960	Aprova a venda solicitada pela irmã Jeanne de La Croix de um terreno de 20.000m², para construção de um colégio, podendo parte do pagamento ser realizado por meio de bolsas de estudo.
	220ª	13/12/1960	Submete ao Conselho opinando pela venda à prefeitura do DF de 3 projeções de Super- Quadra- Simples e 3 projeções de Super- Quadras- Duplas para a Fundação Educacional de Brasília, nas condições vigentes aos preços mínimos fixados para leilão.
	285ª	18/05/1962	Autoriza a venda de chácara à Associação Colégio dos Anjos nos termos da resolução nº 24/61 do Conselho de Administração.

Plano Escolar	85ª	01/08/1958	Aprova o convênio com o Ministério da Educação e Cultura para construção dos edifícios previstos no Plano Escolar de Brasília.
	101ª	21/11/1958	Anula a concorrência administrativa para a construção de uma Escola Parque, e encaminha ao Conselho de Administração o pedido para realizar a referida obra por processo de Administração Contratada.
	172ª	11/02/1960	Aprova a tomada de preços para aquisição das cadeiras destinadas ao auditório da Escola Parque.
	216ª	16/11/1960	Autoriza a reconstrução do Auditório da Escola Parque, destruído pelo incêndio, levando esta decisão ao Conselho.
	219ª	13/12/1960	Aprova a aquisição da firma BRAFOR, de poltronas para o auditório da Escola Parque em reconstrução.
	246ª	07/08/1961	Autoriza a realização de concorrência administrativa para execução dos serviços de Obras Complementares da Escola Parque, solicitado pelo Sr. presidente da Fundação Educacional.
Negociação	204ª	15/09/1960	Aprova os entendimentos havidos com a Escola Técnica de Taguatinga para confecção de impressos para uso da Companhia.
Diligências	254ª	23/09/1961	Não atender à solicitação do colégio Dom Bosco face à impossibilidade legal de praticar ato de liberalidade que afete o patrimônio da Empresa.
	282ª	04/05/1962	Baixa em diligência o julgamento do processo da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, a fim de que a interessada faça prova do cumprimento da ata da Assembléia Geral realizada em 26/02/1962.

Anexo III:

Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília Ano I nº 4
Data:	Abril de 1957
Impressão:	NOVACAP
Páginas: 1 e 2	Nota falando sobre a existência de uma das primeiras escolas provisórias, instalada por iniciativa particular. E também noticia o providenciamento de um estabelecimento escolar de maiores proporções a ser construído pela NOVACAP.
Fotos: SIM	1- Mostra alunos, a professora e um senhor em sala de aula.
Páginas: 4 a 7	Matéria A Marcha da construção de Brasília, que fala das primeiras construções e necessidades da futura capital (aeroporto, açougue, hospital, residências operários e construtores, bancos, restaurantes, o hotel Brasília e a cidade do Núcleo Bandeirante - o crescimento da mesma). Um tópico falando da 1ª escola oficial primária sob direção de Amábile Andrade, e as primeiras escolas primárias particulares no Núcleo Bandeirante - direção de Anahir Pereira e a Escola Bandeirante - dirigida por Dirani Arruda.
Fotos: SIM	9- Construção de Brasília. Nenhuma de escola ou possível terreno.

Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília Ano I nº 7
Data:	Julho de 1957
Impressão:	NOVACAP
Páginas: 16 e 17	Noticiário; Campanha Educacional em Brasília. Fala do contrato firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a NOVACAP, a fim de oferecer 4 cursos de Alfabetização e outros de Iniciação Profissional para Adolescentes e Adultos.

Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília Ano I nº 8
Data:	Agosto de 1957
Impressão:	NOVACAP
Páginas: 2 a 7	Matéria de Capa: A Marcha da Construção de Brasília. "Obras a serem inauguradas a 3 de maio de 1958: ... 17. Unidade de vizinhança (15 mil habitantes), compreendendo 6 quadras de blocos de apartamentos, 2 quadras de casas populares (500), 2 quadras de comércio, escola, igreja, mercado, campo de esportes, posto de saúde, cinema, lojas.
Fotos: SIM	Página: 6; 2 fotos; Ambas de uma escola primária construída e mantida pela Novacap.

Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília Ano I nº 9
Data:	Setembro de 1957
Impressão:	NOVACAP
Páginas: 17 a 20	Noticiário; Ensino Profissional: "Irá funcionar uma Escola Profissional em Brasília, sob a administração da NOVACAP em convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura".

Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília Ano I nº 10
Data:	Outubro de 1957
Impressão:	NOVACAP
Páginas: 8 e 9	Matéria: A Marcha da Construção de Brasília; A primeira escola de Brasília: Inaugurada no dia 19 de Outubro, mereceu os francos elogios recebidos por sua estrutura, pelo então Ministro da Educação Clóvis Salgado; Plano do sistema educacional de Brasília organizado pelo Ministério da Educação.
Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília nº 25
Data:	Janeiro de 1959
Impressão:	NOVACAP
Página: 20	Noticiário; Educação e Saúde: Ernesto Silva divulgou os planos sobre Educação para Brasília, elaborado em comum acordo com os técnicos do MEC, explicitando as necessidades em 1960. O plano geral de ensino será executado, quase em sua totalidade, em 1959.
Página: 21	Noticiário; Educação: O ministro Clóvis Salgado nomeou o técnico em Educação Inezil Pena Marinho para exercer as funções de representação do MEC junto à NOVACAP, no programa de construções escolares, que se acha em execução. •Professores: 120 professores serão contratados, de acordo com o Plano educacional de Emergência para o Serviço de Educação de Adultos. •Alfabetização: iniciou-se em Brasília o plano educacional de emergência que consta da criação de 100 classes noturnas de alfabetização e da realização de programas radiofônicos pela Rádio Nacional de Brasília.

Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília nº 36
Data:	Dezembro de 1959
Impressão:	NOVACAP
Foto: Sim	Página: 16; 1 foto; Vista aérea de Brasília: veem-se as casas populares, o grupo escolar e a capela.
Página: 18	Noticiário; Educação: Sobre a seleção rigorosa dos professores para darem aula em Brasília. Encontra-se em fase final de instalação uma escola de Aprendizagem Industrial em Taguatinga.

Arquivo:	ARPDF
Material:	Revista
Referência:	Revista Brasília nº 40; Número especial de 21/04/60.
Data:	Abril de 1960
Impressão:	NOVACAP
Página: 68. 69 e 70.	Matéria: O Sistema Educacional de Brasília. A matéria explana sobre como será o sistema escolar de Brasília e o que já foi feito, tanto em termos do Plano Educacional quanto em caráter provisório, para atender à demanda dos filhos dos trabalhadores.
Foto: Sim	Pág. 68: 3 fotos: Primeiro Grupo Escolar de Brasília, Colégio Dom Bosco e Ginásio La Salle. Pág. 69: 3 fotos: Escola Júlia Kubitschek, Escola de Taguatinga e seu pavilhão de oficinas. Pág. 70: 2 fotos: escola de artes plásticas de Brasília e biblioteca Visconde de Porto Seguro.
Página: 71 e 72	Matéria: A Educação em Brasília. Apresenta a trajetória de construção das primeiras escolas públicas e particulares do Distrito Federal e da instalação das instituições culturais. Com a inauguração da nova capital, a Educação passa a ser responsabilidade da CASEB, subordinada ao MEC.
Foto: Sim	Pág. 71: 1 foto: Jardim de Infância. Pág. 72: 3 fotos: interior do jardim de infância, escola classe e escola parque.

Anexo IV:



ARQUIVO PÚBLICO DO DF
NOV.D.04.04.B.09 Nº 908
CONTEÚDO: CENTRO DE ENSINO MÉDIO ELEFANTE BRANCO
LOCAL: BRASÍLIA-DF DATA: NÃO IDENTIFICADO
AUTOR: MÁRIO FONTENELLE



ARQUIVO PÚBLICO DO DF
NOV.D.04.04.B.09 Nº 930
CONTEÚDO: ESCOLA CLASSE
LOCAL: BRASÍLIA-DF DATA: NÃO IDENTIFICADA
AUTOR: JANNUZZI



Alunos na Escola Classe SQS 114. 15/09/1964. Autor: não identificado. Fonte: ArPDF



Escola Júlia Kubitschek. Setembro de 1959. Autor: não identificado. Fonte: ArPDF.



Aula na 1ª Escola de artes. S/d. Autor: não identificado. Fonte: ArPDF.

Anexo V:

Vídeo 1 - Nome: não possui.	
Nº Cena:	**Imagens:**
25	Crianças e Adultos saindo de uma escola classe.
29	Professora em atividade dentro da sala de aula.
30	Crianças em atividade dentro da sala de aula.
31	Professora em atividade dentro da sala de aula.
32	Crianças em atividade dentro da sala de aula.
33	Criança em "close"
34	Crianças em atividade dentro da sala de aula.
35	Crianças em atividade dentro da sala de aula.
41	Crianças cantando no pátio de uma escola sob a regência de uma mulher não identificada.
44	Autoridades e crianças em uma escola.

Vídeo 2 - Nome: As primeiras imagens de Brasília.	
Nº Cena:	**Imagens:**
44	Construção de um grupo escolar
45	Trabalhador instalando lâmpada em sala com crianças.
46	Professor ensinando aos alunos.
47	Professor lendo: "Brasília é a capital do Brasil"

Vídeo 3 - Nome: Brasília – Profecia de São João Bosco.	
Nº Cena:	**Imagens:**
118	Criança correndo em uma escola.
119	Crianças em sala de aula.
120	Crianças brincando no parque.
121	Crianças brincando na piscina da escola.

Vídeo 4 - Nome: não possui..	
Nº Cena:	**Imagens:**
7	Escola Classe em Super quadra.

Vídeo 5 - Nome: Copião.	
Nº Cena:	**Imagens:**
9	Colegiais desfilam no eixo rodoviário.
10, 11, 12, 13 e 14.	Alunos Marista desfilam no eixo.
18, 19, 20 e 21.	Desfile alunos Taguatinga.
23, 24, 25, 26 e 27.	Estudantes desfilando.
28	Colegiais se movimentam desordenadamente.
31	Alunos colégio SP saúdam os alunos de Brasília.

Vídeo 6 - Nome: NOVACAP – 25 anos..	
Nº Cena:	**Imagens:**
101	Sala de aula com professora e alunos em atividades.
102	Professora em atividade em sala de aula.

Capítulo 17

Imagem fotográfica: um olhar poético sobre os primórdios da educação em Brasília

Laura Maria Coutinho

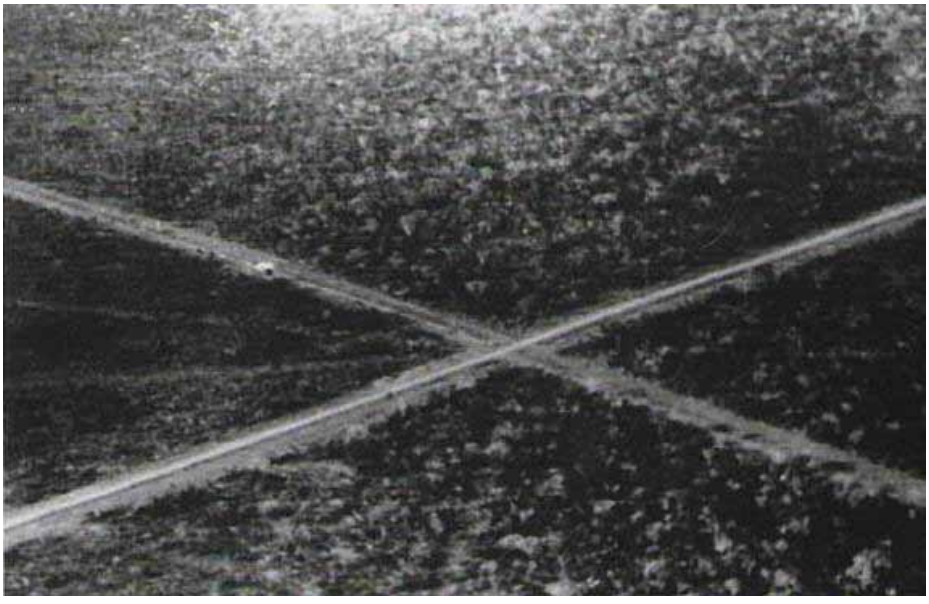
> Não nos peças a fórmula que te possa abrir mundos,
> e sim alguma sílaba torcida e seca como um ramo.
> Hoje apenas podemos dizer-te o que *não* somos, o
> que *não* queremos.
>
> Eugênio Montale (2002, p. 67)

O que pode dizer uma fotografia? Uma fotografia não diz nada além de luzes e sombras. É por meio delas que se constitui como registro de um espaço em um tempo transcorrido e fixado em papel ou outros suportes sensíveis à luz. Uma fotografia não diz, revela. Diz pelo não dito. E fica para sempre assim, não dizendo, até que uma legenda, que a ela se acrescente, venha a atribuir-lhe outros sentidos. Jamais o sentido original que a gerou.

Toda fotografia, e em particular aquelas a que tivemos acesso ao pesquisar a educação no início da cidade capital que se instalava no centro do país, pode ser vista como um recorte feito no espaço e no tempo. Um fragmento da história. Pequenas crônicas do cotidiano dos pioneiros realizadas, na maioria das vezes, por cronistas anônimos. Walter Benjamim, em suas teses sobre o conceito de história,

diz que "o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história." (1987, p. 223)

Toda história tem seu marco temporal e as fotografias podem concorrer para que esse possa ser identificado, referido, vislumbrado. O espaço histórico é marcado pelo tempo. A história só se constitui assim, de tempo e espaço amalgamados. E o tempo marca o espaço de muitas formas. Para efeito deste capítulo, a primeira delas é o antes e o depois. De um gesto, de um acontecimento. Assim quero ver as imagens fotográficas dos primórdios de Brasília, depois da imagem aérea que revela a marca da cruz no cerrado. A primeira ideia da cidade, traduzida em imagem fotográfica, "nasceu do gesto primário de quem assinala um lugar ou dele toma posse: dois eixos cruzando-se em ângulo reto, ou seja, o próprio sinal da cruz" (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962). Com essas palavras o urbanista, vencedor do concurso internacional para a instalação da nova cidade capital, inicia a descrição daquele que, a partir de então, seria o Plano Piloto de Brasília.



Cruzamento do Eixo Monumental com o Eixo Rodoviário, o Eixão, o ponto zero da cidade imaginada pelo urbanista Lucio Costa. Brasília, 1957. Autor: Mario Fontenelle. Fonte: ArPDF.

Depois desse gesto de marcar o cerrado, o corte fica mais amplo e fundo e dele vão surgindo avenidas largas, terraplanadas. As imagens, a partir de então, revelam os movimentos de máquinas, poeira e gente. Os candangos, que acorrem para o cerrado atendendo ao convite para a grande construção, vêm também em busca da sorte, da riqueza e de uma outra vida. Parece que os requisitos necessários eram o desapego ao velho e ao passado e a coragem para enfrentar o novo. Essa gente requeria educação, escolas, professores.



Construção de Brasília. S/d. Autor: não identificado. Fonte: ArPDF.

A construção de Brasília desafiou o tempo. Ao ser construída em cinco anos, expressa a meta mais ousada do governo, realizar 50 anos em 5. Essa é uma ousadia dos tempos modernos: vencer o tempo. A gênese do país que entrava na modernidade é feita de ideias, planos, projetos, suor e poeira.



Construção da Praça dos Três Poderes. S/d.
Autor: não identificado.
Fonte: ArPDF



Operários na construção, 1959.
Autor: não identificado.
Fonte: ArPDF



Rumo à Brasília. S/d.
Autor: não identificado.
Fonte: ArPDF

A cidade surge em linhas retas, em grandes avenidas e prédios que, em espaços demarcados, pouco a pouco, foram traçando perpendicularidades ao planalto e seu horizonte. As poucas curvas constituem círculos ou, talvez, parabólicas como as asas do avião. O plano piloto deixa de ser o espaço planejado e passa a ser um local. Local da vida, local da memória, local da história.



JK e André Malraux, ministro Francês da Cultura.
Brasília, Agosto de 1959.

Fonte: ArPDF.

Olhar as fotografias do início de Brasília é olhar para a modernidade. Uma modernidade em construção. Fotografar é, doravante e cada vez mais, um gesto banal do ser moderno e, mesmo, o constitui de certa forma. Podemos encontrar nos escritos de Le Goff sobre história e memória que "se, por um lado, o termo 'moderno' assinala a tomada de consciência de uma ruptura com o passado, por outro não está carregado de tantos sentidos como os seus semelhantes 'novo' e (o substantivo) 'progresso'" (LE GOFF, 1996, p. 172).

A construção de Brasília parece sintetizar esses três aspectos: o moderno, o novo e o progresso. E a ruptura com o passado do país arcaico é largamente documentada por meio de imagens fotográficas. Talvez a única forma de registro imagético capaz de acompanhar o ritmo frenético da cidade que surgia. À história da nova capital é preciso acrescentar a velocidade. A sua construção foi mais rápida que os registros que qualquer narrador pudesse fazer. Por se tratar de uma odisseia moderna, muitos dos que atenderam ao convite para participar desse esforço nacional vieram com suas máquinas fotográficas. As câmeras já eram relativamente comuns na nova capital. Tirar foto era quase uma mania nacional, de classe média. As máquinas eram objetos quase populares, atendendo ao apelo publicitário do início da fotografia, quando Estman, o fundador da Kodak, lançou o apelo: "você aperta o botão, nós fazemos o resto". O resto era revelar a foto, ou seja, submeter o material sensível a banhos químicos e fixar o resultado em tantas cópias em papel quanto se desejasse. Hoje, esse processo está superado pela fotografia digital de visionamento instantâneo e de vida curta. Mas, permanece como arte, contando a história desse artefato e artifício captador de instantes do que chamamos de tempo presente.

A fotografia é uma linguagem, narra histórias. A fotografia é fruto da técnica, só se realiza por meio de muitos aparatos que a engendra em arte, estética e política. Como nos lembra Ítalo Calvino, a propósito de Ipásia, uma de suas cidades invisíveis, "não existe linguagem sem engano" (1990, p. 48). E, no caso da construção de Brasília, eram muitos os narradores. Não somente os fotógrafos oficiais fizeram os seus registros. A cidade foi fotografada de muitos ângulos e de muitos pontos

de vista, embora as linhas retas procurassem traçar os rumos, inclusive os dos olhares.

Recordo que o aparato que constrói a linguagem fotográfica o faz também por meio de lentes que, articuladas, fazem o foco e registram luzes e sombras em seus múltiplos matizes de representação. Todas as sociedades tecem, sempre, uma rede de representações a partir de ideias, imagens, cenários, compondo um esquema que servirá de referência para a sua mundivivência. Essa rede de relações dá visibilidade às ações sociais, legibilidade à ordem vigente, orienta comportamentos e condutas, estabelece hierarquias, valores e objetivos e, sobretudo, dá estrutura a uma narrativa por meio da qual transitam as condições reais de existência e os seus mitos fundadores (COUTINHO, 2003.)

Jeanne Marie Gagnebin (1994), em seus estudos sobre história e narração, em Benjamin, lembra que o que liga a poesia da realidade e a teoria da modernidade é o tema da fugacidade, do transitório, da caducidade e da morte. Talvez seja esse o sentimento que emerge das fotografias do início da cidade, muito mais do que dos textos e de outros tipos de documentos e objetos. Toda fotografia certifica uma presença, afirma Roland Barthes (1984), mas também pode ser o certificado do que não é mais, do que imediatamente ao registro deixou de ser. O ideário da educação para a nova capital foi, em grande parte, relegado ao passado quatro anos depois da inauguração da cidade.

Aos quatro anos de "modernidade" na educação que se instalava na nova capital, seguiram-se os anos da ditadura militar. Com ela os ideais de modernidade eram outros, eram outras as formas de convivência nas escolas, nas ruas, na cidade. Da modernidade que se instalara, restavam os prédios, os combogós, o cimento armado e o que, daquele presente que se encerrava, ficou na memória de cada professor, aluno, funcionário, de cada habitante do lugar. Restavam também fotografias que, como testemunhas visuais da história, podem ter tido muitos destinos. Algumas desapareceram, quem sabe para sempre, e outras foram para os álbuns, as caixas, as gavetas, os armários, locais onde a memória descansa.

O que vemos quando olhamos uma fotografia? Vemos uma imagem e também um tempo. Aquilo que o instante capturado pela objetiva

pode expressar. Uma fotografia, se bem feita e conservada, pode durar muitas vidas. Outras vão desbotando-se com o passar do tempo. Assim também é a nossa memória, mas esta se vai com a pessoa. As fotografias podem permanecer um pouco mais. Imagens fotográficas podem durar muito mais do que o ser visível que lhes deu origem.

Olhar uma fotografia exige uma atitude de fé. Não basta constatar sua existência, é preciso compreender minimamente sua gramática de enquadramento, assuntos, planos, gestualidade. O que buscamos nessas fotografias? Talvez ecos de uma vida que os fatos que a ela sucederam relegaram ao silêncio. A fotografia é uma imagem silenciosa que explicita a dor de um corte no tempo, no espaço, na esperança de permanecer. Uma fotografia, compreendida dessa maneira, entra em conflito com a eternidade. A fotografia pode ser, assim, a expressão de uma vida e da própria ruína que essa mesma vida gerou. Está mais próxima do que é efêmero e muito menos do que é permanente. De certa forma, coloca toda e qualquer espécie de permanência em questão. No entanto, à fotografia e suas técnicas, coube a representação da realidade fugaz e transitória. Não eram mais necessárias longas horas de exposição para que uma cena fosse representada. O que é fugaz e transitório não cabe nas técnicas da pintura, escultura, bordado. A essas técnicas cabem o tempo duração. A fotografia é arte do instantâneo, do aqui e do agora, só a fotografia é capaz de parar um pássaro em pleno voo ou um rio que se esvai em cachoeira.

Fotografias captam instantes desse tempo presente, transforma-o em passado e o faz emergir em outra temporalidade. Em um tempo, não futuro do presente, mas um presente no futuro. Por estranho e paradoxal que possa parecer, o presente é este momento feito de todas as temporalidades, ontem, amanhã, acontecendo agora no hoje que é o tempo da eterna duração.



Sala de aula. S/d.
Autor: não identificado.
Fonte: ArPDF



Alunos na Escola Classe. S/d.
Autor: não identificado.
Fonte: ArPDF



Primeiros alunos de Brasília. S/d
Autor: não identificado.
Fonte: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE



Professoras da Escola Classe 107 Sul. S/d.
Autor: não identificado.
Fonte: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE



Podemos ver as fotografias do início da nova capital como um tempo passado. A educação participa dessa construção coletiva. Ainda que expresse, prioritariamente, as singularidades dos detalhes, o que estava em curso era uma obra épica pontuada do lirismo quase pueril de muitos dos candangos que para ali vieram com seus desejos, propósitos e esperanças. Nas fotografias podem estar, para sempre paralisadas, as cenas dos professores em suas atividades, dos alunos em seus bancos escolares, nos corredores, nos pátios. Mas também podemos ver essas imagens em um tempo futuro do pretérito. É nessa temporalidade que podemos encontrar os sentidos perdidos, outros desejos, novas esperanças. Aquilo de que se ocupa o gênio humano de tantos, professores, alunos, planejadores, diretores, pedreiros, carpinteiros, presidentes. As imagens que as fotografias, mesmo desbotadas, guardam, ao descolarem-se dos álbuns onde hibernaram por tanto tempo, fazem ecoar uma outra e mesma narrativa, emergem de um elo perdido que não ficou registrado, de um elo perdido da história que sentimos pulsar, mas que materialmente não está mais e, talvez, jamais esteve em lugar algum. Apontam, em reminiscência, para o desafio de uma outra construção.



Primeira Escola Pública de Brasília: Escola Júlia Kubitschek. 18.10.1957.
Autor: não identificado.
Fonte: ArPDF

Esquecer e lembrar são as duas dimensões de que é feita a memória. O que uma fotografia antiga pode trazer aos nossos sentidos são lembranças que evocam nossos sentimentos atuais sobre fatos ocorridos e registrados em luz e sombra. A mesma imagem, vista em tempos diferentes, pode expressar sentimentos diversos.

Toda imagem pode ressignificar o passado, jamais transformá-lo. A transformação do cerrado em cidade, em suas múltiplas possibilidades, é um legado daquele tempo passado, como um bastão que nos é entregue como numa corrida de revezamento. Só o tempo presente, e apenas ele, é o tempo de construção, da escola, da educação, da vida. As imagens que pontuam este escrito, e muitas outras sobre as origens da nova capital, fazem emergir muitas significações. Sugiro que sejam vistas como um campo aberto de sentimentos, sentidos, sensações que precisam ser afloradas. Ou não. Não ver é também uma espécie de visibilidade.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. *A câmera clara.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis.* São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

COUTINHO, Laura Maria Coutinho. *O estúdio de televisão e a educação da memória.* Brasília: Plano, 2003

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin.* Campinas: Perspectiva, FAPESP, Editora da Unicamp, 1994.

MONTALE, Eugenio. *Ossos de sépia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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

NOTAS SOBRE OS AUTORES

Alice Fátima Martins
Doutora em Sociologia, professora adjunta da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: profalice2fm@gmail.com

Aracy Roza Sampaio Pereira
Graduanda em Pedagogia da Universidade de Brasília, estudante voluntária do Programa de Iniciação Científica – CNPq.
E-mail: aracyroza@gmail.com

Carmyra Oliveira Batista
Doutora em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: carmira.batista@gmail.com

Cinira Maria Nóbrega Henriques
Licenciada em Literatura e Letras Neolatinas, professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: ciniranobrega@hotmail.com

Edilene Simões Costa
Mestre em Educação, consultora em educação.
E-mail: edilenesc@gmail.com

Eliene Maria Alves Dias
Mestranda em Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: lnmat023@yahoo.com.br

Erondina Barbosa da Silva
Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e da Faculdade Jesus Maria José de Taguatinga, DF.
E-mail: erondina@gmail.com

Eva Waisros Pereira
Doutora em Ciências da Educação, professora e pesquisadora associada plena da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: evaw@unb.br

Francisco Heitor de Magalhães Souza
Doutor em Educação e Ciências Sociais, consultor na área de políticas educacionais, gestão e avaliação da educação.
E-mail: franciscoheitor@uol.com.br

Ingrid Dittrich Wiggers
Doutora em Educação, professora adjunta da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília.
E-mail: ingridwiggers@gmail.com

Isabela Ribeiro Marques
Licencianda em Educação Física da Universidade de Brasília, bolsista do Programa de Iniciação Científica – CNPq.
E-mail: bela.marques@gmail.com

Laura Maria Coutinho
Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: lauramc@unb.br

Leandro Freire Lima
Graduando em Pedagogia na Universidade de Brasília, agente de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
E-mail: leofreirelima@gmail.com

Lúcia Maria da Franca Rocha
Doutora em História e Filosofia da Educação, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
E-mail: francarocha@terra.com.br

Lyv Belém Loureiro
Graduada em Pedagogia, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: lyvlou@hotmail.com

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

Maria Paula de Almeida Vasconcelos
Mestranda em Educação da Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: mp.vasconcelos@ig.com.br

Maria Regina Filgueiras Antoniazzi
Doutora em Ciências Sociais, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
E-mail: reginaantoniazzi@gmail.com

Mariana Ziloti Frazzi
Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista do Programa de Iniciação Científica – CNPq.
E-mail: mzfrazzi@hotmail.com

Mônica Menezes
Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: profmonicams@yahoo.com.br

Nilza Eigenheer Bertoni
Doutora *Honoris Causa* pela Universidade de Brasília, Mestre em Matemática, professora aposentada do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília.
E-mail: nilza.bertoni@gmail.com

Pedro Mesquita de Carvalho
Graduando em História na Universidade de Brasília, bolsista do Programa de Iniciação Científica – CNPq.
E-mail: pedrosorel@hotmail.com

Raquel de Almeida Moraes
Doutora em Educação, professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: raquelmoraes@gmail.com

Renata Souza Silva
Mestranda em Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: ss.ataner@gmail.com

Rosália Policarpo F. de Carvalho
Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
E-mail: rosaliapolicarpo@yahoo.com.br

Sandra Aparecida de Oliveira Baccarin
Mestre em Educação, professora da Faculdade Jesus Maria José, Taguatinga, Distrito Federal.
E-mail: sandrabaccarin@gmail.com

Os capítulos 1, 2 e 9 deste livro constituem versões reformuladas de textos publicados, respectivamente, nas seguintes obras: Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960/ Ana Waleska Mendonça, Libânia Nacif Xavier, organizadoras. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008 (Coleção Inep 70 anos, v.1), p. 243-260; História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação/ Afonso Galvão, Gilberto Lacerda dos Santos, organizadores. - Brasília: Líber Livro Editora: ANPED, 2008 (Educação: tendências e desafios de um campo em movimento, v.1), p. 41-54; As escolas normais no Brasil: do império à república/ José Carlos Souza Araújo, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, Antônio de Pádua Carvalho Lopes, organizadores. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 355-370.

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro

A presente obra é fruto de um intenso trabalho de pesquisa que envolveu documentos textuais, iconográficos e audiovisuais. A narrativa destaca especialmente dados de uma das mais ricas fontes de investigação: a fala. A recuperação dos conteúdos históricos e simbólicos do primeiro plano educacional da capital se dá através do discurso expresso por aqueles que, mais do que simples testemunhas, participaram da construção da utopia educativa presenciada em Brasília, durante os primeiros anos da cidade. O projeto de cidadania aqui expresso nunca perdeu sua atualidade, inspirando educadores ao longo de várias gerações.

Alice Fátima Martins | Aracy Roza Sampaio Pereira | Carmyra Oliveira Batista
Cinira Maria Nóbrega Henriques | Edilene Simões Costa | Eliene Maria Alves Dias
Erondina Barbosa da Silva | Eva Waisros Pereira | Francisco Heitor de Magalhães Souza
Ingrid Dittrich Wiggers | Isabela Ribeiro Marques | Laura Maria Coutinho
Leandro Freire Lima | Lúcia Maria da Franca Rocha | Lyv Belém Loureiro
Maria Alexandra Rodrigues | Maria Paula de Almeida Vasconcelos
Maria Regina Filgueiras Antoniazzi | Mariana Ziloti Frazzi | Mônica Menezes
Nilza Eigenheer Bertoni | Pedro Mesquita de Carvalho
Raquel de Almeida Moraes | Renata Souza Silva
Rosália Policarpo F.de Carvalho | Sandra Aparecida de Oliveira Baccarin