



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Edilson de Souza

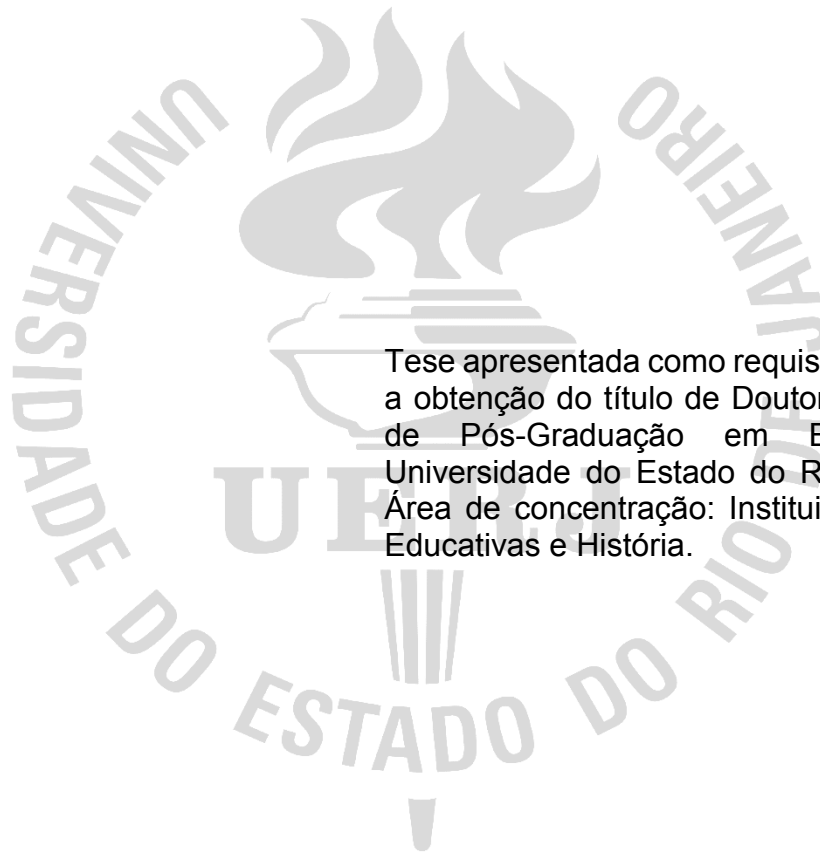
**Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto
educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação -
I PEE Rio de Janeiro (1980)**

Rio de Janeiro

2014

Edilson de Souza

Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof.^a Dra Lia Ciomar Macedo de Faria

Coorientadora: Prof.^a Dra. Eva Waisros Pereira

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S729 Souza, Edilson de.
Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980) / Edilson de Souza. – 2014.
161 f.

Orientadora: Lia Ciomar Macedo de Faria.
Coorientadora: Eva Waisros Pereira
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Centros integrados de educação pública – Teses. 2. Escola nova – Teses. 3. Teixeira, Anísio, 1900-1971 – Teses. 4. Ribeiro, Darcy, 1922-1997 – Teses. I. Faria, Lia Ciomar Macedo de. II. Pereira, Eva Waisros. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Edilson de Souza

Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Aprovada em 12 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Lia Ciomar Macedo de Faria (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Eva Waisros Pereira (Coorientadora)
Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Edna Maria dos Santos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Celi Vasconcelos
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha Família.

À minha esposa Jeanne, minha companheira de todas as horas, meu ponto de equilíbrio. Seu carinho, dedicação e sua forma positiva de enfrentar as dificuldades da vida, foram incentivos determinantes para eu chegar até aqui. Sem seu incentivo, jamais teria enveredado por esse caminho.

À meu filho João Guilherme, que em sua meninice sempre disputou meu tempo com a tese, deixo aqui registrado que em nenhum momento a tese foi mais importante que você, pois em todas as disputas você foi o ganhador.

À minha mãe Maria, fonte inesgotável de força, cujo caminho guiou meus passos até aqui.

Ao meu pai Elson, em memória, de caráter forjado pelo trabalho, sempre me fez entender que o caminho honesto é sempre o mais valioso

Aos meus irmãos, Edmilson e Eguimagno, companheiros de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, sinto-me gratificado e impelido a agradecer àqueles que contribuíram para a sua consecução, pois, ainda que a escrita seja uma prática solitária, o trabalho de pesquisa nunca é individual. Desse modo, desejo manifestar aqui o meu reconhecimento e a minha gratidão a todos que contribuíram, de diferentes formas e em diferentes momentos, para a sua realização.

Agradeço especialmente à Prof^a. Dr^a. Lia Faria, minha orientadora, pela paciência e competência na orientação desta pesquisa e pela confiança que me dedicou. Não sou menos grato pela atenção que dela recebi em todos os momentos deste percurso acadêmico.

À Prof^a. Dr^a. Eva Waisros Pereira, pelas contribuições teóricas e por ter aceitado ser a coorientadora deste trabalho, dispondo-se a contribuir ainda mais em minhas reflexões acerca da história de Brasília.

Aos amigos do grupo de pesquisa LER, Marcos Chagas, Fernando Magalhães, pela parceria durante o processo de estudo.

Às Professoras Doutoras Edna Maria dos Santos, Lígia Martha C. da Costa Coelho, agradeço também por terem participado da qualificação e por terem feito importantes sugestões e apontamentos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

À amiga Tania Pasqualili, agradeço pela presteza, e por ter contribuído através de leituras e sugestões que qualificaram o trabalho.

Aos amigos Marcelo e Cintia, pelas parcerias e pelo apoio, tendo me hospedado em sua casa em diversas ocasiões durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu irmão Eguimagno, pelo carinho e apoio.

À FAPERJ, pela concessão de bolsa de pesquisa destinada ao doutoramento.

RESUMO

SOUZA, Edilson de. *Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)*. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O presente estudo analisa dois programas educacionais que se materializaram por meio das Escolas Classe/Escola Parque de Brasília e dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro. O primeiro, na década de 1960, mediante o Plano de Construções Escolares de Brasília, formulado por Anísio Teixeira, e o segundo, implementado na década de 1980, em conformidade com o Programa Especial de Educação - I PEE, proposto e executado por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. No entrecruzamento dos projetos desses dois intelectuais, busco compreender as dissensões, imbricações e convergências dessas iniciativas e o seu legado para a política educacional. Para tanto, me apoio nas produções acadêmicas de dois Grupos de Pesquisa, que têm como objeto os programas educacionais implantados respectivamente, por Anísio e Darcy. Em Brasília, encontramos em seu acervo a memória dos pioneiros da experiência das Escolas Classe/Escola Parque no Distrito Federal, intitulando-se "Educação Básica Pública do Distrito Federal: Origens de um Projeto Inovador (1956-1964)", PPGE/UnB, tendo como coordenadora a professora Eva Waisros Pereira. Na cidade do Rio de Janeiro, observamos estudos sobre os CIEPs, produzidos pelo "Laboratório Educação e República" LER/ProPEd/UERJ, sendo líder da pesquisa a professora Lia Faria. Ainda nessa investigação são consideradas as determinações e os investimentos pessoais e profissionais, tanto de Darcy Ribeiro como de Anísio Teixeira, intelectuais que assumiram a dimensão prática na produção das ideias, considerando a relação dessas ideias com o mundo. Ao recuperar as produções desses dois Grupos, desvelamos também os calorosos debates relacionados às diferentes concepções de educação Integral. A análise destaca o projeto educacional de nação a partir da escola pública em seu caráter republicano. A reflexão proposta visa contribuir, juntamente com as demais pesquisas já realizadas, com a temática da educação integral – e da escola pública de horário integral - para a formulação de políticas públicas na área educacional. Nesse sentido, pretendo colaborar para o desenho de propostas governamentais, especialmente para o PNE 2011-2020, buscando valorizar os pesquisadores que nos antecedem em seus trabalhos.

Palavras-chave: Escola Classe/Escola Parque (1960). Anísio Teixeira. Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Darcy Ribeiro.

ABSTRACT

SOUZA, Edilson de. *Dialogues between Teixeira and Darcy Ribeiro: the educational project of Brasilia (1960) and the Special Education Program - I PEE Rio de Janeiro (1980)*. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This study analyzes two educational programs that materialized through the Schools Class / School Park of Brasilia and Integrated Centres for Public Education - CIEPs, in Rio de Janeiro. The first in the 1960, through the School Construction Plan of Brasilia, formulated by Teixeira. And the second, implemented in 1980, in accordance with the Special Education Program - I PEE, proposed and implemented by Darcy Ribeiro in Rio de Janeiro. In the intersection of these two intellectual projects, aiming to understand the dissensions, overlaps and convergences of these initiatives and their legacy for educational policy. To that end, I support the academic productions from two research groups, whose object implanted educational programs respectively Anísio and Darcy. In Brasilia, found in its collection the memory of the pioneers of the experience of the Schools Class / School Park in Federal District, calling itself "Basic Public Education of the Federal District: Origins of an Innovative Project (1956-1964)", PPGE / UNB, having as coordinator professor Eva Pereira Waisros. In the city of Rio de Janeiro observed studies on CIEPs, produced by "Laboratory Education and Republic" READ / proped / UERJ, and research leader professor Lia Faria. Yet this investigation are considered determinations and personal and professional investments, both as Darcy Ribeiro Teixeira, intellectuals who took the practical dimension in the production of ideas, considering the relation of these ideas with the world. When retrieving the productions of these two groups also unveil the heated debates. related to the different conceptions of integral education the analysis highlights the educational project of nation from the public school in his Republican character reflection proposal seeks to contribute, along with other previous studies with the theme of integral education - . , and public school inte - gral time - . towards the formulation of public policies in education Accordingly, intending to contribute to the design of government proposals, especially for the PNE 2011-2020, seeking to add value to researchers in the preceding their jobs.

Keywords: Anísio Teixeira. Integrated Centres for Public Education (CIEP). School Class / College Park (1960). Darcy Ribeiro.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	CONVERSA COM INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO E SUAS UTOPIAS: ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO	26
1.1	Anísio Teixeira	26
1.2	Darcy Ribeiro	31
1.3	O Governo Leonel Brizola (1983-1986)	36
1.4	Caminhos Cruzados de Anísio e Darcy	41
1.5	O tempo escolar	45
1.6	Direito à Educação-uma discussão em aberto	46
2	DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL	67
2.1	Refletindo sobre o tempo escolar	67
2.2	A gênese da concepção de Educação Integral no Brasil	81
2.3	As Escolas-Classe/Parque de Brasília: Uma Experiência outra	83
3	AS MARCAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: BRASÍLIA (1960)	89
3.1	Nasce Brasília	94
3.2	Um plano educacional para um novo tempo	104
3.3	Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs / RJ (1980)	119
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	134
	ANEXO A - Entrevistada: Professora Amábile Andrade Gomes	143
	ANEXO B - Entrevistada: Professora Maria do Rosário Ávila de Bessa ..	145
	ANEXO C - Entrevistada: Professora Santa Alves Soyer	147
	ANEXO D - Entrevistada: Professora Anísia Santos da Rocha Cravo	149
	ANEXO E - Entrevistada: Professora Maria das Neves Costa Morici	151
	ANEXO F - Entrevistada: Professora Leocádia Paradella Cardoso	153

ANEXO G - Entrevistada: Professora Maria Reis Canêdo	154
ANEXO H - Entrevistada: Professora Natanry Ludovico Lacerda Osório.	156
ANEXO I -Entrevistada: Professora Maria Marta Cintra	157

INTRODUÇÃO

Quando nos colocamos na condição de investigadores, assumimos o compromisso de identificar hipóteses que nos despertam inquietação, levando-nos a expor nosso próprio percurso, o que está por trás das escolhas e direcionamentos da pesquisa desenvolvida. Isto implica uma ressignificação de experiências ouvidas e/ou vividas, não estabelecendo, em um primeiro momento, um estatuto de verdade, mas refazendo nossa própria trajetória acadêmica e profissional.

Logo, traçar uma linha de memória não é uma tarefa fácil. De acordo com Boaventura, um memorial é não somente crítico, mas autocrítico do desempenho acadêmico do candidato. Crítica que conduz forçosamente à avaliação dos resultados obtidos na trajetória da carreira científica (Boaventura, 1995). Portanto, para elaborar a presente linha, consideramos as condições, situações e contingências que envolveram um pouco de nossa história até o presente.

Primeiramente, o ingresso em um curso de Licenciatura em Educação Especial representou enorme desafio, dentre eles, o mais significativo foi o da permanência na Universidade, constituindo-se como quebra de paradigma, pois o mundo universitário, em suas peculiaridades, diferencia-se muito da vida fora de seus portões, dimensionando-se em uma vivência singular que, aos poucos, nos distancia da simples vida social da comunidade não acadêmica, e nos constitui em outra comunidade circunscrita ao mundo universitário.

Esse mundo, um pouco distante do mundo real das pessoas que seguem suas vidas cotidianas, nos permite a imersão em problemas sociais e políticos que, em sua maioria, nos deixam alheios à relação com que se comunicam com o cotidiano, não nos permitindo entender o que de fato significam fora da realidade a que estão circunscritos.

Mesmo diante das dificuldades, assumimos o pressuposto de que nosso processo de formação caminhasse no sentido de entender que todos os espaços são democráticos, sendo estendido a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Cabe salientar que esse processo de formação nos constituiu como educadores, buscando um melhor entendimento de nossos espaços de atuação. Nesse contexto, refletimos sobre o papel da escola, seu espaço pedagógico, currículos, metodologia de ensino, avaliação e atitudes profissionais.

Por outro lado, entendemos que o profissional da educação, em seu fazer cotidiano, desenvolve seu próprio sentido de educar através das relações que estabelece frente ao aluno. Nessa direção, esse profissional mune-se de recursos, técnicas, mas também, do auxílio de outros, trocando experiências, constituindo-se e desconstituindo-se, através do processo que estabelece com a produção do conhecimento.

Nesse sentido, entendemos que refletir sobre si mesmo é tornar-se autônomo. Tal reflexão constitui-se como processo de diferenciação em relação a outros sujeitos, na medida em que delimita um lugar enquanto processo de conscientização contínua, nos levando à ação. O caminho da conscientização se constitui em um sucessivo vir-a-ser, pois, tanto em suas crenças no caminho, quanto em sua prática, correlaciona-se com o social. O que se espera dos professores é que, conhecendo, saibam agir, saibam “ensinar”, construindo sua identidade.

A partir dessas reflexões, quais seriam os desafios para a profissionalização desses professores graduados em Educação Especial? A partir do momento em que o professor racionaliza e analisa a própria prática, criticando-a, revisando-a, torna-se possível fundamentar a construção das unidades de ensino.

Portanto, rememorar nossa história parece-nos aqui um recurso significativo, já que o tema que orienta esse doutoramento elege a escola pública como espaço democrático e republicano, movimentando nossos interesses de pesquisa e utopias, manifestadas nos pressupostos dialéticos da História.

Uma vez colocadas nossas digitais, sinalizamos que optamos pelo estudo de atores envolvidos no espaço escolar e nas políticas públicas de educação. Trata-se de escolhas demandadas pelo autor/pesquisador, onde a transversalidade histórica nos obriga a definir padrões a partir de normas, em que o tema, o objeto de pesquisa e a composição bibliográfica são atravessados tanto pela historiografia, quanto pelo desejo de reconstrução a partir de nosso tempo.

Segundo Borges (1993), para o termo “história” é encontrada uma variedade de significados, tais como: *o passado da humanidade, o estudo desse mesmo passado, uma simples narração, uma “lorota”, uma complicação etc.* No trabalho da tese, consideramos simultaneamente *os acontecimentos que se passaram e o estudo desses acontecimentos*, ambos sobrepostos às nossas reconstruções ou verdades. Trata-se de nosso tempo de reflexão, em que os acontecimentos não seguem o ritmo cronológico medido pelo relógio.

Ao perscrutarmos a história em geral nos ocupamos estritamente de determinada realidade concreta, situada no tempo e no espaço. Assim, o historiador busca identificar as relações construídas pelos homens como produto desta existência. O homem localiza-se em um determinado período de tempo, em um espaço físico concreto. Nesse espaço e lugar age sempre, como marca do seu caráter histórico, em relação à natureza, aos outros homens, à experiência de vida. Historicamente, só podemos conhecer o presente na percepção, na escavação do passado, recompô-los significa árdua batalha entre *seleções* e *sombras*.

As sombras, na escrita da história, se oferecem de duas formas: ideológicas (por se prestarem a dissolução da totalidade) e contra-ideológicas (por permitirem, em suas frestas, o encontro da totalidade). Por um lado, são ideológicas, portanto *sombras fabricadas*, quando para justificar o presente, agimos como se o passado simbolizasse, por exemplo, o atraso da civilização – o tempo naturalizado avança cronologicamente em camadas superpostas, como se buscasse mecanicamente o “progresso”. De outro modo, as sombras não fabricadas seriam um movimento natural, por quanto é exigível que o historiador faça seleções necessárias em função do recorte de seu objeto de estudo. Contudo, neste, o passado é criteriosamente observado e vasculhado como etapa histórica concretamente construída por humanos, são fatos impostos sobre o desejo do historiador, o que não implica dizer que este é um agente neutro (CHAGAS, 2012, p. 65).

Assim, atentando para a validade e riqueza das experiências que fomos construindo a partir das leituras e relações estabelecidas, observamos a relevância de apresentar os principais aspectos, vinculados às novas significações.

Conforme o presente que vivem os historiadores, são diferentes as perguntas que eles fazem ao passado e diferentes são as projeções de interesses, perspectivas e valores que lançam no passado. Eis por que a história é constantemente reescrita. Isso se resume bem na frase: “A história é filha de seu tempo”. Mesmo quando se analisa um passado que nos parece remoto, portanto, seu estudo é feito com indagações, com perguntas que nos interessam hoje, para avaliar a significação desse passado e sua relação conosco. (BORGES, 1993, p. 26).

De acordo com o pensamento de Peter Gay (1990), a escrita historiográfica é sempre reinterpretada e reescrita considerando a intenção e o tempo do pesquisador. “A história, em suma, é inacabada no sentido de que o futuro sempre utiliza seu passado de novas maneiras”. Prossegue ele:

Não pretendo sugerir que este processo algum dia venha a terminar; a paisagem do passado está distante demais, é demasiado obscura ou, na história moderna, excessivamente apinhada para que tenha fim. Na verdade, uma tal interpretação definitiva – o mapa que nunca precisará de revisões – é irrealizável por princípio. Um modo corriqueiro de formular este princípio é dizer que cada geração deve reescrever as histórias das gerações anteriores. Esse lugar-comum é verdadeiro, mas não pela razão geralmente

apresentada. É verdadeiro, antes, por terem os acontecimentos uma posteridade que pode prosseguir até o final dos tempos – ou, quando menos, até o final da historiografia (GAY, 1990, p. 191).

Há de se ter presente que a escrita enquanto comunicação necessita de informações e um mínimo de ordenamento para a exposição de ideias, de forma que o sujeito, ao ler, possa compreender e interagir com o texto. Entretanto, ao fazer o exercício de escrita sobre as experiências vivenciadas, nos direcionamos para uma posição de pesquisa, colocando-nos na condição de sujeito que, nos espaços acadêmicos ou não, busca encontrar significações para elas.

Segundo Borges (1993), a organização cronológica é etapa básica para a construção de uma explicação histórica. Torna-se necessário então que os historiadores trabalhem com um período de tempo limitado entre datas. Assim, a periodização – longe de ser o enquadramento do tempo – deve ter um caráter explicativo, assinalando a multiplicidade das diversas épocas de organização das sociedades, como totalidade das relações materiais elaboradas em cada contexto.

Nesse sentido, para expor um problema de pesquisa, os primeiros passos estão no processo de escrever. Segundo Mario Osorio Marques (2006), “o escrever é o princípio da pesquisa”, ação que pontua as angústias, os questionamentos e muitas dúvidas, “no sentido de que é o escrever que a desenvolve, conduz, disciplina e faz fecunda”. O processo de escrever revela o trabalho de pesquisa “centrado em determinado tema sob a forma de hipótese”. É o guia de uma ação sistematizada que pode trazer à tona novas reflexões por meio de argumentações que façam interlocução sistematizada e possam obter validação no discurso e certificação social.

[...] o maior desafio da escrita é o começá-la; no seu todo e em cada uma de suas partes. Uma hipótese, aliás, fundamentada em prática já espichada. Isso porque só escrevendo se escreve. Não se trata de preparar-se para o escrever. É ele ato inaugural, começo dos começos. Para engatar a sério uma conversa é preciso, como quem nada quer, puxar por ela sem muita pressa em chegar ao assunto determinado. Para proveitosamente saber o que ler é preciso saber onde o escrever chegou e por onde pretende andar caminhos que se fazem andando. Depois, assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa leituras que puxam o reescrever (MARQUES, 2006, p. 11-12).

O percurso de pesquisa que trilhamos, permite perceber que estamos fazendo apropriações significativas da história de sujeitos que se constituem em tempos distintos, mas que no conjunto do processo histórico se fundem como propositores de

um projeto de nação. Por diferentes trajetórias, eles nos legaram um lastro teórico, que se aproxima e se afasta, nos respectivos períodos históricos.

Desejar compreender as trajetórias de outros sujeitos, procurando romper com o processo de estereotipagem presente na historiografia da Educação brasileira, é o ato inaugural que nos impele a verificar que o desejo que encontrou nos outros a oportunidade de manifestar-se em obras é, em nós, o móvel do esforço que nos leva a passar horas consultando arquivos ou a permanecer debruçados sobre uma mesa copiando informações, criando, recriando idéias. Este desejo, que encontra em nós a sua origem, movimentase na direção dos sujeitos e das coisas habitadas pela História (NUNES, 1990, p. 37)

A busca que fizemos pressupôs instrumentalizar a problematização do nosso objeto, por meio de aportes teóricos utilizados, que pretenderam fazer emergir os desafios e vicissitudes do tema, e, ao mesmo tempo, tensionar as visões cristalizadas e ainda não suficientemente discutidas.

Para tanto, tentamos identificar, no entrecruzamento dos projetos de dois intelectuais, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, quais foram as dissensões, imbricações e convergências que ambos deixaram como legado para a Educação. Nossa reflexão ressalta os sujeitos que puderam vivenciar a concretização desses projetos, tanto no Distrito Federal, com as Escolas Classe/Parque (1960), como no Rio de Janeiro, com os CIEPs, no ano 1980, e o Programa Especial de Educação - I PEE.

O Programa Especial de Educação (PEE) era um modelo que objetivava atender as prioridades estabelecidas para as classes de alfabetização e de 5ª série. O PEE entre outras atribuições deveria aperfeiçoar o corpo docente e funcionários de apoio, através de treinamento em serviço; orientar as equipes técnico-pedagógicas dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) para a organização dos currículos; fazer um acompanhamento do processo de implantação do trabalho pedagógico. (FARIA, 1991, p.15).

Como metodologia, analisamos as produções de dois Grupos de Pesquisa, que têm como objeto os programas educacionais implantados respectivamente por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O primeiro, em Brasília, tem em seu acervo a memória dos pioneiros da experiência das Escolas Classe/Escola Parque no Distrito Federal, intitulado "Educação Básica Pública do Distrito Federal: Origens de um Projeto Inovador (1956-1964)", PPGE/UnB, coordenado pela professora Eva Waisros Pereira. O segundo, na cidade do Rio de Janeiro, acumula em seu acervo produções acerca dos CIEPs, e advém do Grupo de Pesquisa "Laboratório Educação e República" LER/ProPEd/UERJ, liderado pela professora Lia Faria.

Ao recuperar aquelas duas experiências, rememoramos os debates relacionados ao que se entende por Educação Integral no país. Assim, desvelamos também o cenário político da década de 1960, durante a implantação das Escolas-Classe/Parque, e a execução do Plano Educacional do Distrito Federal. Paralelamente, investigamos os anos 1980, durante a implantação dos CIEPs e a execução do Primeiro Plano Especial de Educação do Rio de Janeiro (I-PEE), naquele primeiro governo de Leonel Brizola, tendo como vice-governador e secretário de cultura, Darcy Ribeiro.

Nesse contexto, a pesquisa contribui com a temática da Educação Integral, considerando produções já existentes, mas visando produzir outras hipóteses. A tese espera contribuir com as discussões sobre as propostas governamentais para o PNE 2011-2020. Ao mesmo tempo, o trabalho analisa a produção que enriquece as reflexões sobre a escola pública de horário integral, destacando pesquisadores que defendem a escola pública em seu caráter republicano.

Nossa inquietação aumentou quando partimos para o levantamento bibliográfico e nos deparamos com trabalhos de pesquisa da envergadura das produções do INEP¹, a exemplo do organizado pela professora Lúcia Velloso Maurício que, além de ser um dossiê da escola pública de horário integral, nos auxilia como norte.

É necessário esclarecer que nos valem das leituras que fizemos de produções desses pesquisadores sobre os intelectuais Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, em especial sobre as Escolas Classes/Parque de Brasília e os CIEPs no Rio de Janeiro. A partir das particularidades dos tempos históricos das produções desses dois educadores, acreditamos que no decorrer do trabalho poderíamos estabelecer um diálogo entre ambos.

A investigação intentou, portanto, analisar o processo de emancipação social que os dois programas educacionais propõem, configurados na possibilidade das classes populares terem acesso à escolarização de qualidade e democrática, o que falta a setores menos privilegiados os meios para se constituir enquanto sujeito social.

As duas experiências que analisamos em sua conjuntura temporal e política revelaram, mesmo que contraditoriamente, aproximações com a concepção de formação humana integral. Cada uma delas, a seu modo e em seu tempo histórico,

¹ Em Aberto Vol. 21, No 80 (2009)

procurou ofertar uma escola pública de qualidade, incluindo a ampliação da jornada escolar em espaços físicos condizentes à proposta. E com todo o instrumento e arranjos governamentais que dessem sustentabilidade a cada projeto.

Os dois grandes programas, pautados na defesa e recuperação da educação integral, apresentam seus elementos constitutivos com a intenção de superar a baixa qualidade educacional e a exclusão social. Porém, assinalamos algumas incoerências. A mesma escola, a partir da qual se estimula a contestação que leva à possível ruptura para a transformação, reproduz as relações sociais, reflexo das contradições presentes em um movimento dialético de busca de superação, entre alienação e emancipação.

Em cada época, os homens constroem representações para conferir sentido ao real. Quando tratamos de alienação e emancipação, surgem várias interpretações. Assim, nos valem de Castoriadis para uma melhor compreensão acerca desses conceitos, cuja obra de referência é *A Instituição Imaginária da Sociedade* (1982).

O imaginário não se ocupa propriamente das longas durações nos modos de pensar e de sentir da humanidade, mas sim da articulação das imagens visuais, verbais e mentais com a própria vida que flui em uma determinada sociedade, sendo que o conceito de alienação em Castoriadis é essencialmente social. A alienação não é inerente à história humana, mas simplesmente uma modalidade de relação da sociedade com suas instituições em determinado contexto.

A alienação é, portanto, aquilo que se opõe à criatividade livre do homem no mundo criado pelo homem; não é um princípio histórico independente, que tenha uma origem própria. É a objetivação da atividade humana, na medida em que escapa de seu autor, sem que seu autor possa escapar dela. (CASTORIADIS, 1983, p 68).

Para conhecer um pouco mais sobre a trajetória do referido autor, trazemos a contribuição de Machado (2002)², que aponta elementos histórico-temporais importantes sobre a biografia de Castoriadis (1982, 1987, 1992, 1999).

² Castoriadis nasceu em Constantinopla. Descobriu a filosofia aos 13 anos. Estudou direito, economia e filosofia em Atenas, onde também militou nas Juventudes Comunistas. Crítico do autoritarismo do PC grego, durante a ocupação nazista aderiu ao trotskismo. Nessas primeiras atividades políticas encontrou a ideia de autonomia que, entretanto, só viria a ser objeto de sua reflexão filosófica nos anos 60. Depois da Liberação, perseguido pelos comunistas do PC grego e malvisto pelos anticomunistas, Castoriadis emigrou para a França, onde chegou em 1945. No ano seguinte, com Claude Lefort, fundou o grupo "Socialismo ou Barbárie", veículo da publicação, entre 1949 e 1965, de 40 números da revista com o mesmo nome. Foi no primeiro volume que Castoriadis registrou suas críticas à sociedade russa, ao stalinismo e à burocracia. Profissionalmente, trabalhou como

As representações se constituem a partir de nós. Assim, nosso conjunto de representações sobre a temática da educação integral traduz a consolidação de um percurso de sucessivas aproximações entre pesquisador e objeto de pesquisa, considerando experiências acadêmicas e profissionais.

Simbolicamente, é parte de nossa criação (criação humana), em que somos capazes, segundo Castoriadis (1987), de criar formas, ideias, instituições, normas, valores, ritos e mitos através de um poder (imaginário radical), que origina significações sociais instituídas, os *sentidos* que fazem existir nosso mundo.

A discussão em torno da ampliação da jornada escolar e da educação integral estimula a ruptura de barreiras entre a reflexão acadêmica e a produção advinda do âmago das políticas públicas.

A presente investigação considera a escola como parte da *criação* de uma sociedade definida, em um contexto político e histórico determinado, em épocas diferentes do Brasil, em que as dimensões culturais e sociais da jornada ampliada também têm peso importante.

Ainda de acordo com Castoriadis (1987), apontamos a escola como produtora de *sentidos*, que podemos definir como *instituição social*, pois se constitui na realidade que a sociedade *instituiu*, e paralelamente, na realidade instituída pela sociedade. Portanto, resultante de produções sociais, a partir das representações simbólicas instituídas ao longo da história.

Somos todos [...] fragmentos ambulantes da instituição de nossa sociedade... A instituição produz indivíduos conforme suas normas, e estes indivíduos, dada sua construção, não apenas são capazes de, mas obrigados a, reproduzir a instituição. A instituição da sociedade, no sentido geral que atribuo aqui a esse termo, é feita, evidentemente, de muitas instituições

economista até 1970. Pertenceu aos quadros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Como filósofo e militante político, fez a crítica da economia marxista, argumentando que, tanto nessa teoria como no sistema capitalista, a identidade atribuída ao trabalhador – a de simples executante – é a mesma. Nos anos 50, abandonou o marxismo e buscou reconstruir o socialismo, apontando para a ação autônoma do proletariado e para a autogestão operária da produção. Datam desses anos seus trabalhos sobre o conteúdo do socialismo (1955, 1957), publicados em *Socialismo ou Barbárie* (1983). A reflexão sobre a organização revolucionária e sobre o capitalismo moderno o levou, nos anos 60, às noções de imaginário instituinte e de instituição imaginária da sociedade. A irrupção dessas ideias lhe permitiu a crítica do marxismo em seu conjunto, visto por ele como atravessado pelo modo de pensar capitalista, tanto em suas problemáticas, quanto em sua teoria e ação revolucionárias (1975). A partir de 1963, seus escritos foram sobretudo filosóficos. Falaram do imaginário social, da incessante e indeterminada criação social-histórica e psíquica de figuras, formas e imagens. Em 1970, passou a ter nacionalidade francesa. A partir de 1973, trabalhou profissionalmente como psicanalista. Continuou sempre com a indagação filosófica: autonomia, psicanálise, política e imaginário eram seus constantes objetos de estudo. (MACHADO, 2002, p.197).

particulares. Estas formam e funcionam como um todo coerente. Mesmo nas situações de crise, em meio a conflitos e guerras internas as mais violentas, uma sociedade é, ainda, uma mesma sociedade. Se ela não o fosse, não haveria, nem poderia haver, nela, uma luta em torno dos mesmos objetos, ou objetos comuns. Há, portanto, uma unidade da instituição total da sociedade; observando-a mais de perto, descobrimos que esta unidade é, em última instância, a unidade e coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida daquela sociedade, e todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem. Este tecido é o que chamo o magma das significações imaginárias sociais trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam. Tais significações imaginárias sociais são, por exemplo, espíritos, deuses, Deus; Pólis, cidadão, nação, Estado, Partido; mercadoria, dinheiro, Capital, taxas de juros; tabu, virtude, pecado, etc. Mas também: homem/mulher/criança, tais como são especificados numa sociedade dada. Para além das definições puramente anatômicas ou biológicas, homem, mulher e crianças são o que são mediante as significações imaginárias sociais que os fazem ser assim (CASTORIADIS, 1987, p. 230 - 231).

Nesse sentido, o homem é autocriação, esta é proporcionada pela existência, isto é, da criação do novo: “o que faz a essência do homem, precisamente, é a imaginação criadora” (pag. 90). A psique precisa ser socializada para que a espécie humana possa se constituir como tal e dar sentido a um mundo sem-sentido, natural-biológico, portanto, é a origem de si mesma. Assim, não se poderia pensar a humanidade fora do mundo de significações, fora das instituições sociais.

Trata-se de um mundo que utiliza as imagens para exprimir os símbolos que envolvem mitos, construídos em torno do processo educacional e que são, gradativamente, incorporados aos magmas de significações sociais.

Um outro olhar para a educação constitui-se nos estudos do imaginário que assinalam a possibilidade de os sujeitos aproximarem-se da dimensão simbólica das instituições, dos sentidos construídos, dos desejos, das fantasias, afirmando o ser humano como um ser histórico capaz de instituir o novo (ANTUNES, 1997, p. 26).

Em consequência, instituir a sociedade é criar os sentidos que a habitarão. Mas como o autor entende a criação? “Criação, aqui, significa criação autêntica, criação ontológica, a criação de novas formas ou novos *eidé*, para utilizar o termo platônico” (CASTORIADIS, 1987, p. 225).

Trata-se de entender o imaginário social como sociedade instituinte, constituindo-se na possibilidade de criação histórica, onde o homem, através da sua imaginação radical compreendida como a capacidade de criação humana, cria formas,

ideias, instituições, normas, valores, ritos, mitos, formando significações sociais instituintes e instituídas.

Tais significações sociais são assim definidas:

Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a - e não se esgotam em - referências a elementos 'racionais' ou 'reais', e porque são introduzidas por uma criação. E as denomino sociais, pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo (CASTORIADIS, 1987, p. 231).

O imaginário radical é fonte criadora do social histórico e a força criadora da psique é a imaginação radical. O imaginário radical, enquanto imaginação, traduz-se no que para a psique é posição, criação e fazer ser; aparece, pois, como fluxo representativo / afetivo / intencional. Por sua vez, o imaginário social aparece como corrente do coletivo anônimo, traduzindo-se na sociedade instituinte e no que para o social-histórico é posição, criação e fazer ser.

Os estudos do imaginário, a partir da perspectiva de Castoriadis (1982, 1987, 1992, 1999), também são reforçados por Valle (1997, p. 52), quando afirma que “[...] uma das mais importantes contribuições para a abordagem do conceito de imaginário é a nosso ver, a fornecida há cerca de um quarto de século pela reflexão desenvolvida por Cornelius Castoriadis, notadamente em sua Instituição imaginária da sociedade”. Nesse sentido, esses estudos respondem ao nosso interesse, quando buscamos nos aproximar das significações imaginárias construídas sobre como a questão do tempo redesenha a escola de turnos.

A ideia de criação para Castoriadis (1985) implica a manifestação de um nível ontológico que se pressupõe a si mesmo e traz consigo as condições próprias da existência. Segundo o autor, a instituição pressupõe a instituição: “este círculo primitivo é o círculo da criação” (CASTORIADIS, 1985, p. 105.)

A criação parte da relação estabelecida entre significações imaginárias instituídas e significações imaginárias instituintes, constituindo uma relação entre o que está legitimado e sancionado opondo-se a possibilidade do que poder vir-a-ser, da instauração, da criação, do novo e do inédito. Ambas não se excluem porque necessitam de uma relação dialética para continuar existindo, ou seja, ao mesmo tempo que sociedade instituída busca forma de autopetuação, ela também se modifica através de uma categoria intitulada autonomia (CASTORIADIS, 1982, p. 416).

A partir do estudo de Castoriadis (1999), entendemos que o processo de escolarização é responsável pela construção do processo autônomo do pensamento, não sendo regulado pela autonomização das instituições, afastando-se da alienação ou heteronomia, deixando de ser regulado pelo outro. Para o autor, a re-instituição social-histórica da autonomia, enquanto possibilidade, não vem acompanhada das respostas. O que cria (instituinte) e o que é criado (instituído) opõem-se, mas buscam uma união, ainda que tensa. O instituído participa sempre do instituinte até o último vir a substituir o primeiro.

Por outro lado, a história é o domínio em que o ser humano pode criar formas ontológicas. A própria sociedade tem a capacidade de criar essas formas. Portanto, criação significa instauração de novos *eidé*, novas formas com o sentido de novas determinações. Nesse contexto, Castoriadis (1992, p. 89) afirma que “a criação é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado e que não pode ser, já que derivado a partir daquilo que já era dado. Logo é esta capacidade que corresponde ao sentido profundo dos termos *imaginação* e *imaginário*.”

A discussão posta até aqui possibilita vislumbrar que o processo de institucionalização da educação integral e ampliação da jornada escolar, pode ser avaliado à luz de um aspecto fundamental na obra de Castoriadis (1987), enquanto criação, visto que a capacidade de criação é essencialmente humana, e pode instituir novas formas, novas significações e recriar processos de formação tidos como sagrados e inquestionáveis, o que nos permite abrir caminhos para a análise sobre os programas educacionais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Nos limites de um processo de doutoramento, revisitamos esses importantes personagens da história educacional dentro de seus tempos e espaços históricos, desvelando o que esses intelectuais, Anísio e Darcy, materializaram como projeto de educação para a nação.

Em face das limitações e das possibilidades que a compreensão teórica pode gerar na dimensão prática da escrita, nos propusemos construir um referencial circunscrito ao pensamento educacional dos referidos autores, especificamente a partir de suas teorizações sobre a escola de tempo integral.

Por outro lado, a educação brasileira, tanto nos tempos, quanto nos espaços escolares, ainda tem muitos desafios para superar o modelo tradicional de ensino, podendo a ampliação da jornada escolar contribuir para a formação integral do homem. O que vem justificar a ideia primeira deste estudo, quando nos dispusemos a discutir

acerca da-Dissensão-Imbricação-Convergência, nas propostas de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A educação integral se ancora no pressuposto de que a quantidade pode tornar-se qualidade, e não há transformação social sem um processo social democrático que priorize o acesso a uma escola pública emancipatória.

A base da referida diferenciação está concentrada na relação entre a jornada escolar - sua redução/expansão e os referenciais ontológicos - disposta nas políticas educacionais da escola pública brasileira. No entanto, a simples jornada de dia inteiro não garante, por si só, a integralidade da educação. Na outra ponta, se entende que uma escola concentrada, organizada em menor tempo e metodologicamente abreviada possa alcançar esse intento.

Nosso entendimento caminha no sentido de que, nem só a ampliação da jornada ou a organização metodológica em um menor tempo garantam que haja uma qualificação dos processos educacionais, mas sim a relação entre tempo, currículo e as demais condições que possam garantir uma escola de qualidade.

A passagem da quantidade (ampliação da jornada escolar) para a qualidade (educação integral) pode e deve ser mediada por políticas públicas, desde que essas políticas considerem, em sua execução, a escola e os sistemas de ensino em sua unidade, podendo atender não só ao estudante, mas à cidade, ao Estado e ao país.

As diferentes narrativas e outros estudos já realizados sobre o tema podem sinalizar as inúmeras vivências por que passaram alunos e professores, assim como as significações sociais estabelecidas como prática dentro e fora de seus processos formativos.

Metodologicamente, tomamos como aportes teóricos as importantes contribuições de Roger Chartier³ acerca da ideia de representação no campo:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelas quais um grupo impõe,

³ CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 17.

ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 17)⁴

Em relação à categoria intelectual, nos remetemos ao campo da História Intelectual, situada no cruzamento das Histórias Política, Social e Cultural, em que intelectuais são definidos como produtores de bens simbólicos, mediadores culturais e atores do político, presentes na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento.

Em relação à categoria “intelectual,” são também importantes referenciais as análises teóricas de Jean-François Sirinelli (1996), entendendo intelectuais em uma dupla acepção: uma, mais ampla, como “criadores e mediadores culturais”, e outra, mais estreita, baseada na noção de “engajamento”⁵. Nesse sentido, os projetos adotados por um intelectual podem ser entendidos como uma ação reveladora de suas redes de sociabilidades.

Nossa pesquisa bibliográfica investiga as produções de dois Grupos de Pesquisa: o primeiro, “Laboratório Educação e República” (LER/ProPEd/UERJ), conduzido pela professora Lia Faria, e o segundo, “Educação Básica Pública do Distrito Federal: Origens de um Projeto Inovador (1956-1964)”, da faculdade de Educação PPGE/UnB”, sob a coordenação da professora Eva Waisros Pereira. Para a compreensão de sua produção, pautamo-nos em Le Goff (2003, p. 540): “Há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outra maneira”. [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).

⁴ Idem

⁵ SIRINELLI, Jean-François. “Os intelectuais”. IN: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996.

Como fontes, pesquisamos documentos já analisados por aqueles pesquisadores da UERJ e da UNB. Bacellar (2006) “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” (Idem, ibidem, p.63). Portanto, outra questão, segundo o autor, são as possibilidades de se perceber a qualidade das informações que uma fonte documental pode ou não fornecer.

Trata-se de observar que os documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender às necessidades específicas daquela época, portanto um material datado.

Nessa perspectiva, confrontamos informações, relacionamos texto e contexto, identificamos mudanças e permanências. Os documentos obtidos junto à pesquisa “Escola Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador” integram um acervo formado por fontes de variados formatos, tais como: a) textual - constituído por documentos escritos, oficiais e pessoais, destacadamente legislação, cartas, matérias da imprensa da época, artigos acadêmicos, e artes; b) iconográfico - composto por centenas de fotografias em preto e branco; c) áudio-visual - vídeos e gravações de entrevistas em áudio e vídeo, filmes e outros.

A composição desse conjunto se fez mediante a doação de acervos particulares de professores pioneiros, e outros, localizados em escolas do Distrito Federal; além de fontes audiovisuais constituídas em sua maioria de entrevistas gravadas e filmadas com professores, gestores e estudantes, que foram transcritas e revisadas, mas que conservam as peculiaridades do documento oral.

Mészáros (2006), aproximando-se das ideias de Marx, afirma:

(...) não se pode compreender o específico sem identificar suas múltiplas interconexões com um determinado sistema de mediações complexas. Em outras palavras: devemos ser capazes de ver os elementos atemporais (sistemáticos) na temporalidade, e os elementos temporais nos fatores sistemáticos. (MÉSZÁROS 2006, p. 109).

Nessa crítica, intentamos identificar toda uma gama de relações e representações que possam enriquecer o debate teórico-metodológico, estabelecendo uma relação que aprofunde as nuances do método materialista com as construções contemporâneas.

Ao longo da pesquisa tentamos não nos distanciar da categoria da totalidade, intentando refletir sobre o que deve ser a educação integral, em íntima conexão com

a ampliação do tempo, exatamente por serem inseparáveis historicamente. Nessa reflexão, trata-se de dar voz àqueles que construíram e materializaram essas experiências educacionais, mediante os relatos e documentos do I-PEE no Rio de Janeiro e do Plano Educacional de Brasília.

A memória pode ser ideológica, mitológica e não confiável; mas adverte (PORTELLI, 2000) especialmente que a história se tem tornado propriedade de agentes e instituições determinados:

não estamos sendo convidados a substituir uma memória muitas vezes falha e não confiável pela história científica; estamos sendo convidados a substituir a memória de vários bilhões de indivíduos que vivem neste planeta pela memória profissional de um grupo de historiadores profissionais ou pelas memórias institucionais dos centros de poder (PORTELLI, 2000, p. 69).

Nossa intenção foi manter um diálogo com as produções teóricas desses dois grupos de pesquisa da UERJ e da UNB. As investigações acerca das memórias fazem parte da história, nos deixando lançar mão de outros aportes metodológicos que melhor definam esse diálogo.

Nesse sentido, acreditamos que a veracidade e a coerência do estudo, a partir da recriação histórica, nos permite uma análise comparativa entre fontes documentais e as próprias narrativas dos entrevistados.

Os primeiros manuais de história oral ofereciam estratégias similares para tornar a memória uma fonte mais confiável de evidências para a reconstrução histórica. Mas, no final da década de 1970, os historiadores já estavam se tornando menos defensivos com respeito à sua fonte e declaravam que as “peculiaridades da história oral” podem ser mais uma fonte do que um problema. Ouvindo os mitos, as fantasias, os erros e as contradições da memória, e prestando atenção às sutilezas da língua e da forma narrativa, podemos entender melhor os significados subjetivos da experiência histórica. Esta transição profunda na teoria e no método da história oral é explorada em outros escritos. (THOMSON, 2002, p.355)

Também levamos em consideração que, diante da validade das fontes históricas, essa relação de “confronto” entre as fontes se dá pela riqueza de informações.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 1992, p. 116).

Ao conhecer o cotidiano dos colaboradores, através de suas memórias, identifica-se a pluralidade de imagens construídas ao longo de suas trajetórias, imagens que podem ser ressignificadas quando são estabelecidas relações com o passado, o presente e o futuro.

Ao longo da tese utilizamos como fontes a revisão da literatura especializada sobre a temática (teses, dissertações, livros e artigos científicos, em particular do LER (ProPEd/UERJ), no Rio de Janeiro, nossa orientadora e em Brasília, do PPGE/UnB.

Dessa forma, a investigação perseguiu, sobretudo, o caráter do depoimento dos participantes dos movimentos “naquilo que têm de compromisso político, obtendo-se um dado dialogado, discutido, curtido”. (DEMO, 1995, p. 246). Trata-se de obter “a implicação histórica concreta da vida das pessoas, os compromissos ideológicos em jogo, as lutas que envolvem o dia-a-dia, os fins que se perseguem, os resultados obtidos, e assim por diante.” (id.).

Assinalem-se os seguintes momentos: (1) maior apropriação dos debates acerca da Educação Integral, por meio de uma revisão da literatura sobre a história da Educação. (2) levantamento dos trabalhos de pesquisa da pós-graduação da UERJ e UNB em particular, assim como dissertações e/ou teses cujo foco recaia sobre a temática; por fim, (3) estabelecer elementos teóricos que analisem os processos de constituição da historiografia dos referidos períodos históricos, identificando possíveis mudanças em novas propostas pedagógicas.

Em relação à estrutura da tese, o capítulo primeiro versou sobre a trajetória dos dois intelectuais que, a seu tempo, foram responsáveis por modelos educacionais que servem como referência na atualidade. Inicialmente, através de referenciais filosóficos, analisaremos a contribuição de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, por meio da materialidade de suas vidas enquanto intelectuais. O estudo identifica em que momento suas vidas se entrecruzaram, fazendo com que esse encontro se constituísse em uma escrita, a partir da narrativa de como pensaram a educação enquanto projeto de nação.

Os dois capítulos subsequentes buscam atender os objetivos propostos. Desse modo, o segundo capítulo faz o diálogo entre educação integral e o tempo integral, no que se refere à história/genealogia da educação integral pública no Brasil. Por seu turno, o terceiro capítulo revisita os dois programas: Escola Classe-Parque de Brasília 1960 e CIEP no Rio de Janeiro (I PEE 1980), privilegia a produção da UnB

“Educação Básica Pública do Distrito Federal: Origens de um Projeto Inovador (1956-1964)” PPGE/UnB”.

Em suma, o presente trabalho visa contribuir com os estudos no campo da História da Educação, problematizando a discussão acerca do debate da educação integral, e, sobretudo, inventariando abordagens e hipóteses no que concerne às duas políticas educacionais, e seus idealizadores naqueles dois momentos, assim como, identificando fatos e aspectos históricos relativos a Brasília nos anos de 1960 e ao Rio de Janeiro, na década de 1980.

1. CONVERSA COM INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO E SUAS UTOPIAS: ANÍSIO TEIXEIRA E DARCY RIBEIRO

Utopia ou não, possibilidade ou não, o objetivo consiste na expansão da educação, até hoje privilégio de poucos, aos muitos, senão a todos, e isso como urgente e absoluta necessidade. O problema da educação para todos é um problema legal, isto é, de singelo cumprimento do preceito constitucional. Desde que estabelecemos que a educação é um direito - e foi o que fizemos em nossa Constituição - a expansão da educação para todos se fez um dever do Estado no Brasil (TEIXEIRA, 1958).

1.1. Anísio Teixeira

Anísio* Espínola Teixeira⁶ nasceu em Caitité (BA), no dia 12 de julho de 1900, filho do médico e fazendeiro Deocleciano Pires Teixeira e de Ana Espínola Teixeira. Seu irmão, Jaime Teixeira, foi deputado federal pela Bahia, de 1951 a 1955.

O educador realizou seus estudos primários e secundários nos colégios jesuítas São Luís, em sua cidade natal, e Antônio Vieira, em Salvador, transferindo-se depois para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, onde se diplomou em Ciências Jurídicas e Sociais, no ano de 1922. Depois de exercer por pouco tempo a Inspeção Geral de ensino, na capital do país, retornou a seu estado em 1923, a fim de seguir a carreira eclesiástica. Entretanto, a viagem aos Estados Unidos e o estudo na Universidade de Colúmbia, bem como a oposição da família, fizeram-no desistir desse projeto.

Em abril de 1924, a convite do presidente da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), tornou-se Inspetor-Geral de Ensino, cargo que, no ano

* reitor UnB 1963-1964.

⁶ O arquivo pessoal de Anísio Teixeira encontra-se depositado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc) da FGV. (Amélia Coutinho) FONTES: ARQ. ANÍSIO TEIXEIRA; COUTINHO, A. Brasil; Encic. Mirador; Folha de S. Paulo (28/8/77); Grande encic. Delta; LEVINE, R. Vargas; LIMA, H. Anísio; MENESES, R. Dic.; OLIVEIRA, C. Biografias; SOUSA, A. Baianos; VELHO SOBRINHO, J. Dic.

seguinte, recebeu a denominação de diretor-Geral de Instrução. Durante o período em que exerceu essa função, Anísio Teixeira revelou-se grande administrador, reformando o sistema escolar baiano, que, entre 1924 e 1927, quase dobrou sua participação percentual no orçamento do estado, e triplicou o número de matrículas oferecidas, atingindo, mesmo assim, a somente 20,5% da população em idade escolar. No exercício do cargo, realizou viagens de estudos à Europa e Estados Unidos, e escreveu um longo relatório, publicado em 1928, com o título “Aspectos americanos da educação”, sobre o funcionamento das instituições de ensino naquele país e sobre as ideias de John Dewey.

Novamente no Brasil, elaborou em 1930 novos programas para as disciplinas das escolas primárias e fundamentais da Bahia, e passou a lecionar filosofia da educação na Escola Nacional de Educação de Salvador, cujo sistema de ensino ele próprio havia reformado. No segundo semestre de 1931, transferiu-se para o Rio de Janeiro e integrou-se a uma comissão do Ministério da Educação⁷ e Saúde, encarregada de estudar a reorganização do ensino secundário no país, sendo depois nomeado superintendente do Serviço de Inspeção dos Institutos de Ensino Secundário desse mesmo ministério.

Um dos líderes do movimento pela renovação do sistema educacional do país, Anísio Teixeira foi coautor e signatário, em 1932, do manifesto intitulado “A reconstrução educacional no Brasil”, redigido por Fernando Azevedo e conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nele, propunha-se a adoção de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo. Nessa época, Anísio Teixeira já se afastara completamente de suas inclinações religiosas e adotava posições renovadoras e modernizantes no campo da educação — contrárias, inclusive, ao ensino da religião em escolas públicas — que despertavam forte resistência nos meios conservadores, particularmente naqueles ligados à Igreja. Naquela ocasião, Alceu Amoroso Lima liderou uma campanha que o atacou duramente, chamando-o de populista, estatizante e ateu.

⁷ O Ministério da Educação foi criado no dia 14 de novembro de 1930 pelo Decreto n.º 19.402. Seu nome inicial era Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e seu primeiro Ministro foi o mineiro Francisco Campos. A atribuição inicial da pasta era o estudo e despacho das questões relativas ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Nestes 81 anos, o Ministério perdeu as atribuições iniciais, ganhou e substituiu outras. Atualmente está composto por seis secretarias e órgãos vinculados. Possui um orçamento de R\$ 65,2 bilhões (em 2010) em um contexto brasileiro de um total de 50.972.619 matrículas na Educação Básica em 2011. (SIMEC, 2012).

Também foi íntimo colaborador de Pedro Ernesto Batista, interventor e posteriormente prefeito do Distrito Federal entre 1931 e 1936. Anísio Teixeira foi nomeado diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal em 1931. Nosso estudo aponta sua presença inovadora no setor educacional carioca com a criação, em março de 1932, do Instituto de Educação, que integrou a antiga Escola Normal, com jardim de infância, primário e secundário em um único estabelecimento. Anísio tornou-se professor de filosofia da educação do Instituto. Em 1933, foi nomeado diretor do recém-criado Departamento de Educação do Distrito Federal e, em 1935, secretário-geral de Educação e Cultura da capital. Ainda na sua gestão, Anísio Teixeira estabeleceu um sistema de testes e medidas pedagógicas, reformou o ensino técnico profissional e criou a Universidade do Distrito Federal, da qual foi o primeiro reitor, sendo substituído por Afrânio Peixoto.

Posteriormente nesse ano, o prefeito Pedro Ernesto aproximou-se da Aliança Nacional Libertadora (ANL), organização política autodefinida como “uma frente popular contra o imperialismo, o latifúndio e o fascismo”, apoiada por diversas correntes de pensamento, em particular pelo Partido Comunista Brasileiro, então Partido Comunista do Brasil (PCB), e formada em uma conjuntura marcada pela crescente radicalização da luta política.

O fechamento da ANL, decretado pelo governo em 11 de julho de 1935, levou à preparação de um levante, deflagrado em Natal, Recife e Rio de Janeiro em fins de novembro desse ano e rapidamente sufocado. O presidente Getúlio Vargas mobilizou então todo o seu aparato de propaganda para denunciá-lo como uma ação exclusivamente comunista e desencadeou violenta repressão sobre diversas correntes políticas de oposição, efetuando grande número de prisões, entre as quais a de Pedro Ernesto, que não teve participação no levante.

Anísio Teixeira, contrário por princípio à utilização da violência na luta política, também foi atingido pelas medidas repressivas que dominaram nos meses seguintes a conjuntura nacional, pouco propícia às suas atividades modernizadoras no campo da educação. Junto com todos os seus auxiliares, o reitor e inúmeros professores da Universidade do Distrito Federal perderam seus cargos em 1º de dezembro de 1935, sendo substituído por Francisco Campos, defensor de ideias contrárias às suas no terreno da pedagogia. Tais fatos provocaram a renúncia, em protesto, de Heitor Villalobos, diretor de educação artística e musical do Distrito Federal, além de Afrânio Peixoto e Roberto Marinho de Azevedo, entre outros.

Em 1946, vivendo em Londres e Paris, tornou-se conselheiro de educação superior da recém-criada UNESCO. No ano seguinte, ocupou a Secretaria de Educação e Saúde do governo baiano de Otávio Mangabeira, e foi o autor do anteprojeto do capítulo da Educação na Constituição Baiana, organizando Conselhos Municipais de Educação em todo o estado, bem como, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, experiência pioneira de educação integral para jovens que, mais tarde, serviu de modelo ao sistema educacional instalado em Brasília.

A Bahia, possuía um déficit de matrículas em escolas básicas da ordem de 73%, ocupando o penúltimo lugar em comparação ao resto do país. No terceiro ano da gestão de Anísio Teixeira, a população escolar havia duplicado, passando de 33 estudantes para cada grupo de mil habitantes em 1946, para 63 em 1949, enquanto o corpo docente crescia de 2.479 para 6.200 professores.

Em 1951, Anísio Teixeira deixou a secretaria para, a convite do Ministro da Educação Ernesto Simões Filho, tornar-se Secretário-Geral da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundada em 11 de julho daquele ano. Pouco depois, substituiu o recém-falecido Murilo Braga de Carvalho no cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), acumulando as duas funções. Nesse período, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com sedes regionais em São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, promovendo levantamentos da situação do ensino médio e elementar no país. Também inaugurou os centros nacionais de treinamento de pós-graduação, vinculados à Capes, e lançou a campanha do livro didático e manuais de ensino.

Trata-se, portanto, de educador de prestígio internacional, titular da cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade Nacional de Filosofia. Mesmo assim, Anísio Teixeira continuou a receber manifestações de hostilidade por parte dos setores conservadores da Igreja Católica. Em 1958, no auge dos debates sobre o papel do Estado no sistema educacional, o arcebispo metropolitano de Porto Alegre, dom Vicente Scherer, e os bispos gaúchos, dirigiram-se ao memorial ao presidente Juscelino Kubitschek, denunciando Anísio como paladino da escola pública que iria “preparar o povo para reivindicações sociais”. O memorial foi publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão oficial do INEP, e Anísio chegou a ser oficialmente informado de sua demissão da chefia desse instituto. Tal fato não ocorreu devido à onda de protestos advindos dos meios acadêmicos e jornalísticos do país. Em 1962, durante o governo de João Goulart,

Anísio foi nomeado membro do Conselho Federal de Educação e no ano seguinte tornou-se presidente da Comissão Nacional do Ensino Primário.

Em 1963, Anísio Teixeira assumiu interinamente a reitoria da Universidade de Brasília (UnB), substituindo Darcy Ribeiro, que fora nomeado para a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Quando do exercício dessas funções, o presidente João Goulart foi derrubado pelo movimento político-militar de 31 de março de 1964, o que acarretou sua inclusão no processo instaurado para a apuração de irregularidades administrativas nessa universidade. Por outro lado, houve protestos e, em sinal de solidariedade, as universidades norte-americanas de Colúmbia e da Califórnia convidaram Anísio para integrar seu corpo docente. Com autorização especial do presidente militar Humberto Castelo Branco, obteve passaporte e embarcou para os Estados Unidos, onde permaneceu cerca de dois anos como professor residente daquelas universidades. Ao retornar ao Brasil em 1966, tornou-se consultor educacional da Fundação Getúlio Vargas (FGV); em 1970, recebeu o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nossa pesquisa assinala que Anísio Teixeira marcou a educação brasileira, participando de inúmeros projetos e eventos internacionais sobre o tema, assim como conferências em diversos países asiáticos e americanos. Também elaborou programas de intercâmbio universitário e reformou o programa educacional da Organização dos Estados Americanos (OEA).

O educador baiano faleceu no Rio de Janeiro no dia 11 de março de 1971. Em julho de 1973, o Ministério da Educação e Cultura conferiu-lhe *post mortem* a comenda da Ordem Nacional do Mérito Educativo, no grau de grande oficial.

Além de grande número de trabalhos publicados em revistas especializadas em educação, Anísio Teixeira deixou as seguintes obras: *Aspectos americanos da educação (1928)*, *A educação no estado da Bahia (1928)*, *Educação progressiva (2ª ed., 1934)*, *Em marcha para a democracia (1934)*, *Educação para a democracia (1936)*, *A educação e a crise brasileira (1956)* e *Educação não é privilégio (1957)* entre outras.

1.2. Darcy Ribeiro

Darcy* Ribeiro⁸ nasceu na cidade de Montes Claros (MG), no dia 26 de outubro de 1922, filho do pequeno industrial Reginaldo Ribeiro dos Santos e da professora primária Josefina Augusta da Silveira Ribeiro, cujo trabalho como alfabetizadora marcou época na cidade. Em 1925, com a morte de seu pai, Darcy foi morar com a mãe na casa de seus avós maternos, também em Montes Claros.

Em 1939, mudou-se para Belo Horizonte, onde ingressou na Faculdade de Medicina. No início da década de 1940, iniciou militância no Partido Comunista Brasileiro (PCB), então Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Sem vocação para a carreira médica, abandonou a faculdade em 1943, retornando a Montes Claros. No ano seguinte, transferiu-se para a capital paulista e matriculou-se na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, por onde se graduou em 1946, com especialização em Etnologia.

A seguir, em 1947, ingressou no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), travando contato com o marechal Cândido Mariano Rondon, então presidente do Conselho Nacional de Proteção ao Índio. Nos anos seguintes, seus estudos etnológicos levaram-no a viver longos períodos entre comunidades indígenas, como a dos cadiués, no sul do Mato Grosso, e a dos urubu-caapor, na floresta amazônica.

Em 1950, a partir dos resultados de suas pesquisas etnológicas entre os cadiués, publicou seu primeiro livro — *Religião e mitologia Kadiweu*, itálico nome do livro— que lhe valeu, na ocasião, o Prêmio Fábio Prado, concedido pela União de Literatura de São Paulo. Dois anos mais tarde, com o apoio do marechal Rondon, assumiu a direção da seção de estudos do SPI, dedicando-se, então, a intensas

* reitor UnB 1961-1962; min. Educ. 1962-1963; ch. Gab. Civ. Pres. Rep. 1963-1964; sen. RJ 1991-1997.

⁸ (Cláudia Galvão atualização)

FONTES: ARQ. DEP. PESQ. *Jornal do Brasil*; Estado de S. Paulo (16/9/62, 21/10/86, 26 e 29/6/95, 24/2, 14/3, 24/7 e 17/8/96, 18/2/97); *Folha de S. Paulo* (7/12/88, 9/10/92, 4, 9 e 29/5/94, 8/1, 14 e 16/2, 23/6/95, 14/1, 12/2, 25/3, 1 e 10/6, 16, 21 e 23/12/96, 19/2/97); *Globo* (21/11/85, 25/11/92, 16/4, 5/9/93, 8/4/94, 15/1, 19 e 26/2/95, 9/2 e 18/12/96, 19/1/97); *Grande encic. Delta*; INF. ASSES. BIOG.; *Jornal do Brasil* (7/4/74, 12, 15, 16 e 24/7, 19/9/77, 15/6, 9/11/78, 27/7/80, 14/3/81, 6/7/82, 27/1/86, 16/9/87, 8 e 30/8/91, 6/6 e 11/7/93, 30/12/94, 5 e 18/1 e 3/6/95, 15/2, 11/8 e 23/12/96, 25/1 e 19/2/97); MAGALHÃES, L. Segundo; *Perfil parlamentar/ IstoÉ* (1991); RIBEIRO, D. Confissões; RIBEIRO, D. O Povo; RIBEIRO, D. Testemunho; SEGANFREDO, S. UNE; *Tribuna da Imprensa* (8/5/95); *Veja* (22/1 e 25/11/80, 16/2/81, 18/1/95); VÍTOR, M. Cinco.

atividades, tanto no âmbito dos estudos científicos, como no de assessoramento na formulação da política indigenista oficial. Também se empenhou na elaboração de um Projeto de Lei que procurava garantir aos índios a posse coletiva e inalienável de suas terras – proposta que, sob forte oposição, sequer chegou a ser apreciada pelo Congresso.

Por sua iniciativa, foi inaugurado em 1953, no Rio de Janeiro, o Museu do Índio, apontado pela UNESCO como modelo no setor etnológico, por ser o primeiro do mundo a ser organizado com o objetivo de quebrar o preconceito com relação aos índios e difundir sua cultura. O Museu do Índio organizou, em 1955, o primeiro curso de pós-graduação em Antropologia Cultural realizado no Brasil. Outro importante momento de seu trabalho no SPI foi a formulação de um projeto para a criação do Parque Indígena do Xingu, que viria a ser implantado anos mais tarde sob a direção dos indianistas Orlando e Cláudio Vilas-Boas. Ainda em 1953, ingressou como professor na Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), da Fundação Getúlio Vargas, onde durante dois anos lecionou Etnologia Brasileira.

Quando se afastou da militância comunista, desde o início de seus estudos junto aos índios, Darcy aproximou-se do trabalhismo, na época do suicídio do presidente Getúlio Vargas, em 1954. Nesse mesmo ano, a convite da Organização Internacional do Trabalho (OIT), realizou sua primeira viagem à Europa, permanecendo dois meses na cidade suíça de Genebra, onde colaborou com os estudos ali desenvolvidos sobre os povos indígenas de todo o mundo.

Em outubro de 1955, com a eleição de Juscelino Kubitschek para a presidência da República, Darcy Ribeiro foi convidado a colaborar na elaboração das diretrizes para o setor educacional do novo governo. A partir de então, trabalhou com o pedagogo Anísio Teixeira, que exerceria forte influência sobre sua formação. Nessa época, deixou a direção da seção de estudos do SPI e passou a integrar o corpo docente da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro), ficando responsável pelas cadeiras de Etnologia Brasileira e Língua Tupi-guarani.

Em seguida, designado por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro passou a dirigir, em 1957, a Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Ministério da Educação. Ali, orientou pesquisas socioantropológicas sobre os efeitos sociais dos processos de industrialização e urbanização no Brasil. Sob sua direção, o CBPE passou a publicar a Revista de

Educação e Ciências Sociais. Na mesma época, participou ativamente, junto com Anísio Teixeira, da campanha em defesa da escola pública, procurando interferir no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em discussão no Congresso.

Em 1959, através de um decreto presidencial, Darcy foi encarregado de planejar a montagem da Universidade de Brasília (UnB), tarefa para a qual convocou um grupo de cientistas e pesquisadores, a maioria deles, pertencentes à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em 1961, com a inauguração da UnB, Darcy foi nomeado seu primeiro reitor.

Em agosto de 1962, Darcy Ribeiro assumiu o Ministério da Educação e Cultura em substituição a Roberto Lira, compondo o gabinete chefiado pelo primeiro-ministro Hermes Lima. Na reitoria da UnB, será substituído por Anísio Teixeira. Como Ministro da Educação, criou o Fundo Nacional de Ensino - FNE e determinou a aplicação de 12% da receita da União no aperfeiçoamento e desenvolvimento do ensino, o que, embora constitucionalmente previsto, só ocorreu de fato durante a sua gestão.

Em janeiro de 1963, por ocasião do retorno do país ao regime presidencialista, Darcy Ribeiro deixou o Ministério da Educação e Cultura - sendo substituído por Teotônio Monteiro de Barros Filho - para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República, em substituição a Evandro Lins e Silva.

Com o agravamento da crise político-institucional do governo Goulart, é deflagrado o movimento político-militar que depôs o presidente em 31 de março. Nessa ocasião, Darcy foi um dos poucos membros do governo a tentar organizar uma resistência em defesa do regime democrático. Diante, porém, da quase total ausência de disposição dos aliados de Goulart para resistir aos militares, Darcy deixou o país nos primeiros dias de abril e exilou-se no Uruguai.

Cassado e demitido no dia 10 de abril, foi destituído de seus direitos políticos pelo Ato Institucional nº 1 (AI-1), editado na véspera pelo Comando Supremo da Revolução. Também com base no AI-1, foi demitido de seus cargos de professor da Universidade do Brasil e de etnólogo do SPI.

No exílio, lecionou Antropologia na Universidade da República Oriental do Uruguai, em Montevideu, e desenvolveu uma série de trabalhos relacionados com o sistema universitário, entre os quais a organização e direção do Seminário de Reforma da Universidade da República e a organização da Enciclopédia de Cultura do Uruguai.

Por essa época, começou a escrever seus “Estudos de Antropologia da Civilização”, obra constituída por cinco volumes, publicados ao longo de vários anos, na qual procurou estabelecer uma interpretação global do processo de formação dos povos americanos, particularmente o brasileiro, e as causas de seu desenvolvimento desigual. O primeiro volume da série, “O Processo Civilizatório”, foi publicado em 1968, vindo em seguida: “As Américas e a civilização”, “O Dilema da América Latina”, “Os brasileiros” e “Os índios e a civilização”.

Quando de seu retorno ao país, ainda em 1968, os processos que lhe foram movidos no Brasil pelo novo regime foram anulados pelo Supremo Tribunal Federal, o que lhe possibilitou o retorno definitivo, em outubro do mesmo ano. Por essa época, no entanto, acirrava-se o clima de polarização política entre o governo e a oposição, culminando com a edição do AI-5 em 13 de dezembro. Logo em seguida à edição do ato, Darcy foi preso e indiciado, sob a acusação de infringir a Lei de Segurança Nacional, tendo permanecido detido em unidade da Marinha até setembro do ano seguinte, quando afinal foi julgado e absolvido pela Auditoria da Marinha do Rio de Janeiro.

Voltou a deixar o país, fixando-se em Caracas, Venezuela, onde lecionou, e organizou o projeto de reforma da Universidade Central da República. Em 1971, convidado pelo presidente chileno Salvador Allende para assessorá-lo, Darcy Ribeiro transferiu-se para aquele país, onde permaneceu até o ano seguinte, tendo trabalhado também como professor pesquisador do Instituto de Estudos Internacionais da Universidade do Chile. Posteriormente, transferiu-se para o Peru, onde colaborou com o governo do general Juan Velasco Alvarado, dirigindo o programa de integração das universidades peruanas e trabalhando na organização do Centro de Participação Social, patrocinado pela (ONU).

No entanto, vítima de um câncer pulmonar, recebeu autorização do governo brasileiro para voltar ao país em dezembro de 1974. Na ocasião, foi submetido a uma intervenção cirúrgica para a extração de um dos pulmões, permanecendo no país durante apenas seis meses, tempo necessário para reestabelecer-se. Em maio de 1975, retornou ao Peru. Também elaborou estudos para universidades de diversos países latino-americanos e da Argélia.

Darcy retornou definitivamente ao Brasil em 1976, fixando-se no Rio de Janeiro. No ano seguinte, participou da XXIX Reunião Anual da SBPC, realizada em São Paulo, onde analisou o sistema educacional brasileiro e fez severas críticas ao

Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), declarando que as verbas gastas por esse órgão para a alfabetização de adultos deveriam ser concentradas no ensino fundamental, uma vez que milhares de crianças no país continuavam privadas de acesso à escola primária. Tal situação, segundo Darcy, produziria uma nova geração de adultos analfabetos. Suas declarações repercutiram na imprensa, e foram contestadas pelo então presidente do Mobral, Arlindo Lopes Correia.

Com o gradual processo de redemocratização da vida política nacional, iniciado no governo do general Ernesto Geisel, Darcy Ribeiro passou a realizar sucessivas conferências em universidades brasileiras, ocupando-se particularmente da campanha em defesa dos povos indígenas e denunciando como “falsa” a proposta de emancipação dos índios defendida pelo governo militar. No início de 1979, publicou seu primeiro romance, “Maíra”, logo traduzido para outros idiomas e sucessivamente reeditado em português.

Em agosto desse ano, o general João Batista Figueiredo — empossado em março na presidência da República — assinou lei concedendo anistia a todos os punidos pelo regime instaurado no país em 1964. Assim, favorecido pela medida, Darcy Ribeiro foi em seguida reintegrado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, assumindo o cargo de diretor-adjunto do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Em novembro de 1964, foram extintos os partidos políticos existentes no país e traçadas as diretrizes para a instauração do pluripartidarismo, iniciando-se as articulações para a formação de novas agremiações políticas. Ao lado de Leonel Brizola, ex-governador do Rio Grande do Sul, Darcy Ribeiro empenhou-se na reorganização do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), numa tentativa de reviver o trabalhismo anterior a 1964. A sigla do PTB, porém, era também disputada pelo grupo político liderado pela ex-deputada paulista Ivete Vargas. Em maio de 1980, o Tribunal Superior Eleitoral, em polêmica decisão, concedeu ao grupo de Ivete Vargas o controle da histórica legenda trabalhista. A corrente organizada sob a liderança de Brizola adotou então o nome de Partido Democrático Trabalhista (PDT). Nessa época, Darcy incorpora-se a seus quadros.

Ainda em 1979, foi eleito membro do conselho diretor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e recebeu, em Paris, o título de doutor *honoris causa* da Sorbonne, título que durante sua vida foi-lhe concedido também por várias outras instituições, tais como a Universidade de Copenhague, a Universidade da

República Oriental do Uruguai, a Universidade Central da Venezuela e a Universidade de Brasília.

Em agosto de 1980, Darcy viajou à Holanda para participar do Tribunal Bertrand Russel sobre crimes cometidos contra os índios na América Latina. Nessa ocasião, teceu fortes críticas à diretoria da Fundação Nacional do Índio (Funai), que sucedeu o SPI, segundo ele, entregue a “um grupo de coronéis sem qualquer formação filosófica ou científica”. Por conta dessa declaração, Darcy teve o seu pedido de reintegração aos quadros da Funai indeferido pelo ministro do Interior, Mário Andreazza.

Quando Ministro da Educação, Paulo Renato Sousa encaminhou ao Congresso a nova LDB, que foi aprovada em dezembro de 1996 e sancionada no mesmo mês pelo presidente Fernando Henrique, que, em homenagem ao senador, batizou-a de Lei Darcy Ribeiro. Neste salto, no período de 1979 a 1996, resgatamos uma seção que estabelece a relação de Darcy com o Governo Brizola.

1.3. **O Governo Leonel Brizola (1983-1986)**

Em março de 1982, Darcy Ribeiro foi lançado candidato a vice-governador do Rio de Janeiro na legenda do PDT, na chapa encabeçada por Leonel Brizola. A chapa pedetista sagrou-se vencedora com cerca de 34% dos votos válidos, derrotando outros quatro concorrentes, entre os quais Wellington Moreira Franco, do Partido Democrático Social (PDS), apoiado pelo governo federal, e Miro Teixeira, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), apoiado pelo então governador fluminense Chagas Freitas.

Como vice-governador, Darcy acumulou ainda o cargo de secretário estadual de Ciência e Cultura, além de coordenar o Programa Especial de Educação, cuja principal meta era a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Dessa forma, idealizados por Darcy, surgem os CIEPs, unidades de ensino básico voltadas, prioritariamente, para a população de baixa renda, e previstas para funcionar em regime de turno integral, onde as crianças, além do ensino regular, recebiam ainda alimentação, assistência médica e participavam de atividades de cultura e lazer.

O projeto inicial do governo fluminense era o de construir quinhentos CIEPs ao longo de quatro anos, com investimentos superiores a um bilhão de dólares. Ao fim do primeiro governo, porém, somente 127 unidades estavam em funcionamento. Segundo seus críticos, a implantação dos CIEPs, além de precária, se dava em detrimento das unidades escolares já pertencentes ao governo do Estado, que sequer receberiam os investimentos necessários à sua manutenção. Os representantes sindicais dos profissionais da educação, por sua vez, criticaram ostensivamente a política salarial adotada pelo governo estadual na área educacional, classificando-a como incompatível com um ensino público de qualidade pretendido (RIBEIRO, 1986).

Entre as iniciativas de Darcy Ribeiro nesse período, destacam-se a criação da Fábrica de Escolas, voltada para a implantação dos CIEPs; a criação da Biblioteca Pública Estadual e da Casa de Cultura Laura Alvim; o apoio à implantação da Casa França-Brasil; a construção do Sambódromo, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e destinado à realização do desfile oficial das escolas de samba, mas sendo aproveitado, no resto do ano, para abrigar escolas dos antigos primeiro e segundo graus.

Em 1986, com a proximidade das eleições para os governos estaduais, o PDT indicou o nome de Darcy Ribeiro à sucessão de Leonel Brizola.

O que se observa é que, iniciada a campanha eleitoral, logo se verificou a polarização da disputa entre as candidaturas de Darcy Ribeiro e de Moreira Franco, que trocara o PDS pelo PMDB e reunira em torno de seu nome uma ampla coligação partidária. Moreira Franco centrou seu discurso de campanha no combate à violência e nas críticas ao desempenho do governo de Brizola na área de segurança pública, acusando o PDT de ser conivente com o crime organizado. O pleito em 15 de novembro concede a vitória a Moreira Franco, que obteve uma vantagem de cerca de oitocentos mil votos sobre Darcy Ribeiro, segundo colocado.

Em maio de 1987, convidado pelo governador Newton Cardoso, do PMDB, Darcy Ribeiro assumiu a secretaria extraordinária de Desenvolvimento Social de Minas Gerais. Ao ser empossado no cargo, declarou que sua principal meta era a construção de mil CIEPs em todo o Estado, ao longo dos quatro anos do governo. Em setembro seguinte, no entanto, Darcy abandonou o cargo, acusando o governo mineiro de não priorizar a educação pública.

Em setembro, Darcy foi convidado pelo governador de São Paulo, Orestes Quéricia, do PMDB, para colaborar com Oscar Niemeyer no planejamento cultural do Memorial da América Latina, que seria inaugurado em janeiro de 1989.

Na eleição presidencial de 1989, a primeira a se realizar por via direta no país após quase 30 anos, o PDT apresentou a candidatura de Leonel Brizola, seu principal dirigente. Darcy se empenhou na campanha presidencial do partido, percorrendo todo o Brasil. Sua principal tarefa foi organizar grupos de intelectuais, sindicalistas, professores e técnicos para discutir e elaborar, setor por setor, o programa de governo de Brizola. No primeiro turno do pleito em novembro, o candidato pedetista obteve a terceira colocação, ficando de fora da disputa do segundo turno.

Ainda em 1989, Darcy Ribeiro foi condecorado pelo presidente cubano Fidel Castro com a medalha Haydée Santamaria, em comemoração aos 30 anos da Revolução Cubana e da Casa das Américas, a mais importante editora daquele país. Em outubro de 1990, Darcy Ribeiro foi eleito senador pelo Estado do Rio de Janeiro na legenda do PDT, no momento que Leonel Brizola retornava ao comando do Executivo fluminense. Darcy tomou posse no Senado em fevereiro do ano seguinte, para aquele que seria o único mandato legislativo de toda a sua trajetória política.

Ao longo de sua atividade parlamentar, privilegiou temas relacionados à realidade educacional do país, em particular a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Outra iniciativa importante de Darcy no Senado foi a apresentação do projeto que deu origem à lei de transplantes de órgãos, segundo a qual, todos aqueles que, em vida, não registrassem legalmente a sua condição de não-doadores de órgãos, seriam considerados potenciais doadores após a morte.

O projeto invertia a legislação vigente, que considerava doadores apenas aqueles que em vida manifestassem esse desejo através de documento registrado em cartório, fator que se constituía em grave obstáculo à realização de transplantes. Darcy apresentou, também, um projeto de lei de controle de substâncias viciantes que, ao estabelecer a obrigatoriedade dos fabricantes de cola industrial de adicionarem em sua fórmula uma substância atóxica, procurava combater o consumo da chamada “cola de sapateiro” pelos menores de rua.

A par de sua atividade como senador, Darcy colaborou com a administração de Leonel Brizola no governo do Estado do Rio de Janeiro, em seus dois mandatos. Amplamente reconhecido como o principal nome do PDT na área educacional, recebeu de Brizola a incumbência de retomar o programa de implantação dos CIEPs

e de coordenar a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no município de Campos, concebida para ser um centro gerador de tecnologia avançada, voltada para o apoio ao desenvolvimento econômico do estado. Em setembro de 1991, Darcy licenciou-se de seu mandato no Senado para assumir a Secretaria Estadual de Projetos Especiais de Educação do governo fluminense, cujo principal objetivo era retomar a implantação dos CIEPs, bem como colaborar na implantação de sua versão em âmbito federal, os centros integrados de Apoio à Criança (CIACs), criados pelo governo Collor. Naquele momento, sua cadeira no Senado foi ocupada pelo suplente Abdias do Nascimento, ligado ao movimento negro.

No comando da Secretaria no governo fluminense, Darcy voltou a receber críticas de entidades sindicais, setores da imprensa e parlamentares da oposição, que denunciaram o desequilíbrio na distribuição das verbas destinadas à educação. Segundo essas críticas, ao privilegiar a secretaria de Projetos Especiais e os CIEPs, o governo condenava ao abandono as demais unidades escolares, que continuavam subordinadas à Secretaria de Educação. O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), por sua vez, insistia na análise de que a implantação de um ensino público de qualidade era incompatível com a realidade salarial imposta aos professores e demais servidores do setor educacional.

Em outubro de 1992, Darcy Ribeiro foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras, passando a ocupar a cadeira nº 11 a partir de abril do ano seguinte.

Em 1994, o PDT lançou novamente a candidatura de Leonel Brizola à presidência da República, tendo Darcy Ribeiro como candidato a vice. Brizola manifestou então a intenção de, caso eleito, entregar o Ministério da Educação a Darcy, que ficaria responsável pela implantação da escola de turno integral em todo o território nacional⁹.

Durante o ano de 1996, manteve uma coluna semanal no jornal *Folha de São Paulo* e recebeu inúmeras homenagens: em julho, recebeu das mãos do presidente Fernando Henrique o Prêmio Anísio Teixeira, concedido pelo governo federal àqueles

⁹ O pleito presidencial desse ano, porém, foi marcado pela polarização entre as candidaturas de Lula, lançado pelo PT com o apoio de outras seis agremiações de esquerda, e a de Fernando Henrique Cardoso, lançado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em aliança com o Partido da Frente Liberal (PFL) e o PTB. Em outubro, Fernando Henrique sagrou-se vencedor já no primeiro turno da disputa, com mais da metade dos votos válidos. A chapa Brizola-Darcy Ribeiro conquistou apenas a quinta colocação entre os oito concorrentes, recebendo pouco mais de dois milhões de votos (3,2% do total dos votos válidos).

com atuação destacada na área educacional; em dezembro, foi agraciado com o Prêmio Sérgio Buarque de Holanda, na categoria ensaio social, concedido pela Biblioteca Nacional, pelo seu livro *Diários Índios*, publicado naquele ano, no qual relata sua experiência junto aos índios urubu-caapor. Ainda em 1996, recebeu o Prêmio Interamericano de Educação Andrés Bello, concedido pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Em janeiro de 1997, também foi agraciado com o título de “Homem de Ideias”, concedido pelo *Jornal do Brasil*.

Toda sua trajetória foi marcada pelo gosto da polêmica e pelo combate político. Por outro lado, partidário do trabalhismo desde os anos 1950, exaltou sempre o legado de Getúlio Vargas e o projeto político de João Goulart, mantendo fidelidade política ao principal herdeiro do trabalhismo, o governador Leonel Brizola, a quem costumava referir-se como a “principal cabeça política do país”.

Segundo seus críticos, porém, o pensamento de Darcy pecava pela excessiva “condescendência com os indígenas” e por um certo ufanismo ingênuo e generoso ao falar das coisas brasileiras, como demonstraria a sua reiterada tendência a identificar os índios brasileiros com a imagem romântica do bom selvagem rousseauiano.

Darcy Ribeiro faleceu em 17 de fevereiro de 1997, na Capital Federal. Seu velório, realizado no Salão Negro do Congresso Nacional e, posteriormente, na sede da Academia Brasileira de Letras, no Rio de Janeiro, reuniu as principais lideranças da política brasileira e fluminense. Em atendimento a um desejo manifestado nos últimos tempos de vida, seu corpo foi encomendado pelo teólogo cristão Leonardo Boff, seu amigo, cujas contribuições à chamada “Teologia da Libertação” valeram-lhe a exclusão dos quadros da Igreja Católica, ordenada pelo Vaticano.

Além das obras citadas, publicou também: *Línguas e Culturas Indígenas no Brasil* (1957), *Arte plumária dos índios Kaapor* (1957), *A política indigenista brasileira* (1962), *Plano orientador da Universidade de Brasília* (1962), *A universidade necessária* (1969), *Propuestas* (1970), *Configurações histórico-culturais dos povos americanos* (1970), *América Latina: a pátria grande* (1972), *Université des Sciences Humaines D’Alger* (1972), *La universidad peruana* (1974), *UnB — invenção e descaminho* (1978), *Ensaio insólitos* (1979), *Sobre o óbvio* (1979), *Nossa escola é uma calamidade* (1984), *Aos trancos e barrancos* (1985), *Suma etnológica brasileira* (1986, em colaboração com Berta G. Ribeiro), *Testemunho* (1990), *A fundação do Brasil — 1500/1700* (1992, em colaboração com Carlos de Araújo Moreira Neto), *Universidade do terceiro milênio — plano orientador da Universidade Estadual do*

Norte Fluminense (1993), O Brasil como problema (1995), Noções de coisas (1995, com ilustrações de Ziraldo), e Confissões (1997), além dos romances: O mulo (1981), Utopia selvagem (1982) e Migo (1988).

1.4. Caminhos Cruzados de Anísio e Darcy

A proximidade e a cumplicidade entre Anísio e Darcy é demonstrada não só pelo trabalho que desenvolveram, mas também através dos escritos que deixaram, como, por exemplo, essa correspondência datada de 28 de março de 1966, demonstrando seus compromissos com a escola pública e com o povo:

... respondo a isto e a perplexidade e poderia cair com a crença de que nos cabe a nós, a intelectualidade dos povos morenos e pobres, a função de nos fazermos um novo sal da terra. Tendo tarefas específicas de luta contra o atraso e a miséria que nos aqueceram o peito por décadas, nós, os deserdados e discriminados que não possuímos bombas temos uma autoridade moral de importância decisiva neste mundo em crise de valores. (...) Por que o senhor não escreve uma carta de pito geral ecumênica. Fale em nome de W. James, de Dewey aos yanques. (...) E fale como caboclo do sertão sanfranciscano, último reduto de romanidade (RIBEIRO, Darcy. Carta a Anísio Teixeira. S.I., 28 mar. 1966.).

A questão central é a indignação, já que, tomado pela incerteza dos rumos que o país estava tomando, sendo pautado pelas organizações mundiais nos planos econômico, político, social, cultural e, principalmente, educacional, Darcy vai a Anísio e o chama ao debate para discutir as questões educacionais, um debate necessariamente republicano, onde Darcy assume de fato Anísio como mentor:

...se me perguntassem pelo encôntro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso encontro. O senhor não avaliará o quanto eu lhe devo e como sou consciente de que em educação nada mais fiz do que pôr meu dínamo de agitação, zumbindo em tórno de suas idéias (RIBEIRO, Darcy. Carta a Anísio Teixeira, S.I., 11 nov. 1964.).

A história revela que Darcy seguiu à risca suas convicções, fazendo com que sua vida como intelectual fosse a busca utópica de uma sociedade melhor, tendo os processos educacionais como centralidade. Darcy Ribeiro junta sua prática ao pensamento anisiano para desenvolver os projetos e programas que o “pioneiro”

mantinha em pauta desde a década de 1920, fazendo com que desse encontro a paixão reformadora fosse animada pela defesa da escola pública.

Invoco, agora, o nome preclaro do meu querido mestre Anísio Teixeira, a consciência mais lúcida que conheci. Trabalhei muitos anos sob as vistas e sob as luzes de Anísio. Gosto de dizer que sou seu discípulo, com reconhecido orgulho de que ele também me tinha como tal. Juntos, dedicamos inumeráveis horas a tentar entender como o Brasil consegue a façanha de criar e manter uma escola pública tão desonesta que, repelindo a maioria do seu alunado, oriundo das camadas mais pobres, se incapacita para generalizar a alfabetização. Compele deste modo a maioria dos brasileiros à triste condição de marginalizados culturais de nossa civilização letrada. (RIBEIRO, 2008, P. 77-78)

No entanto, os dois se diferenciavam em relação ao conceito de sociedade. Anísio, liberal, pressupunha como visão de mundo o posicionamento consciente do homem, que, na sociedade urbana, precisava ser preparado intelectualmente para compreender a realidade social,

Nas condições novas da sociedade dos nossos dias, educação escolar de certo modo completa faz-se, em todos os campos e por especializações de tipos diferentes, absolutamente essencial para cada indivíduo, que, sem ela, não poderá sequer compreender o novo contexto social. Ora, tal compreensão é indispensável para que o homem possa sentir-se integrado à sociedade, dela participante e por ela ser responsável. Todo o comprometimento consciente do homem com a sua sociedade já não se pode fazer pelo simples fato de nascer e viver ele nessa sociedade - como no período agrário - mas passou a exigir, de cada um, aparelhar-se intelectualmente para poder compreender a complexidade da organização social, toda ela racional e substancialmente impessoal. (TEIXEIRA, 1976, p. 324).

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer. Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que elas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove (TEIXEIRA, 1976, p. 114)

Contudo, Darcy Ribeiro como um radical (socialista) usava sua inquietude como impulso para entender os dilemas de uma sociedade excludente, onde conviviam contradições agudas que evidenciavam o fracasso da democracia, a violência autoritária, o atraso não apenas econômico-tecnológico e, principalmente, a educação terceiro mundista.

Darcy Ribeiro foi um intelectual dos anos 1950. Ao menos as questões que o mobilizaram são mais bem compreendidas no marco daquela geração. A geração de 50 foi uma geração que teve a crença na capacidade de intervenção planejada, racional e, em alguns casos, engajada, dos intelectuais com vistas à modernização do país – uma geração intelectual profundamente marcada pela Sociologia, pelos temas e problemas tratados e eleitos por esse campo de conhecimento. A própria disciplina se apresentava em seu sentido de missão transformadora, racionalista e universalizante. Mas, sobretudo pelo cruzamento sugerido de pensamento e ação combinados sob o manto do conhecimento científico e da proposição política. (BOMENY, 2009, p.111)

Anísio Teixeira tinha a compreensão de que a escola deveria ser o espaço destinado à formação universal do indivíduo vinculado à própria vida, e não a mera preparação para a vida. Nesse sentido, o projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, a mesma dignidade da vida, um direito a ser assegurado a todos pela democracia. Democracia que ele definia a partir da exigência de que a educação fosse garantida como o primeiro de todos os direitos, em nome da igualdade de oportunidades.

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a "protegidos") e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1956. p.6).

Nesse sentido, o educador contribuiu com um lastro inovador, materializado desde o tempo em que fora Diretor da Instrução, de 1924 a 1929, na Bahia. Seu legado aponta para uma sociedade efetivamente democrática, o que só se torna possível com uma escola pública, laica, gratuita e republicana.

Logo, não se pode minimizar as determinações e os investimentos pessoais e profissionais. Jacques Le Goff, em *Os Intelectuais na Idade Média*, analisa o surgimento do intelectual, ao lado do (re)surgimento das cidades na baixa Idade Média. Tanto Darcy Ribeiro quanto Anísio Teixeira assumiram, como centro de suas preocupações, a dimensão prática na produção das ideias e a relação destas com o mundo.

Para além dessa abordagem da história dos intelectuais, Jacoby (2001) demonstra uma preocupação que configuraria um novo tipo de intelectualidade em relação à tratada por Le Goff (1984), surgida mais recentemente, ainda no começo do Séc. XIX, na Europa e na Rússia.

O autor sugere um recorte a partir da experiência dos intelectuais russos do começo do sec. XX, assinalando que essa experiência trouxe para a tradição do pensamento social ocidental a palavra *intelligentsia*. Isso configuraria a especificidade da experiência, tornando-a diferenciada dos outros tipos de intelectuais na história, seria a singularidade de uma nova atuação destes na esfera política. Mais do que o modo, o autor ressalta o porquê desse fato, que estaria ligado à presença de uma reflexão sobre o papel e o significado desta mesma *intelligentsia*, enquanto agentes transformadores da sociedade; ou seja, uma reflexão de sua política.

No final do século XIX muitos dos sentidos encontrados no debate russo sobre o papel da elite cultural foram apropriados no cenário francês, embora nessa circunstância a palavra *intelligentsia* tenha sido preterida em favor do termo intelectual (*intellectuel*) ou, de forma mais precisa, intelectuais. A palavra no plural, designando o conjunto dos cultos, denota de forma mais precisa a existência de um protagonista político com identidade definida. Embora o termo circulasse amplamente no ambiente cultural francês da segunda metade do século XIX, o marco simbólico da sua emergência foi o já célebre manifesto “J’accuse: lettre au président de la république”, de Émile Zola, publicado no jornal *L’Aurore*, em dezembro de 1898. O texto tornou pública a posição de Zola sobre o *affaire Dreyfus*⁷ e produziu grande impacto no cenário político e cultural francês. (VIEIRA 2008, p. 70)

Tanto Darcy Ribeiro quanto Anísio Teixeira personificam e são personagens que visivelmente representam pontos de vista e apresentam representações, defendendo e implementando suas ideias e concepções.

Portanto, a compreensão do intelectual como o indivíduo caracterizado por uma atitude crítica permanente, refletida na produção e divulgação de seus ideais, não se afasta substancialmente daquela apresentada por Sirinelli (1996), que concebe a

noção de intelectual e desde uma “geometria variável”, mas baseada em invariantes, noção que poderia desembocar em duas acepções do termo intelectual: uma ampla e sociocultural, na qual estariam compreendidos os criadores e os “mediadores” culturais; e outra, mais estreita, baseada na ideia de engajamento.

A partir das indicações conceituais da “História Intelectual”, propugnada por Jean-François Sirinelli (1996), nos aproximaremos de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, com o objetivo de inserir o estudo e pensamento desenvolvidos em suas produções.

No contexto da escrita historiográfica,

Entre o coro dos intelectuais e a peça cheia de ‘clamor de fúria’ que é representada na rente do palco, urdiram-se relações complexas, cuja observação toca o âmago do político e faz, portanto, dessa história dos intelectuais uma história a seguir, em todos os sentidos do termo. (SIRINELLI, 1996, p.262)

Tanto para a trajetória de Darcy Ribeiro, quanto para a de Anísio Teixeira, em ambos, o compromisso com a produção de conhecimento estabeleceu relações com a transformação da sociedade, sendo esses traços constantes em suas obras.

Assim, suas vidas são direcionadas. A participação orgânica em ações sociais foi sempre o norte, fazendo com que a vida intelectual fosse uma missão, orientada pela constante responsabilidade de transformação social que eles assumiram, uma função crítica da ordem, bem como os traços de coerência entre obra e vida – coerência política entre teoria e *práxis*, orientadas por um projeto deliberado. A partir desse viés, analisaremos as propostas de Anísio Teixeira na década de 1960, no Distrito Federal e Darcy Ribeiro na década de 1980, no Rio de Janeiro, considerando a dissensão, imbricação e convergência entre os dois projetos.

1.5. O tempo escolar

Em tempos atuais, a temática da educação integral é colocada como possibilidade de mudanças estruturais no cenário educacional, sendo considerada uma experiência teórico-metodológica para a educação brasileira.

As escolas de tempo integral têm suas raízes históricas no ideário pedagógico proposto por Anísio Teixeira, ainda que em outro espaço e tempo histórico. Assim, nos deparamos com os debates sobre Educação Integral que não são consensuais,

pois tanto ela pode ser pensada em termos de integralização dos conteúdos, quanto na dimensão temporal (permanência dos estudantes na escola).

Quando analisamos a educação integral, nos referimos aos projetos que tiveram tanto Darcy quanto Anísio à frente, buscando, por outro lado, a necessidade da educação e o tempo para o envolvimento do ser humano com seus pares, com a natureza e com o contexto que é a sua realidade. Portanto, trata-se de ampliar a jornada dos estudantes nas escolas com vistas ao seu acompanhamento educativo e pedagógico apresentando os diferentes significados desse processo.

Por fim, compreendemos que o processo educativo é uma atividade essencialmente humana, tendo sua origem na própria relação ontológica do homem. O estudo destaca a associação entre educação e tempo, trazendo para a atualidade o debate filosófico de ordem político-pedagógica, considerando o tempo usado para institucionalizar a formação escolar.

Por outro lado, a compreensão da ideia de educação integral que se desenvolveu no Brasil passa, necessariamente, pela recuperação histórica do pensamento educacional do início do século XX, bem como pela retomada das experiências que marcaram a década de 1980, com a implantação de uma nova concepção de escola para alunos em regime de tempo integral.

Essa orientação poderia fazer com que a escola que se reivindica integral, tenha em sua essência fundamentos compensatórios, nos discursos das políticas públicas, trazendo consigo uma história de fracassos na “ressocialização” das crianças. Mesmo apontando para perspectivas de homogeneização, e no atendimento enquanto garantia dos direitos fundamentais, ainda reproduz o discurso ideológico na aparente defesa da diversidade, legitimando o aprofundamento das diferenças sociais.

1.6. **Direito à Educação-uma discussão em aberto**

Educação em tempo integral¹⁰ – de acordo a LDB/1996, em seu artigo 34, (parágrafo segundo) é definida como “a jornada escolar no ensino fundamental que

¹⁰ O tema da educação integral renasce também sob inspiração da Lei nº 9.394/ 96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (arts. 34 e 87, § 5º) e reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem como parceiras da escola,

incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Numa interpretação superficial da Lei, entende-se que educação em tempo integral implica a ampliação da jornada escolar, onde o espaço da escola se amplia nesse tempo. Na prática, é o aumento do tempo em que os estudantes ficam na escola ou estão ocupados com atividades extracurriculares, orientadas pelos professores. Muitos municípios conclamam estarem investindo na educação integral, sem perceberem que estão apenas ampliando o tempo escolar. Como não é muito comum na área educacional analisar resultados qualitativos, muitas escolas não criaram mecanismos para avaliar os resultados efetivos na formação ética, moral, política, sociocultural e espiritual, mantendo uma grande “confusão pedagógica” entre educação integral e educação apenas em tempo integral.

Para os dias atuais, educação integral se constitui pela jornada ampliada ou escolar de tempo integral, compreendendo-a como ampliação da educação convencional, na qual a carga horária diária escolar é de quatro horas. Há várias décadas, a jornada ampliada se consolidou como elemento qualificador de propostas educacionais, fazendo com que o tempo se tornasse a principal condição para que o processo educacional seja entendido como educação integral.

Nesse sentido, escolarizar-se era sinônimo de permanência na instituição educacional durante o dia inteiro e durante muitos anos, ganhando um novo sentido após as reformas educacionais a partir da década de 1920, em especial no Estado de São Paulo, com Sampaio Dória.

As discussões em torno do tempo escolar consolidaram-se na década de 1930, impulsionadas pelas reformas paulistas da década de 1920.

Na organização do sistema público de ensino primário paulista, a construção de grupos escolares ou escolas graduadas assumiu um papel muito importante. Embora seja notável o seu aumento nas primeiras décadas do século XX, foram insuficientes para atender a demanda de alunos, como também acabar com o ensino efetivado nas chamadas escolas isoladas. Entre as soluções apresentadas para ampliar o atendimento das crianças, houve, num primeiro momento, a divisão do horário escolar em dois turnos e, em três, no final dos anos 20 para se otimizar o uso do espaço escolar, pois

experiências extra-escolares (art. 3º, X). A previsão disposta no artigo 34 – de ampliação da permanência da criança na escola, com a progressiva extensão do horário escolar – gera para os pais a obrigatoriedade de matricular e zelar pela frequência dos filhos às atividades previstas.

construir mais prédios significava ônus financeiro. Com isso, ocorreu a diminuição do número de horas que as crianças deveriam permanecer na escola, sendo necessária a adequação dos programas a serem cumpridos. Até meados de 1908, todas os tipos de escolas funcionavam em um único período (VICENTINI; GALLEGO, 2012, s/p).

O grande responsável foi Sampaio Dória, convidado por Washington Luís, quando no governo de São Paulo em 1920, para assumir a direção geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, onde sua primeira ação foi realizar um recenseamento escolar. Os resultados revelaram um índice insatisfatório de acesso à escola. Das crianças residentes à época, no Estado de São Paulo, apenas 32,08% estavam matriculadas.

A Reforma Sampaio Dória trazia como prioridade “a reestruturação do ensino elementar, de modo a garantir vagas para as crianças paulistas que ainda se encontravam fora da escola.” (CAVALIERE, 2003, p, 32). Porém, diante do quadro da desafiante superação do analfabetismo, a campanha intensificou-se.

Na tentativa de atender mais pessoas sem alterar a estrutura educacional, o Brasil inaugura um novo período de organização escolar, qual seja, a compactação da escola em seu tempo e organização, institucionalizando a escola de turnos nas décadas posteriores para atender às demandas de uma sociedade em expansão que exigia a escolaridade básica para todos.

A Reforma Sampaio Dória propunha mudanças de tempo nos turnos, sem ampliar o número de professores ou de escolas. O novo formato e tamanho da jornada escolar, modificando e diminuindo a jornada escolar para um período de quatro ou três horas, trouxe impactos para a escola.

O país passou por mudanças decisivas, que começam na proclamação da República, em 1889, e chegam a 1920, estimuladas pelas revoluções burguesas¹¹ em seus ideais de igualdade e oportunidade entre as pessoas, mudando a capacidade individual de decisão sobre a aceitação ou não de tais liberdades.

O que percebemos nessa suposta liberdade de oportunidades é que se constituiu em um magma¹² em torno dessa nova criação humana, institucionalizando-

¹¹ São consideradas revoluções burguesas as revoluções inglesas do século XVII (Puritana e Gloriosa) e a Revolução Francesa de 1789.

¹² Esse tecido é o que chamo o magma das significações imaginárias sociais trazidas pela instituição da sociedade consideradas, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam. (...) Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a e não se esgotam em — referências a elementos "racionalis" ou "reais", e porque são introduzidas por uma criação. E as

se no imaginário social como forma de ascensão, progresso cultural e econômico. "Na dimensão propriamente imaginária, a existência é significação" (CASTORIADIS, 1987, p.235). São as significações que concedem unidade e coesão internas à sociedade e seus indivíduos.

O processo de expansão de atendimento foi solucionado com a ampliação de turnos escolares, aumentando significativamente o atendimento a partir de um número muito maior de vagas para a escolarização de crianças sem alfabetização.

O resultado imediato foi a redução da jornada escolar e o que se observa é que a ampliação da oferta não acompanhou a reestruturação do sistema e dos equipamentos escolares e de formação, não melhorando as condições educativas necessárias ao recebimento de um maior número de estudantes.

À medida que os sistemas educacionais vão se expandindo, pode-se pensar que a brecha da desigualdade na educação vai diminuir. [...] Contudo a não ser que se produzam políticas públicas mais intencionadas e mais efetivas destinadas a modificar a situação a probabilidade é que a inércia de base fará com que se mantenham os altos níveis de desigualdade. (CASASSUS, 2002, p. 38-39).

A essencialidade do debate educacional passa pelas questões ligadas às necessidades sociais e a atenção necessária aos interesses e características da criança. Mas, a aprendizagem da criança deveria ser acelerada, conseqüentemente reduzida, uma vez que o tempo estabelecido pelo sistema ou escola quase nunca coincide com o tempo de aprendizagem dos alunos. Nesse caso específico, a discussão sobre o tempo está ligada ao mundo industrializado e, ainda, às questões internas à escola, próprias das sociedades modernas, urbanas e industrializadas, que se estabeleceu neste último século, forçando a escola a oferecer o mínimo necessário para que a criança se alfabetize.

O impacto da massificação escolar foi sentido principalmente nos grupos escolares em São Paulo: "as autoridades paulistas, preocupadas em atender ao enorme número de crianças que batiam às portas de seus 'Grupos Escolares', adotaram como *regime emergencial*, os turnos reduzidos matutino e vespertino, duplicando a capacidade de matrícula no mesmo espaço, com a promessa de construir centenas de prédios para voltar à jornada integral." (TEIXEIRA, 1966).

denomino sociais pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo (CASTORIADIS, 1987, p.230).

O tempo escolar é institucional, organizativo e fato cultural. Como tal, resulta de uma construção histórica. As principais características do tempo escolar, a sua organização, sua estrutura e suas práticas nos diferentes sistemas de ensino implicam diferentes definições sobre a arquitetura temporal da educação, as quais foram forjadas ao longo de muitos anos.

O que se observa é a reprodução desse modelo nos demais estados do Brasil com uma série de reformas educacionais, constituindo uma escola pública mínima.

A escola mínima é, antes de tudo, o resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade. O resultado dessa disposição foi o atraso do poder público em acompanhar, tanto nos aspectos infraestruturais como pedagógicos, o crescimento da população escolarizada no país, criando-se um quadro de falta de instalações e professores bem como de desarranjos provocados pelos altos índices de evasão e repetência. (CAVALIERE, 2003, p. 29).

Contudo, a redução de tempo escolar fez com que o movimento da Escola Nova, com suas ideias sobre o respeito, a liberdade e a espontaneidade da criança, resistissem em oferecer quadros horários rígidos, tendo como princípio básico que a escola e seus horários fossem feitos para a criança e não o contrário. Por outro lado, propunha-se para isso a substituição de uma organização rígida, por outras técnicas, métodos e ordenações curriculares mais flexíveis, formando inclusive novas composições temporais, restaurando o tempo escolar na dimensão do *chrónos*¹³ (tempo contado) e do *kairós* (tempo vivido). (FERREIRA, ARCO-VERDE, 2001).

Passar do tempo institucional e social contado (Chrónos) na escola para o tempo do aluno (Kairós) gera uma nova ordem, que não é o ordenamento aprendido e apreendido pela maioria dos educadores, no entanto, conforme foi indicado, há um espaço na escola para que se possa modificar hábitos arraigados, rever tempos e práticas em uma nova organização temporal (FERREIRA, ARCO-VERDE, p.14, 2001).

Trata-se de tentativas de recuperação da jornada escolar a partir da quebra da organização do trabalho pedagógico em ampliação da jornada. A contradição deste

¹³ Chronos é o tempo mensurável, linear, no qual todas as criaturas nascem, crescem, envelhecem e morrem. É a passagem do tempo percebida através das mudanças. É o tempo vivido nos dias da semana, nos meses do ano e finalmente, nos anos de nossas vidas e dele não se pode fugir. Chronos é a Ampulheta, cuja areia escorre sem parar e nesse passar incessante do tempo nos deparamos com nosso ser mortal, nossa finitude. Chronos para o tempo que pode ser medido e Kairós para o tempo indeterminado, oportuno. O significado de Kairós seria "o momento certo". <http://viveredevanear.blogspot.com.br/2012/09/duas-dimensoes-do-tempo-chronos-e-kairos.html>

quadro tem sua gênese na efervescência cultural, política e intelectual que generosamente cultivou um fértil solo para muitas iniciativas educacionais, tal como o *Movimento dos Pioneiros da Escola Nova*. Junto dele se apresentam outras iniciativas.

As

[...] campanhas proclamando a necessidade da difusão da escola primária foram organizadas. Eram lideradas por políticos que, como tais, reconheciam a necessidade da difusão especialmente da escola primária como base da nacionalidade, o que fez com que alguns defendessem não só o combate ao analfabetismo, como também a introdução da formação patriótica, através do ensino cívico. (RIBEIRO, 1987, p.75).

Não obstante, o que seria provisório virou permanente, as escolas desdobradas em turnos, “enquanto se construía mais prédios” (TEIXEIRA, 1994), institucionalizou-se, e a escola para todos, “comum ou única”, assim convocada pelo movimento da escola nova, não frutificou no País.

O movimento da *Escola Nova* defendeu uma visão de formação integral e uma escola de jornada integral, identificadas com as novas necessidades de desenvolvimento econômico e social do período, que formassem para as humanidades a partir das experiências práticas, enfim, que atendessem à crescente industrialização brasileira.

Não fosse o resgate e a ampliação do turno único no Brasil, a defesa do tempo integral seria uma incoerência, assim como o é nos países cuja jornada escolar não passou pela fragmentação, mantendo-se una, refletindo concepções integrais de educação, ao menos em relação à organização do tempo escolar; neles, a expressão educação integral, ou de tempo integral, não faz nenhum sentido.

O termo educação integral indica por si só a essência de um movimento de recuperação da jornada escolar depois de sua quebra em turnos, fragmentando a cultura escolar e a política pública.

Currículos, pedagogias, material didático, novas tecnologias, infraestrutura das escolas, ação docente e comunitária, todos são pontos que indicam que há muito para discutir, propor e agir. Porém, a implantação e a continuidade da educação integral dependem de intenções comuns e ações coletivas e setorizadas. Nesse sentido, é fundamental que se faça, permanentemente, o exercício da contextualização escolar, evitando superposição de informação e fragmentação na aprendizagem.

A década de 1930 é considerado um dos períodos de maior tensão política da

história nacional. Os debates políticos e ideológicos ocorridos nessa época resultaram em vários projetos para o país e, em cada um deles, havia uma proposta de política educacional. Pelo menos quatro propostas educacionais puderam ser vislumbradas:

a) Os liberais, que faziam parte da intelectualidade e que em 1932 publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, defendiam a Pedagogia Nova; eram adeptos de um Brasil com base urbana-industrial e democrática;

b) Os católicos, que defendiam a Pedagogia Tradicional e eram ferrenhamente contrários à Pedagogia Nova;

c) O governo, que implementou uma política educacional própria, sem nenhum princípio democrático, através de Francisco Campos, Ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, que tentava aparentar uma postura de neutralidade, transitando com naturalidade entre liberais e católicos e afirmando que aproveitaria a contribuição de ambos os grupos;

d) A Aliança Nacional Libertadora (ANL), que havia recuperado as teses educacionais presentes no Movimento Operário nos anos 20, principalmente as defendidas pelo Partido Comunista Brasileiro.

Tal foi o caráter da “Revolução de 1930”, que reconstruiu politicamente a sociedade, recolocando no poder grupamentos sociais que a Primeira República havia ignorado, e segundo BOMENY, 2003, essas foram “décadas de reformas: o Estado na Dianteira”, buscando traçar uma linha de referência para o Estado brasileiro apresenta um programa geral de reformas, institucionalizando a política setorial de Educação.

Getúlio Vargas, ao instituir as diretrizes das políticas sociais, faz com que o Estado passe a intervir de maneira mais explícita nas relações entre capital e trabalho, reconfiguradas socialmente durante a década de 1930. Esse é um marco importante como assertiva e revela que a década de 1930 representa um momento de construção do Estado, da reorganização urbana, industrial e da luta pela democracia no Brasil.

E, se o que estava em jogo era a criação de um sistema nacional, a Reforma de 1931 foi a primeira sinalização substantiva nessa direção. Quebrava-se, assim, a fragmentação de que falava Fernando de Azevedo, a pulverização de reformas pelos diversos estados brasileiros (BOMENY, 2003, p. 46).

Assim, a Primeira República caracterizou-se por promover uma modernização do Brasil às custas da reorganização capitalista da cultura do café. A indústria, o urbanismo, os transportes e a proletarização dos agricultores expulsos do campo

foram submetidos à política do café-com-leite, ou seja, os fazendeiros de São Paulo e os mineiros alternavam-se no poder nacional (RIBEIRO, 1982, p. 98-99).

Essa identificação do governo Varguista gera também uma situação, até certo ponto positiva, que ficou conhecida como o período do “conflito de ideias” e que se estende especialmente de 1931 a 1937 (RIBEIRO, 1982, p. 99).

A definição de um programa educacional para o país implica muitas escolhas e recusas. São muitos os atores que têm interesse nesse programa. A Igreja católica, por exemplo, interferiu ativamente em todo o processo de reforma educativa do pós-1930. Dona de uma rede de escolas em todo o país, e consciente de seus interesses como formadora de mentalidades e condutas, correu com outros setores da sociedade que, igualmente, se empenharam em intervir no processo de reformulação (BOMENY, 2003, p. 47).

A Associação Brasileira de Educação (ABE) organiza a IV Conferência Nacional de Educação com o intuito de discutir “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. Getúlio havia recém-criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), quadro ocupado pelo Ministro Francisco Campos. Nessa Conferência, o então Ministro da Educação e o próprio Presidente Getúlio Vargas¹⁴ fizeram-se presentes, declarando uma proposta de Educação para o país.

¹⁴ As principais consequências para a educação brasileira, advindas do movimento revolucionário de 1930 que pôs fim à República Velha, ou como ainda era conhecida, “República dos Coronéis”. Com a chegada de Getúlio Vargas ao Palácio do Catete, sede do Governo Federal, chega ao fim a “política do café com leite”. 1930-1937, que corresponde ao que se convencionou chamar de 2ª República; e 1937-1945, 3ª República. No primeiro período da denominada “Era Vargas”, que vai de 1930 a 1937, propôs as seguintes ações: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), Reforma Francisco Campos, então Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública; Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932); Constituição Federal de 1934 e Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil. De 1937 a 1945: Constituição Federal de 1937; Leis Orgânicas do Ensino; Organização do Ensino Técnico; O ensino primário e o Curso Normal, Constituição Federal de 1946.

Getúlio Vargas nasceu em São Borja (RS), em 1882. Em 1907, concluiu o curso de Direito pela Faculdade de Porto Alegre. Dessa data até 1930, elegeu-se pelo Partido Republicano Rio Grandense, deputado estadual, deputado federal, tendo sido líder da bancada gaúcha, entre 1923 e 1926. De 1926 a 1927, foi Ministro da Fazenda de Washington Luís e presidente do Rio Grande do Sul de 1927 a 1930. No ano de 1929, candidatou-se à presidência da República na chapa oposicionista da Aliança Liberal. Derrotado, assumiu a liderança do movimento revolucionário de 1930 que depôs o presidente Washington Luís. Em consequência, em novembro deste mesmo ano assume o Governo Provisório (1930-1934). Em novembro de 1933, instalou-se na cidade do Rio de Janeiro, a Assembleia Nacional Constituinte que, ao promulgar a nova Constituição em julho de 1934, elege Getúlio Vargas presidente da República para o período 1934-1938. Em 1937, alegando a existência de um plano comunista, conhecido como Plano Cohen, com apoio militar fechou o Congresso Nacional e instalou o Estado Novo. Mais tarde, descobriu-se que o Plano Cohen era uma farsa, tendo sido elaborado por um militar integralista, Olympio Mourão Filho, que, aliás, em março de 1964, lidera o golpe militar contra o presidente João Goulart, sublevando tropas militares aquarteladas em Minas Gerais. Com o fechamento do Congresso Nacional em 10 de novembro de 1937, Vargas outorga uma nova Constituição Federal. Nos termos dessa Constituição, redigida por Francisco Campos, e que ficou conhecida como a “polaca”, por ter se inspirada na Constituição fascista da Polônia, Getúlio Vargas passa a controlar os poderes Legislativo e Judiciário. Durante os

A IV Conferência Nacional de Educação serviu para consolidar a divisão entre católicos e liberais. Em 1932, tentando influir na proposta governamental, os liberais publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, onde constava a defesa da escola pública obrigatória, gratuita e laica. Também constavam os princípios pedagógicos inspirados principalmente em Dewey. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova seria o primeiro grande resultado político e doutrinário de dez anos de lutas da ABE em favor de um Plano Nacional de Educação.

Os educadores pioneiros estavam no centro das discussões. Tinham suas propostas formuladas desde a década de 1920 e expressaram publicamente seu ideário no Manifesto dos pioneiros da educação nova, publicado em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros integrantes do movimento de "renovação educacional". Defendiam com fervor cívico a *escola pública, gratuita e laica* (BOMENY, 2003, p. 47).

A outra iniciativa que resultou da IV Conferência consistiu na elaboração de um documento que traçava as diretrizes para uma política nacional de educação e de ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis. A elaboração do documento havia sido solicitada pessoalmente por Getúlio Vargas a Francisco Campos (então Ministro da Educação e Saúde Pública). Apesar das divergências políticas internas da ABE e dos consequentes conflitos provocados por tal pedido, um grupo se articulou dentro da Associação e, após dois meses, o documento foi lançado. Tal documento ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A preocupação dos educadores por uma política nacional de educação foi explicitada através do texto do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por um grande número de educadores (RIBEIRO, 1982, p. 101).

O documento já apresenta suas intenções: “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (AZEVEDO, 1932)¹⁵. Como diz o documento, onde a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível

15 anos em que governou o Brasil (1930-1945), criou o moderno Estado Nacional, orientando-se para uma intervenção do Estado na economia. Esse período é conhecido também como época do nacional-desenvolvimentismo, que se caracterizou pelo desenvolvimento econômico do país, com sustentação na indústria voltada para a substituição das importações. Afastado do poder em 1945 por um golpe militar, volta ao poder em 1951, após ter saído vitorioso nas eleições realizadas em outubro de 1950, quando derrota o Brigadeiro Eduardo Gomes e o político mineiro, Cristiano Machado.

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/getulio_vargas.

¹⁵ www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm

desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais de acréscimo de riqueza de uma sociedade. O Manifesto representa, efetivamente, a ideologia dos renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso.

Não é possível ignorar a importância da geração de educadores que se notabilizou enquanto grupo com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no qual firmou a defesa de um sistema único de ensino e da escola pública, leiga e gratuita. Individualmente, esses educadores se firmaram no mercado editorial por meio de obras próprias ou da organização de coleções, o que lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia como também difundir interpretações sobre a história educacional brasileira e sobre o seu próprio papel nesta. Tomaram importantes iniciativas de reforma escolar, ocupando postos governamentais. Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação, que lhes serviu de suporte institucional nas lutas que empreenderam (CARVALHO, 2004, p.94).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representa um instrumento de divulgação das ideias escolanovistas, constituindo-se em um caminho pelo qual a instituição escolar brasileira começa a ser absorvida pela instituição governamental. A partir do esforço da Associação Brasileira de Educação (ABE), em favor do Manifesto, reforça-se amplamente o tema da Escola. O advento do Manifesto é um marco histórico não apenas para a educação brasileira no tocante ao Movimento da Escola Nova, mas, sobretudo, um ato político, filosófico e social.

Considerando que a história da mobilização de educadores na luta pela implantação de uma sociedade democrática, particularmente no que tange aos processos institucionalizados de transmissão da cultura – a educação escolar -, é tema que merece permanente reflexão. O papel da educação como instrumento de democratização da sociedade, assim como as ações dos educadores em prol da universalização do ensino configuram questões centrais... (XAVIER, 2003, p. 9).

Em meio a intensas disputas entre liberais e católicos, observa-se que os liberais a favor das bases urbano-industriais defendem no Plano Educacional as teses da Pedagogia Nova e os católicos defendem a Pedagogia Tradicional, inclusive organizando frentes políticas nos anos 1930, contra o Manifesto dos Pioneiros da Educação. A esse respeito, Ghiraldelli Jr. (2003) comenta:

Aos poucos as posições dos católicos se aproximaram das teses ultraconservadoras da Ação Integralista Brasileira (AIB), entidade surgida nos anos 30 à semelhança dos movimentos do nazismo e fascismo europeus. Os católicos foram às últimas consequências contra os liberais, chegando mesmo a uma campanha de difamação. Nas vésperas da Constituinte de 1934, organizaram a Liga Eleitoral Católica (LEC), que serviu como instrumento de pressão para fazer valer os interesses católicos gerais na elaboração da Carta Magna (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 39-40).

Com a ascensão de Vargas¹⁶ nos anos 1930, a disputa se tornaria mais intensa e acirrada. Contudo, o governo varguista, muito atento ao cenário, estrategicamente acomodaria e acalmaria todas as tensões – seja organizando de um lado como capitalismo nacional numa estratégica aliança entre a burguesia industrial e trabalhadores urbanos e, por outro, se organizando com as Forças Armadas como aparelhamento do estado.

Boris Fausto (2008) ressalta que esse foi o modo com que a burguesia industrial se tornou influente nas decisões de governo, e não porque tenha participado da Revolução de 1930. Pois, à margem da burguesia empresarial, foram os quadros técnicos do governo que em sua maioria conduziram o projeto de industrialização.

No plano da educação, Ghiraldelli Jr. (2003) menciona que as duas Constituições anteriores ao ano de 1934, tanto a de 1824 como a de 1891, foram superficiais em relação à educação. A Carta de 1934, inversamente, impôs que a União fixasse o *Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenasse e fiscalizasse a sua execução em todo o território do país.*

Após meses de debates, a Constituinte promulgou a Constituição, a 14 de julho de 1934. Ela se assemelhava à de 1891 ao estabelecer uma República Federativa, mas apresentava vários aspectos novos, como reflexo das mudanças ocorridas no país. O modelo inspirador era a Constituição de Weimar, ou seja, da República que existiu na Alemanha entre o fim da Primeira Guerra Mundial e a ascensão do nazismo. Três títulos inexistentes nas Constituições anteriores tratavam da ordem econômica; da família, educação e cultura; e da segurança nacional.

[...] No título referente à família, educação e cultura, a Constituição estabelecia o princípio do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória (FAUSTO, 2008, p. 352).

¹⁶Segundo Lira Neto, autor de *Getúlio: 1882-1930, dos anos de formação à conquista do poder* (São Paulo: Companhia da Letras, 2012), Getúlio Vargas, sem dúvida, é o personagem mais importante da história política nacional no século XX. Não só dela, afirma o autor, mas também da história cultural, da história social e da história econômica brasileira. Funcionou tanto para o bem, defendendo a legislação trabalhista, o avanço da industrialização, a participação da mulher pelo voto eleitoral etc, como para o mal com centralização do poder, perseguições políticas, prisões arbitrárias etc. Isso distingue, na história do Brasil, Getúlio como figura impar, explicando a divisão entre os que apreciam sua prática política e aqueles que a renegam.

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (2003), essa Carta Constitucional, como decorrência do seu avanço, contemplaria o concurso público para o preenchimento de cargos no magistério, definindo o Estado como agente fiscalizador e regulamentador das instituições educacionais públicas e privadas. Ao mesmo tempo, proviria dotações orçamentárias para o ensino no meio rural e, complementarmente, fixaria que a União deveria garantir no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, os Estados contribuiriam com 20%.

No entanto, o regime proposto em 1934 teve curta duração. Em 1937, Getúlio Vargas, alegando a necessidade de combater o comunismo para manter a unidade e a segurança da nação, implantaria a ditadura do Estado Novo, até 1945. Sobre esse momento, Fausto cita que: *concorreram para o desfecho grupos situados no interior do governo, em especial no Exército, as vacilações dos liberais e a irresponsabilidade da esquerda* (FAUSTO, 2008, p. 352).

No governo Dutra (1946-1950), pós-Vargas, a efervescência ideológica e a continuidade da democracia ficariam abaladas. O Partido Comunista seria atirado para a ilegalidade e seus parlamentares cassados. Porém, o clima dos anos 1950 favoreceria a disseminação de ideias socialistas, que seriam intensificadas na década subsequente. Diversas tendências do socialismo seriam incorporadas por amplos segmentos da população, inclusive por educadores. O que se observa no espaço pedagógico são formas de pensar a educação que sejam menos condicionadas aos interesses da ideologia dominante.

Em uma tentativa de retomar as antigas posições para retomar o papel do Estado e seu desenvolvimento industrial, foi a continuidade dada pelo Governo Dutra em sequência ao de Getúlio Vargas.

Em 1955 vence as eleições para Presidente o ex-governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek¹⁷, candidato pelo PSD/PTB, tendo como vice João Goulart.

¹⁷ Juscelino Kubitschek (31/01/1951 a 31/03/1955) Natural de Diamantina (MG) nasceu em 12 de setembro de 1902. Filho de João César de Oliveira e de Júlia Kubitschek. Diplomado médico em 1927, trabalhou na Santa Casa de Misericórdia em Belo Horizonte. Posteriormente seguiu para Paris para especializar-se em urologia. Em 1931 foi nomeado para integrar o corpo de médicos do Hospital Militar da Força Pública do Estado de Minas Gerais. Em 1933, assumiu a chefia de Gabinete do então governador Benedito Valadares. Em 1934, foi eleito para seu primeiro mandato parlamentar. Com o golpe dado por Getúlio Vargas, em 1937, perdeu seu mandato e voltou a atuar como médico. Em fevereiro de 1940 foi convidado por Benedito Valadares para assumir o cargo de prefeito de Belo Horizonte. Em 1950, conquistou o governo mineiro. Sua candidatura presidencial foi homologada pela convenção nacional do PSD em 1955, venceu as eleições e tomou posse em 1956. Já em abril de 1956 assinou a mensagem a ser enviada ao Congresso, juntamente com o projeto de lei propondo a

As mesmas forças políticas que levaram Vargas ao suicídio agora querem impedir a posse de Juscelino, alegando que ele não obtivera no pleito a maioria dos votos, mas sim, maioria simples. Alegação descabida, uma vez que o texto constitucional e a legislação eleitoral da época exigiam apenas a maioria simples. Para complicar, o vice-presidente, João Café Filho, liderança política do Rio Grande do Norte, ligado ao ex-governador de São Paulo, Adhemar de Barros, adoece. Assume a presidência da República o Deputado Carlos Luz, Presidente da Câmara Federal, ligado aos golpistas de 1954, que tentaram depor Vargas.

A posse de Juscelino Kubitschek foi dificultada. Em 11 de novembro de 1955, o General Henrique Teixeira Lott, Ministro da Guerra, aborta o golpe militar em andamento, que contava com o aval do Presidente Carlos Luz que pretendia impedir a posse de Juscelino e, em um contragolpe, derruba Carlos Luz e empossa na presidência da República o presidente do Senado Federal, Senador Nereu Ramos, garantindo, desse modo, a posse de Juscelino Kubitschek.

Nas eleições de 1960, a coligação governista apresenta como seus candidatos o Mal. Henrique Teixeira Lott para presidente e João Goulart para vice-presidente. Juscelino se envolve pouco na campanha eleitoral. A oposição ao seu governo, liderada pela UDN, lança como candidato Jânio Quadros¹⁸, que concorre

transferência da capital da República para o planalto Central. Com a aprovação, em 19 de setembro sancionou a lei que fixava os limites do futuro Distrito Federal. Em março de 1957, em concurso organizado por Oscar Niemeyer, foi aprovado o plano-piloto de autoria do arquiteto e urbanista Lúcio Costa para a construção de Brasília. Em 21 de abril de 1960 Kubitschek declarou inaugurada a nova capital, Brasília. Em represália ao pouco interesse demonstrado pelos EUA em empreender um programa de assistência ao Brasil e a outros países da América Latina, em novembro de 1958, Juscelino manifestou-se publicamente pelo reatamento das relações comerciais com a União Soviética e outros países socialistas, sob aplausos de líderes sindicais que compareceram ao Catete. Pouco depois, Juscelino optou por romper com o FMI. A política econômica do governo Kubitschek teria fortes repercussões sobre o processo de sucessão presidencial. Nas eleições realizadas em 3 de outubro de 1960, o candidato apoiado pela UDN, Jânio Quadros, obteve esmagadora vitória, apesar da reeleição de João Goulart à vice-presidência da República. Em 31 de janeiro de 1961, Kubitschek transmitiu o poder a Jânio Quadros. Nas eleições extraordinárias realizadas em 4 de junho de 1961, Juscelino elegeu-se senador por Goiás na legenda do PSD. Em 31 de março de 1964 eclodiu o movimento militar que depôs Goulart. No dia 9 de abril, o Comando Supremo da Revolução promulgou o Ato Institucional Nº 1 (AI-1), que determinava a eleição dois dias depois, pelo Congresso Nacional, do presidente da República, que exerceria o poder até 31 de janeiro de 1966, quando seria empossado seu sucessor a ser eleito pelo sufrágio popular. O AI-1 também outorgava ao chefe do Executivo o poder de cassar mandatos parlamentares e suspender direitos políticos. Em junho de 1964, o mandato de senador de Juscelino foi cassado e seus direitos políticos foram suspensos por dez anos. Decidindo exilar-se, Juscelino seguiu para a Europa no dia 14 daquele mês. Em 22 de agosto de 1976 faleceu, vítima de desastre sofrido na via Dutra, nas proximidades de Resende (RJ). http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino_kubitschek

¹⁸ (Presidente do Brasil - de 31/1/1961 a 25/8/1961)

25/1/1917 - Campo Grande, Mato Grosso do Sul

16/2/1992 - São Paulo, Jânio Quadros nasceu em 25 de janeiro de 1917, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, filho de paranaenses de classe média. Estudou em Curitiba e em São Paulo, para

com dois candidatos a vice-presidente na sua chapa: Milton Campos (UDN, de Minas Gerais) e Fernando Ferrari, político gaúcho dissidente do PTB, que sai candidato pelo MTR (Movimento Trabalhista Renovador).

Em São Paulo, sindicalistas simpáticos à candidatura João Goulart criam o movimento JAN-JAN (Jânio-Jango). Os eleitores votam separadamente no presidente e no vice-presidente. Assim, abertas as urnas, o resultado favorecia Jânio Quadros para presidente e João Goulart para vice-presidente. Ambos tomam posse em janeiro de 1961, já na nova capital do país: Brasília. Como se dizia na época, a capital da esperança!

Jânio entrega a área econômica de seu governo aos setores conservadores, tendo como Ministro da Fazenda o banqueiro baiano Clemente Mariani. No plano internacional, ensaia uma postura independente dos Estados Unidos, reatando as relações comerciais e diplomáticas com a União Soviética. Nesse mesmo diapasão, condecora com a Ordem do Cruzeiro do Sul o líder revolucionário Ernesto Che Guevara, ato que provoca forte reação dos setores pró-Estados Unidos e a ira do governador do então Estado da Guanabara, o ex-deputado Carlos Lacerda. Em um gesto também inusitado, envia seu vice-presidente em viagem à China de Mao-Tse-Tung, o que irrita ainda mais os conservadores.

O gesto coloca o país à beira de uma guerra civil, pois os ministros militares se declaram contra a posse do vice-presidente que, aliás, encontrava-se em visita oficial à China, como já assinalado, criando o impasse institucional. Na sequência, o governador do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola, com o apoio do comandante militar do III Exército, General Machado Lopes, desencadeia a campanha da legalidade e, através das ondas da Rádio Guaíba, de Porto Alegre, conclama os brasileiros a exigirem a posse do vice-presidente.

Os ministros militares resistem, a princípio, mas acabam por ceder com a condição de que o Presidente da República tivesse os seus poderes presidenciais, de chefe do Poder Executivo, diminuídos. A saída foi o Congresso Nacional aprovar a

onde se mudou na década de 30. Formou-se em direito em 1939, trabalhou como advogado na capital paulista antes de entrar para a vida pública. Foi eleito vereador em 1947, deputado estadual em 1950, prefeito de São Paulo em 1953 e governador em 1954. Orador carismático, fez sucesso entre os eleitores com sua pregação sobre a moralidade administrativa. Classificado por estudiosos como populista. Eleito com 48% dos votos, resultado que superou o recorde da época para o Brasil, tomou posse em janeiro de 1961. Renunciou sete meses depois, alegando sofrer pressão de "forças terríveis". Entre os historiadores, a análise mais aceita é a de que Jânio queria governar com maior autonomia e poderes em relação ao Congresso.

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/janio_quadros

emenda parlamentarista. Jango, como era conhecido João Goulart¹⁹, político conciliador, aceita. Porém, não desiste do regime presidencialista, como, aliás, é da tradição republicana brasileira. Desse modo, em 1963, os eleitores são novamente chamados para, em plebiscito, decidirem pelo parlamentarismo ou pelo presidencialismo. A esmagadora maioria optou pelo presidencialismo, devolvendo ao presidente Goulart plenos poderes de chefe do executivo. No entanto, em abril de 1964, é deposto, e parte para o exílio no Uruguai. Quase 75% dos mais de 12 milhões de eleitores votaram pelo NÃO ao parlamentarismo

Com a chegada de Getúlio Vargas ao Palácio do Catete, sede do Governo Federal, acaba a “política do café com leite”. No primeiro período da denominada “Era Vargas”, que vai de 1930 a 1937, destacam-se as seguintes ações: Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), também conhecida como Reforma Francisco Campos, que era,

¹⁹ (Presidente do Brasil - de 8/9/1961 a 24//1963)

1/3/1918 - São Borja, Rio Grande do Sul

6/12/1976 - Mercedes, Uruguai

João Goulart nasceu em São Borja, Rio Grande do Sul, em 1º de março de 1918. Formado em direito, iniciou sua carreira política em 1946 no PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), do qual foi fundador, em sua cidade natal. Foi presidente do diretório do partido no Rio Grande do Sul, entre 1950 e 1954. Goulart elegeu-se deputado estadual (1946-1950), deputado federal (1951) e licenciou-se do mandato para assumir a Secretaria do Interior e Justiça do Rio Grande do Sul (1951-1952). Após atuar como deputado federal pelo mesmo partido (1952-1953), participou como Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio do governo de Getúlio Vargas (1953-1954). Tornou-se presidente nacional do PTB entre 1952 e 1964. Após ter sido derrotado na eleição para o Senado em 1954, participou do governo de Juscelino Kubitschek como vice-presidente e, por meio de ação constitucional, passou a ocupar a presidência do Senado entre 1956 e 1961. Reeleito vice-presidente com Jânio Quadros, Jango, como ficou popularmente conhecido, tomou posse em 7 de setembro de 1961 após a renúncia do então presidente em agosto do mesmo ano. Sua posse se deu após a aprovação pelo Congresso da emenda institucional que instaurou uma república parlamentarista na qual o chefe do poder executivo é o primeiro ministro e não o presidente. Em 6 de janeiro de 1963, porém, Jango conseguiu o apoio do Congresso Nacional e da classe operária para a aprovação de um plebiscito que instituiu a volta do presidencialismo. Com o fim do parlamentarismo, Goulart assumiu a chefia do Executivo num momento marcado por crises políticas e econômicas entre a esquerda e a direita radicais que colocavam em risco o regime democrático.

A crise política se agravou com a luta constante entre o governo e as oposições civis e militares, que acusavam João Goulart de comunista devido à sua aproximação populista com os operários, os sindicatos e outras entidades que representavam as classes trabalhadoras. A inflação e a dívida externa atingiram números recordes até aquele momento da História do Brasil. O gigantesco comício realizado pelo presidente na estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, numa sexta-feira, 13 de março de 1964, acelerou sua queda. No comício, o presidente assinou a reforma agrária decretando a desapropriação das terras ao longo das rodovias e ferrovias e em torno dos grandes açudes. A multidão respondeu com euforia, mas, seis dias depois, os grupos de oposição de São Paulo, incluindo o governador Adhemar de Barros, empresários, padres, senhoras católicas, lideraram uma passeata com mais de 300 mil pessoas pelas ruas centrais da capital paulista, que ficou conhecida como Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Em 31 de março de 1964, João Goulart foi deposto pelo Golpe Militar de 1964, e foi exilado no Uruguai. Faleceu no exílio, no município argentino de Mercedes, em 6 de dezembro de 1976.

http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/Joao_Goulart

então, Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública; Constituição Federal de 1934 e Projetos de reforma educacional oriundos da sociedade civil, no segundo período, que inicia em 1937 e termina em 1945, a Constituição Federal de 1937; Leis Orgânicas do Ensino; Organização do Ensino Técnico; O ensino primário e o Curso Normal, terminando o período com a Constituição Federal de 1946.

A questão educacional, nos governos Juscelino Kubitschek de Oliveira, Jânio da Silva Quadros e João Goulart, é perpassada pela discussão e pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), permanecendo no Congresso Nacional durante treze anos (1948-1961). Nesse período, ressaltamos como ações educacionais: o sistema Paulo Freire de alfabetização; a criação dos Centros Populares de Cultura (CPC); o Movimento de Educação de Base (MEB); todos tinham em comum a educação como preparação para o povo, tanto para a vida como para o trabalho, assentes sobre uma base política de valorização dos saberes expressos na cultura popular.

Em meio a uma relação política conflitiva, intensificada desde o período varguista no Brasil, existiam muitas dificuldades para se construir uma rede de ensino extensiva a todos. A escola pública, gratuita, laica e aberta a todos os brasileiros, seria o grande cenário de lutas travadas por Anísio, tendo como consequência, o entendimento de que a democratização do país se daria mais rapidamente através da escolarização da população, principalmente a de baixa renda, uma vez que seria a oportunidade de desenvolver os talentos e habilidades individuais. Aqui, talvez esteja a grande transposição feita pelo projeto liberal de escola, pois considerou isoladamente as diferenças sociais e as diferenças individuais, transformando-as em aptidões, capacidades, competências.

Marcado pela efervescência de 1932, Anísio transpôs seu projeto de educação brasileira para o período em que poderia interferir, advindo do movimento revolucionário de 1930 que pôs fim a República Velha, ou como ainda era conhecida, “República dos Coronéis”.

Dessa maneira, ao estudar os principais aspectos da educação brasileira na década de 1960, não se pode deixar de mencionar e rememorar que a defesa de um sistema nacional de ensino unificado com administração descentralizada teve seu marco com os Pioneiros da Educação, em 1932. Estes já reivindicavam o papel da educação como uma função social e pública, dissociando-a da interferência doméstica e religiosa.

Os Pioneiros defendiam o ensino público, gratuito e laico, e por conta disso, foram acusados de comunistas pelos católicos que compreendiam a defesa da escola pública como a defesa do monopólio estatal da educação. Também foram acusados de “desnacionalizadores e descristianizadores da infância brasileira”. Diante dessa grande pressão, os Pioneiros, embora defendessem a laicidade, buscaram focar, prioritariamente, a definição das atribuições do Estado referentes à educação.

Nesse sentido, considerando o processo político nacional, em nossa investigação consideramos o embate entre escola pública e escola privada que perpassou um longo tempo o processo de elaboração e discussão do texto da primeira LDB. Segundo Xavier, é preciso destacar que o conflito entre o público e o privado exige o reconhecimento de seus limites, da interação e dos conflitos que se apresentam. A autora aponta que analisar as formas de relação entre Estado, sociedade e setores privados, no que se refere ao campo educacional, é sempre fundamental para o estudo da educação brasileira contemporânea. Nessa perspectiva, afirma a importância de se

abordar a relação público e privado na educação brasileira, inventariando as suas formas históricas de manifestação, observando as imbricações, as aproximações e os afastamentos operados entre essas duas dimensões e procurando identificar os termos da oposição que marcou o conflito entre publicistas e privatistas no âmbito do debate e da participação nos rumos da política educacional.(XAVIER, 2003, p. 193-194).

O espaço de debates que os treze anos do processo de tramitação da LDB propiciaram sem dúvida constituíram-se em um espaço profícuo de grandes reflexões, enriquecendo o embate na sociedade brasileira quanto ao papel do Estado como agente no desenvolvimento econômico. Ao mesmo tempo, definindo o limite da participação política que as classes populares poderiam exercer. Assim, em nome da liberdade de ensino, a LDB assegurou à iniciativa privada os recursos públicos, sem que fossem necessários instrumentos suficientes que a disciplinassem e fiscalizassem.

Em meio ao cenário criado, o Conselho Federal de Educação amplia seu poder, contudo o caráter deliberativo ou consultivo coube ao Ministério da Educação, que assumiu a homologação dos atos mais importantes, tais como: a decisão sobre o funcionamento de estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; o reconhecimento das universidades e das faculdades isoladas, mantidas

pelos poderes locais; a elaboração do plano de aplicação de recursos federais e a fixação de condições para a concessão de financiamentos a qualquer estabelecimento de ensino. (BRASIL, LDB, 1961).

A votação da LDB foi bastante tumultuada até a aprovação pelo Senado, em agosto de 1961, um período de muita polêmica sobre a questão do ensino, com opiniões contra e a favor do projeto aprovado. Os que defendiam o projeto estavam ligados às escolas particulares, tanto confessionais como leigas, alegando ser de altíssimo custo o ensino oficial comparado ao ensino particular. Os que eram contra o projeto aprovado justificavam sua posição através da defesa da escola pública, (SAVIANI, 2000).

O esforço propositivo em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases está na direção de impulsionar a educação como questão nacional. Por outro lado, embasado no preceito constitucional de 1934 determinando que a União deveria “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional” (BRASIL, 1934). No ano de 1948, o “então Ministro da educação Clemente Mariani, na ‘Exposição de Motivos’ do anteprojeto da [...] LDB, considerava que o traço mais assinalado do capítulo sobre a educação da Constituição de 1946 era ‘a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior’. Em seguida utiliza a locução “sistema nacional de ensino” (SAVIANI, 2000, p. 36-37).

Paralelamente, o Senado aprovou algumas emendas na tentativa de alcançar um equilíbrio entre as muitas controvérsias do projeto. Para Florestan Fernandes, a aprovação do projeto foi uma derrota popular e o sancionamento da Lei, em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente da República João Goulart, uma traição às forças políticas democráticas, enquanto para Carlos Lacerda, “foi a lei a que pudemos chegar” e Anísio Teixeira “Meia vitória, mas vitória”.

Por fim, após treze anos de grande mobilização, a sociedade brasileira recebeu sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, uma legislação que não fazia jus à posição de vanguarda de muitos, como desejavam Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro entre outros. De acordo com o ministro Mariani, em 1949, o projeto de diretrizes e bases da educação nacional deveria traduzir o espírito dos tempos vividos naquele processo de redemocratização no país e no mundo.

A disputa entre os blocos em defesa da escola particular e da escola pública como centralidade aponta esse antagonismo em movimento, como reflexo da defesa em torno de dois projetos de sociedade. Para Davies (2012,s/p):

Pode-se dizer, em linhas gerais, na verdade, que as vicissitudes por que passou o projeto de lei enviado por Clemente Mariani em 1948 à Câmara dos Deputados, bem como o substitutivo encaminhado posteriormente pelo deputado Carlos Lacerda, refletiram os embates mais amplos na sociedade brasileira, como o papel do Estado como agente de desenvolvimento econômico, a natureza do desenvolvimento capitalista brasileiro (independente X associado ao capital estrangeiro), o grau de participação política das classes populares (populismo em todas as suas variantes X elitismo), independência política X alinhamento automático em relação aos países imperialistas (EUA sobretudo).

Além da defesa em torno da ideia de sistema nacional de educação, e da defesa da escola pública no texto final, a defesa da educação integral está inserida textualmente no Título I: “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (BRASIL, 1961, s/p).

Para Machado; Mello (2012, s/p.):

a necessidade de um sistema nacional de ensino no País foi destacada pelos signatários da Campanha em Defesa do Ensino Público como algo importante para o estabelecimento de uma educação democrática para toda a população. A população brasileira deveria contar com uma rede de ensino primário, médio e superior que relacionasse entre si conteúdos necessários à formação integral do indivíduo para o meio social e assegurasse uma formação útil para a cidadania e desenvolvimento social.

A avaliação de educadores a respeito das conquistas alcançadas no texto aprovado em relação ao projeto original, iniciado em 1948, e o substitutivo de Lacerda em 1958, é de que “o texto convertido em lei representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação” (SAVIANI, 2000, p. 18).

O contexto relativo às décadas de 1930, 1940 e 1950, é fecundo no sentido da defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade. O legado desse conjunto de lutas e pensamentos alicerçou o pensamento da política brasileira de educação. Seus elementos principais sobrevivem aos planos nacionais de educação e propostas de educação integral.

No entanto, a escola crescia quantitativamente, enquanto a qualidade era desmerecida. Era essa a realidade da escola pública nas três primeiras décadas do século XX, condição condenada por Anísio, que via os pobres sendo excluídos e a

elite sendo privilegiada, configurando-se em um triste retrato da escola pública primária desse período.

Anísio apresenta seu projeto de nação, através da educação pública, em especial primária, enquanto projeto de democratização pela educação. Portanto, o pensamento anísiano era incompatível com totalitarismos, demonstrado quando esteve nos cargos de inspetor-geral de ensino na Bahia, em 1927; na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, de 1931 a 1935, no Rio de Janeiro; à frente da Secretaria de Educação e Saúde de Salvador, de meados da década de 1940 até o início dos anos 1950; como diretor do INEP e da CAPES nos anos 1950 e 1960, como criador e primeiro reitor da UNB (Universidade Nacional de Brasília), na década de 1960.

Dessa forma, sua defesa intransigente das liberdades democráticas fez com que fosse afastado dos cargos públicos que tiveram início nos regimes ditatoriais: Vargas e Militar, nos anos de 1935 e 1964.

A materialização do pensamento de Anísio Teixeira para a escola pública se concretiza no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador e na “Escola-Parque” de Brasília, no período em que foi secretário da Educação e Saúde da capital baiana e Diretor do INEP, e também, com Darcy Ribeiro dando sequência a seu pensamento com o Centro Integrado de Educação Pública – CIEP. Nesse sentido, seu sonho de democratização para uma escola pública de qualidade era ver esses projetos difundidos por todo o país.

Ao mesmo tempo, nossa investigação assinala que a filosofia de John Dewey acompanhou Anísio Teixeira na construção da Escola-Parque, interpretado e assimilado por Anísio, para a “reconstrução das escolas”. Para o educador baiano, a democracia está associada a um sistema educativo forte e eficaz, onde a cultura intelectual, social, artística e vocacional seriam os aspectos fundamentais. Dessa forma, a Escola-Parque seria uma experiência de educação primária integral no Brasil, sendo aplicados os ideais da Educação Nova, na forma de um novo currículo, de um novo programa e também de um novo professor.

Nossa pesquisa destaca, assim, a aproximação entre as utopias de Anísio e Darcy, no que se refere ao direito à escola pública republicana, observada no diálogo de suas ideias desenvolvidas nesse primeiro capítulo em meio às contradições do cenário político nacional

2. DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita.
(TEIXEIRA, 1962, p. 24)

2.1. Refletindo sobre o tempo escolar

A produção analisada desvela algumas contradições no entendimento sobre educação integral e escola de tempo integral. Embora a escola de tempo integral ofereça, em princípio, melhores condições para o desenvolvimento da educação integral, não se pode confundir essas duas noções. Trata-se de uma decisão política e que deve ser definida claramente no projeto político-pedagógico da escola.

Na sociedade atual, reconhece-se que apesar de a educação ocorrer, também, por meio de outros segmentos institucionais, são solicitados da escola fundamental responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que os realizados pela tradição da escola pública brasileira.

Na concepção de Cavaliere (2002), enquanto a escola se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população e tendo como principal função a instrução escolar, sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. A partir do momento em que o processo de escolarização atingiu as grandes massas da população brasileira, fato que se deu na segunda metade do século XX, o panorama educacional se modifica.

Diante desse cenário, sistemas educacionais das diversas esferas representativas no Brasil investem em projetos no setor público de educação fundamental, que se caracterizam pela ampliação da jornada escolar diária do

estudante na escola, com o intuito de atender não somente às necessidades cognitivas, mas também a seus aspectos sociais e afetivos.

Calefi (2003), por outro lado, constata que a ampliação do tempo no campo legal, para atender ao ambiente educacional, passa a ser peça fundamental e estruturadora das necessidades de cada momento, tentando equilibrar as forças políticas e as forças sociais, mesmo que esse ideal não seja exitoso.

A presente pesquisa aborda elementos subjetivos e múltiplos dos trabalhos analisados, acerca da escrita historiográfica do debate histórico sobre Educação Integral, dos marcos históricos circunscritos ao período das décadas de 1960 e 1980 e suas bases legais. Segundo Sautu [et al]. (2005, p. 40), ontologicamente, as variantes de pesquisa qualitativa caracterizam-se por tratar fundamentalmente os elementos subjetivos e múltiplos dos fenômenos sociais.

Por outro lado, a pesquisa qualitativa deve ser entendida como uma forma de investigação social que procura ir além dos elementos objetivos da realidade concreta, não buscando captar apenas uma realidade objetiva concreta de maneira imparcial. Como afirma Sautu et al. (2005, 46-47):

Los investigadores cualitativos, [...] postulan que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes, tanto sobre ellos debido a que se asumen como generales, como parte constitutiva de la práctica de investigación contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar.

Dessa forma, procura captar os significados que os atores individuais ou sociais atribuem àquilo que fazem, valorização da cultura, autodefinição das relações sociais e de poder, enfim, busca a qualidade da investigação social.

Sob o ponto de vista qualitativo, a pesquisa social deve considerar a capacidade que os atores têm de

construírem o sentido da ação no interior das redes de relações que permitem partilhar a produção de significados. Neste campo de observação a ação não é mais simples comportamento, mas construção intersubjetiva dos significados através de relações (MELUCCI 2005, p.40).

Ou seja, a captura pura e simples de informações da realidade concreta e observável não satisfaz as necessidades de compreensão dos fenômenos sociais: é necessário ir além, buscar descortinar os significados que os próprios atores atribuem àquilo que fazem e por que estão desenvolvendo tal ação. A pesquisa qualitativa

permite entrar na subjetividade e multiplicidade das motivações e dos significados das ações e dos atores.

Um dos instrumentos significativos a serem utilizados na pesquisa são os relatos autobiográficos. Através deles acredita-se ser possível perceber alguns aspectos relevantes que permeiam a história de vida de cada sujeito, o que nos permite evidenciar possíveis relações existentes entre as lembranças das trajetórias de vida e os processos formativos de cada sujeito.

O caminho percorrido no decorrer de uma trajetória não

é uma história retilínea que se constitui através de um determinismo histórico, que é desenhada como enredo desde a mais tenra infância. Mais que é constituída através da narrativa biográfica como elemento único e pessoal, pois “é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursus honorum*, ficha judicial, necrologia ou biografia, que constituem a vida na totalidade finita, pelo veredicto dado sobre um balanço provisório ou definitivo. “Designador rígido”, o nome próprio é a forma por excelência da imposição arbitrária que operam os ritos de instituição: a nomeação e a classificação introduzem divisões nítidas, absolutas, indiferentes as particularidades circunstanciais e aos acidentes individuais, no fluxo das realidades biológicas e sociais. Eis por que o nome próprio não pode descrever propriedades nem veicular nenhuma informação sobre aquilo que nomeia: como o que ele designa não é senão uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação, todas as descrições seriam válidas somente nos limites de um estágio ou de um espaço. Em outras palavras, ele só pode atestar a identidade da personalidade, como individualidade socialmente constituída, a custa de uma formidável abstração.” (BOURDIEU, 1996, p. 187).

No momento em que cada pessoa organiza a sua história de vida, ocorrem reflexões sobre aspectos importantes e significativos. Tais reflexões podem desencadear processos de transformações no modo de pensar sobre determinados acontecimentos, fatos e vivências, pois, ao recordar, o indivíduo modifica a relação consigo mesmo, com o outro e com o ambiente que o cerca. Dessa forma, retira lições de cada uma das experiências de sua vida, percebendo-se assim autor de sua própria existência.

De acordo com Josso (2004, p. 153), “o trabalho sobre narrativa de vida se oferece como a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação por meio da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial”.

Essa tomada de consciência, de forma crítica, ganha espaço no momento em que cada pessoa retoma a sua história de vida, pensando nos empenhos, desejos, conquistas e formas como lembra cada experiência. Portanto, investigar as experiências da história de vida dos egressos, principalmente das Escolas Classe/Parque nos anos de 1960, em Brasília significa buscar, nas suas memórias, traços dessa escola.

Sendo ela, a experiência um elemento significativo na busca de uma aproximação maior na compreensão sobre a história e representações de seus processos formativos e sobre a reconstrução da história dessas escolas, a narrativa na metodologia com histórias de vida tem sua importância porque,

permite explicitar a singularidade, e com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos (WARSCHAUER 2004, p. 9).

A formação das novas gerações é uma das grandes preocupações do mundo adulto. Crianças e jovens, em diferentes formas de educação são, pouco a pouco, iniciados num mundo que lhes é apresentado sob a forma de legado. Preparar os mais novos para conviver em harmonia social, em democracia, de forma cooperativa e solidária, exige planejar e desenvolver práticas de educação que não se restrinjam a saberes acadêmicos, concatenados em um universo idealizado, longe das vivências cotidianas. Ter a criança como uma forma de perpetuar os saberes até então construídos pelo homem implica, também, oferecer ao iniciante possibilidades de construção de significações próprias, que correspondam à condição social na qual ele está inserido.

Com o passar dos tempos, a instituição escolar passou, então, a protagonizar o processo de aquisição do conhecimento. É através de sua estrutura física e organizacional, que o estudante tem acesso aos conhecimentos necessários para sua formação. Com a função de mediar a relação com o conhecimento sistematizado e a criança com a escola, assume a responsabilidade de promover a relação entre ensino e aprendizagem.

O processo de ensino não depende, necessariamente, do espaço circunscrito ao *lócus* escolar, uma vez que a aquisição de conhecimento é passível de acontecer na medida em que os sujeitos movimentam-se na direção do conhecimento ou a partir

de espaços de socialização. Contudo, o conhecimento formal e sistematizado cabe ao lugar que denominamos escola.

A partir do entendimento da relação entre ensino e aprendizagem, onde um não é necessariamente consequência do outro, podemos complementar a questão salientando que nem todo espaço de ensino e aprendizagem é necessariamente um espaço escolar. Logo, convém dizer que o espaço escolar não é o único local de aprendizagem, mas, um dos principais meios onde o sujeito pode se apropriar do conhecimento sistematizado e que, por isso, é um *lócus* privilegiado de educação. Segundo Anísio Teixeira, a escola é um espaço real no qual a criança do povo pode praticar uma vida melhor.

Por consequência, negar a possibilidade de experienciar os conhecimentos formais, é restringir o conceito de aprender na e com a escola, em interação com a cultura, ou seja, ao que a escola se propõe “transmitir”. Assim, o indivíduo perderia a possibilidade das vivências de aprendizagem na cotidianidade, na interação com a cultura popular, com os saberes de senso comum, enfim, em diferentes momentos de troca, os quais se tornam responsáveis pela constituição das redes de relação e construção de significados que serão próprios e que se constituem com experiência única e de cada um.

O estudo das teorias filosóficas da educação brasileira não pode ficar restrito ao elenco e à descrição de correntes e doutrinas da filosofia ligadas à dinâmica educacional no país, mas sim, deve contemplar a análise da conjuntura que privilegiou cada proposta educacional, hegemônica ou não, a partir de seu embasamento filosófico e de sua organicidade com as políticas educacionais estatais e com as propostas de reforma e de antítese revolucionária. Isso remete ao estudo da política e da economia, áreas que são consideradas transversalmente entre os fundamentos da educação em cursos de formação docente.

Em 1932, um grupo de intelectuais de orientação liberal, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendeu a importância da educação para o progresso nacional brasileiro em bases democráticas e urbano-industriais, em um período caracterizado pela implantação de um novo projeto nacional de desenvolvimento, o qual incluiu estratégias econômicas para a substituição de importações, e radicalização política. Foram as bases, liberal e pragmática, que caracterizaram a Escola Nova como proposta pedagógica ideal para o novo projeto nacional de desenvolvimento brasileiro.

A Escola Nova propôs maior atenção aos processos de aprendizagem do que aos produtos/conteúdos até então valorizados, fazendo assim clara oposição e crítica ao tradicionalismo pedagógico que, até então, era hegemônico e marcado por uma cultura educacional que os escolanovistas acusaram de verbalista e enciclopédica. O escolanovismo foi animado por experiências e descobertas na área de educação ocorridas nos Estados Unidos da América, sobretudo graças ao trabalho do filósofo John Dewey, que entendia que o processo educativo formal precisava ter finalidade prática, preparando os indivíduos para agirem concretamente na sociedade.

Neste capítulo analisamos aspectos relacionados à matriz ideológica liberal do escolanovismo, ao nascedouro europeu e estadunidense da Escola Nova, ao contexto brasileiro da década de 1930 e aos maiores teóricos da Escola Nova desde o norte-americano John Dewey até os brasileiros Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Receberá especial atenção o documento emblemático Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Apresentando-se como alternativa ou modelo pedagógico que daria suporte a uma proposta de superação da política educacional tradicional, a Escola Nova atacava a escola agrária e chega ao Brasil em um período de transição entre uma sociedade tradicional e um modelo urbano-industrial. Como observa Dermeval Saviani, “a burguesia industrial assimilara, na década de 1920, a orientação taylorista-fordista” que deu suporte ao desenvolvimento industrial brasileiro (SAVIANI, 2007, p. 191).

Segundo Saviani, o Estado “se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial”. (SAVIANI, 2007, p. 193), sendo esse o resultado político de toda uma conjuntura circunscrita à década de 1920. Saviani faz referência a um período de transição de sociedade que interferiu significativamente nas propostas de mudança educacional, consideradas ultrapassadas, possibilitando um outro modelo que, além de propor mudanças no modelo da escola vigente, fazia também uma crítica econômica.

Segundo Adam Smith (1723 – 1790), principal expoente do Liberalismo Econômico, “o mundo seria melhor – mais justo, racional, eficiente e produtivo – se nele reinasse, soberana, a livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos (e suas relações) não fossem limitadas por regulamentos e monopólios, estatais ou corporativos” (Apud, MORAES, 2000, p. 7). Um dos principais eixos do liberalismo é a ação individual, considerada por Adam Smith, em seu livro *A Riqueza das Nações*, como um fator de garantia da organização, da harmonia e do bem coletivo, pois “os

interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os induzem a converter seu capital para aplicações que, em casos ordinários, são as mais vantajosas para a sociedade” (SMITH, 1983, p. 104). Argemiro Brum afirma que os eixos básicos do liberalismo são, a saber:

a) o individualismo (confere primazia absoluta ao indivíduo, deixando o coletivo ou social relegado a um plano secundário); b) a liberdade de pensamento e de expressão; c) a livre iniciativa, desembaraçada dos empecilhos da ação do Estado; d) a propriedade privada dos meios de produção; e) a livre concorrência; f) um Estado reduzido (o “Estado mínimo”), apenas responsável pela manutenção da ordem interna e da segurança externa. (BRUM, 2002, p. 27).

O liberalismo coletivista é ético; contrariamente, o liberalismo individualista é utilitarista. O liberalismo coletivista trouxe respostas que o liberalismo individualista (de base economicista) não conseguiu apresentar, sobretudo as vinculadas ao problema da liberdade e da democracia: Segundo Dewey, ao contrário do que se pensava antes, a liberdade não é absolutamente individual, e muito menos redutível a ações econômicas, mas sim, a base coletiva para desenvolvimentos individuais com conjugação entre racionalidade e emoção.

O que a Escola Nova combatia?

Educação adaptada a uma sociedade estática, que formava indivíduos unicamente capazes de reproduzir o já existente, indivíduos sem iniciativa própria, indivíduos todos iguais. Como tal, os seus métodos consistiriam, sobretudo na decoração e memorização, na repetição. O seu objetivo seria apenas a *padronização* (DI GIORGIO, 1989, p. 16).

Em suma, o que se identifica como resquício medieval na educação. Movimentos como o da “Escola Nova”, do início do século XX, protagonizado pelo filósofo John Dewey que a fundamentou e a divulgou inicialmente nos EUA, e, posteriormente, em vários outros países, trazem a crítica à compartimentalização do conhecimento, ao enquadramento dos saberes em disciplinas estanques, fragmentadas, sem conexão com a vida, impossíveis de gerar experiências. Contudo, sofrem severa crítica de pensadores nacionais, que têm nesse novo conceito de educação a partir da reconfiguração do espaço escolar, mais um meio de refirmar as reproduções dominantes, as quais impedem que a escola seja um espaço de refutação de teorias antidemocráticas, cristalizadas em nossa constituição histórica.

Com o objetivo de sintetizar a constituição do processo histórico da Escola Nova e dos personagens mais expressivos, onde as comunidades escolares tentaram reproduzir as dinâmicas da vida social, nos apoiamos nos estudos de Di Giorgio (1989).

Nesse sentido, as experiências iniciais do escolanovismo tinham,

em comum o fato de terem sido executadas em internatos situados no campo, onde se procurava que a educação se desse misturada com a vida dos alunos, onde se realizavam atividades como criação de animais, jardinagem, etc., todas elas planejadas no sentido de serem educativas. As raízes do escolanovismo datam da última década do século XIX. Em 1899 foi fundado o Bureau International des Écoles Nouvelles e, vinte anos depois, foram divulgadas as características gerais das escolas que adotavam os princípios escolanovistas, os quais passaram a ser observados por educadores de várias partes do mundo. (DI GIORGIO, 1989, p. 27).

Helena Parkhurst foi quem concretizou uma das primeiras experiências pedagógicas a partir dos fundamentos da Escola Nova, implementando-a na cidade de Dalton, em Massachussets, nos Estados Unidos. Nessa proposta, os alunos seguiriam planos individuais de estudos, em um sistema de contratos; os professores providenciariam os materiais necessários aos alunos, como um sistema de tutoria, por prever ações individuais a partir de referencial bibliográfico.

Ovide Decroly e Maria Montessori foram outros nomes importantes da Escola Nova, privilegiando os processos biológicos e psicológicos da aprendizagem. Também defendiam que as bases filosóficas deixadas pela educação escolanovista deveriam beneficiar a base científica.

O processo de transição da escola Tradicional para a Escola Nova teve em Decroly a sustentação enquanto pensamento pedagógico incompreensível. Sua metodologia propunha que os centros de interesse da criança fossem articulados a partir das disciplinas curriculares, levando-o a ser criticado nos espaços onde os pensadores escolanovistas e o currículo tradicional não eram aceitos.

Maria Montessori apresenta uma das mais fortes características da Escola Nova: uso de material lúdico nos processos de alfabetização, organização do meio escolar a partir das características físicas e psíquicas próprias da infância, atribuição de valores fundamentais, aprendizagem matemática e estudos de história.

A religiosidade presente nos processos educacionais é defendida por Libienska, acreditando que as crianças eram capazes de sentir a religiosidade de

maneira mais pura do que os adultos, os quais tendiam a mantê-la como uma atitude racional.

Outros expoentes da Escola Nova são “Kilpatrick, discípulo de Dewey”, “Claparède, criador do conceito de ‘educação funcional’, que montou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Universidade de Genebra”, e “Ferrière, durante bom tempo coordenador do Bureau International des Écoles Nouvelles”. (DI GIORGIO, 1989, p. 37 – 38).

Cabe também destacar Celestien Freinet, importante pedagogo do século XX, que se esforçou para “superar a ligação da Escola Nova com as camadas dominantes, para usar seus princípios e deles fazer uma pedagogia popular, colocando no centro de sua metodologia a questão do trabalho” (DI GIORGIO, 1989, p. 38). Freinet sofreu acusações de ruralismo extremo e irracionalismo exagerado, por não incentivar “a ida de crianças ao cinema”, pois considerava as atividades urbanas nocivas, atribuía “pouquíssimo valor ao raciocínio lógico, racional, ordenado, e defendia o “saber espontâneo e principalmente o sentimento e a sabedoria de vida” (DI GIORGIO, 1989, p. 38).

John Dewey (1859 – 1952), maior responsável pela sistematização da Escola Nova, entendia que o papel da escola é o de socializar. Passando por um processo de educação escolar, a criança se apropriaria de uma capacidade mental para instrumentalizar sua aprendizagem.

Sociedade é como dissemos, muitas associações, não uma organização simples! Sociedade significa associação, reunião de pessoas para, através de inter-relações e ações, do melhor modo a levarem a efeito todas as formas de experiência, formas que ganham valor e vigor à medida que venham a ser mais e mais partilhadas (DEWEY 1958, p. 200).

Dewey concebia sua proposta pedagógica como assentada sobre o pragmatismo, por perceber nessa corrente filosófica um fundamento para uma educação condizente tanto com a industrialização, quanto com as estratégias de racionalização e práticas de recuperação econômica pós-1929; o liberalismo proporcionaria uma liberdade individual para aprender por meio de experiências e interesses pessoais, bem ao contrário do que previam os currículos uniformes e impositivos da educação tradicional.

Uma filosofia ajustada ao presente deve tratar daqueles problemas que resultam de mudanças que se processam num setor humano-geográfico em escala cada vez mais ampla e com poder de rapidez e de penetração cada

vez mais intenso; eis aí uma indicação bem marcante da necessidade que se faz sentir de uma espécie de reconstrução diversa, em todos os sentidos, daquela que está agora em evidência (DEWEY, 1958, p. 3).

A crítica aos moldes de educação que priorizam essencialmente a cultura acadêmica, erudita, tem em seus precursores uma compreensão democrática de educação e advém de movimentos que se contrapõem ao referencial tradicional moderno, possuindo uma dimensão voltada para o aluno e a forte influência de sua cultura no seu processo de aprendizagem. Os discursos críticos - que passam a romper as amarras de uma cultura única a aceitar o aluno e suas contribuições no espaço de formação, fortalecendo o debate da função social da educação e de seu caráter democrático - são encontrados no trabalho de Saviani²⁰, Libâneo²¹, dentre outros.

Considerados entre os pensadores mais influentes da primeira metade do século XX, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram os autores que mais influenciaram a política educacional brasileira, fazendo, inclusive, com que a matriz educacional tivesse cunho liberal.

Contudo, foi Anísio Teixeira o principal nome ligado às reformas educacionais dessa época. Para ele, os problemas brasileiros e a renovação pedagógica poderiam ter soluções a partir dos princípios científicos. Amparado na filosofia pragmatista de John Dewey, defendia que a vida em sua materialidade prática fosse atendida pela filosofia experimental de uma sociedade em transformação, tendo os interesses individuais respeitados. Assim, a educação seria o mecanismo a serviço do que entendia por uma liberdade democrática.

Não se pode afirmar que Anísio Teixeira “amadureceu” suas convicções intelectuais nos EUA, mas, a partir dessa experiência, ele se apropriou dos conhecimentos e modo de vida, fazendo com que a própria existência se transformasse no fundamento de sua teoria, incorporando o pensamento liberal em suas ideias.

A sociedade democrática precisa de “homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas”, diz Anísio Teixeira (2000, p. 40). Para ele, o término do percurso escolar é justamente “ajudar os nossos jovens, em

²⁰ SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 36 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

²¹ LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos.” (TEIXEIRA, 2000, p. 42,).

A disputa travada, que fundamentaria conceitualmente a educação brasileira, partindo da rejeição ao modelo tradicionalista de educação no Brasil, e se apropriando do que John Dewey apresentava como proposta de mudança, fez com que vários intelectuais brasileiros somassem forças em torno do modelo renovador e em nome de uma nova forma de pensar o modelo de educação, nos patamares sociais, político e escolar.

Na nova concepção da escola, que é a reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza o problema não só da correspondência entre os graus de ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, in: XAVIER, 2002).

A educação, nessa conjuntura, caracteriza-se como um espaço entremeado de culturas e produtora de culturas, assim como reconhece discursos caracterizadores dos espaços e tempos educacionais, dentre eles os de valorização da cultura experiencial e da experiência da criança, a organização da escola e a representação que assume resquícios de uma tradição positivista²² de educação. Em uma atividade educativa em que se privilegiam as normas, o disciplinamento, as rotinas, e onde se dividem tempos, espaços e saberes escolares, tem-se uma formação e organização educacional que se preocupa pouco com a complexidade e riqueza das experiências sociais do aluno.

O que se observa é que essa matriz educacional que prevalece, mesmo já tendo sido criticada por autores remanescentes do próprio movimento moderno de educação, como foi o caso de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que, mesmo se apropriando dessa relação histórica e liberal de reprodução dos meios de produção

²² Segundo Dicionário de Filosofia (1982, p.746): “O termo foi empregado a primeira vez por Saint-Simon para designar o método exato das ciências e a sua extensão à filosofia (...) foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental”. Visão positivista da educação é um caráter que remete esta área do conhecimento e desenvolvimento humano à objetividade, à neutralidade, à busca e crença em verdades únicas, imutáveis.

pela escola, trazem para a nossa realidade a democratização dos espaços escolares, mesmo que como Aparelho Ideológico do Estado²³ e legitimador de desigualdades.

Portanto, desvelar o momento histórico do Manifesto aponta a insatisfação com a postura econômica e com a educação do Brasil, expressa nas palavras de seu redator Fernando de Azevedo. Ao alegar que as mudanças que estavam até então se desenvolvendo não davam conta da realidade social e educacional brasileira,

Fernando de Azevedo postulava a assimilação de uma cultura que fosse útil à constituição de um 'núcleo de convicções' e que conduzisse à ação bem como de um pensamento que as pressuponha, produzindo ideias e diretrizes que pudessem ser aplicadas à vida e a sua decifração (PAGNI, 2000, p.99).

Fernando de Azevedo, ao redigir o Manifesto, assinala as preocupações impressas no documento, que apontavam para a superação das indeterminações no campo educacional, com a proposição de uma nova política para a educação, construída por especialistas da educação e pautada pela cientificidade.

É toda uma nova política de educação que se introduziu, no Brasil, e diante de cujos princípios e de cuja atividade já capitularam os redutos mais resistentes. E de toda essa campanha de anos, numa sucessão ininterrupta e por uma convergência constante de esforços, nos ficará um dia a amável lembrança, como já nos ficou o exemplo edificante de uma camaradagem de combate, em que a emulação fecunda substituiu todas as rivalidades; os contatos frequentes dissiparam todas as desconfianças, e os contrastes e as diversidades de temperamentos, longe de prejudicarem a harmonia haviam conseguido, ao contrário, o milagre de realizá-la. (AZEVEDO 2010, 22-23)²⁴.

Ao longo da pesquisa, observamos que esse é o momento em que se propõe a superação das distâncias entre a escola e a criança, apontando onde esses mundos têm que ser um só; onde as inovações tecnológicas estão cada vez mais presentes, propondo novas linguagens e identidades; demonstrando que só o passado não consegue dar conta, nem pode oferecer, às novas gerações, um direito que lhes é inerente, pois é influenciado por princípios de mercado, de competitividade e de lucro.

²³ A teoria de Althusser implica uma ligação umbilical entre Estado e aparelhos ideológicos, Althusser nega explicitamente, de que a ideologia (ou o sistema de ideologias) das classes oprimidas obtenha a hegemonia mesmo antes de tais classes terem conquistado o poder de Estado. Essas instituições se comportariam como aparelhos ideológicos de Estado, de acordo com a visão de Althusser. Para Ele, a formação social, a qual é resultado de um modo de produção dominante, e que este, produz e reproduz as condições de sua produção através da reprodução dos meios de produção, ou seja, através da reprodução da força de trabalho.

Fonte: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1687337-aparelhos-ideol%C3%B3gicos-estado/#ixzz2ocNP2TPm>

²⁴ Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores - MEC).

Enfim, o relator afirma que a escola é um direito e deve ser o mecanismo pelo qual as crianças possam desenvolver suas potencialidades, ou seja, as potencialidades enquanto seres humanos²⁵. Os apontamentos deixam às claras a crise da escola e/ou da educação. A partir do discurso, os signatários do Manifesto se pronunciam e se fazem ouvir.

Entretanto, queremos destacar, neste momento vivido pela educação, uma questão que consideramos fundamental para a melhoria desse espaço, qual seja, a valorização da oportunidade da criança construir suas experiências. [A educação] estava assinalando um sistema de organização reprodutivista, que se apresentava com muita força na sociedade como um todo. Tal característica não contempla os elementos que sustentam a construção do conhecimento, mediada pelo acontecimento da experiência.

No processo educacional dois mundos se chocam, o mundo do aluno e de sua cultura, e o mundo da própria instituição, dividido em disciplinas, conhecimentos historicamente acumulados, horários, regras e rotinas.

Nessa direção, em seu livro *Entre o passado e o futuro* (1992), especialmente no capítulo em que se dedica a escrever sobre a “Crise na educação”, Hannah Arendt faz críticas severas ao movimento de renovação educacional protagonizado por John Dewey. Logo, a responsabilidade do mundo adulto para com as gerações mais novas passou a se esvaír na medida em que a criança recebeu um tratamento diferenciado, sendo vista como centro do processo educativo, aumentando as críticas ao modelo escolanovista.

A educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus

²⁵ Sem querer cair em um discurso reprodutivista de educação, o qual faz uma leitura da escola como, por exemplo, segundo Althusser (1970), “Aparelho Ideológico do Estado”, onde a função desta instituição: “... reside sobretudo em legitimar as desigualdades produzidas no âmbito da família, transmutando-as em diferenças nos esforços de aquisição perante a cultura escolar. Isto é, ela faz com que pareça que as desigualdades não se devam às injustiças socialmente produzidas, mas à falta de capacidade e talento na aquisição escolar da cultura.” (SILVA, 1992, p. 33-34). Esta compreensão de educação e sociedade, que vigorou e influenciou o pensamento educacional brasileiro principalmente na década de 1980, vem sendo criticada por não conseguir compreender a escola como um espaço constituído por micro-espacos, locais também de resistência ao instituído. Logo, salienta-se aqui a força que o “engessamento” deste ambiente gera na formação dos indivíduos, pois, nesta dinâmica, a potencialidade humana muitas vezes é ignorada, em nome de uma verdade e de um saber único.

próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1982, p.274).

Tais reflexões nos fazem repensar a escola como condição necessária para mudar uma tradição que, desde sempre, se ocupa em, prioritariamente, desenvolver habilidades de reprodução, ou seja, o “produto” para o mercado de trabalho.

Desse modo, possibilitar momentos de experiência que vão além da superficialidade da informação, que sejam significativos e que oportunizem a construção de conhecimento; momentos que deem conta da possibilidade de criação, para estabelecer relações entre a vida e o processo de escolarização. A complexidade e o grau de dificuldade sobre os quais a escola se constituiu e organizou os conhecimentos que se propunha a construir, dado que seria através de experiências e da reconstrução das mesmas que a criança edificaria seu conhecimento e constituiria sua emancipação.

Por outro lado, caracterizar a educação na conjuntura atual, considerando-a como um espaço entremeado de culturas e produtora de culturas, assim como reconhecer os discursos caracterizadores dos espaços e tempos educacionais, dentre eles os de valorização da cultura experiencial e da experiência da criança, sinalizam a frequente referência à experiência, à organização da escola e à representação que assume, refletindo resquícios de uma tradição positivista²⁶ de educação.

Tal formação foi recebida tanto pelos professores em ambiente de formação, quanto pelos alunos nos espaços escolares. Logo, essa matriz educacional que prevalece, mesmo já tendo sido criticada por autores remanescentes do próprio movimento moderno de educação, como Anísio Teixeira, mesmo se apropriando dessa relação histórica e liberal de reprodução dos meios de produção pela escola, trazem para a nossa realidade a democratização dos espaços escolares.

Como foi analisado anteriormente, a contribuição de Anísio abarcou desde a educação infantil até o ensino superior, nutrindo esperanças em prol de um sistema educacional brasileiro mais justo, não sendo unicamente um simples gestor, mas

²⁶ Segundo o *Dicionário de Filosofia* (1982, p.746): “O termo foi empregado a primeira vez por Saint-Simon para designar o método exato das ciências e a sua extensão à filosofia (...) foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental”. Visão positivista da educação é um caráter que remete esta área do conhecimento e desenvolvimento humano à objetividade, à neutralidade, à busca e crença em verdades únicas, imutáveis.

teorizando acerca da escola fundamental até a universidade como docente, somando sua trajetória ao mais amplo rol de experiências educacionais. Portanto, sua atuação pode ser investigada no âmbito das políticas da educação, na formação de professores e no campo das teorias pedagógicas.

2.2. A gênese da concepção de Educação Integral no Brasil

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi inaugurado no dia 21 de outubro de 1950, na Bahia, surgindo como uma proposta inovadora que contemplava em sua organização o horário integral e, na proposta pedagógica, o respeito à cultura do aluno. A organização das turmas era realizada pela idade cronológica, distintamente à da matrícula por série, utilizada no sistema de ensino daquela época.

A estrutura de funcionamento do CECR consistia em quatro escolas-classe para uma escola-parque, atendendo cerca de 4000 alunos, com idade entre 7 a 15 anos, que permaneciam no centro das 7h30min às 16h30min.

As Escolas-Classe contavam com 12 salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médicos e dentários, salas administrativas, jardins, hortas e áreas recreativas. Os alunos permaneciam 4 horas na escola, desenvolvendo estudos escolares através das disciplinas: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após os alunos passarem a manhã na escola-classe, encaminhavam-se para a Escola Parque, onde passavam mais quatro horas, completando o tempo integral com atividades nos diversos setores.

O ensino era diversificado em grupos e por centros de interesses ou unidades de trabalho, nas classes experimentais. As atividades eram organizadas pelos alunos: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio escola etc. Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Outras atividades extra-classe chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para a melhoria do aprendizado, a Associação de Pais e Mestres (ÉBOLI 1969).

Nas escolas-classe, era desenvolvido o ensino de letras e ciências e nas escolas-parque estavam distribuídas as atividades sociais e artísticas, as de iniciação ao trabalho e educação física. As atividades desenvolvidas na escola-parque, que contava com uma área de 42.292 m², arborizada e gramada, complementavam de

forma alternada o horário das escolas-classe e, assim, o aluno passava o dia todo no Complexo, onde também se alimentava e tomava banho. Também estava prevista a construção de residências para 5% do total das crianças da escola que fossem identificadas como abandonadas, como destaca Éboli (1969).

Em 1964, a obra foi dada como terminada com a construção da Escola-classe 4, apesar de faltar construir-se a residência destinada a 5% do total das crianças, reconhecidamente abandonadas, que deveriam aí viver como se fôsse a sua própria casa. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tem 4 Escolas-Classe e uma Escola-Parque, num total de 11 prédios, e ocupa grande área do bairro da Liberdade. Esta escola está localizada no meio das outras unidades, num raio aproximado de 1,5 km. (ÉBOLI 1969 p. 20).

Os objetivos da proposta do Centro Carneiro Ribeiro revelavam os pressupostos da obra teórica e prática de Anísio Teixeira, como enfatiza Éboli (1969):

a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;

b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;

c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (1969, p. 20).

Teixeira visava construir nove Centros, de modo que pudesse ser efetivado aquilo que ele denominou de uma “pequena universidade infantil”, oferecendo às crianças uma convivência que retratasse a vida em sociedade.

Um muro branco e simples, como de qualquer casa, separa o mundo da Escola-Parque do mundo cá de fora. Quem passa pela rua Saldanha Marinho, no bairro popular da Caixa D'água, não imagina que atrás daquele despretenso portão existe uma escola que, em seu conjunto, lembra "uma pequena universidade infantil". Só penetrando nela e aí permanecendo algum tempo é que se poderá compreender sua significação para aqueles meninos alegres e desinibidos que se movimentam de um setor para outro, com seus uniformes azuis! (ÉBOLI, 1969, p. 35).

O projeto recebeu grande divulgação nacional e internacional, os aspectos arquitetônicos e pedagógicos foram motivo de elogios de organismos internacionais, como ressalta Almeida (2001). Porém, sofreu também críticas, como a denúncia das condições precárias em que se encontravam as demais escolas do Estado.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro é analisada em seu

livro *Educação não é privilégio* (TEIXEIRA, 1994), justificando a necessidade de a escola ter uma formação generalizada, acompanhando o desenvolvimento das aplicações científicas, em que a aplicação é uma ação prática do conhecimento teórico.

EM FACE DA ASPIRAÇÃO de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. (TEIXEIRA 1994 p. 17).

No entanto, a concepção de escola, tão sonhada por Anísio, em condições de igualdade, sofreu descaso público, bem como falta de recursos para sua concretização, no que diz respeito à construção da residência para os alunos reconhecidamente abandonados.

2.3. **As Escolas-Classe/Parque de Brasília: Uma Experiência outra**

Em 1950, na cidade de Salvador, Anísio Teixeira concretizou a sua ideia de escola de horário integral implantando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que consistia em um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, com o propósito de recuperar a qualidade do ensino público.

Dez anos depois, na década de 1960, em Brasília, uma nova experiência de escola pública de tempo integral, no governo de Juscelino Kubitschek, assinala rumos pioneiros para as políticas sociais brasileiras e, dentre elas, as educacionais. Assim, em 21 de abril de 1960, no Distrito Federal, o complexo Escola Classe/Parque é inaugurado, estabelecendo a escola pública sonhada por Anísio Teixeira.

A Escola Parque²⁷ de Anísio Teixeira, construída no bairro da Liberdade, concentrava uma população em situação de extrema pobreza. No discurso de

²⁷ Quando nos referirmos à Escola Parque, estamos nos referindo ao Programa trazido da Bahia “Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR / BA Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR / BA” O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, promotor de uma educação primária integral e tributário de uma concepção de educação escolar pela experiência e pelas vivências culturais, implantado no

inauguração, Anísio Teixeira explicita o que chamou de deterioração da escola primária:

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como ideia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A ideia tinha a sedução de todas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiam à ideia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos de Washington Luis, mais aos três anos de meios dias, ou seja, ano e meio e até, no grande São Paulo, aos três anos de terços de dias, o que equivale realmente a um ano de vida escolar... Estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara da confusão e da demagogia. [...] É contra esta tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo.” (SMOLKA; MENEZES (org.), 2000. pg. 142-143).

Anísio concebia a Escola Parque como “um ensaio de solução para a educação primária” (TEIXEIRA 1962, p. 25). Ao propor um modelo para a educação nacional que não pretendia ser um mero “remédio circunstancial”, compreendia que o acelerado desenvolvimento econômico formava uma nova sociedade, que precisava ser atendida. Logo a educação primária no País demandava mudanças estruturais, enquanto uma instituição fundamental para a sociedade em fase de transformação (TEIXEIRA 1959, p.80).

Dr. Ernesto Silva, Professora e Aluno em frente á Escola Parque 308 sul – 1960



Fonte: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE

Em meados de 1957, já tendo a Escola Parque implantada em Salvador, propõe que o projeto fosse a base no Sistema Educacional da Nova Capital. Assim, elaborou o “Plano de Construções Escolares de Brasília” e o encaminhou a Clóvis Salgado²⁸, que o aprovou e o encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital NOVACAP para que fosse executado.

A 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 (VIÑAO FRAGO E ESCOLANO, 1998, p. 26).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que:

[...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros

²⁸ Ministro Clóvis Salgado Gama
31/01/56 a 30/04/56
05/05/56 a 02/10/56
05/11/56 a 17/06/59

esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (VIÑAO FRAGO E ESCOLANO, 1998, p. 26).

A Escola Parque de Brasília está situada na entre-quadra 307/308 Sul, no Plano Piloto. 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 Lúcio Costa. 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 equipamentos 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.

As Escolas-Classe e Escolas-Parque, na cidade de Brasília, recém-inaugurada capital do País, em certa medida materializaram essa proposta na década de 1960, inspiradas pela experiência anisiana da Escola Carneiro Ribeiro. Em 1950, as primeiras priorizavam as atividades curriculares, e as segundas, no contraturno, as atividades esportivas e artísticas, buscando o pleno desenvolvimento das crianças.

Entretanto, para que a escola possa cumprir tal papel, o Manifesto proclama a necessidade de que a Educação seja reconhecida como função pública e, portanto, como uma responsabilidade do Estado. Considerando o Estado como elemento primordial para efetivação de seu projeto, o Manifesto atribui a esta instância a capacidade de viabilizar, através da ação dos grupos de comprovada competência técnica, a transformação da educação em uma junção social e eminentemente pública.

Fundada no princípio da vinculação da escola com o meio social, a Educação Nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais caracterizadas pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade liberdade, solidariedade e cooperação social. De acordo com o Manifesto de 1932, formar o indivíduo segundo os princípios da educação nova é o mesmo que reconhecer o direito deste à condição de cidadão, significa restituir sua identidade pessoal e cultural integrando-o à coletividade através do processo educativo.

Buscava-se a democratização das relações sociais a partir da universalização do acesso à cultura do chamamento do Estado como garantidor da liberdade individual e como promotor do bem-estar da coletividade. Daí a necessidade de articulação da Escola com a esfera política, em seu sentido amplo, e a demarcação do sentido do que se defendia como educação pública.

No Manifesto, o conceito de educação pública refere-se à universalização do acesso à educação a todos os indivíduos por meio da escola - única, para todos. Significa ainda, a constituição da Educação em um campo específico de atuação política e profissional que, absorvido pelo Estado, interfere diretamente na cultura nacional abrangendo também os demais setores da

vida social pela sua força integradora, pelo seu trabalho na formação de um espírito democrático entendido *como princípio de vida moral e social*. (XAVIER, 2003, p. 14).

Também cabe assinalar que essa “Unidade de Vizinhança”, reunindo 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, apresenta-se sobre pilotis e grandes vãos, cobertura plana. Os amplos espaços definidos pelos pilotis passaram a ser usados como pátio coberto pelas crianças e a 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. No pavimento superior, salas-ambiente para 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 765 m² 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, plateia, 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 produção analisada desvela algumas contradições no entendimento sobre educação integral e Escola de tempo integral. Embora a escola de tempo integral ofereça, em princípio, melhores condições para o desenvolvimento da educação integral, não se pode confundir essas duas noções. Trata-se de uma decisão política e que deve ser definida claramente no projeto político-pedagógico da escola, tendo o tempo escolar como qualificador dos processos de ensino aprendizagem, esse compromisso e entendimento será melhor visto no capítulo seguinte, demonstrado no compromisso político assumido por Anísio e Darcy através de seus programas educacionais.

3. AS MARCAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: BRASÍLIA (1960)

Anísio Teixeira tenta dar escala aos anseios lançados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, fazendo com que a criação de Brasília fosse também a execução de um projeto pedagógico que pudesse acompanhar o crescimento de uma nova cidade. Tais anseios, nada pequenos, necessitavam de uma reconfiguração socioeconômica, política e cultural que, para obter êxito, devia ser implantada em um local onde a *pólis* e seu sistema de ensino estivessem iniciando.

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. (SOUSA JÚNIOR 2011, p. 10,11).

A nova experiência contou com o que já estava concretizado. Anísio Teixeira implanta em Brasília projeto similar ao de Salvador (Centro Educacional Carneiro Ribeiro)²⁹,

Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que se projetaram, na Bahia, os Centros de Educação Primária, de que o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, constituiu a primeira demonstração (TEIXEIRA, 1962, p. 25).

A estrutura física de Brasília é composta por grandes quadras arborizadas, sendo reconhecida, para além das fronteiras brasileiras, pelo seu planejamento urbanístico e arquitetônico, como expressão contemporânea da criação técnica e artística do país. Anísio acreditava que o novo Distrito Federal se apresentava como cenário propício para a criação de uma nova escola pública e um novo sistema educacional, que se constituísse de fato enquanto *polis*.

Segundo PEREIRA e ROCHA, (2011), tudo se constituía em um cenário favorável e as condições eram propícias, para a implantação de um “sistema de educação modular”. Na nova Capital havia disponibilidade plena de espaços físicos

²⁹ Escola-Parque da Bahia, implantado em Salvador em 1950.

para a edificação dos complexos conjuntos escolares propostos por Anísio Teixeira (p. 32).

Entretanto, em “Estado Atual da Educação”, (1963) publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, não bastava o nascimento de uma nova cidade, mas sim, junto com essa nova pólis deveria crescer um programa educacional que acompanhasse as necessidades educacionais, tendo em vista as condições que faziam com que a educação passasse por um processo de deterioração após as reformas de 20. O autor faz então uma análise seguindo uma linha histórica entre 1914 a 1960.

Somente após a Segunda Guerra Mundial é que se inicia de fato o processo de industrialização no país; em consequência, alguns reflexos começam a se manifestar no sistema de ensino. No Estado de São Paulo, por exemplo, dando início ao movimento chamado de *democratização* do ensino primário, o Estado assume a proposta de reduzir em dois anos a escolarização, definindo em três anos para zona rural e quatro para a zona urbana.

A reforma Washington Luís quebrou o dualismo educacional de educação para a elite e educação para a classe média (média-média e média-baixa) e deu origem a um terceiro sistema escolar para o povo propriamente dito, de classes primárias de quatro e três séries. Começa, então, o processo de deterioração da escola primária, agora nem sequer destinada à classe média, deterioração que iria, depois, atingir as escolas de nível médio normais e vocacionais. A mudança de estrutura social já em curso, com o início da revolução industrial, não fôra, por esse modo, sàbiamente atendida, pois se conservava, sem a anterior e estreita articulação com a escola primária, o sistema dual de escolas médias vocacionais e escolas secundárias preparatórias ao ensino superior, respectivamente para a classe média e para as elites. Passamos de dois para três sistemas escolares, o do povo, reduzido e rudimentar, sem possibilidade de emancipá-lo educacionalmente, o da classe média, impróprio, pois essa tendia já a ser a classe dominante, e o das elites, limitado aos ginásios preparatórios e às modestas escolas superiores. (TEIXEIRA, 1963, p. 9).

A reforma de Washington Luiz é seguida por propostas semelhantes em diferentes Estados da federação, liderada por José Augusto no Rio Grande do Norte, em 1924, a de Anísio Teixeira na Bahia em 1925, a de Francisco Campos e de Mario Casassanta, em Minas, em 1927, a de Fernando Azevedo no Distrito Federal (Rio de Janeiro) em 1928 e a de Carneiro Leão em Pernambuco em (1929), todas elas buscando a universalização das primeiras letras.

A reforma paulista de 1920 protagonizada por Sampaio Dória, que, alarmado pelo índice de mais de 50% da população entre 7 e 12 anos fora da escola, busca

suprir o problema, não foi implantada. A reforma criou uma escola primária com a duração letiva de dois anos, gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. A reforma, admitida pelo próprio Sampaio Dória como resultando em “um tipo de escola primária, aligeirada e simples, recebeu muitas críticas” (SAVIANI, 2007. p. 175).

A idéia de treinamento para o trabalho, aliada à extensão do ensino a todos, resultou, na prática, em um programa de *menos educação a maior número de alunos*. Além da redução de curso primário, logo surgiu, para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar, e, por fim, a redução do período de formação dos professores. Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as idéias dos primórdios da República, em que se sonhava um sistema escolar estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos. A despeito da tremenda expansão do conhecimento humano, um paradoxal imediatismo escolar reduziu a duração dos cursos e do dia escolar, a fim de oferecer a maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo. [...] A filosofia de educação mínima a maior número de alunos estendeu-se do ensino primário aos demais níveis do ensino, com o que se iniciou o processo de ruptura da dualidade do sistema histórico de escolas para a classe popular e escolas para as classes média e superior (TEIXEIRA, 1966, s/n).

O que de imediato surge como uma resposta aos problemas educacionais aparece também como solução para a ampliação rápida do número de vagas para as escolas e como forma de combate ao analfabetismo. Desse modo, a redução de 4 para 2 anos se caracteriza pela uniformização do ensino primário, através da otimização entre a quantidade de crianças escolarizadas e alfabetizadas e o número existente de professores e escolas.

Após a implantação da reforma, a estrutura de ensino passou a compreender os seguintes níveis: ensino primário de dois anos (9 e 10 anos, o único obrigatório e gratuito); ensino médio de dois anos; ensino complementar de três anos (acoplado aos ginásios e escolas normais); ensino secundário especial (ginásios e escolas normais); ensino profissional; ensino superior. (CAVALIERE 2003, p. 33, 34)

A esse exemplo (CAVALIERE, 2003), segue sua reflexão afirmando que esse período é também o reflexo da estrutura social brasileira, onde a elite em crise coloca em xeque o sistema educacional para poder se reestruturar.

De acordo com Cavaliere:

A proposta de redução do ensino primário de 4 para 2 anos, tal como apresentada originalmente por Dória, mostrava-se contraditória para fins de otimização de recursos. Como ela não previra, inicialmente, a redução concomitante do período de gratuidade e obrigatoriedade escolar, o resultado prático da redução do tempo se tornava duvidoso. O que poderia justificar a manutenção do mesmo período de quatro anos para a obrigatoriedade escolar e de até sete para a gratuidade, se a premência era garantir espaço nas escolas para o grande contingente de crianças paulistas que ainda se encontravam fora delas? Já que se tratava de criar vagas para todos, sem acréscimo de custos, a manutenção da obrigatoriedade e gratuidade para além de dois anos era, de fato, incoerente. A estratégia adotada pela concepção original da reforma de uniformização do sistema mostrava-se precária devido às profundas ambiguidades do pensamento reformador à época. Não por acaso, a reforma foi usurpada de seu autor e devidamente "reformada". (CAVALIERE 2003, p. 36)

De fato, o que se objetivava para a escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX, era a escolarização das camadas populares: contudo, pobres, negros marginalizados ficaram de fora, e o processo de escolarização atingiu aos interesses do trabalho urbano.

A redução do ensino primário de 4 para 2 anos foi o "calcanhar de Aquiles" da reforma. Posteriormente justificada como uma necessidade circunstancial de reorganização das escolas e classes, sua implementação prática estabeleceu a ideia de que 2 anos de escolarização eram suficientes para a massa da população, na medida em que eram suficientes para a alfabetização. A racionalização administrativa tentava impor-se às determinações de ordem política, histórica e ideológica mas, na prática, era re-interpretada por estas. (CAVALIERE 2003, p. 37)

Anísio Teixeira acreditava que um aumento no tempo escolar resultaria não na cristalização, mas em uma melhor qualidade nas práticas educativas, no momento em que a ampliação do tempo pudesse ser uniformizado e pudesse atender positivamente às necessidades de uma sociedade em construção. Para Cavaliere, essa ampliação tem diferentes enfoques:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (Cavaliere, 2007, p.11)

A ampliação do tempo de escola poderia fazer com que naquele momento os gráficos se invertessem, dando um salto qualitativo em vez de quantitativo. Contudo, a busca da qualidade não foi pautada ou mesmo entendida como necessária. O

tempo, em sua dimensão histórico-pedagógica, assinala que a força de um acontecimento tem a peculiaridade exata do momento em que está acontecendo, e jamais pode ser reconstruído ou modificado por anseios ou desejos pessoais fora do tempo do acontecimento.

Nosso entendimento acerca da oferta de diferentes regimes de jornada escolar, sejam eles parcial, integral, ampliado, dependerá sempre das demandas de cada realidade particular. Logo, as reformas de 1920 e as que se seguiram, vêm sempre no sentido de se refletir sobre aquela experiência no seu momento histórico, datado.

Isso nos mostra que o impasse político explicitado pela reforma paulista de 1920, que viria a atravessar todo o século XX, ou seja, o processo de antagonização entre a possibilidade da ampliação quantitativa e a garantia da qualidade, chegou a termo exatamente da forma como foi esboçado: a expansão se deu e a qualidade não veio. A partir daqui, ações políticas visando a qualidade, caso incorporem o legado que a história nos deixou, terão que discutir a questão do tempo escolar, sua ampliação e ordenação, levando em consideração, primordialmente, os direitos e necessidades das crianças e jovens em relação ao aprendizado em seu sentido amplo. Outras motivações relacionadas seja à contenção da transgressão juvenil, seja aos interesses do mercado de trabalho ou ao conforto das famílias, embora relevantes, precisam subordinar-se àquela, sob pena de, mais uma vez, produzirem-se efeitos indesejados (CAVALIERE 2003, p. 37).

Mesmo o escolanovismo sonhado por Anísio Teixeira em 1932 encontraria dificuldades para multiplicar suas escolas nas décadas seguintes. O que foi conseguido na França com o advento da Revolução, no Brasil não pôde ser alcançado devido ao desinteresse da elite, apoiada pela igreja, mesmo tendo o aporte do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), que ampara conceitualmente o que conhecemos como Escola-Parque/Classe.

Para Nunes (2000), a escola primária atual no Brasil não é a de Anísio Teixeira. A escola anisiana era formativa, desde suas estruturas físicas até a qualificação do seu corpo docente.

A escola popular que se democratizou é uma escola deteriorada, do ponto de vista da limpeza, da higiene, dos conteúdos culturais e da organização pedagógica. É uma escola que assistiu aos cortes de pessoal de apoio (inspetores, porteiros, guardas, merendeiras, auxiliares diversos, e dos técnicos pedagógicos: supervisores e orientadores). É uma escola mergulhada na violência das grandes cidades e onde se reflete a heterogeneidade socioeconômica-cultural da população. Os alunos e professores não podem estar felizes dentro dela! O que temos diante dos olhos, é uma escola pública de ensino fundamental para os pobres que abriga

graves problemas de evasão e repetência. Essa não é a escola que a população desejava para os seus filhos. Essa não é a escola que Anísio Teixeira lutou para ver concretizada. (NUNES, 2000, p. 108).

Por meio do Centro Carneiro Ribeiro/Escola Parque, Anísio assinala para a nação seu projeto de educação, permitindo acesso à população desatendida, dando a oportunidade que lhes foi negada durante décadas, apoiado no documento a que fora signatário. Anísio Teixeira traz para Brasília a experiência de Salvador, o princípio primordial do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a relação entre educação e democracia, fazendo com que se evidenciasse a imbricação entre educação pública e ação estatal, reafirmando o direito de todos ao ensino público e, por outro lado, a responsabilidade do Estado com a garantia de acesso à educação escolar.

3.1. **Nasce Brasília**

Nos recôncavos da vida
 jaz a morte.
 Germinando
 no silêncio.
 Floresce
 como um girassol no escuro.
 De repente vai se abrir.
 No meio da vida, a morte
 jaz profundamente viva.

Faz escuro mas eu canto. *Botão de Rosa*
 - Thiago de Mello - 1965;1999

O processo de construção de Brasília faz parte de um movimento pós II Guerra Mundial, inserido no espaço da democracia liberal e do nacional-desenvolvimentismo. Em 1960, foi inaugurada a nova capital que só seria verdadeiramente a sede das decisões nacionais após 1964, em plena ditadura. O governo autoritário inicia o chamado *milagre econômico* e os *anos de chumbo* também foram acompanhados de aumento da concentração de renda e da pobreza. Brasília teve início oficial a partir de 21 de abril de 1960.

O projeto de Kubitscheck levou adiante um plano de metas conhecido pelo

slogan 50 anos em cinco, simbolizado pela construção da nova Capital no interior do Brasil, procurando desenvolver no País as condições necessárias ao crescimento por meio da industrialização e desenvolvimento geral nacional.

Brasília é a materialização da ruptura com o passado e o nascimento de um novo País, manifestação “utópica”³⁰, potencializando um mundo onde seriam melhores as condições de vida e as relações humanas. Quando se fala em utopia como “ideal de vida humana”, não há explicitamente uma preocupação sobre se esse ideal é possível de ser concretizado ou não, mas uma crença em suas potencialidades, colocando pronto para o futuro, para tornar-se grandioso.

Brasília surge durante o processo de modernização do pós-guerra que, ao alimentar o capitalismo de centro, impulsionou a expansão por novas regiões, além do grande movimento migratório e da agitação política. Dessa forma, a interiorização da capital do país acabou por imprimir características novas à nossa educação.

³⁰ A educação crítica é a ‘futuridade’ revolucionária. Ela é profética e, como tal, portadora de esperança — e corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam. Que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal. Para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria. Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida. O seu sujeito. O seu objetivo”. Paulo FREIRE. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. São Paulo. Cortez & Moraes. 1979. p. 81-2.

Escola Pioneira do DF



Fonte: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE

De acordo com Bomeny:

A pressão por educação aumenta no final pós os 40. O contexto democratizante do pós-guerra legitima a demanda de benefícios educacionais a segmentos maiores da população. O sentido estritamente pragmático conferido à educação como qualificação de mão de obra vai sendo uma dimensão política de mais acesso da população carente aos benefícios públicos garantidos em um Estado de Bem-estar. Os cursos profissionalizantes, em certa medida, respondiam pela demanda social e econômica de qualificação de mão-de-obra, e as próprias empresas tratavam de prover o treinamento de seus operários para o trabalho nas fabricas. Mas outro tipo de demanda ganha fôlego nas décadas de 1950 e 1960: demanda por participação política e social, para o que a educação parecia ser o caminho mais promissor (BOMENY, 2003, p. 54).

Brasília se constitui então como uma das “Metas”³¹ do governo de Juscelino

³¹ O Programa de Metas tinha como objetivo aumentar e gerar novos investimentos em atividades de produção, por meio do processo de acumulação capitalista. Em seus discursos de campanha Juscelino justifica que esse processo levaria a uma vida melhor para todos, porque garantiria emprego e renda, promovendo o desenvolvimento através da produção em massa. Tendo como estratégia a industrialização, ao estado caberia as condições de demanda, a infra-estrutura necessária à produção e à regulação social. O Programa incorporava 31 metas, divididas em seis grupos: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação; a construção de Brasília, a meta síntese.

Kubitschek, e também se tornaria o grande palco onde a educação seria elemento fundamental no desenvolvimento social, segundo Pereira e Rocha, (2011). A partir do momento em que se instalaram as primeiras famílias de trabalhadores e funcionários no Planalto Central, a preocupação aumenta, por se tornar um lugar de grande fluxo migratório. A educação das crianças passa a ser mais uma demanda para o poder público.

Primeiros alunos de Brasília



Fonte: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE

No início, segundo Silva (1985), eram poucas as crianças, pois os operários vinham sozinhos para o canteiro de obras. Somente em 1957, começaram a chegar as primeiras famílias, o que demandou a composição do corpo docente em caráter de urgência. As primeiras professoras foram selecionadas, inicialmente, entre esposas e filhas de funcionários, portadoras de diplomas de normalista expedidos por escola oficial, como afirma a professora Anísia Santos da Rocha Cravo³²

³² Sem o intuito de fazer análise de discurso ou mesmo análise de entrevistas, mas como forma de demonstrar um pouco do acervo do Projeto de Pesquisa "Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador, tomamos a liberdade de usar algumas entrevistas como fontes, que não foram realizadas em um mesmo espaço de tempo, transcorrendo suas realizações no período desde 1990 a 2007, e não foram realizadas pelos mesmos entrevistadores. No entanto, enteando os perfis dos entrevistados são quase os mesmos, sendo professores da educação básica, especificamente do ensino primário (fundamental), que atuaram na rede pública de ensino do Distrito Federal, no período de 1957 a 1960. Tendo a seguinte **ordem cronológica de chegada à Brasília**.
1957 -Professora Amábile Andrade Gomes (anexo a) -Professora Maria do Rosário Ávila de Bessa (anexo b) -Professora Santa Alves Soyer (anexo c)
1958 -Professora Anísia Santos da Rocha Cravo (anexo d) -Professora Maria das Neves Costa Morici (anexo e)

Meu esposo veio em março e um mês e pouco depois – em abril – eu vim com as crianças. Ele veio trabalhar na Construtora Nacional, que construiu o Congresso. E eu vim apenas acompanhando. Porém, um mês depois de aqui chegar eu já era professora em Brasília, porque a Construtora Nacional resolveu abrir uma escolinha, já que havia muitas crianças, filhos dos seus funcionários. Como nós chamávamos... uma escolinha. Era uma escola para cerca de quinze crianças, com 1ª, 2ª e 3ª séries. E eu lecionava para esses meninos. (Anísia Santos da Rocha Cravo, 2001, s/p)

Também foram selecionadas algumas professoras de Goiás, devido à proximidade com a nova Capital, professoras que tivessem boa qualificação e experiência anterior. Entre os professores contratados pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil - NOVACAP³³, havia também os que vieram de outros Estados, como Minas Gerais, o que contribuiu para agregar diferentes influências didático-pedagógicas.

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 (PEREIRA e ROCHA 2011, p. 28).

O papel da educação no processo de desenvolvimento do governo Juscelino Kubitschek teve um caráter instrumental, relacionado às necessidades de formação de mão-de-obra exigidas pelo processo de industrialização. A população era constituída de maioria candanga³⁴, vivia à margem do Plano Piloto da Capital, e uma

1959 -Professora Leocádia Paradella Cardoso (anexo f) -Professora Maria Reis Cânedo (anexo g) -
Professora Natary Ludovico Lacerda Osório (anexo h)

1960

-Professora Maria Marta Cintra (anexo i).

³³Companhia Urbanizadora da Nova Capital - Durante as primeiras obras, de 1956 a 1960, a Novacap foi responsável pela educação, cultura e lazer; saúde, segurança e transporte; finanças, telecomunicações e habitação; abastecimento de água e luz. Os primeiros candangos fizeram aparecer as primeiras obras de arte, criadas pelo então chefe do Departamento de Urbanismo e Arquitetura (DUA/Novacap), Oscar Niemeyer, e as primeiras vias do traçado original da cidade, concebido pelo urbanista Lúcio Costa. A Novacap construiu até 1960 os principais edifícios públicos da cidade: Congresso Nacional, Catedral e Teatro Nacional; palácios, ministérios e rodoviária; Jardim Zoológico, Torre de TV e usinas hidrelétricas e termelétricas. Construiu, também, os tribunais, o aeroporto internacional Juscelino Kubitschek e o Hotel Brasília Palace, bem como residências, clubes, igrejas, hospitais, escolas, entre outros. A Companhia executou, ainda, todos os serviços de infraestrutura, como redes de água potável, coletores de esgotos sanitários, galerias de águas pluviais, redes telefônicas e de energia elétrica. <http://www.novacap.df.gov.br/>

³⁴ O termo candango foi utilizado por Kubitschek para designar os trabalhadores da construção de Brasília. Durante décadas, foi o gentílico local, até que a nova pequena população da região central do DF passou a se autodenominar brasiliense, para diferenciar-se do cinturão de pobreza do traçado urbano central. Ser candango se torna o orgulho dos descendentes dos pioneiros.

minoria de funcionários públicos nas superquadras da “borboleta” de Lúcio Costa, onde crianças estudavam nas escolas classe e parque.

JK recebe alunos em Brasília



Fonte: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE

A Lei no 2.874, de 19 de setembro de 1956, versa sobre a delimitação do Distrito Federal e sobre a constituição NOVACAP. Esta Lei já define, dentre as múltiplas atribuições da NOVACAP, a organização de um sistema educacional. Para tanto, desde o início da construção de Brasília, foi criado o Departamento de Educação e Difusão Cultural.

os operários que vieram construir Brasília tinham exigências relativamente pequenas quanto à educação. Grande número deles era de analfabetos o que se verificou quando do enquadramento dos trabalhadores da NOVACAP. A grande maioria não tinha aspirações maiores de educação para si ou para seus familiares. (...). Já os funcionários transferidos exigiam educação de melhor qualidade para seus filhos. Não lhes era suficiente a alfabetização e o curso primário. Era-lhes necessário o ensino médio e de boa qualidade. (apud DF 2001, p. 67).

Não obstante, a procura dos operários por cursos noturnos, que atendessem à demanda pelo acesso à leitura e à escrita e por conhecimentos equivalentes ao curso primário. Tal necessidade se evidencia em um espaço urbano e pela busca de melhor colocação profissional. Logo, a reivindicação pela escola formal partiu dos servidores públicos, atraídos pelos salários e pelas vantagens obtidas com a transferência. A mudança do poder Legislativo ficou subordinada à implantação do

sistema de ensino, a preocupação dos deputados e senadores era a de chegar à Capital e não ter escolas para seus filhos.

Apesar de o Plano Urbanístico de Lúcio Costa indicar a localização de prédios escolares, a administração não havia se preparado para lidar com tal demanda. As primeiras aulas que surgiram no Planalto Central foram ministradas sob árvores do cerrado e em barracões, (PEREIRA, 2008). A improvisação era uma constante, e as iniciativas no campo educacional partiam tanto do poder público quanto da comunidade.

A professora Amábile Andrade Gomes relata sua pioneiríssima atuação na educação brasiliense, uma vez que sua primeira turma tinha como sala de aula a sala de reuniões da diretoria da Novacap, antes ainda da inauguração da primeira escola – grupo escolar Júlia Kubitschek – em 1957. Depois integrou o corpo docente dessa primeira escola oficial de Brasília, de onde foi transferida para a escola-classe da quadra 308 Sul.

[...] a ideia do governo não era trazer as famílias, era trazer só os operários. Mas eles não conseguiram segurar as famílias, as famílias foram... e os padres começaram a pressionar o Dr. Sayão, que era o que ficava, o diretor que ficava lá. Ele era diretor administrativo, diretor executivo... a família dele foi. E ele então perguntou para o meu marido: “A sua esposa é professora?” Meu marido respondeu: “É”. E ele: “Então vamos te empurrar...”. E foi assim. As resoluções do Dr. Sayão eram todas muito efetivas. Ele resolvia na hora, mandava despacho para... ele me ajudou a montar essa escola. [...] No dia em que havia reunião, os meninos, os alunos, saíam. **[risos]** A gente dispensava. E todo mundo se reunia (Amábile Andrade Gomes, 2002, s/p).

Segundo a professora, nesse período havia a sua turma, na sala da Novacap e uma única outra escola, no Núcleo Bandeirante, “o colégio Batista, escola Batista, no Núcleo Bandeirante. Existe até uma foto com uma professora dando aula embaixo da árvore”

1957 Primeiras aulas no Planalto, ministradas pela professora Anahir Pereira da Costa, sob uma árvore no Núcleo Bandeirante, ao ar livre.

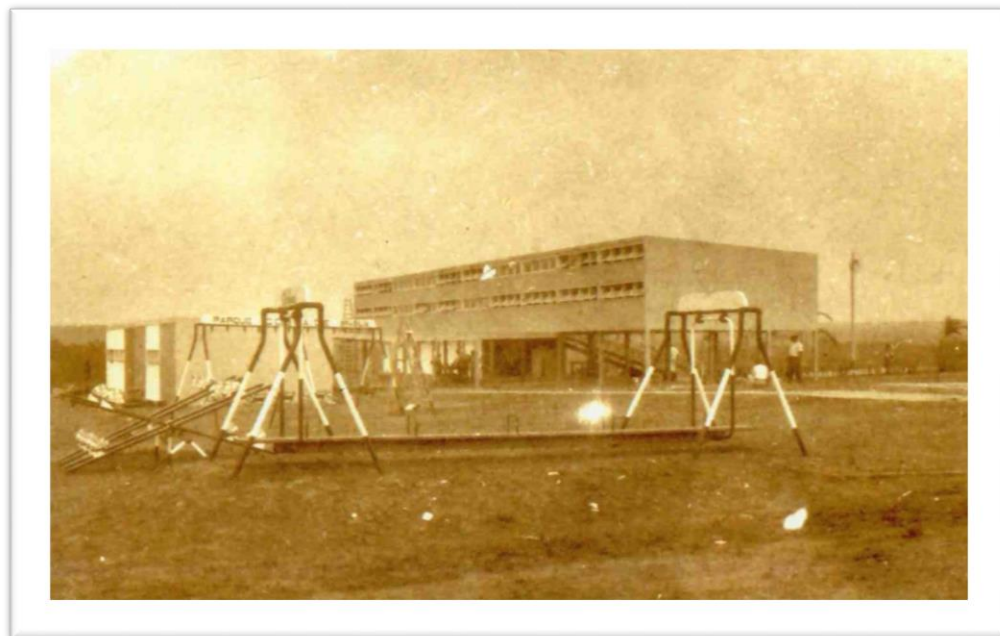


Fonte: SILVA, Ernesto. **História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade.** p. 236. 1999.

As duas primeiras escolas foram de iniciativa privada, localizadas no Núcleo Bandeirante. Somente em 18 de outubro de 1957 é inaugurado o Grupo Escolar 1 (GE-1), depois chamado de Escola Júlia Kubitschek. O prédio escolar projetado por Niemeyer, localizava-se na atual Candangolândia.

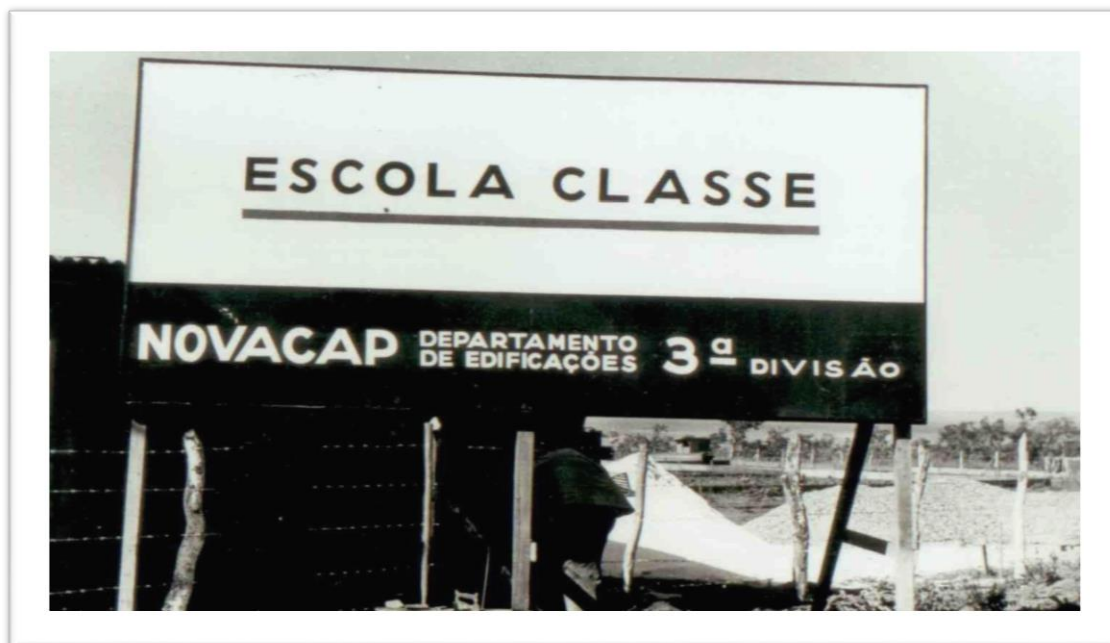


A escola funcionava em dois turnos, mas as crianças permaneciam 3 horas extras em atividades sociais. O primeiro turno era das 7h e 30 min. às 15h, e o segundo tinha início às 9 horas, terminando às 17h e 30 min. As crianças faziam três refeições na escola.



à proporção que a cidade crescia, que os acampamentos se multiplicavam, novas escolas iam sendo construídas, de tal forma que não havia, à época da construção de Brasília uma só criança sem escola. (SILVA, 1985, p. 241).

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



Em 22 de dezembro de 1959, foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) pelo Decreto nº 47.472, com seis diretores do Ministério da Educação - MEC e de um representante da NOVACAP, contando com recursos da União para construir e manter as escolas, no ano de 1960. Portanto, a Comissão seria encarregada de implementar o Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira (DISTRITO FEDERAL, 1984). Anísio Teixeira participou como membro de seu colegiado deliberativo, assumindo a responsabilidade pela elaboração do documento que ficou conhecido como Plano de Construções Escolares de Brasília³⁵, publicado em 1961, *na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (PEREIRA; ROCHA, 2011).

É certo que iríamos enfrentar - como, de fato, ocorreu mais tarde - uma luta titânica. Sabíamos que forças poderosas se ergueriam contra as fórmulas progressistas. Presentíamos que os rotineiros, os homens de alma velha, os eternos inimigos do progresso lançariam mão de todos os recursos para destruírem tais ideias rejuvenescedoras. Lançamo-nos, todavia, à luta. Para a realização de uma grande obra é necessário recrutar uma equipe capaz.

E quem seria mais indicado que Anísio Teixeira para fornecer a chave mestra e indicar as linhas básicas do plano?

Foi a ele que nos dirigimos.

Recebeu-nos de braços abertos. Fixou as normas gerais 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.

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

Além de Paulo Campos, convocamos também, para tomar parte no trabalho de organização do Plano e seleção e orientação das professoras, a técnica de educação Nair Durão Barbosa Prata (SILVA, 1999, p. 227).

Ernesto Silva sinalizou algumas dificuldades enfrentadas durante o processo do Plano de Construções Escolares de Brasília, contudo, tanto Ernesto Silva quanto Anísio Teixeira, assim como outros visionários, se puseram a trabalhar para lançar um plano educacional que ficaria como legado para os novos tempos que se apresentavam ao longo da história.

3.2. Um plano educacional para um novo tempo

Naquele Brasil da nova capital, solicitou-se ao educador Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, a definição de diretrizes para a orientação pedagógica às primeiras escolas provisórias, criadas ainda no período da construção da cidade, bem como a definição filosófica do “Plano de Construções Escolares de Brasília”, a ser implementado após a inauguração da nova Capital. SILVA (1985) detalha os objetivos que nortearam a formulação do plano educacional, entre os quais destacamos a seguir:

- a) distribuir equitativa e equidistantemente as escolas no Plano-Piloto e Cidades-Satélites, de modo que a criança percorresse o menor trajeto possível para atingir a escola, sem interferência do tráfego de veículos, para a comodidade e tranquilidade de pais e alunos;
- b) concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola (democratização);
- c) possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) romper com a rotina do sistema educacional brasileiro pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral;

e) reunir em um só centro todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade aos jovens da mesma idade que, embora frequentando classes diferentes, tivessem em comum atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esportes, nos grêmios, no refeitório etc.;

A organização e os pressupostos da escola, que se defendia ser modelo para o país, indicavam a permanência em tempo integral em todas as etapas e/ou níveis da educação, inclusive para os professores, de modo que a educação pudesse alcançar, de forma integral e integradora, os aspectos educacionais, sociais e cívicos que comporiam a plena formação do estudante/cidadão.

Portanto, o ensino a que se propunha o Plano, seguia algumas diretrizes:

- a) elaboração de um original sistema de ensino em que fossem eliminados do curriculum temas inadequados e introduzidos os recursos da televisão, do rádio e do cinema;
- b) dia letivo de tempo integral;
- c) escola como centro de preparação para a vida moderna, firmando atitudes, cultivando aspirações;
- d) escola oferecendo oportunidades à criança e ao adolescente para viverem uma civilização técnica e industrial, sempre em mutação;
- f) divisão da escola em dois setores:
 - 1) o da instrução propriamente dita, com o trabalho tradicional da classe;
 - 2) o da educação, com as atividades socializantes, recreativas e artísticas (música, teatro, dança, pintura, cinema, exposições, grêmios, educação física), trabalho manual e artes industriais (costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, tecelagem, cerâmica,

trabalhos em madeira e metal etc.);

g) correção, enfim, do desajuste que existe entre o nosso progresso material e o atraso educacional.

Ao mesmo tempo, o plano educacional acompanhava as características inovadoras da metrópole, expresso no documento intitulado “Plano de Construções Escolares de Brasília”. Como propósito, assinalava “oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir-se exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (TEIXEIRA, 1961,195),

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 instituição escolar. (PEREIRA, 2011, p.50)

Ao traçar um panorama do que seria o Sistema Educacional de Brasília, Anísio Teixeira aponta os caminhos da educação como direito fundamental, desconstruindo a ideia de privilégio das elites. Dessa forma, reafirmando a educação pública, radicalmente democrática, o Plano Educacional de Brasília traz consigo o ideal escolanovista, interpretado e assimilado por Anísio para a “reconstrução das escolas”. Nesse sentido, justificando a proposta de escola democrática, associada a um sistema educativo forte e eficaz, em seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional, a ser implantada na nova capital.

A ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da école unique francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza. [...] Não se tratava de generalizar a educação para os “privilégios”, mas de acabar com tais “privilégios”, em sua sociedade hierarquizada nas ocupações, mas desierarquizada socialmente (TEIXEIRA, 1977, p.29).

Anísio dava sequência ao plano de metas da nova Capital. As escolas “anisianas” propunham o rompimento com o passado e a constituição de um novo

pensamento pedagógico, em parte, inspirado nas ideias de John Dewey. O projeto de Anísio Teixeira procurava formar os cérebros criativos e autônomos que governariam o País do futuro.

Este pensamento inspirou a formulação do plano de construções escolares de Anísio Teixeira, de modo que as condições arquitetônicas atendessem às necessidades pedagógicas e que os prédios de educação “elementar” e “secundária”, contemplassem amplos espaços de integração de salas de aula, de atividades variadas, educação física, biblioteca, organizados em pavilhões.

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).

Homem de seu tempo, Anísio propugnava a emancipação da Nação e do homem brasileiro como meio de superar o subdesenvolvimento, a partir da estrutura de um sistema de educação único, democrático, acessível a todos (PEREIRA, 2011).

Tal escola deveria ser capaz de superar os imperativos da educação tradicional e transformar-se num espaço democrático, de valorização de direitos e individualidades, onde a autonomia e a liberdade pudessem promover o exercício da vida em tempo real e não a preparação para um futuro projetado.

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)

Assim, independentemente da classe social, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades e, ainda, sem a velha dicotomia entre formação geral e formação especial, entre formação para o trabalho e formação para o lazer, que tem caracterizado a educação brasileira ao longo do tempo, para Anísio Teixeira, a instituição escolar teria de ser repensada em seus fundamentos, alterando seus objetivos, a sua organização e os modos de funcionamento, portanto, transformar um sistema de educação discriminatória, de privilégios, em um sistema

de educação democrático, igualitário, (PEREIRA, 2011).

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 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 (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 35-36)

Dessa maneira, Anísio apresenta em Brasília um sistema de educação que acompanha todo o processo de desenvolvimento da Cidade, e que a partir “do ponto de vista das construções, constitui um desafio aos arquitetos de Brasília, oferecendo-lhes a oportunidade para a concepção de novos e complexos conjuntos escolares” (Teixeira, 1961, p.195-196).

Ao mesmo tempo, a proposição de um sistema educacional exclusivamente público, reafirma o caráter democrático de uma educação para todos, consubstanciado na superação da dualidade da formação para a elite e para os trabalhadores.

(...) 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, buscase a escola, nos seus vários graus, formar o cientista ou o humanista, o profissional superior ou o operário qualificado (TEIXEIRA, 2005, p. 129).

Abaixo, a estrutura do programa:

- 1 - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:
2. "Jardins de infância" — destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;

3. "Escolas-classe" — para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;

4. "Escolas-parque" — destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituídas:

a) biblioteca infantil e museu;

b) pavilhão para atividades de artes industriais;

c) um conjunto para atividades de recreação;

d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);

e) dependências para refeitório e administração;

f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. Como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

Em cada quadra:

a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);

b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

Para cada grupo de 4 quadras:

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

A educação média ou secundária funcionaria em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a:

1. "Escola Secundária Compreensiva", incluindo:

a) cursos de humanidades;

b) cursos técnicos e comerciais;

c) cursos científicos;

2. Parque de Educação Média (quadras para vólibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.);

3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes);

4. Biblioteca e museu;

5. Administração;

6. Restaurante (TEIXEIRA 1961, p.195-198).

Portanto, o sistema de ensino seria composto pelas seguintes 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).

Quando da iniciação para o trabalho, visava à formação a partir dos 7 anos (oficinas de artes industriais), sendo entendimento de Anísio Teixeira sobre as implicações da ciência moderna, do desenvolvimento industrial e da preparação para o trabalho na formação do homem comum para um mundo onde “tudo está a mudar e a se transformar” (TEIXEIRA, 1930, p. 9). Portanto, a ciência e a tecnologia deveriam ser inseridas na proposta e no sistema, conforme texto abaixo:

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 (ROCHA, ANTONIAZZI, 2011, p. 83).

Para Anísio “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” (TEIXEIRA, 1955, p. 34).

Para dar consequência a essa crença, buscava a superação do dualismo vigente entre o saber e o agir – ênfase da escola tradicional ao ensinar a ler, escrever e contar para depois usar esse saber nas ações diárias de convivência, trabalho, comunicação etc. Para ele, os meios deveriam estar juntos com os fins, ou seja, saber para agir e agir para saber.

Para tanto, defendia a introdução do método científico na educação, “dar aos seus métodos, processos e materiais, a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade relativamente menos complexa” (TEIXEIRA, 1955, p. 5). De modo a suplantar, inclusive, o individualismo da formação moderna, intensificada do processo tecnológico, criando-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)

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 participe 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, 1995, p.22).

Enfim, uma nova escola que aliasse a ciência e a tecnologia a favor da formação humana e que fossem capazes de transformar operários em cérebros por detrás das máquinas que impulsionavam o desenvolvimento do país.

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 (ROCHA, ANTONIAZZI, 2011, p. 91).

Esse foco na inclusão da formação para o trabalho desde a escola primária, Anísio trouxe para a Educação Integral, reafirmando que a função da escola era a de formar hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. Desse modo, a inclusão de trabalho/atividades manuais permite desenvolver atitudes criativas pela compreensão e prazer do fazer e não pelo objeto final em si (ROCHA, ANTONIAZZI, 2011),

Como se observa abaixo a professora pioneira Leocádia Paradella Cardoso sobre como se deu essa inserção:

Começamos o ensino de Práticas Integradas para o Lar aos alunos de terceira série em diante. Isso foi lá na escola-parque. Não tinha sala, então nós improvisamos no corredor, nas pontas, assim, fechamos e começamos ali. Depois, houve um concurso para professores de ensino médio, que eram os antigos ginásios, não é isso? E eu tive sorte de passar. (Leocádia Paradella Cardoso, 2003, s/n)

Dessa forma, o trabalho na escola deve trazer em si a compreensão da habilidade, da criação, de conhecer e descobrir usos para as ferramentas e não

apenas como atividade com fins econômicos. 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 (ROCHA, ANTONIAZZI, 2011, p. 96).

Toda a filosofia de Anísio Teixeira se qualifica na estrutura e disposição espacial da escola pensada por ele:

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).

Assim, segundo os princípios adotados por Anísio, a escola deveria constituir-se num espaço e tempo integradores de uma formação baseada na ação e na participação coletiva e democrática, completadas por vivências, que, combinadas, promoveriam a educação integral numa sociedade em transformação.

Ao se observar o plano educacional que foi proposto para Brasília, percebemos a retomada da experiência executada em Salvador que, segundo Anísio, resultou em “uma tentativa de se produzir um modelo para a nossa escola primária” (TEIXEIRA, 1967, p.247). Em entrevista, assim se pronuncia a professora Leocádia Paradella sobre esse curso,

Em setembro, [...] com mais sete colegas, fomos para um “curso-estágio”. Ao mesmo tempo em que nós estávamos aprendendo trabalhos manuais, trabalhos profissionalizantes, artes industriais, nós também corríamos as escolas para ver como que... por exemplo, as escolas fundadas pelo professor Anísio Teixeira tinham aquele sistema da criança ir de manhã para a escola-classe - que seria o nosso grupo escolar – e, à tarde, para a escola-parque, e vice-versa.

[...] Fomos fazer um curso-estágio em Salvador; escola-parque dirigida pela professora Carmem Teixeira. A dona Carmem era irmã do professor Anísio Teixeira. (Leocádia Paradella Cardoso, 2003, s/p)

O que diferencia uma escola da outra é a população, o espaço urbano e o investimento, pois a experiência que atendia uma população em extrema pobreza, agora é oferecida a toda a população da Nova Capital, atingindo todas as classes sociais, “de forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse lado a lado

de um filho de operário” (KUBITSCHKEK, 2000, p.141).

A escola - classe da 305 Sul era experimental. Era uma escola que tinha todos os recursos, tudo que na época se poderia oferecer para uma escola era oferecido para aquela escola. Ela era frequentada por filhos de ministros, filhos de políticos, filhos de jornalistas, filhos de empregadas domésticas, filhos de porteiros, era uma democracia total, era um trabalho muito bonito. A quadra onde se situava a escola – a 305 Sul – era privilegiada, era uma quadra de autoridades, médicos, professores da UnB. E eles não mandavam os filhos para escolas particulares, mas para a nossa escola (Anísia Santos da Rocha Cravo, 2001, s/p).

O processo de escolarização, segundo o plano educacional de Brasília, propõe que a criança inicie no Jardim de Infância com a idade entre 4 a 6 anos, ingressando na Escola-Classe, que seria responsável pelo processo de educação intelectual sistemática de alunos dos 7 aos 14 anos. Paralelamente, seriam atendidos na Escola-Parque, que qualificaria o tempo escolar com as atividades artísticas, físicas, recreativas e também as de iniciação para o trabalho.

De acordo com o plano tratava-se de “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). Além das quatro horas de educação convencional, no edifício da escola-classe, onde se aprende a estudar, conta-se 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 (TEIXEIRA, 1961, p.197).

A presente pesquisa assinala uma preocupação com todo o processo de formação que se volta para o indivíduo, onde fortalece sua compreensão com educação integral, no que se refere à formação em todas suas dimensões, e seja contempla a jornada escolar com o “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. 04), enriqueceu a escola por meio da variação formativa e integrada ao espaço do mundo, tornando possíveis experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente em suas vidas.

A ideia de escola integrada à comunidade é fortalecida pela relação curricular da aprendizagem e pela participação e convivência, possibilitando que todas as crianças interajam em um mesmo local, comum a todas as atividades. Segundo Teixeira, “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).

A democratização do ensino almejada por Anísio se dá em meio a toda uma sociedade estratificada, marcada pelo subdesenvolvimento, ainda assim, beneficiada pela possibilidade de poder construir a cidade junto ao sistema educacional, possibilitando, ainda, à escola, ser reconstruída para poder manifestar toda sua complexidade e promover a igualdade de oportunidades, essência do regime democrático.

Mais do que nunca, a escolarização do homem foi pautada como elemento essencial de organização do sistema educacional de Brasília, "qualificação de mão-de-obra", dando possibilidade aos filhos dos trabalhadores de acesso ao ensino primário integral, com o propósito de "elevar a educação das camadas populares a um novo patamar, bem como adequá-la às necessidades de uma sociedade em processo acelerado de desenvolvimento" (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 43).

Essa experiência de escola urbana, proposta para dar conta das demandas que se apresentavam com a construção da Nova Capital, dando ênfase ao ensino primário na proposta de Anísio, contempla os três níveis de ensino que compõem o sistema educacional daquela época, segundo TEIXEIRA (1961) "o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário" (p. 195-199).

Por outro lado, o tráfego de veículos e trânsito de pedestres não se entrecruzariam, permitindo um acesso seguro à escola. Logo 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 se deslocar por longos trajetos (TEIXEIRA 1961).

O plano educacional estabelecia 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 em que os alunos teriam uma participação com responsabilidade. Em consequência, o horário escolar se estenderia por oito horas, divididas entre as atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social. (TEIXEIRA, 1961, p.197).

Ao longo do estudo, o que se destaca é que o educador baiano fazia uma forte crítica à escola tradicional, Anísio considerava inadequada a formação dos cidadãos para uma nova sociedade. Para ele, a escola assim constituída, tornava-se ineficiente e seletiva, não cumprindo o papel que lhe cabia na promoção da educação comum, para todos, fator indispensável para que cada cidadão ingressasse nessa nova sociedade, altamente racionalizada e mecanizada. A exclusão social era um mecanismo muito grave e o tempo e espaço escolar tinham que dar conta da demanda social dos trabalhadores (TEIXEIRA 1957, p.4).

Também o espaço escolar é tomado como 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).

O que o estudo revela é que, criado o Plano Educacional, sua implementação demandava urgência tendo em vista a necessidade de abrigar um número cada vez maior de estudantes que chegava à nova capital. Além dos espaços, professores e demais profissionais, com habilidade para trabalhar com educação integral, precisavam ser atraídos para o planalto central e, por consequência, as condições para a mudança era outra questão a ser resolvida pelo poder público.

A primeira escola, já dentro da proposta concebida por Anísio Teixeira, foi construída em 20 dias e inaugurada com grande solenidade em 15 de outubro de 1957. Com traçado semelhante ao Palácio do Catetinho foi chamada de “Catetinho da Educação”:

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. (PEREIRA, HENRIQUES, 2011, p.147)

Essa distribuição espacial, inédita e criativa, integrava a concepção de educação integral que passou a ser desenvolvida na escola, sob a orientação técnica do INEP:

- 2 turnos com mais de 7 horas cada um: 7h30min. às 15h e 9h às 17h30min.

- 3 refeições diárias: alimentos fornecidos pelo Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS;
- Ajuda financeira para vestiário e material didático;
- As Professoras tiveram formação continuada (INEP) e participaram de estágio em Salvador/BA para conhecer o sistema da escola-parque e escolas-classe implantadas por Anísio Teixeira, na capital baiana.

O primeiro grupo docente, composto por parentes (com habilitação para lecionar) de funcionários além de professoras de Goiânia, foi contratado pela NOVACAP.

As oito professoras que iniciaram as atividades, com 150 estudantes, logo se transformaram em 20, vindas de vários outros estados, algumas com especialização (Artes Plásticas, Música e Educação Física), e a demanda crescente passou a exigir processos seletivos que, a princípio, eram feitos pelas próprias professoras da escola.

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 (PEREIRA, HENRIQUES, 2011).

Segundo relato da professora Amábile Andrade Gomes,

Porque as sem concurso fomos só nós, as oito primeiras. E depois, fomos nós que começamos a fazer o concurso para as que chegavam. E era um concurso até puxado, elas ficavam dando aula, cinco dias dando aula. Havia... Olha, eram aulas práticas. Então havia o grupo que examinava e as professoras davam aula. E as que estavam examinando... duas, três, cada uma numa matéria. E nesse tempo, o Dr. Ernesto já havia assumido. Logo no Júlia Kubitschek! Acho que foi só na minha vinda que ele participou de tudo. **[risos]** Então, era isso. Um exame desse tipo, exame prático. Fazia um plano de aula, dava aula e fazia uma avaliação. E havia o grupo que fazia a avaliação. Isso durante cinco dias. Depois, era feito um exame com base no comportamento. Havia casos de não aproveitamento. E depois, muita gente começou a chegar para fazer. Agora, quando do concurso nacional, aí sim é que veio um grupo considerável (Amábile Andrade Gomes, 2002, s/p).

A inovação também se deu no processo de gestão da escola por meio do trabalho coletivo e rotativo (rodízio de 20 em 20 dias), envolvendo todo o corpo docente e prescindindo de uma direção designada, nesse primeiro ano. Após essa experiência, a primeira diretora foi eleita entre elas, por voto direto. Como se percebeu

que não estava dando certo esse rodízio, foi feita uma escolha entre as professoras. “E nós escolhemos a dona Santa, que era solteira, tinha disponibilidade. E assim a dona Santa foi escolhida a primeira diretora” (Amábile Andrade Gomes, 2002, s/p).

As origens e formações diferenciadas criaram um grupo heterogêneo, o que possibilitou a implementação de diversas técnicas educativas, além de processos novos, desenvolvidos à medida que surgiam problemas de aprendizagem com as crianças.

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 (PEREIRA, HENRIQUES, 2011 p.152-152).

O crescimento demográfico acelerado impunha desafios ao poder público como a construção de novos espaços escolares e contratação de professores que, vindos de toda parte, por conta dos concursos e contratações, demandavam condições de moradia, engrossando o problema de todos os demais trabalhadores que se deslocavam para Brasília. Em pouco tempo, a oferta de moradia e pagamento de transporte e demais despesas feitas para atrair profissionais para as escolas foram suspensas, isso provocou a primeira greve da categoria na nova capital:

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 (PEREIRA, CARVALHO, 2011, p.107).

O problema da fixação dos professores, aliado ao descompasso entre a demanda por novas vagas e o tempo de construção das novas escolas, provocou o início da descaracterização da educação modelo propugnada por Anísio Teixeira. Menos de dois anos após a inauguração da primeira Escola-Parque (307/308 Sul), em 1960, os primeiros problemas referentes a continuidade pro programa começaram a aparecer “[...]em pouco tempo, quando se ampliaram as escolas, os professores dessas escolas já não ficavam quatro horas. Ficavam duas horas na escola-parque.

Em nome disso, passaram a ficar só duas horas” (Amábile Andrade Gomes, 2002, s/p).

Em 1962, foram introduzidas as primeiras mudanças no 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 e LEAL, s/d, p. 16). A situação agravou-se ainda mais com a expansão de matrículas registradas nos anos subsequentes. (PEREIRA, CARVALHO, p. 106)

A disputa entre os defensores e os opositores do Plano Educacional se acirrou relacionada que estava a questões como excesso de matrículas e falta de professores, agravada ainda pela questão da moradia e pela demora na construção de novas escolas, o que promoveu a rápida descaracterização do projeto original, culminando com a implementação de três turnos diários, a partir de 1962.

3.3. Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs / RJ (1980)

Após três décadas da implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, mais uma experiência de educação integral é implementada, na década de 1980 no Rio de Janeiro, como uma crítica às Pedagogias Tradicional e Tecnicista. O que ainda se observa nesse período como herança da ditadura militar, são a aceleração da inflação e os baixos índices de crescimento. Assim, o Brasil enfrentava sérios problemas econômicos, além de uma profunda crise social.

O processo de abertura democrática se inicia na década de 1980 com a eleição de governos de oposição ao governo federal, em Estados importantes da União, após anos sem eleições estaduais diretas no Brasil. Em março de 1983, vários governadores eleitos pela participação popular assumiam seus mandatos: Acre, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. Os novos governos investem na melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educacional, introduzindo em seus Estados, políticas educacionais que democratizaram o acesso à escola pública (CUNHA, 2005).

No Rio de Janeiro, o governo pedetista de Leonel Brizola toma posse, definindo imediatamente sua linha política de atuação em diversas áreas, mas referenciando a

educação como meta prioritária em seu programa de governo (Cunha, 2001). Além dos cargos de vice-governador e secretário de cultura, Darcy assume a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada também pelas Secretárias de Educação do Estado e do Município, Iara Vargas e Maria Yedda Linhares, respectivamente.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) receberam a influência das experiências anisianas dos anos de 1930 e 1950 na Bahia e, em Brasília, a partir de 1960. Assim, idealizados por Darcy Ribeiro, a magnitude dos CIEPs, popularmente conhecidos como “Brizolões”, em seu conjunto, são um marco histórico para a educação brasileira. A capacidade média de atendimento era de mil alunos, que permaneciam na escola em período integral e, ao longo do dia, de atividades escolares, faziam suas refeições, higiene, esporte e lazer; recebiam atendimento odontológico, psicológico, entre outros elementos constitutivos.

A permanência com qualidade na escola, ou seja, a efetividade da educação é o caminho para a superação das desigualdades sociais. “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, pág.67).

Entre os novos programas que visavam atacar os graves problemas educacionais e que ganhou repercussão política e social, estava o do governador Leonel Brizola. O programa implementado no Estado criou uma rede de escolas públicas de tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, operacionalizados pelo Programa Especial de Educação/I PEE (1983 – 1986).

O projeto dos CIEPs, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, tinha um caráter arrojado, associando horário integral a uma proposta de escola que se pretendia democrática.

A diretriz básica do Programa é a recuperação da Escola pública melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido e com a correção desejada. (RIBEIRO, 1986, p. 35).

O projeto arquitetônico dos CIEPs consistia em estruturas pré-fabricadas de concreto, de forma padronizada, idealizados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, sendo que cada escola seria constituída de três blocos, cada qual com três andares. No

principal, estariam 24 salas de aulas, um centro médico, uma cozinha e um refeitório, além das áreas de apoio e recreação.

Tratava-se de um prédio erguido com seis peças pré-fabricadas de concreto armado. O CIEP Padrão possuía três blocos. No bloco principal, com três andares, ficavam as salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório e as áreas de recreação. No segundo bloco, ficava o salão polivalente, com ginásio coberto, quadra, arquibancada e vestiários. O terceiro bloco com forma octogonal abrigava a biblioteca e sobre ela ficavam as moradias para os alunos-residentes (RIBEIRO, 1986).

O ginásio coberto possuía quadra esportiva polivalente, arquibancadas e vestiários. No terceiro bloco, a moradia dos alunos-residentes, seria ocupado por crianças órfãs ou em situação de risco, atendidas por um casal, constituído por um policial ou bombeiro, que cuidaria de 24 crianças, 12 meninas e 12 meninos. Em cada unidade, estava prevista a frequência de 600 alunos, ou seja, 25 alunos por sala, em regime de turno completo, numa permanência de 9 horas diárias, oferecendo ensino de 1ª a 8ª séries. Aos alunos seriam oferecidas, ainda, quatro refeições, banho, atividades esportivas, estudo dirigido e assistência médico-odontológica.

Tanto os CIEPs, como em especial o Programa Aluno Residente-PAR³⁶, surgiram então como uma possibilidade de contribuir efetivamente com a luta pelo direito ao ensino público de qualidade. O PAR intentava também uma ampla utilização social dos estabelecimentos educativos, o que se faria através da utilização de parte da estrutura física do prédio, onde dormitórios abrigariam “pais sociais”³⁷ que se responsabilizariam, em troca da moradia, pelo acompanhamento escolar de crianças que morassem na escola. O núcleo de convivência na residência do CIEP era composto por alunos residentes, o casal e seus filhos. O “casal social” atuava de forma semelhante aos pais, e tinham como responsabilidade cuidar dos alunos residentes, complementando o processo educacional vivido por eles durante o dia no CIEP.

O projeto de alunos-residentes não representa uma forma de internato. A ideia é que a permanência das crianças nas residências dos CIEPs seja temporária, fundamentando-se no posicionamento técnico de que essa assistência constitui recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando

³⁶Os CIEPs do estado do Rio de Janeiro mantinham duas famílias de pais sociais que cuidavam de até vinte e quatro alunos alojados para ali residirem por um prazo máximo de um ano, em caso de necessidade. Esse programa visava o atendimento de alunos cujas famílias enfrentavam situações emergenciais, para as quais esse recurso pudesse evitar a evasão escolar. Todo esse programa de alunos residentes era acompanhado diretamente por assistentes sociais (PARO, 1988.p.122-131).

³⁷ Os “pais sociais” são casais selecionados entre PMS e Bombeiros do estado do Rio de Janeiro.

seu retorno ao núcleo familiar tão logo seja viável. O projeto Alunos-Residentes não pretende resolver o grave problema social da criança carente e marginalizada, mas certamente permitirá retirar da experiência cotidiana novas e produtivas formas de tratar a questão (RIBEIRO, 1986, p. 130).

O PAR oferecia aos meninos e meninas dormitórios separados, equipados confortavelmente, atendendo crianças que poderiam ser futuras candidatas às ruas, buscando reeducá-las, dando-lhes educação de qualidade. O que se observa é uma contraposição ao projeto de ressocialização fracassado da tão criticada Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor). Uma experiência de moradia assistida, em espaço menor, sendo unidade integral, com assistência social e pedagógica especializada (BOMENY, 2008).

O PAR dava oportunidade para esses meninos e meninas para que se mantivessem na escola, essa foi umas das características marcantes dos CIEPs, pois, aos que de antemão tinham seus percursos de vida traçados pelo desatendimento, surgia uma escola que proporcionava novas condições que poderia inverter a condição de opressão. Para Freire (1997), os oprimidos são submetidos à “invasão cultural”, ao “silenciamento” da sua palavra e a constante “desumanização”, o que os impede de concretizar a sua “vocação ontológica” na direção de “ser mais” e de sua “humanização”.

Embora o Projeto Alunos-Residentes (PAR) fosse idealizado por Darcy Ribeiro, teve como primeira inspiração o projeto de Anísio Teixeira, da Escola-Parque na Bahia. De acordo com Éboli (2000), na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades, tais como:

- Artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- Jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- Música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

Na tentativa de sintetizar a contribuição do Centro Educacional Carneiro Ribeiro para o País, Éboli registra um depoimento obtido nas entrevistas que fez com a direção do Centro:

[...] fazer um melhor uso das coisas que sabemos sobre as crianças; fazer da sala de aula um laboratório para a vida democrática; melhorar o ambiente da classe; prover materiais eficientes de aprendizagem, desenvolver melhores procedimentos para o trabalho com os pais; empregar mais adequadamente as conclusões de pesquisas sobre o ensino das matérias escolares e desenvolver um programa de avaliação do progresso do aluno e procurar manter a escola em harmonia com a vida da sociedade, que rapidamente vem se modificando. (ÉBOLI 2000, p. 35)

A Escola-Parque abrigava, ainda, a direção e a administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos. O real objetivo do Centro Educacional era integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros.

Segundo Mignot;

os CIEPs passaram a representar o que seria o programa extensivo de educação para o Rio de Janeiro: “escola-casa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatório” — a compensação pública pelas carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais. (MIGNOT 2001, p.35)

Assim, os CIEPs se propunham a atender aos alunos de todo o ensino fundamental, da primeira à oitava série, mas também ofereceriam um programa de ensino noturno, de Educação Juvenil, para jovens de 14 a 20 anos. Cada CIEP abrigaria até mil alunos, 600 em horário integral diurno e 400 jovens frequentando a escola no turno da noite. Os CIEPs atrairiam jovens, crianças e integrantes da comunidade, com uma programação que visava o aproveitamento de espaço e tempo escolar; seriam pólos educacionais e culturais da região, por contar com bibliotecas públicas, abertas para moradores, e quadras esportivas para os finais de semana. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas, preferencialmente, onde havia maior incidência das populações oriundas das classes populares. A assistência médica-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social

(LOBO JÚNIOR, 2001).

Nesse sentido, os CIEPs surgem com uma proposta de atendimento de oito horas, com concepções político-pedagógicas próprias. Além da marcante característica de atendimento em tempo integral, o CIEP inovou porque tinha como eixos centrais de sua proposta: a transdisciplinaridade, a exploração das várias formas de linguagem como formas de expressão do aluno, a gestão democrática das escolas por meio dos CECs (Conselho Escola Comunidade) e a articulação da educação com a área de cultura, pela atuação dos animadores culturais.

A arquitetura de seus prédios foi desenvolvida por Oscar Niemeyer, solicitado pelo próprio governador para elaborar um projeto de construção de uma escola cujo espaço comportasse o atendimento em tempo integral e que, com baixos custos e montagem acelerada, possibilitasse uma multiplicação rápida dessa escola, criando então o que Brandão (1989) chamou de “rede paralela de impacto”, uma rede de ensino de impacto nacional.

Ao longo da realização do programa dos CIEPs foram criadas coordenações que ficaram responsáveis pelas obras, trabalho pedagógico e gestão. Também equipes pedagógicas que desenvolveram os seguintes projetos: material didático, treinamento de pessoal, cultura e recreação, assistência médico-odontológica, projeto alunos-residentes (PAR), educação juvenil, estudo dirigido, biblioteca e alunos-rematantes (RIBEIRO, 1986). O objetivo da Comissão geral era formular e orientar a execução de toda a política educacional do Estado.

Para compreender melhor a proposta pedagógica dos CIEPs, destacamos os sete eixos norteadores que foram desenvolvidos, em forma de treinamento, para os profissionais envolvidos no projeto, analisado no livro *CIEP a utopia possível* (FARIA, 1991):

1. Vontade política: entendida como o compromisso do educador diante da cultura das classes populares, de modo a propiciar a igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem;

2. Gestão e decisão na/pela Escola: a democratização das relações de poder dentro da escola com a composição de uma direção colegiada, envolvendo a participação de todos os segmentos no processo, conforme os Conselhos-Escola-Comunidade (SME-RJ).

3. Cultura princípio da integração da escola com a comunidade, levando em conta as diferenças sociais, buscando compreender e valorizar o universo cultural da

criança. Nesse item, aparece a figura do animador cultural, com o objetivo de integrar a comunidade e a escola, e trabalhando seus valores culturais;

4. Essencialização dos conteúdos: procurava estabelecer a discussão e adoção de conteúdos mínimos para todos os CIEPs, evidenciando a essência de cada disciplina ou ciência a ser transmitida e assimilada na escola;

5. Unificação dos conteúdos e métodos de ensino: para garantir que cada professor domine os conteúdos de sua área de conhecimento, de maneira que o saber seja garantido efetivamente;

6. Interdisciplinaridade: a Língua Portuguesa como elo integrador da proposta do trabalho pedagógico, a partir do qual as outras linguagens se integram para chegar a compor o currículo completo;

7. Avaliação: como instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e oportunidade para o professor avaliar seu próprio trabalho.

Por outro lado, a política de formação dos profissionais (Consultoria Pedagógica de Treinamento-CPT) que trabalhavam nos CIEPs seguia dois tipos de treinamento: um, intensivo, e outro, em serviço. O treinamento intensivo tinha duração de 5 a 10 dias e consistia em um encontro destinado a todos os profissionais que atuavam nos CIEPs, para conhecimento da proposta do programa e das diretrizes básicas de cada segmento do antigo 1º. Grau (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries) do ensino fundamental.

O treinamento em serviço visava garantir aos professores-orientadores, escolhidos pelos seus pares ou indicados pela direção da escola, encontros semanais com a equipe central de treinamento. Tal procedimento foi elogiado por BRANDÃO (1989). Assim, eram realizados semanalmente cursos e debatidos os principais problemas enfrentados, e também analisadas as soluções de problemas vivenciadas nas escolas.

Como o grupo dispunha de quatro horas semanais para estudos, o professor-orientador atuava como agente multiplicador, trabalhando com os professores de sua escola as questões que envolviam as práticas pedagógicas cotidianas.

Os CIEPs surgem assim com um projeto diferenciado, destacando-se o próprio atendimento em tempo integral, a construção da proposta pedagógica em eixos transdisciplinares, a exploração das várias formas de linguagem como expressão do aluno, a gestão democrática das escolas por meio dos CECs (Conselho Escola Comunidade) e a articulação da educação com a área da cultura através da

atuação dos animadores culturais (RIBEIRO, 1986).

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser considerada republicana. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho escolar. A escola burguesa exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada, não levando em conta a maioria do alunado, oriundo das classes populares.

Dentre outras metas importantes do I PEE, também foram realizadas a eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, o aumento da carga horária diária das turmas de alfabetização para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental dos alunos do segundo segmento — da primeira à quarta e da quinta à oitava séries, respectivamente.

Também existiam subprojetos, como as Casas da Criança, com atendimento pré-escolar; os Centros Culturais Comunitários; a Educação Juvenil com atendimento noturno, para jovens de 14 a 20 anos; treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho: cursos de capacitação para os professores; reestruturação da carreira docente; do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas (RIBEIRO, 1986).

Segundo Emerique (1997), o I Programa Especial de Educação (PEE) tinha como objetivo garantir à população seu direito democrático de acesso a um ensino gratuito moderno, reestruturado do ponto de vista pedagógico e tecnologicamente aparelhado. No Encontro de Mendes, foram apresentadas aos delegados representantes dos professores da rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro, 19 metas: metas assistenciais ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar); metas assistenciais não relacionadas com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os alunos) e metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário).

Cabe destacar, entre essas metas, treinamento de professores, cursos para reciclagem de professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas.

A respeito, afirma a professora da SME-RJ, Heloisa Menandro:

Ele veio com duas características que, a meu ver, o distinguiram bastante. A primeira, o caráter político. Quer dizer, todo projeto de educação é político, mas eu acho que ele veio como o primeiro projeto político de educação realmente sério – sério no sentido de ter uma perspectiva muito além dos limites propriamente da escola e daquele círculo que ele pretendia cobrir com aquela escolaridade. Mas ele tinha um objetivo político intencional de uma monta muito maior. (...) Eu ouvi, pessoalmente, o Darcy comentar algumas coisas sobre esse projeto em reuniões. (...) era um projeto que visava, intencionalmente, da parte do governo – e aí eu incluo a própria pessoa do governador –, a mudar uma geração. O estado seria, vamos dizer assim, um exemplo, e ele tinha uma perspectiva de estender isso ao país (MENANDRO, 2006, p.127).

O que se observa ao longo do estudo é que, para além das críticas acerca do caráter “eleitoral e assistencialista, centralizador, político partidário”, os CIEPs tornaram-se referência enquanto política de Estado para o Brasil, naqueles anos 1980, mantendo-se até a presente data como a mais ampla experiência educacional implementada no país, em moldes de uma educação integral, e não apenas se limitando a uma simples ampliação do tempo escolar. Trata-se, portanto, de um novo projeto de educação integral que reestrutura as bases do pensamento anisiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o que nos moveu na tentativa de aproximar Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foi a temática da educação integral, condição primordial para um projeto de emancipação social, elucidado a partir de Castoriadis. Orientando-nos por uma “política de liberdade”, fizemos com que esses dois intelectuais cruzassem, novamente, um o caminho do outro. Para nós, os resultados foram férteis, porque ao olharmos tanto para a trajetória quanto para seus projetos, conseguimos vislumbrar uma sociedade autônoma alinhada a um projeto pensado por um, para atender a uma sociedade em pleno processo de crescimento, que ia deixando um lastro de pessoas desatendidas pela escola, e pelo, para resgatar o direito social, perdido ao longo da história republicana do país.

As permanentes relações entre os dois intelectuais fizeram com que Darcy Ribeiro fosse profundamente tocado pela experiência anisiana, a partir do momento em que Anísio Teixeira – como Secretário da Educação e Saúde, nos anos 1950, na Bahia – funda o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficaria conhecido como Escola Parque.

Na tentativa de refletir sobre o que pensaram e fizeram na história educacional, nos pusemos a reconstruir suas trajetórias, retomando o que já foi escrito. Assim, buscamos reconstruir os importantes passos para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao pensamento republicano, de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Revisitar o debate desses dois ícones do pensamento educacional brasileiro é revitalizar as discussões do *Manifesto dos Pioneiros*, de 1932 - um marco da história educacional brasileira, em que educadores, pensadores e intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros, figuram entre os seus signatários.

O debate a que nos propusemos passou pela discussão, a partir da experiência de escrita *historiográfica* desses dois intelectuais da educação, sobretudo do debate acerca da educação integral. No bojo dessa reflexão, identificamos os aspectos mais investigados do tema, para apontar as questões predominantes que se acentuam nas inquietações de mestres e doutores da educação, tais como a afiliação político-partidária dos projetos, seus corpos arquitetônicos e seu papel social. Ainda,

assinalando outros enfoques, como o custo da manutenção das unidades escolares e os projetos e enfrentamentos pessoais, pelos quais optaram tanto Anísio quanto Darcy.

No entrecruzamento *dos lugares de memória*, da história, dos registros, da escrita e da *operação historiográfica*, apontamos os tensionamentos positivos que nos forçaram, através do inventário de fontes, revisar visões cristalizadas que permeiam ainda os estudos sobre as Escolas Classe/Parque e os CIEPs, tendo em vista o momento histórico em que vivemos. As hipóteses levantadas contribuíram para recuperar as experiências que demarcaram sua importância histórica como possibilidade de avanços no âmbito da escola pública.

Por outro lado, as experiências de educação integral pelas quais passou o Brasil ensaiaram, dentro das condições materiais possíveis, uma aproximação a uma formação humanista moderna. Foi o caso das proposições advindas do *Movimento dos Pioneiros da Escola Nova*, que se materializaram nas experiências educacionais de Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, mais tarde, durante a experiência da formação da Cidade de Brasília, com as escolas Classe/Parque e com a própria Universidade de Brasília. Também com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro.

Mudanças demandadas pelos anseios provocados pelo Movimento de 1932, que lançou um manifesto intitulado “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, Mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova³⁸, rogou pela qualidade da escola pública, inserindo a discussão sobre educação integral.

Recuperar o prejuízo histórico que levou milhões de crianças e jovens a perderem, progressivamente, desde o início do século, seu direito à escola com no mínimo quatro horas diárias, ao longo de sua formação, tornou-se desafio para os dois programas encabeçados por Anísio e Darcy.

Darcy Ribeiro, apaixonado pelas causas sociais, reforçou a tese de que o papel do intelectual implica uma intervenção direta no corpo social. Assim sendo,

³⁸ A Escola Nova, inspirada em grande medida nos avanços do movimento educacional estadunidense e de outros países europeus, teve grande repercussão no Brasil. As ideias foram inspiradas na concepção de aprendizado do aluno por si mesmo, por sua capacidade de observação, de experimentação, tudo isso orientado e estimulado por profissionais da educação que deveriam ser treinados especialmente para esse fim. (BOMENY, 2001, p.43)

podemos “defini-lo” como um cidadão paradoxal, extremamente crítico e racional, mas ao mesmo tempo apaixonado e passional.

Dessa forma, não poderíamos deixar distante o pensamento e o trabalho de Anísio que por sua vez influenciou Darcy Ribeiro, transformando-o em um dos intelectuais mais comprometidos, herdeiro ilustre da escola nova. Sua decisão de empunhar a bandeira de renovação da escola pública de qualidade é ressaltada por Bomeny (2003, p.11): “Darcy deixa em suas memórias e correspondências as confissões de afinidade com o educador e filósofo Anísio Teixeira, o programa de democratização educativa e os ideais da Escola Nova”.

No propósito de reproduzir no plano ideal o movimento do real, em uma perspectiva histórica que buscou ter marcadamente a dialética como instrumento de análise crítica e a totalidade como suposto fundante, o exercício de investigação contemplou a análise da evolução social circunscrita ao plano de educação da cidade de Brasília em 1960 e o I PEE em 1980. Buscando aproximações à compreensão da essência dos objetos, não nos eximimos do amplo debate a que o método dialético exige, nos sujeitando a ele para que cientificamente pudesse ser um exercício no qual,

[...] a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal, a vida da realidade pesquisada. (MARX, 2010, p. 28).

Apropriamo-nos da enunciação da existência significativa do objeto de pesquisa - dois programas Educacionais distintos em tempos e espaços, o que possibilitou fazer uma reflexão minuciosa no percurso de vários momentos do trabalho, onde definimos o fio condutor de nossas conjecturas, na tarefa de delinear, na perspectiva do pensamento, as estruturas e as dinâmicas das realidades em questão.

No tocante à educação integral, as correntes estudadas têm em comum a defesa intransigente de uma jornada escolar diária de dia inteiro como condição para a formação humana, vista em sua integralidade. O que as diferencia é o nível e a qualidade de seu compromisso de real transformação social, que é impulsionado pelas convicções filosóficas e políticas e sua crença ou não no movimento dialético entre as transformações de base material e as transformações na [superestrutura] educacional, ou então a negação desta relação em movimento. Esse real, essa

totalidade, considerando tanto as coerências quanto os antagonismos de cada forma de perceber a educação integral, é que compõe o conjunto de compreensões e práticas diversas na área.

Na intenção de fazer emergir o real histórico, inventariando a totalidade das contradições, atentamos para o fato de que mesmo quando a legislação brasileira tratou do tempo escolar ampliado, jamais houve comprometimento na prática com a formação integral dos indivíduos. O artigo 87, § 5º, da Lei 9394/96 estabelece que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. No entanto, passados mais de 15 anos da elaboração deste artigo e da Lei como um todo, percebemos que pouco ou quase nada mudou na eliminação dos turnos escolares no Brasil, lembrando ainda que, do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação até a construção de Brasília e escolas Classe/Parque, foram 28 anos; das escolas Classe/Parque até o I PEE e CIEPs, 22 anos; dos CIEPs até o PNE 2011-2021, 32 anos.

Tal descolamento entre o legal e o real talvez ocorra porque para as categorias *funcionalistas* a realidade surge de uma ação autônoma determinante da história, como estrutura independente do interesse da coletividade. Sobre este aspecto natural da realidade, Kosik (2002) vê como uma fraca totalidade, pois a realidade social apresenta-se como objeto, onde o sujeito é resultado da reificação e do fetiche, sendo neutralizado pela ação mecânica e natural dessas estruturas. Na concepção funcionalista, a totalidade é esvaziada de sua força dialética, entendida apenas, horizontalmente, dissociando fenômeno e essência.

Para Nunes (2000), a escola primária de hoje no Brasil não é a pensada por Anísio Teixeira, isto é, aquela pela qual ele lutou. A escola de Anísio era formativa desde suas estruturas físicas até a qualificação de seu corpo docente. A imagem da escola mudou muito no Brasil, deixou de ser uma prioridade das políticas públicas.

A escola popular que se democratizou é uma escola deteriorada, do ponto de vista da limpeza, da higiene, dos conteúdos culturais e da organização pedagógica. É uma escola que assistiu aos cortes de pessoal de apoio (inspetores, porteiros, guardas, merendeiras, auxiliares diversos, e dos técnicos pedagógicos: supervisores e orientadores). É uma escola mergulhada na violência das grandes cidades e onde se reflete a heterogeneidade socioeconômica-cultural da população. Os alunos e professores não podem estar felizes dentro dela! O que temos diante dos olhos, é uma escola pública de ensino fundamental para os pobres que abriga

graves problemas de evasão e repetência. Essa não é a escola que a população desejava para os seus filhos. Essa não é a escola que Anísio Teixeira lutou para ver concretizada. (NUNES, 2000, p. 108).

O ideal de educação primária, pública e de qualidade, propugnada por Anísio Teixeira foi concretizado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O educador não teve a satisfação de ver seu projeto, tal como por ele foi idealizado, implantado em todo o país, por se tratar de uma escola cara, e, talvez, devido ao fato de que a educação pública nunca tenha sido uma prioridade efetiva das políticas públicas, ou mais ainda, quem sabe Anísio Teixeira tenha nos seduzido à sua própria ilusão.

Ao pensarmos a história, temos a consciência de que ela não se fará isoladamente. As histórias às vezes caminham lado a lado, às vezes se sobrepõem. Escrever a história é compor um quebra-cabeça, onde as peças vão se interligando e revelando-nos os seus significados.

É através da reconstrução que o tempo e a memória, os escritos e os ditos se constituem em um cenário para recompor a trajetória de sujeito histórico impregnado de experiências pessoais e coletivas. Halbwachs (1990, p. 54), ao afirmar que toda memória é coletiva, sinaliza para seu atributo mais imediato que é garantir a continuidade do tempo e permitir que a alteridade resista ao tempo que muda e as rupturas, que são o destino da condição humana.

Debruçamo-nos sobre a história de Brasília tendo como referência o olhar e a fala das representações de professores que foram pioneiros na construção histórica, como os primeiros docentes a trabalhar sob o impulso e a pressão do calor da hora, sob a euforia dos acontecimentos, sob as condições adversas e sob a falta de infraestrutura, fazendo com que a memória, segundo Jacques Le Goff, (2003), fosse a propriedade que conserva certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas, pois se a História é uma construção que resgata o passado do ponto de vista social, é também um processo que encontra paralelos em cada indivíduo por meio da memória.

O que de fato nos interessou foi o processo de construção autônomo que nos levou para além da memória construída individualmente, transportando essa memória individual para as memórias coletivas, reconstruindo e transformando as lembranças vividas individualmente ou que nos foram repassadas, em um conjunto de pertencimento coletivo, como propriedade de uma comunidade, ou de um grupo.

Nesse caso, o grupo que se construiu como pioneiro no processo da construção educacional de Brasília (1960) e da construção do I Programa Especial de Educação no município do Rio de Janeiro (1980).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Stela Borges. A escola Parque da Liberdade, Bahia. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: USP. 1976.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.) **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

BOAVENTURA, E. M. **Memorial**. 1995. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-Memorial_de_Edivaldo_Boaventura.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2012.

BORGES, Vavy Pacheco. O que é história. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: “as lições da prática”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 10, n. 32, p. 16-129, abr. 1989.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 4 maio 2010.

BRUM, Argemiro J. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003,

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed.FGV, 1996. p.183-191.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei 9394/96

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CALEFI, A. *Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências*. 2003. Dissertação (Mestrado) - UNIMEP, Piracicaba, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto I: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Socialismo ou Barbárie: o conteúdo do socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. A instituição da sociedade e da religião. In: CASTORIADIS, Cornélius (Org.). **Os destinos do totalitarismo & outros escritos**. Porto Alegre: L & PM, 1985.

CAVALIERE, A. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, dez. 2002.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v21n07.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.

CHAGAS, Marcos A. M. **Animação cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAVES, M. W. Desenvolvimentismo e pragmatismo: o ideário do MEC nos anos 1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. p. 705-725. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300010>. Acesso em: 10 abr. 2012.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DAVIES, Nicholas. **Os conflitos durante a tramitação do projeto que resultou na primeira LDB (a lei 4024): conflitos apenas educacionais ou de projeto de sociedade?**. Niterói: UFF. 2012.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DI GIORGIO, Cristiano. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1989.

DEWEY, J. **A Arte como experiência**. Trad. M.O.R.P. Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **A Filosofia em reconstrução**. Trad. E. M. Rocha. São Paulo: Nacional, 1958.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. **A origem do sistema educacional de Brasília: Criação da CASEB, 22/12/1959**. (Org.) Celso Bubenck, Gildo Willadino, Regina Márcia de Jesus Lima. Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília. 1984.

ÉBOLI, T. Uma experiência de educação integral. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj, 1983. Primeira edição (1969). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013

EMERIQUE, Raquel Balmante. **Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

FARIA, Lia. **Ideologia e utopia nos anos 60: um olhar feminino**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

FARIA, Lia. CIEP: a utopia possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

_____; SOUZA, Silvio. (Org.). **Ecos e memórias da Escola Fluminense**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologias da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAY, Peter. O estilo na história. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. 2. ed. rev. 7. reimp. São Paulo: Cortez, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1990.

JACOBY, R. **O fim da utopia**: política e cultura na era da apatia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LE GOFF. **A história nova**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Historia e memória**. Tradução Bernardo Leitão, Campinas, SP: Unicamp, 2003.

_____. **Os intelectuais na Idade Média**. Lisboa: Gradiva, [1984].

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2002.

LÔBO JÚNIOR, D. T. **CIEP**: a impotência de um desejo pedagógico. 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.2, n.4, p.62-9, jan/abr. 2012.

MANIFESTOS dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores - MEC).

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. - Ijuí: Unijuí, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, livro 1 [1867]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 25-42.

MENANDRO, H. **Depoimento a Helena Bomeny em 19 de setembro de 2006**. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **CIEP - Centro Integrado de Educação Pública**: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? 1988. Dissertação (Mestrado) - PUC, Rio de Janeiro, 1988.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111-139.

MORAES, Reginaldo C. Correa de. **Liberalismo clássico**: notas sobre suas história e alguns de seus argumentos. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

NUNES, Clarice. História da Educação: espaço de desejo. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 37-45, 1990.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Educação Unijuí, 2000. (Coleção fronteiras da educação).

PEREIRA, E. W.; CARVALHO, P. M. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: PEREIRA, E. W.; MAGALHAES, F. H.; ROCHA, L. M. F.; COUTINHO, L.; HENRIQUES, C. M. N.; MENDONÇA, A. W.; MORAES, R. A. (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). 1. ed. Brasília DF: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W.; MAGALHAES, F. H.; ROCHA, L. M. F.; COUTINHO, L.; HENRIQUES, C. M. N.; MENDONÇA, A. W.; MORAES, R. A. (Org.). **Nas asas de**

Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). 1. ed. Brasília DF: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

_____. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In: ARAUJO J., A. M. B. FREITAS; LOPES, Antonio P. **As escolas normais do Brasil:** do império a republica. Campinas, SP. Alínea: 2008. p. 355-370.

_____; ROCHA, L. M. da F. Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília. In **Por uma política de formação do magistério nacional:** o INEP/MEC dos anos 1950/1960. 2008. p. 241-260.

PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Org.). **História oral:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz, Casa de Oswaldo Cruz; FGV, 2000. p. 67-71.

RIBEIRO, Darcy. Carta a Anísio Teixeira, S I., 28 mar. 1966. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 62.04.24/3.

_____. **Carta:** falas, reflexões, memórias n. 15 - O Novo Livro dos CIEPs / Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.

_____. **Confissões.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **O Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. **Testemunho.** São Paulo: Siciliano, 1997.

_____. **Utopia Brasil.** São Paulo: Hedra, 2008. (Organização Isa Grinspum Ferraz).

RIBEIRO, Maria Luíza de. **História da Educação Brasileira:** organização escolar. São Paulo: Moraes, 1982.

ROCHA, L. M. F.; ANTONIAZZI, M. R. F. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, E. W.; MAGALHAES, F. H.; ROCHA, L. M. F.; COUTINHO, L.; HENRIQUES, C. M. N.; MENDONÇA, A. W.; MORAES, R. A. (Org.). **Nas asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa (1956-1964). 1. ed. Brasília DF: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. p. 127-153.

SAUTU, R. et al. **Manual de metodología:** construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo>>. Acesso em: ago 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SERPA, Luiz Felipe. Escola-Parque, na visão de Anísio Teixeira. In: Anísio Teixeira 1900 – 1971: provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre a natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUSA JUNIOR, J. G. Apresentação. In: PEREIRA, E. W.; MAGALHAES, F. H.; ROCHA, L. M. F.; COUTINHO, L.; HENRIQUES, C. M. N.; MENDONÇA, A. W.; MORAES, R. A. (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. 1. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2011.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Ed. FGV, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Anísio Teixeira 1900-2000: provocações em Educação**. Campinas, SP: Editores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p.20-43.

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

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

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

_____. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, p.3-27, out./dez. 1956.

_____. A Pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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

_____. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

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

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

_____. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 46, n.104, p. 278-287, out./dez. 1966.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. 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.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, Casa de Oswaldo Cruz; CPDOC-FGV, 2000.

_____. Histórias (co) movedoras: História oral e estudos de migração. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 22, n. 44, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882002000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882002000200005>.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 16, p. 63-85, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE16.pdf>>.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rira de Cássia. **Um, dois ou três turnos?: os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932)**. Disponível em:

<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/306PaulaPerinVICentini_e_RitaCassiaGallego.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2012.

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

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: AMARAL, Sílvia (Coord.) **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. Manifestos, Cartas, Educação e Democracia. In: GONDRA, J. G.; MAGALDI, A. M. (Org). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p.12-41.

_____. O público e o privado na educação brasileira: Apresentação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 191-194, jan./jun. 2003.

_____. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, p. 233-251, jan./jun. 2003.

_____. **Para além do Campo Educacional: um estudo sobre os pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1987.

ANEXO A - Entrevistada: Professora Amábile Andrade Gomes

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA

Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador

Entrevistada: Professora Amábile Andrade Gomes

Entrevistador: Prof. Erasto Fortes de Mendonça

Transcrissora: Elza Gabriela Godinho Miranda

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data: 05.09.2002

Fita Cassete:

Páginas: 25

Biografia da entrevistada:

A professora Amábile Andrade Gomes veio para Brasília acompanhando o esposo. Sua primeira turma na Capital em construção – ela já exercia o magistério quando aqui chegou – tinha como sala de aula a sala de reuniões da diretoria da Novacap. Isso, dois meses antes da inauguração da primeira escola – grupo escolar Júlia Kubitschek – em 1957. Logo integrou o corpo docente dessa primeira escola oficial de Brasília, de onde, mais tarde, foi transferida para a escola-classe da 308 Sul. A seguir, exerceu a função de vice-diretora de outra escola-classe: a da 108 Sul. E foi, posteriormente, diretora em Sobradinho, onde alega ter se sentido mais útil, dado que, em se tratando de uma região muito pobre, seu envolvimento com a comunidade carente foi bem maior. No entanto, em seguida, foi trabalhar na assessoria da Fundação Educacional, afastando-se da sala de aula.

Resumo da entrevista

A entrevistada começa o seu depoimento discorrendo sobre a sua presença inequivocamente pioneira no contexto educacional da futura Capital do país, enfatizando esse pioneirismo com o relato de uma experiência inusitada: a sua turma tinha como sala de aula a sala de reuniões da Novacap, de tal forma que, quando havia reunião, não havia aula. A propósito, esse pioneirismo está presente, também, no fato de integrar o núcleo inicial de professoras – quatro apenas – da escola Júlia Kubitschek, a primeira de Brasília. E esse aspecto não é apenas relatado no corpo da entrevista com o destaque de que se reveste; ele também sinaliza a importância do depoimento para os objetivos do projeto, por estar configurada, de fato, a origem do sistema educacional que veio a ser implantado no DF, já que se trata de experiências anteriores ao surgimento da CASEB, do Elefante Branco, das escolas-classe e parque, por exemplo.

A entrevistada deixa claro, pela trajetória de sua atividade docente - que descreve em detalhes - que sempre esteve envolvida com a educação primária. Os demais pontos de relevo da entrevista concentram-se na descrição da rotina de funcionamento e nos objetivos da escola-classe e da escola-parque, concepções de Anísio Teixeira.

Palavras-chave: pioneirismo, educação, sala de aula, professora, preparação, sistema educacional, escola-classe, escola-parque.

ANEXO B - Entrevistada: Professora Maria do Rosário Ávila de Bessa

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA

Educação básica pública no Distrito Federal (1956 – 1964): origens de um projeto inovador

Entrevistada: Professora Maria do Rosário Ávila de Bessa

Entrevistadores:

Entrevistador 1: Prof. Francisco Heitor M. Souza

Entrevistadora 2: Prof^a. Cinira Maria Nóbrega

Entrevistadora 3: Prof^a. Maria Alexandra

Entrevistadora 4: Prof^a. Eva Waisros Pereira

Transcrição: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data:

Entrevista gravada em vídeo: DVD-R (1 hora; 9 minutos; e segundos)

Páginas: 38

Biografia da entrevistada

Professora Maria do Rosário Ávila de Bessa. Veio para Brasília em 1957 acompanhando o marido, responsável pela instalação do Serviço Jurídico da NOVACAP. Aqui chegou com uma filha pequena e já com experiência no magistério. Começou a lecionar na primeira escola da futura capital do país, a Júlia Kubitschek. A ‘escolinha’ surgiu como Grupo Escolar número 1 e a professora Maria do Rosário foi uma de suas professoras pioneiras. Como professora de primeira série foi alfabetizadora, adaptando o método global às exigências de um universo especial – crianças sem as condições ideais para alfabetização – obtendo, dessa forma, resultados satisfatórios com o método eclético. Ainda em Belo Horizonte fez o curso de formação de professores primários; ao chegar a Brasília estava afastada do magistério, trabalhando no SESI, na área de engenharia.

Da escola Júlia Kubitschek, a professora Maria do Rosário foi para a escola-classe da 308 Sul, a primeira escola-classe de Brasília, da qual logo se tornou diretora. Após se aposentar, trabalhou no MEC com a professora Ana Bernardes, exercendo a função de técnica e integrando o grupo que elaborou o currículo para a escola primária do Distrito Federal. Trabalhou, também, com alfabetização de crianças especiais – portadoras, muitas delas, de problemas neurológicos. Deixou o magistério, tornando-se auditora do Tesouro Nacional.

Resumo da entrevista

A entrevistada, professora Maria do Rosário Ávila de Bessa, relata, em seu depoimento, as circunstâncias de sua vinda para Brasília, sua formação profissional, seu ingresso no corpo docente da escola pioneira de Brasília – a única existente durante algum tempo, antes da inauguração da escola-classe, anterior à escola-parque. Essa escola pioneira, a ‘escolinha’, o Grupo Escolar GE-1, mais tarde escola-classe Júlia Kubitschek, foi, segundo relata a professora, o laboratório para as mais

gratificantes e importantes experiências na área da alfabetização: adequação de métodos, elaboração de cartilha, etc.

A professora narra as dificuldades que enfrentou para cumprir a sua missão de alfabetizadora, em face de turmas numerosas, com alunos sem as condições ideais para esse mister. Refere-se, especificamente, ao método global, às adaptações na cartilha 'Lili', ao estágio na Bahia, ao grupo pioneiro da 'escolinha', composto das seis ou oito primeiras mestras. Rememora a sua ida para a também pioneira entre as escolas-classe – a da 308 Sul – onde logo assume a direção. Menciona, ainda, a influência do fornecimento de almoço e lanche no sistema educacional que se inaugura e os reflexos dessa iniciativa sobre o rendimento escolar. Relembra episódios, circunstâncias, situações envolvendo alunos, professoras, que, segundo afirma, “marcaram”. Em especial, a professora Lili, considerada pela entrevistada paradigma das profissionais da área (de alfabetização).

A entrevistada refere-se, ainda, a práticas de alfabetização, à cartilha que elaborou, fruto de adaptações que promoveu; analisa os métodos que adotou, o planejamento, a coordenação, o ensino especial. Reporta-se ao período em que atuou como técnica do MEC, na coordenação do ensino primário, culminando com a elaboração de currículo, também pioneiro, para esse nível de aprendizagem. Todavia, enfatiza sua experiência no denominado psicopedagógico, verdadeiro desafio à alfabetização, pelas características do público alvo: crianças com necessidades especiais.

Palavras-chave: alfabetização, método, global, eclético, psicopedagógico, currículo, cartilha, ensino especial.

ANEXO C - Entrevistada: Professora Santa Alves Soyer

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA**

Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador**Entrevistada: Professora Santa Alves Soyer****Entrevistadoras:****Entrevistadora 1 – Prof^a. Wanda Cozetti Marinho****Entrevistadora 2 – Prof^a. Jeanina Daher****Transcrição: Elza Gabriela Godinho Miranda****Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira****Local: Brasília – DF****Data da entrevista: 24.01.1990****Fita cassete: 1 (lados A e B) – CD-R****Páginas: 31****Biografia da entrevistada:**

A professora Santa Alves Soyer é goiana da cidade de Inhumas e já lecionava em Goiânia quando recebeu convite do Dr. Ernesto Silva, então diretor administrativo da Novacap, para vir integrar o corpo docente pioneiro de Brasília. Deixou a direção de uma escola pública em Goiânia e a assessoria do então Secretário de Educação de Goiás para assumir a função de professora - em seguida, diretora – da primeira escola do Distrito Federal, o Grupo Escolar – 1 – GE 1 - Júlia Kubitschek. Pouco tempo depois foi designada coordenadora geral das escolas organizadas e mantidas pela Novacap. Tornava-se responsável por um total de 16 escolas que foram surgindo entre janeiro de 1958 e abril de 1960 que, ao passar para a CASEB, em 21 de abril de 1960, somava 66 professores e 3690 alunos.

Santa Alves Soyer fez o curso normal e cursos de aperfeiçoamento em direção, orientação e supervisão pedagógica no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte e em Salvador.

Na CASEB permaneceu como coordenadora do ensino primário. Chegou a acolher, em sua residência, em determinado período, a Secretaria de Educação, quando esta não possuía um local para funcionar. Foi na sala de sua casa que passou o comando para a professora Helena Reis. Integrou o Conselho de Educação da Fundação Educacional.

Até se aposentar exerceu funções administrativas, tendo assessorado todos os diretores da Fundação Educacional do período. Foi pioneira, também, do ensino supletivo no Distrito Federal, exercendo a coordenação das escolas do segmento, assim como das escolas da zona rural. Ao se aposentar, trabalhava com o diretor do Departamento de Orientação Educacional da Fundação.

Resumo da entrevista

A entrevistada, professora Santa Alves Soyer, descreve os antecedentes de sua vinda para Brasília, em dezembro de 1957. Alude ao convite recebido do doutor Ernesto Silva, diretor administrativo da Novacap; alude ainda aos preparativos, às expectativas, à viagem e à chegada, à adaptação, ao início das atividades. Fala de

sua vocação para o magistério, em especial para a educação infantil, fala dos cursos que realizou, de aperfeiçoamento, e fala, principalmente, da escolha de seu nome para exercer a direção da escola Júlia Kubitschek, escola pioneira do sistema educacional do Distrito Federal e, em seguida, para a coordenação geral das escolas a cargo da Novacap. Relembra o imprevisto daqueles tempos, em que tudo por aqui era provisório, inclusive o sistema educacional, que, no entanto, já estava sendo instituído segundo os princípios de Anísio Teixeira.

A entrevistada menciona a seriedade presente na seleção de professoras, sua qualificação, exigências, e manifesta sua mágoa com as críticas injustas segundo as quais o corpo docente da Novacap não seria assim tão bem preparado. Ao abordar a escola pioneira Júlia Kubitschek, enumera as outras escolas que foram surgindo na medida das necessidades, ou seja, com o adensamento populacional e com a proliferação de acampamentos. Relata aspectos inusitados como a ocorrência de aulas no gabinete do diretor executivo da Novacap, durante a construção da primeira escola; o lanche debaixo das árvores; o processo de escolha das primeiras mestras. Fala de sua ascensão no sistema; das responsabilidades assumidas; das atividades desenvolvidas, de como e por que resolveu aceitar o desafio e como o enfrentou, de caminhão, de jeep, na poeira, no cerrado... menciona o trabalho na CASEB; o assessoramento às sucessivas diretorias da Fundação Educacional; a coordenação do ensino supletivo e das escolas rurais.

Palavras-chave: Ensino primário, escola-classe, coordenação, direção, supervisão, assessora, professoras.

ANEXO D - Entrevistada: Professora Anísia Santos da Rocha Cravo

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA

Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador

Entrevistada: Professora Anísia Santos da Rocha Cravo

Entrevistadores:

Entrevistador 1- Prof. Erasto Fortes de Mendonça

Entrevistadora 2- Profª Cinira Maria Nóbrega Henriques

Transcrição:

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data: 29. 03. 2001

Fita Cassete:

Páginas: 16

Biografia da entrevistada

A professora Anísia Santos da Rocha Cravo veio para Brasília em 1958, tendo aqui chegado cerca de dois meses após a vinda de seu esposo, profissional da construção civil. Acompanhavam-na os três filhos do casal. Um mês após sua chegada, já lecionava em uma escolinha improvisada pela Construtora Nacional, onde seu marido era empregado, e que logo foi absorvida pela Novacap. A professora Anísia tornou-se, então, responsável por essa escola e pelo Jardim de Infância, ambos localizados no acampamento da construtora, no local onde hoje está instalado o Congresso Nacional. Embora não tenha participado do concurso nacional para seleção daquele grupo inicial de docentes no Distrito Federal, realizou estágio supervisionado, tendo sido, em seguida, contratada pela Novacap.

Em 1960 passou para o recém inaugurado CASEB e, posteriormente, para a Fundação Educacional do Distrito Federal. Ainda no período anterior à inauguração de Brasília, tornou-se a primeira diretora de um grupo escolar em Taguatinga, de onde veio para a escola-classe da 308 Sul, atuando como vice-diretora.

Tendo a Secretaria de Educação instituído um curso para diretores de escola, dona Anísia logrou aprovação em primeiro lugar – isso por volta de 1965 – e foi dirigir a escola-classe da 305 Sul, em verdade, uma escola experimental. Sua experiência docente, pelo que se depreende de seu relato, deu-se sempre no nível primário de ensino, mas ela nunca foi alfabetizadora. Mais tarde, cursou a faculdade. Enquanto professora do curso primário – foi, em verdade, relativamente curta a sua atuação direta em sala de aula, tendo logo ascendido às posições de vice-diretora e diretora – recebeu treinamento do INEP e do CLINEP, ou, como prefere, uma especialização. Isso existiu entre 1958 e 1959, portanto, antes da criação da CASEB.

Resumo da entrevista

A entrevistada discorre, inicialmente, sobre a sua vinda para Brasília, em 1958 – por que veio, em que circunstâncias etc. – e a oportunidade que aqui encontrou, de lecionar para os filhos dos funcionários da empresa onde seu esposo havia sido admitido pouco antes. A construtora havia montado, com esse objetivo, uma escolinha, logo encampada pela Novacap. Relata o estágio a que se submeteu – assim como todas as professoras que aqui se encontravam antes da inauguração – cerca de 20 docentes. Em seguida, aborda a contratação pela Novacap, fala do orgulho da carteira assinada, menciona as relações entre professoras concursadas (concurso nacional) e aquelas simplesmente com estágio. Ressalta a importância desse estágio, no sentido de se obter uma especialização. Lembra o surgimento da CASEB, a criação da Fundação Educacional, já com a Capital inaugurada. Destaca o pouco tempo que passou em sala de aula, logo convocada para cargos de direção: primeiro em Taguatinga, depois em escola-classe, no Plano Piloto. Menciona a constante preocupação do Dr. Ernesto Silva em qualificar o corpo docente da Novacap, para que este pudesse atuar, em condições de igualdade, lado a lado, com o pessoal aprovado no concurso nacional.

Manifesta, no transcurso da entrevista, sua percepção acerca da qualidade do ensino naquela época, seja pela concepção de ensino integral proporcionada pela criação de escolas-classe, complementadas por escolas-parque, seja pela preocupação com aspectos didáticos, como a orientação pedagógica; a supervisão, as unidades de trabalho, o “trabalho do mês”, o planejamento, a elaboração de plano de aula, e outros recursos que refletiam o preparo e o empenho dos níveis de direção e decisão da área educacional. Comenta o entusiasmo dos professores; a confiança dos pais em manter seus filhos na escola pública; a reciclagem através dos cursos do PABAE; o papel do INEP e do CLINEP no contexto da formação docente; a excelência do trabalho realizado por dona Helena Reis, diretora-geral com curso no exterior; enfim, a educação conduzida naquele tempo, no DF, como um projeto.

Palavras-chave: escola, educação, professora, diretora, acampamento, escola-classe, escola-parque, concurso nacional, planejamento, supervisão, orientação.

ANEXO E - Entrevistada: Professora Maria das Neves Costa Morici

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA**

Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador

Entrevistada: Professora Maria das Neves Costa Morici

Entrevistadores:

Entrevistador 1- Prof. Erasto Fortes de Mendonça

Entrevistadora 2- Prof^a. Cinira Maria Nóbrega Henriques

Transcrição Elza Gabriela Godinho Miranda

Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira

Data: 28.09.2001

Fita Cassete:

Páginas: 25

Biografia da entrevistada

A professora Maria das Neves Costa Morici, natural de Ipameri, estado de Goiás, residia em Belo Horizonte onde lecionava no grupo escolar Silvano Brandão, quando decidiu vir para Brasília. Veio com a família – esposo e filhos – em 1958, tendo adquirido um pequeno negócio – bar e restaurante – na denominada Cidade Livre. Lecionou, de início, no Ginásio Brasília, onde, além de uma turma de crianças – segunda série primária – recebeu uma outra, de adultos, para alfabetização.

Em abril de 1959 desligou-se do Ginásio Brasília e ingressou, por concurso, na NOVACAP, iniciando, dessa forma, a sua trajetória no ensino público de Brasília. Assumiu uma turma também de segunda série primária na escola pioneira Júlia Kubitschek. Em seguida realizou cursos de aperfeiçoamento – recreação, jogos infantis, orientação para primário, didática para professores primários, recursos audiovisuais de ensino elementar, aperfeiçoamento de linguagem, entre outros. Esses cursos foram realizados já sob a égide da CASEB, à qual ficou pertencendo. Transferiu-se do Júlia Kubitschek para a escola-classe 308. Com a extinção da CASEB, transfere-se para a Fundação Educacional. Foi diretora-substituta na escola-classe 308.

Aposentada por razões de saúde, após duas cirurgias na coluna, criou a Escola Infantil de Arte e Biblioteca Infantil da 304 Sul, em 1973. Frustrada em sua intenção de retornar à sala de aula, por motivo de saúde, passou a alfabetizar em casa e a recuperar alunos das escolas-classe com déficit de aprendizagem. Atuou – onde também se aposentou após nova cirurgia – no segmento bibliotecas. Dedicou-se, há muitos anos, a trabalhos sociais junto a comunidades católicas e ao grupo de apoio a familiares e amigos de alcóolicos (ALANON).

Resumo da entrevista

A entrevistada narra, de início, as circunstâncias de sua vinda para Brasília: a influência sofrida pelo entusiasmo de sua mãe, adoentada e idosa, com a idéia de instalação da nova capital no planalto central; a determinação em vir para se integrar a esse sonho, a esse desafio; a concretização de seu propósito. Sua presença na área educacional de Brasília inicia-se com a oportunidade de estar à frente de uma turma de crianças e outra de alfabetização de japoneses, no Ginásio

Brasília. A partir daí, sua trajetória na educação do DF é contada em detalhes e com rigor cronológico, ao longo da entrevista: o concurso para professores primários promovido pela NOVACAP; a lotação na primeira escola pública de Brasília; a superlotação das salas de aula em razão da falta de professores; a construção das primeiras escolas-classe e escola-parque; os variados cursos de aperfeiçoamento, supervisionados e coordenados pela CASEB; a transferência para a CASEB e, com a extinção desta, para a Fundação Educacional; o ensino em regime de tempo integral e as peculiaridades do sistema educacional implantado com base nas idéias de Anísio Teixeira. Todas as experiências, toda a vivência e todo o ineditismo de ações que contribuíram para a instalação, no novo Distrito Federal, de uma educação de qualidade: todos esses aspectos são relatados pela professora pioneira Maria das Neves. A seguir, dados de ordem pessoal – o bar e restaurante da família; a questão de moradia; as cirurgias na coluna; o afastamento da sala de aula; o conseqüente envolvimento com as bibliotecas, uma vez encerrada a fase de regência de classe; a fundação da biblioteca infantil na 304 Sul; os problemas de saúde ressurgindo e determinando nova aposentadoria; como as aulas particulares cumpriram, em sua trajetória profissional, o papel de ‘resistência a ficar de braços cruzados’; o trabalho voluntário, de cunho social, que julga gratificante. Todos esses são pontos que a entrevistada destaca em seu depoimento, revelando, sobretudo, uma existência movida a desafios e realizações.

Palavras-chave: educação; professora; escola de qualidade; primário; alfabetização; aperfeiçoamento; biblioteca; cursos; escola-classe; escola-parque.

ANEXO F - Entrevistada: Professora Leocádia Paradella Cardoso

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PROJETO DE PESQUISA**

**Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964):
origens de um projeto inovador**

**Entrevistada: Professora Leocádia Paradella Cardoso
Entrevistadores**

Entrevistadora 1 – Prof^a. Eva Waisros Pereira

Entrevistador 2 – Prof. Francisco Heitor M. Souza

Transcrição: Gabriela Lafetá Borges

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data da entrevista: 13.01.2003

Fitas Cassete: 02 (44':48'')

Páginas: 21

Biografia da entrevistada

Leocádia Paradella Cardoso, professora pioneira do sistema educacional do Distrito Federal, nasceu no Rio de Janeiro – embora tenha sido registrada em Minas Gerais – em um dia 21 de abril. Com 18 anos, ao sair de Minas, já era professora. Veio para cá em 11 de maio de 1959.

Leccionou, inicialmente, em uma das escolas fundadas pela Novacap – antes da instituição da CASEB – que ficava na Vila Amaury, próximo à Vila Planalto. Participou de curso-estágio na escola-parque de Salvador – idéia pioneira de Anísio Teixeira – vindo a lecionar em escola-parque aqui em Brasília, após o curso. Atuou, predominantemente, no ensino primário – Educação para o Lar - mas foi professora concursada do ensino médio. Permaneceu por 17 anos em escola-parque – note-se que, nesses estabelecimentos, o contrato (não existia lotação) pode ser ou não renovado a cada ano. Aposentou-se em 1980.

Resumo da entrevista

A entrevistada discorre, inicialmente, sobre fatos marcantes de sua vida pessoal. Fala dos caminhos que percorreu até chegar a Brasília e do que isso significou, principalmente, sob o ângulo da convivência com um modelo inovador no terreno da educação. Revela qual foi e como foi a sua participação no projeto de Anísio Teixeira – escola-classe, escola-parque, ensino médio – que marcou a educação nos primórdios de Brasília.

Considerações sobre a validade, dos pontos de vista pessoal e profissional, dessa sua vinda para Brasília. Não há registro de aspectos funcionais ou pessoais que tenham tornado menor essa experiência de vida e de trabalho. Este é o foco final da entrevista.

Palavras-chave: professora, pioneira, escola-classe, escola-parque, educação, primórdios, orientador pedagógico, diretora, Novacap.

ANEXO G - Entrevistada: Professora Maria Reis Canêdo

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROJETO DE PESQUISA**

Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador

Entrevistada: Professora Maria Reis Canêdo

Entrevistadores:

Entrevistador 1- Prof. Erasto Fortes de Mendonça

Entrevistadora 2- Prof^a. Cinira Maria Nóbrega Henriques

Transcrição: Elza Gabriela Godinho Miranda

Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira

Data: 30. 10. 2001

Fita Cassete:

Páginas: 36

Biografia da entrevistada

A professora Maria Reis Canêdo já exercia o magistério em sua terra natal, Morrinhos, no estado de Goiás, quando transferiu-se para Goiânia, onde continuou a lecionar. De lá, veio para Brasília, pois seu esposo recebeu convite para chefiar escritório de terraplanagem na futura capital. Ele veio em setembro de 1958 e a professora, com os filhos, a ele se juntou em março de 1959.

Na cidade em construção, iniciou sua trajetória na educação através da Novacap, antes do concurso. Os requisitos eram: uma carta, uma entrevista e um, digamos assim, estágio, ou aula prática. O fato é que assumiu uma escola de acampamento, perto do aeroporto, com 83 alunos, compreendendo as 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do curso primário. Nessa escola era, ao mesmo tempo, professora das quatro séries e diretora... “secretária e faxineira”.

A orientação pedagógica partia da professora Santa Alves Soyer, diretora da escola pioneira Júlia Kubitschek e uma espécie de coordenadora das outras escolas. O contrato de trabalho era, obviamente, com a Novacap. Posteriormente subordinou-se à CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – e à Fundação Educacional.

Da escola do acampamento foi para a 107 Sul, escola-classe. Ali permaneceu até 1968 quando se transferiu para a sede – a Fundação Educacional – ocupando o cargo de secretária do Departamento de Pedagogia. Preferiu sempre o exercício da docência às incumbências de direção; assim, manteve-se durante todo o tempo como professora. Aposentou-se na Fundação Educacional em outubro de 1980.

Resumo da entrevista

A professora Maria Reis discorre sobre sua trajetória na área da educação desde sua terra natal – Morrinhos- GO – passando por Goiânia e vindo consolidar-se em Brasília, onde chegou em março de 1959. Veio acompanhando o marido, ligado à construção civil e que havia recebido convite para assumir um escritório de terraplanagem na época em que se erguia a nova capital. Suas experiências como pioneira, professora, migrante, estão contidas no relato desse início, que julga “o tempo mais gostoso de Brasília”. Conta, em detalhes, o seu envolvimento com a escolinha do acampamento da COENGE, onde foi professora das quatro séries primárias, diretora, secretária e faxineira, como assume com humor. Detalha, a seguir,

o apoio – tanto no plano profissional como pessoal – recebido de dona Santa: a assistência pedagógica; a preocupação desta com as necessidades da escola; a questão da moradia, etc. E as peculiaridades do sistema educacional que se implantava naqueles primórdios, com comentários sobre a estrutura e o funcionamento da CASEB, as práticas de coordenação e supervisão, unidades pedagógicas e outros procedimentos. Comenta, a seguir, acerca da obra de Anísio Teixeira e a preocupação com a renovação e a qualidade do ensino segundo seus pressupostos. Fala da rivalidade entre docentes do ensino primário e do ensino médio, e entre os que prestaram o concurso nacional e os contratados pela Novacap, pré-existentes à inauguração da capital. Refere-se, magoada, ao início das injunções políticas na educação do DF, o que não existiu até determinada época. Atribui sua decisão repentina de se aposentar a tais fatos, por si só injustos e desgastantes. Reporta-se aos aspectos salarial e de valorização profissional do professor; ao hilariante episódio da oferta de um apartamento, cuja decisão deixou a cargo de dona Santa; às inaugurações de escolas-classe e escolas-parque e o que isso representou na realidade educacional de Brasília. Reporta-se a questões do cotidiano da nascente capital: a presença do presidente, da maneira mais informal possível; a questão da carona institucionalizada como condução, etc. No tocante às escolas propriamente ditas, relaciona o resultado do concurso nacional com a distribuição do corpo docente pela rede, a partir da mais importante, a escola Júlia Kubitschek – “a elite dos professores”. Finaliza com comentários sombrios sobre a politicagem nas instâncias do ensino de Brasília e bem humorados sobre o seu temperamento forte, a propósito do relato de uma intervenção cirúrgica em uma das mãos.

Palavras-chave: acampamento, escola, professora, concurso, sistema educacional, escola-classe, escola-parque, alfabetização, influência política, aposentadoria.

ANEXO H - Entrevistada: Professora Natanry Ludovico Lacerda Osório

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PROJETO DE PESQUISA**

Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador

Entrevistada: Professora Natanry Ludovico Lacerda Osório

Entrevistadoras:

Entrevistadora 1- Prof^a Eva Waisros Pereira

Entrevistadora 2- Prof^a Cinira Maria Nóbrega

Entrevistadora 3- Prof^a Jeanina Daher

Transcrição: Vanessa Melo Rosendo

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data da entrevista: 03/2007

Fitas cassete: 1

Páginas: 17

Biografia da entrevistada

Natanry Ludovico Lacerda Osório, professora pioneira do DF, natural de Goiânia, veio para Brasília em 1959 tendo se casado com o advogado pioneiro da nova Capital, Antonio Carlos Osório. Como professora voltada para a alfabetização, lecionou em Taguatinga onde alfabetizou a primeira turma de candangos daquela cidade-satélite. Lecionou, também, em escola-classe, em Brasília. Paralelamente ao magistério, sempre esteve envolvida em ações assistenciais e comunitárias: foi como voluntária que atuou na Comissão de Erradicação das Invasões, na Ação Social do Planalto e no Banco da Providência, onde criou os Centros Comunitários. Fundou a Associação dos Moradores e Amigos Lindeiros do Canjerana, no Lago Sul. Esteve à frente do ensino supletivo, por indicação do Ministério da Educação, onde estava lotada, e exerceu a superintendência da LBA. Foi administradora do Lago Sul.

Resumo da entrevista

A entrevistada historia sua vinda para Brasília, dificuldades e desafios que enfrentou, aspectos de sua vida pessoal e o seu trabalho como professora pioneira, desenvolvido em paralelo com o voluntariado. Registra o início da carreira docente – o pioneirismo da educação em Taguatinga e a experiência em escola-classe - a atuação na Comissão de Erradicação das Invasões, na Ação Social do Planalto, no Banco da Providência, no Ministério da Educação, à frente do ensino supletivo. Fala de sua ligação com a natureza, da Associação que criou, de preservação; fala, também, de seu trabalho na LBA e de sua atuação à frente da administração do Lago Sul.

Palavras-chave: professora, pioneira, alfabetização, desafio, escola-classe, voluntária, meio-ambiente, educação.

ANEXO I - Entrevistada: Professora Maria Marta Cintra

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
PROJETO DE PESQUISA**

Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): Origens de um projeto inovador

Entrevistada: Professora Maria Marta Cintra

Entrevistadores

Entrevistadora 1- Profa. Eva Waisros Pereira

Entrevistadora 2- Profa. Cinira Maria Nóbrega

Entrevistador 3- Prof. Francisco Heitor M. Souza

Transcrição: Vanessa Melo Rosendo

Conferência e leitura final: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira

Local: Brasília – DF

Data da entrevista: 22. 09. 2006

Fitas cassete: 1 – Lados A e B

Páginas: 27

Biografia da entrevistada

Maria Marta Cintra, professora pioneira do sistema educacional do Distrito Federal, prestou o concurso nacional para integrar o corpo docente na nova Capital, tendo sido aprovada. Chegou em 1960 e foi lecionar na escola de um acampamento; pouco depois, integrava o grupo de 12 professoras que deram as primeiras aulas na escola-classe da 106 sul.

Natural de São Bento do Una, no agreste meridional de Pernambuco, considera que a necessidade, no seu caso, talvez mais do que eventual idealismo, foi determinante na decisão de se aventurar, sozinha, por essa região central do país. Considera que seu posicionamento político pode ter bloqueado o acesso a maiores oportunidades no meio educacional, mas não desconhece que participou de uma experiência educacional inovadora.

Resumo da entrevista

A entrevistada aborda as circunstâncias que envolveram sua vinda para Brasília, as dificuldades, inclusive de ordem financeira, e o significado de sua aprovação no concurso nacional instituído para dotar a emergente Capital de um corpo docente de qualidade. Revela a entrevistada, ainda, que isso foi motivo de orgulho não apenas para ela própria e sua família, mas também para a cidade.

Em seguida, discorre sobre a chegada a Brasília; o entusiasmo; os desafios profissionais e próprios do grau de improviso em que a cidade estava; o seu início da atividade docente; aspectos positivos e negativos daquele momento tão fértil no terreno educacional. Registros importantes são feitos pela entrevistada acerca do clima de integração entre classes sociais distintas, no início de Brasília, e acerca da progressiva desvalorização do magistério.

Palavras-chave: professora, pioneira, Pernambuco, concurso, escola-classe, escola-parque, acampamento, diretora, apartamento, ensino primário, ensino médio.



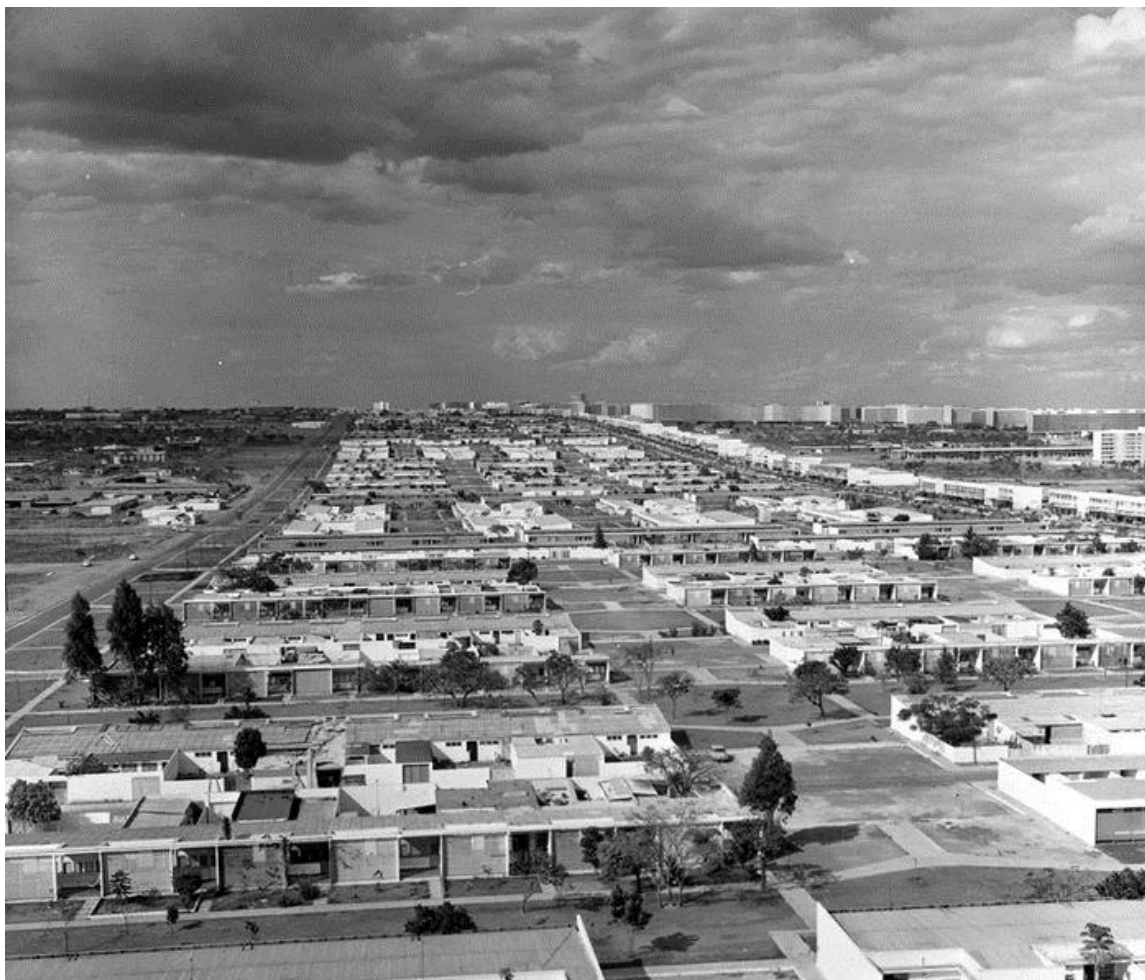
A imagem é da Escola Classe Metropolitana, uma das primeiras construídas. Foi inaugurada em 20 de abril de 1959! Imagem do Acervo GEPLAN RAVIII.

Anísio Teixeira na Escola Parque - Salvador BA

Foto Arquivo CPDOC FGV



As quadras 700, Asa Sul, em 1964.



Fonte Arquivo Público do Distrito Federal



Catedral Foto Geraldo Vieira 1958