

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ESCOLA PARQUE DA  
NATUREZA DE BRAZLÂNDIA  
TOPIAS EDUCACIONAIS



PODE ENTRAR,  
A CASA É NOSSA!





UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (ProfArtes)

**Prof-Artes**  
Mestrado Profissional em Artes

ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA:  
UTOPIAS EDUCACIONAIS

Simone Menezes da Rosa

Orientador: Dr. Rafael Litvin Villas Bôas

Brasília,  
2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (ProfArtes)

Simone Menezes da Rosa

ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA:  
UTOPIAS EDUCACIONAIS

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Artes,  
(Artes Cênicas) submetida à Universidade de Brasília,  
Programa de mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) área  
de concentração (Artes Cênicas) na linha de pesquisa  
dissertação.

BANCA EXAMINADORA:

---

Dr. Rafael Litvin Villas Bôas  
Orientador – ProfArtes/UnB

---

Dr. André Luís Gomes  
Examinador Interno - ProfArtes/UnB

---

Dr. Marcelo Ximenes Bizerril  
Examinador Externo – FUP/UnB

---

Dra. Juliana Rochet Wirth Chaibub  
Suplente – FUP/UnB

Brasília, 2018



## RESUMO

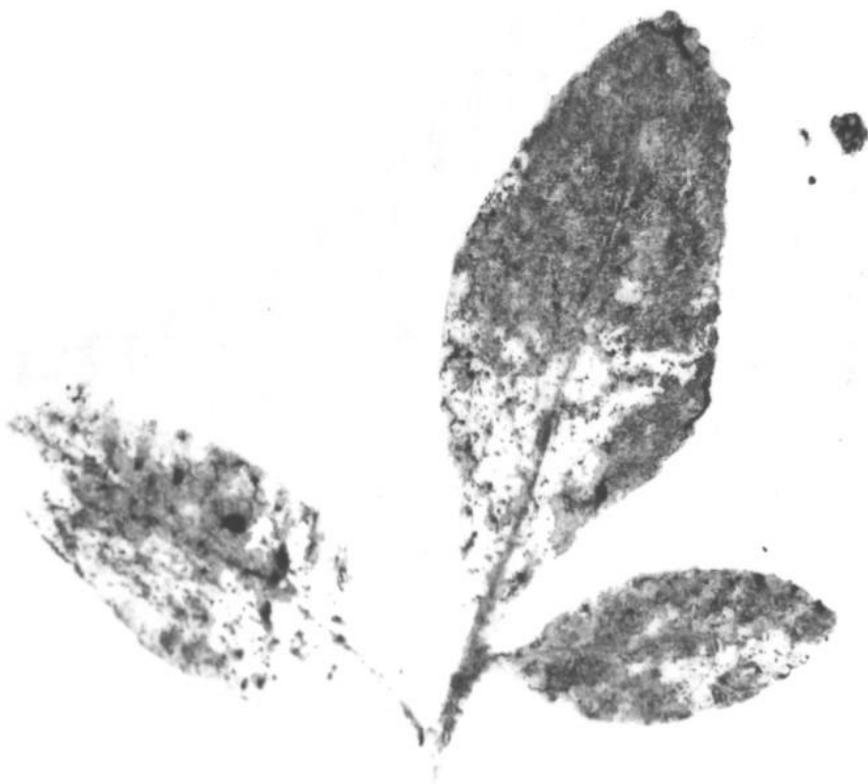
Anísio Teixeira idealizou o sistema de Ensino de Brasília, neste contexto o projeto de “Escolas Parques” foi fundamental. Acreditava-se que para haver a reforma necessária na sociedade brasileira a educação deveria proporcionar aos estudantes o seu desenvolvimento integral. Para tal, muito além do aumento da permanência dos alunos na escola este espaço seria o principal mediador de oportunidades diversas. Em outubro de 2014, foi inaugurada a Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz), em comunhão com o projeto “Cidade Escola Candanga” que entende a escola dentro de um contexto. Por este motivo, as bases pedagógicas da EPNBraz são Arte (em suas diversas áreas), Educação Física, Educação Ambiental e Patrimonial por meio de uma relação educacional dialógica e horizontalizada. Esta pesquisa propõe analisar como as experiências pedagógicas em artes e corporeidade provocam mudanças na relação dos alunos com o meio em que vive no seu processo de formação cidadã. O objetivo é identificar os limites e potencialidades de uma proposta pedagógica em corporeidade com base na Educação Ambiental e Patrimonial. Todo o corpo docente e gestor construiu de forma transdisciplinar com os estudantes as atividades em Educação Ambiental, em um processo dialógico que procura encontrar maneiras de transformar uma sociedade do consumo em uma sociedade do cuidado.

Palavras-chave: Experiência Estética, Corporeidade, Escola Parque, Educação Ambiental e Patrimonial.

## ABSTRACT

Anísio Teixeira idealized the education system of Brasilia. In this context, the "Escolas Parque" project was fundamental. It was believed that in order to have the necessary reform in Brazilian society, education should provide students with their integral development. To this end, much more than the increase in the time students spent in school, this place would be the main mediator of diverse opportunities. In October 2014, the Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz) was inaugurated, in communion with the "Cidade Escola Candanga" project that understands the school within a context. For this reason, the pedagogical bases of EPNBraz are Art (in its several areas), Physical Education, Environmental and Patrimonial Education, through a dialogical educational and horizontal relationship. This research proposes to analyze how the pedagogical experiences in arts and corporeity provoke changes in the relation of students with the environment in which they live, in their process of citizenship formation. The objective is to identify the limits and potentialities of a pedagogical proposal in corporeity based on Environmental and Patrimonial Education. The entire faculty and manager has constructed in a transdisciplinary way with students the activities in Environmental Education, in a dialogical process that seeks to find ways to transform a consumer society into a society of care.

Keywords: Aesthetic Experience, Corporeity, Escola Parque, Environmental and Heritage Education.



À todas e todos que nos diversos tempos e contextos ensinam, aprendem e lutam pelo real desafio de SER humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Como não agradecer também ao que é intangível? Começo então pelas oportunidades, especialmente as oportunidades de conhecer e partilhar outras formas de viver e se colocar no mundo. Dou início ressaltando aos principais formadores do meu sistema de crenças e valores, Albanita, minha mãe, e Américo (em lembrança), meu pai. À Rafaela, irmã e companheira, juntamente com meu pequeno mestre, César. São pessoas imprescindíveis na minha existência e foram fundamentais para este trabalho. Agradeço também à Grasiela e Yasmim, além de tantas familiares, amigas e amigos de infância que seguem presentes, inclusive no que sou hoje. As experiências vividas permanecem presentes como cicatrizes no meu ser.

Agradeço pelas oportunidades de entrar e permanecer nesta escola que para mim possui tanto significado. Neste caso, agradeço pela confiança e companheirismo de todos os colegas de trabalho, mas em especial à Cláudia, Claudiane, Alan, Geraldo e Denílson. O tempo que trabalhamos juntas (os) possibilitou ultrapassar as barreiras profissionais e aprofunda as relações, sinto-me por inteira na EPNBraz.

Ao Léo por sutilmente acalantar minhas inseguranças entendendo todas as ausências com muita naturalidade. Motivando ainda outras conexões bastante frutíferas. Ao Miguel pelos sorrisos e beijinhos que aqueceram os momentos, por vezes, solitários de escrita.

E por fim, ao grande encontro que este mestrado possibilitou. Ao Rafael, pela imensa generosidade de aceitar orientar esta pesquisa sem que nem se quer nos conhecêssemos. Pelo voto de confiança e entrega visceral a este trabalho e a minha formação. Contribuindo muito mais que para o desenvolvimento desta pesquisa, mas em me apresentar uma academia mais humana, menos egoísta e com objetivos mais concretos para um coletivo. Neste mesmo sentido, agradeço também à banca, Marcelo Bizerril, André Luis Gomes e Juliana Rochet.



Não é possível sonhar e realizar o sonho, se não se comunga este sonho com as outras pessoas.

Paulo Freire

**Afinal**

É junto dos bão que a gente fica mió!

Guimarães Rosa

**Então**

Por uma sociedade que sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

Rosa Luxemburgo

**Afirmamos**

Artigo Final.

Fica proibido o uso da palavra liberdade, a qual será suprimida dos dicionários e do pântano enganoso das bocas.

A partir deste instante a liberdade será algo vivo e transparente como um fogo ou um rio, e a sua morada será sempre o coração do homem.

Thiago de Mello

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da casa em que a EPNBraz funciona.....	17
Figura 2 – Espaço externo da EPNBraz.....	17
Figura 3 – Desfile Cívico de Brazlândia.....	18
Figura 4 – Caminhada Orientada por Brazlândia.....	18
Figura 5 – Piquenique na Rua do Lago.....	18
Figura 6 – Coreografias de povos tradicionais do cerrado.....	19
Figura 7 – Colheita de hortaliças para enriquecer a refeição.....	19
Figura 8 – Experiências com compostagem, minhocário e plantio em sistema agroflorestal.....	19
Figura 9 – “Melancolia I”. Albrecht Dürer, 1514, gravura.....	24
Figura 10 - Equipe da 1º Missão Cruls em Pirenópolis, 1892.....	29
Figura 11 - área prevista para o "Districto Federal"(conhecida como "Retângulo Cruls" ou "Quadrilátero Cruls"), 1894.....	29
Figura 12 – Mapa da Missão Cruls.....	30
Figura 13 – Planta de uma Unidade de Vizinhança do Projeto Inicial de Brasília.....	38
Figura 14 – Anísio Teixeira, idealizador das Escolas Parques.....	39
Figura 15 – Escola Parque 308 sul, inaugurada em 1960.....	62
Figura 16 – Escola Parque 313/314 sul, inaugurada em 1977.....	62
Figura 17 – Escola Parque 303/304 norte, inaugurada em 1977.....	63
Figura 18 – Escola Parque 210 norte, inaugurada em 1980.....	63
Figura 19 – Escola Parque 210/211 sul, inaugurada em 1992.....	63
Figura 20 – Escola Parque Anísio Teixeira, inaugurada em 2014.....	64
Figura 21 – Escola Parque da Natureza de Brazlândia, inaugurada em 2014.....	64
Figura 22 – Trilha multisensorial com o primeiro grupo de docentes – 2014.....	72
Figura 23 – Adaptação dos ambientes para recepção das/dos primeiras(os) estudantes – 2014.....	72
Figura 24 – Primeiras atividades na EPNBraz – 2014.....	73
Figura 25 - Projeto Cerrado Vivo, Banda Jenipapo e procura do Sací -2015.....	75
Figura 26 - Coletiva Externa em pontos significativos de Brazlândia: Fazenda Currealinho, centenária (foto); primeiro hotel de Brazlândia, Marco Zero e bate papo com Sr. Geraldo Maia (um dos fundadores da cidade) – 2015.....	76
Figura 27 - Recepção às/aos estudantes dos anos Finais – 2016.....	79
Figura 28 - Recepção Apresentações Artísticas 2º COR: Cerrado, Oxigênio da Rede – 2016.....	83
Figura 29 - Visita ao acampamento Terra Livre no Memorial dos Povos Indígenas – 2017.....	85
Figura 30 - Acolhimento às/aos estudantes – 2018.....	86
Figura 31 - Primeira visita de estudantes da LEDOC na EPNBraz – 2017.....	88
Figura 32 - Registro dos servidores da Cantina e Limpeza pela turma de Pós-graduação da FUP – 2017.....	90
Figura 33 - Registro do Encontro de docentes na FUP – 2018.....	92
Figura 34 – Construção do Viveiro Educador.....	94

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**COR** – Cerrado Oxigênio da Rede

**DF** – Distrito Federal

**EA** – Educação Ambiental

**EP** – Escola Parque

**EPt** – Educação Patrimonial

**EPNBraz** – Escola Parque da Natureza de Brazlândia

**ETPVP** – Escola de Teatro Político e Vídeo Popular

**FUP** – Faculdade de Planaltina

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**RA** – Região Administrativa

**SEEDF** – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**UnB** – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. BRASÍLIA: DA UTOPIA À MELANCOLIA.....	23
1.1– A capital no Sertão.....	28
1.2 Brasília como expoente modernista.....	30
2. ESCOLA PARQUE E CIDADANIA ESTÉTICA.....	37
2.1 Escolas Parques.....	43
2.2 Escola Nova: O Pragmatismo na educação e na arte.....	46
2.3 Críticas e outras possibilidades de relação.....	52
3. APÓS 22 ANOS: ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA.....	60
3.1 Escola Parque da Natureza de Brazlândia.....	67
3.2 Integração entre Educação Superior e Básica.....	86
3.3 Educação Ambiental e Patrimonial.....	92
3.3.1 Educação Ambiental.....	93
3.3.2 Educação Patrimonial.....	98
3.3.3 Articulação entre os campos.....	103
4. POLÍTICAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO.....	105
4.1 O Corpo nas Estações Educativas.....	116
4.2 Projetos e Parcerias.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
ANEXO.....	133





# INTRODUÇÃO



A presente pesquisa tem como questão central um estudo sobre a corporeidade no contexto da Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz). Trata-se de uma Escola bastante nova, inaugurada em setembro de 2014, com o objetivo de ser um dos espaços de suporte para a Educação Integral na Região Administrativa de Brazlândia. Na sua idealização era questionado como o projeto de Escolas Parques, pensado por Anísio Teixeira em meados do século XX, seria revisitado após tantos anos. Dessa forma, chegou-se à conclusão que esta Escola deveria estar atrelada ao contexto da cidade de Brazlândia.

A Cidade de Brazlândia (DF) é antiga, existia antes mesmo de a Capital vir para o Planalto Central. Hoje, sua população representa 8% dos habitantes do Distrito Federal e possui forte vocação para explorações agrícolas e pecuárias, especialmente olericultura e fruticultura, com destaque para a cultura do morango. Localiza-se a 45 km do centro administrativo de Brasília. Embora tenha bancos, comércio, lazer e turismo, seus habitantes deram-lhe o nome de “cidade-dormitório”, em razão de que, durante o dia, um número significativo de moradores se desloca para trabalhar fora da região administrativa em que habitam e só retornam, no período da noite. Muitos dos profissionais vinculados à SEEDF e que residem na Cidade de Brazlândia fazem dela seu local de trabalho e isto é elemento importante para a escolha da Cidade para a primeira etapa de implantação da Educação Integral, na perspectiva de Cidade Educadora. (Brasília, 2014, p. 09)

Diante disso, tomou como base o documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) chamado “Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral”<sup>1</sup>. Este documento prevê uma educação integral não no sentido do aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, mas sim no desenvolvimento integral do ser. Para tal, a escola deve estar inserida no contexto da cidade, valorizando e respeitando as potencialidades locais a fim de desenvolver o sentimento de pertencimento com objetivo da formação integral dos estudantes como cidadãos ativos. Entende ainda que educação não é um trabalho apenas da instituição escolar, mas de todo coletivo capaz de ensinar e educar.

Promover a educação Integral que compreenda a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais por meio da realização do trabalho pedagógico que favoreça as aprendizagens, com vistas à formação integral do educando. (Brasília, 2014, p. 12)

Foram levadas, então, em consideração algumas características marcantes da cidade de Brazlândia. Sendo a primeira o fato da cidade contradizer um dos principais mitos modernistas estabelecidos na construção de Brasília: A afirmativa que a nova capital foi construída em meio

---

<sup>1</sup> Este documento faz parte do Currículo em Movimento, publicado pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal em março de 2014. Este Documento ainda está vigente.

ao nada. Afinal, Brazlândia é uma cidade mais velha que o Distrito Federal (DF): em 2017 a cidade completa 84 anos. Nas ruas da cidade é possível identificar construções de adobe e arquitetura em estilo colonial. Além disso, na região existem fazendas centenárias que carregam histórias como a passagem da Coluna Prestes (1924) no Centro Oeste e um dos marcos zero da Missão Cruls (1892). Há ainda vestígios de cemitérios do período pré-colonial, e a demarcação de trilhas por onde passava o Ouro na época da mineração no Estado do Góias. Ainda em Brazlândia, na região de Almécegas, foi descoberto recentemente um sítio arqueológico com presença de Arte Rupestre. Neste cenário de densidade histórica a Educação Patrimonial (EPt) foi incorporada como uma das bases epistemológicas principais da EPNBraz.

Outro aspecto observado na idealização desta Escola foi o fato da região de Brazlândia possuir diversas áreas de proteção ambiental. Além do potencial agrícola que reconhece a cidade como a maior produtora de hortifrúts e granjeiros do DF, a região é um dos principais cinturões verdes do DF. O Cerrado, por si só, é considerado berço das águas do Brasil. Apesar da seca característica da região, é do centro-oeste que as substanciais bacias que abastecem o Brasil se encontram. Em Brazlândia está localizada a Barragem do Rio Descoberto que provem aproximadamente 65% do Distrito Federal. Mesmo com o fato da cidade não ser guarnecida por esta Barragem ela tem a responsabilidade ambiental com a mesma. Afinal, as nascentes que desembocam no Rio Descoberto nascem na cidade de Brazlândia, em especial no Parque Veredinha. A partir desta conjuntura, a Educação Ambiental inseriu-se como a outra principal base do projeto da EPNBraz.

A Educação Patrimonial e Ambiental juntamente com a Arte Educação e Educação Física (disciplinas que compõem o projeto de Escolas Parques para a Secretaria de Educação) constituem os pilares da Escola Parque da Natureza de Brazlândia. Perante esse desenho epistemológico, procurou-se um espaço que atendesse a esta demanda educacional. Então foi destinada uma chácara que sofreu adaptações para funcionar como escola. Sendo assim, trata-se de uma escola com poucas paredes, algumas aulas acontecem no espaço aberto.

Hoje a EPNBraz atende à 8 escolas diferentes totalizando 1680 alunos, do 1º ano ao 9º ano. Os alunos do 1º ao 5º ano frequentam a EPNBraz no turno inverso ao da Escola Classe, pois são adeptos ao projeto de Educação Integral. Os Alunos de 6º ao 9º frequentam a Escola Parque em regime intercomplementar, ou seja, as aulas de Arte e Educação Física destes alunos acontecem na EPNBraz. Os alunos realizam três aulas de Educação Física e duas de Arte, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O almoço é um dos momentos pedagógicos e há, ainda, um Projeto da Parte Diversificada do Currículo em Educação Ambiental que

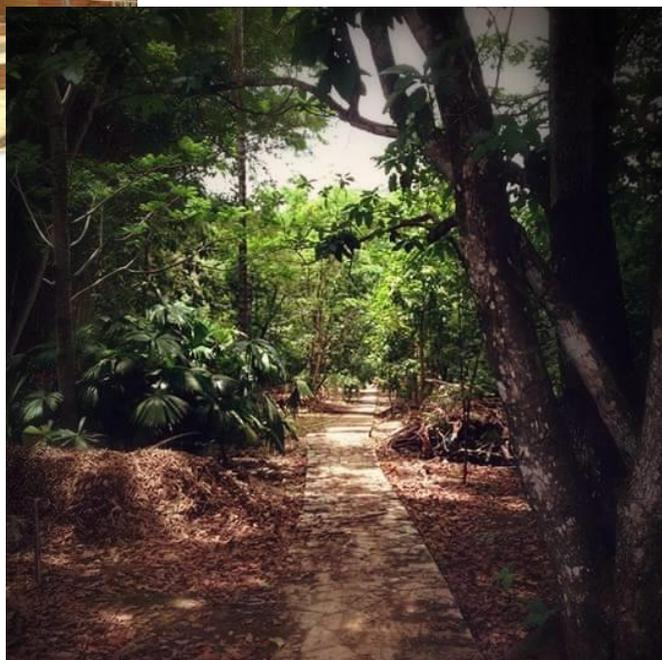
funciona de maneira transdisciplinar e desenvolve ações como: coleta seletiva, agroecologia, compostagem, farmácia verde, reflorestamento, entre outras temáticas.

Estas aulas são divididas em 11 Oficinas/Estações Educativas<sup>2</sup> que se dividem em dois blocos: bloco 1 composto por Skate, Arena Circense, Jogos Cooperativos, Brasilidades e Construção de Instrumentos Alternativos e o bloco 2 contempla a Estação Educativa de Educação Musical, Artes Visuais, Slackline, Esportes de Aventura, Alfabetização Ecológica e Expressão Corporal. Além disso, a Escola trabalha com sete projetos ao longo de todo ano, são eles: Calendário Ecológico, Incluir para Ser, Cerrado Vivo, Arqueologia e Educação Patrimonial, Cine B.I.O e Brasilidades.



Figura 1 – Fachada da casa em que a EPNBraz funciona.

Figura 2 – Espaço externo da EPNBraz



<sup>2</sup> Para o Regimento da Secretaria de Educação as aulas nas Escolas Parque funcionam em regime de Oficinas. A Escola Parque da Natureza de Brazlândia, fazendo uso de sua autonomia, deliberou chama-las de Estações Educativas pois “Oficina” carrega a semântica pejorativa de um trabalho pontual. Entretanto, as aulas na EPNBraz possuem o caráter sistemático e contínuo.



Figura 3 –  
Desfile Cívico de  
Brazlândia,  
2016.



Figura 4 –  
Caminhada  
Orientada por  
Brazlândia,  
2016.



Figura 5 –  
Piquenique na  
Rua do Lago,  
2016.

Figura 6 – Coreografias de povos tradicionais do cerrado apresentada no 2º COR.



Figura 7 – Colheita de hortaliças para enriquecer a refeição.

Figura 8 – Experiências com compostagem, minhocário e plantio em sistema agroflorestal,



Em março de 2017, a EPNBraz recebeu o título de Escola Sustentável. Juntamente com a Escola da Natureza, a Escola Parque da Natureza de Brazlândia está inserida na Portaria 108/2016 da Secretaria de Educação como referência em Educação Ambiental no Distrito Federal. Dessa maneira a presente pesquisa tem como pretensão contribuir com o Projeto desta escola refletindo sobre o papel da corporeidade no contexto da Educação Ambiental e Patrimonial em uma Escola Parque na Região Administrativa de Brazlândia. Estas são particularidades que merecem ponderações específicas.

Neste sentido, a corporeidade é entendida como a relação do corpo, este elemento material que ocupa um espaço e possui capacidade de movimento, o meio pelo qual as experiências são vivenciadas; com a mente, sentimentos e, de acordo com Nietzsche, também com o espírito. Toda essa relação concretizada pela autopoiesis, ou capacidade de auto regulação, que se manifesta diante da consciência desta corporeidade integral.

A antropóloga Silvia Citro a partir do conceito de corporeidade nas visões de Merleau-Ponty e Nietzsche e de suas pesquisas com os “Tobas”, do noroeste argentino, lança o conceito de Corpos Significantes, que é a relação do corpo, em suas diversas dimensões, com a cultura.

Portanto, existe uma noção de corpo individual, mas que é também um corpo coletivo, pois afeta e é afetado pelo contexto social e cultural em que vive. Dessa forma, a corporeidade nesta pesquisa precisa atentar para a forma como o corpo foi exilado do modelo de escola tradicional. Partindo disto, procura estabelecer maneiras de problematizar o corpo de forma dialógica, não com o intuito de colonizar corpos e torná-los “educáveis”, mas sim, problematizar e refletir sobre o contexto em que estão inseridos para que, não mais na inércia corporal, possam participar ativamente de sua realidade.

Neste sentido a questão de pesquisa central pode ser sintetizada da seguinte forma: de que forma a experiência estética em corporeidade pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência participativa e atuante por parte de todos os envolvidos nos processos educativos, especialmente as (os) estudantes, do contexto da EPNBraz? A partir desta questão os seguintes objetivos são lançados:

### **Objetivo**

- Refletir sobre as contribuições que o trabalho em experiência estética, com foco na corporeidade, possibilita o desenvolvimento de uma consciência participativa e atuante por parte de todos os envolvidos nos processos educativos, especialmente as (os) estudantes, no contexto da EPNBraz.

### **Objetivo Específico**

- Analisar o papel da experiência estética em corporeidade, na contribuição para o reconhecimento do indivíduo como parte de uma coletividade, corresponsável, ativo e crítico de seu contexto social, cultural e ambiental;
- Caracterizar a conjuntura histórica em que o projeto de Educação Integral das Escolas Parques foi concebido;
- Caracterizar o processo de criação e implementação da EPNBraz;
- Apontar as potencialidades e desafios existentes na dinâmica escolar da EPNBraz.

Diante disso, a metodologia utilizada na pesquisa é participação observante. Uma vez que sou parte integrante do corpo docente da escola estou como uma pesquisadora que atua com o grupo investigado. Vivenciando e me relacionando com a instituição, projetos e atores que compõem a dinâmica escolar. Dessa forma, afirmamos que não se trata de uma pesquisa que crê na imparcialidade das visões, por outro lado, afirmamos que esta pesquisa está imbuída de complexas vivências. Posicionamos, então, nossa visão crítica, mas não imparcial do “objeto” de pesquisa.

Sendo assim, o trabalho será dividido em quatro capítulos. Trata-se de um percurso intelectual e reflexivo que amparam as inquietações provocadas pelas práxis pedagógicas na EPNBraz.

No primeiro capítulo, cujo título é “BRASÍLIA: DA UTOPIA À MELANCOLIA”, é apresentada uma análise de conjuntura do contexto no qual Anísio Teixeira pensa na reforma do sistema de ensino brasileiro. Sergio Buarque de Holanda juntamente com Roberto Schwarz dão suporte para o entendimento da circunstância brasileira que reflete diretamente na educação. A finalidade é provocar uma reflexão crítica em relação à construção de Brasília com enfoque na utopia educativa proposta por Anísio Teixeira e seu desdobramento ao longo dos anos.

No segundo capítulo, “ESCOLA PARQUE E CIDADANIA ESTÉTICA”, mergulha no projeto de Educação Integral proposto por Anísio com foco na Escola Parque. Relaciona as bases de Teixeira ao pragmatismo filosófico de Dewey, que concebe a arte como uma experiência estética prática, e os objetivos escolanovistas de pensar a educação dentro do contexto brasileiro. Ou seja, a escola pública, universal e integral como o meio de diminuir as

desigualdades sociais e promover uma democracia mais participativa no país. Com base na trajetória histórica e social do movimento Nova Escola, é estabelecida uma reflexão a partir das críticas ao modelo tecidos, especialmente, por Dermeval Savianni e Krupskaya.

O capítulo seguinte, “APÓS 22 ANOS: ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA”, os marcos legisladores e epistemológicos da Educação Ambiental e Patrimonial são estudados em congruência com o Projeto Político Pedagógico (PPP) na Escola Parque da Natureza de Brazlândia. Os projetos e ações são analisados com apoio no percurso histórico da escola.

O quarto capítulo, “POLÍTICAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO”, procura entender essa relação do corpo no contexto escolar, em especial na EPNBraz. O corpo é entendido de maneira integral e na relação com cultura. O escopo do trabalho se dá nas relações políticas do corpo analisadas por Denise Sant’anna, em contraponto com o modelo tradicional de educação, conforme aponta Miguel Arroyo e com olhar para o corpo como um conjunto de questões subjetivas, mas também culturais e coletivas, de acordo com Silvia Citro.

**1**

**BRASÍLIA: DA UTOPIA À  
MELANCOLIA**



Esta pesquisa estabelece alguns pontos de interseção dissonantes, a princípio, mas que se conectam. É possível relacionar esta característica com a própria cidade de Brasília, enquanto projeto e também autarquia. Uma cidade com inúmeras complexidades advindas dessas contradições pungentes.

O título deste capítulo se dá nas relações abstrusas e paradoxais que convivem e são elementares no contexto do Distrito Federal. Utópico pois marca a pulsão motivadora dos idealizadores da cidade de pensar um novo espaço, não só no sentido de uma ilha maravilhosa, ideal como de Thomas Mores, mas também uma afirmação política do materialismo histórico na concepção ideológica. Michael Lowy conceitua da seguinte forma:

Foi o sociólogo Karl Mannheim quem fez a formulação clássica – e ainda hoje mais pertinente – da distinção entre ideologia e utopia como duas formas fundamentais do imaginário social. Podem-se considerar como ideológicos os sistemas de representação que se orientam para estabilidade e a reprodução da ordem estabelecida, em oposição às representações, aspirações ou imagens de desejo (Wünschbilder) utópicas que se orientam para ruptura da ordem estabelecida e exercem uma {função subversiva} (umwälzende Funktion). (LOWY, 2016, p. 23)

Por outro lado, referenda o passado, mas pensando no presente. Existe um sentimento de melancolia por aquilo que poderia ser mas não foi. Não se trata de uma melancolia que gera um sofrimento capaz de provocar apatia, inércia, mas um olhar reflexivo para o passado que provoca questionamentos sobre o presente.



Figura 9 –  
“Melancolia I”.  
Albrecht Dürer,  
1514, gravura.

Nesta gravura de Dürer (Figura 9) a melancolia é representada como um ser alado, capaz de alçar vôos, com todos os elementos para o desenvolvimento científico e criativo: a esfera, o compasso na mão direita, o livro fechado, a balança da justiça, os artefatos para produção de manualidades. Entretanto, a melancolia permanece inerte à toda essa tecnologia apresentada. A presença do cachorro (no período renascentista o cachorro é uma representação dos desejos) deitado, retratando que os sentidos estão adormecidos, reforça essa interpretação de apatia em relação ao que existe disponível para construção do pensamento racional. Por outro lado, seguindo a leitura da imagem, a apresentação de um espaço insólito, uma casa inacabada, que finda com o mar – um convite à viagem, à experiência. Ao fundo há presença do único ponto de luz, um cometa no céu, outra relação com a esfera e o compasso. Ou seja, uma forma de pensamento racional do mundo com base em esquemas geométricos. Mas é justamente neste ponto que Dürer dá título à obra “Melancolia”.

Este sentimento melancólico frente ao entusiasmo progressista está presente também no pensamento de Walter Benjamin, “um nostálgico do passado que sonha com o futuro” (LÖWY, 2016, p. 44). Portanto, com base no exposto, este estudo se manifesta do ponto de vista também Romântico. Este Romantismo abordado aqui é referente ao estilo estético que lança críticas ao sistema de crenças e valores burgueses<sup>3</sup>. Propõe um olhar para o passado não no sentido de retomá-lo tal como era, mas sim de poder pensar o presente como uma sucessão de fatos em busca de fugir do fatalismo. No contexto da pesquisa faz-se necessário olhar para o período do modernismo, século XX, mas analisando também a conjuntura anterior.

Ao estudar o Brasil é possível perceber que as estruturas existentes desde a formação do período colonial até os dias atuais vêm sendo mantidas. Estruturas essas que podem ser caracterizadas por acentuadas relações assimétricas de poder que corroboram para manutenção de um status quo de opressão. Ou seja, é possível imaginar um organograma de pirâmide para representar o Brasil, em que no topo da pirâmide está uma minoria que concentra o capital e os meios de produção, no centro a classe média formada por intelectuais e profissionais liberais. E na base, a parte mais numerosa da sociedade, a massa trabalhadora.

---

<sup>3</sup> Michael Löwy, em “Revolta e Melancolia”, afirma que além dos três pilares básicos que se estabelece a crítica marxista: a Economia Política Inglesa, o Socialismo Utópico Francês e a Filosofia Dialética Alemã; existe também um quarto aspecto que o materialismo histórico habitualmente não evidencia. Löwy observa que o quarto aspecto marcante é o Romantismo, não só como escola literária e estética, mas como uma corrente de pensamento que levanta críticas ao sistema de pensamento burguês com referência à valores do passado. Ou seja, o sistema burguês perde conteúdos sensíveis à humanidade uma vez que é um sistema que não possui valores de nenhuma ordem. Reconhecem o valor de troca, neste caso, não como valor mas sim como um contra valor. Löwy identifica que Ernest Bloch, Walter Benjamin e José Carlos Mariátegui são exemplo de pensadores adeptos a este pensamento reflexivo do passado para o presente.

Na base desta pirâmide existe a mão de obra escrava, uma grande massa que trabalha para manutenção da conjuntura apresentada. Em *As ideias fora de lugar* Schwarz apresenta a maneira pela qual o ponto de vista da classe dominante corrobora para manutenção deste sistema. Apesar de constrangedor para os padrões europeus do século XIX, este modelo era movido com êxito.

De sorte que os incultos e abomináveis escravistas até certa data quando esta forma de produção veio a ser menos rentável que o trabalho assalariado foi no essencial, capitalistas mais conseqüentes do que nossos defensores de Adam Smith, que no capitalismo achavam antes que tudo a liberdade. Está-se vendo que para a vida intelectual o nó estava armado. Em matéria de racionalidade, os papéis se embaralhavam e trocavam normalmente: a ciência era fantasia e moral, o obscurantismo era realismo e responsabilidade, a técnica não era prática, o altruísmo implantava a mais-valia etc. E, de maneira geral, na ausência do interesse organizado da escravaria, o confronto entre humanidade e inumanidade, por justo que fosse, acabava encontrando uma tradução mais rasteira no conflito entre dois modos de empregar os capitais do qual era a imagem que convinha a uma das partes. (SCHWARZ, 1992, p. 4)

Fica claro na citação, quando afirma que os escravistas estavam mais coerentes às concepções capitalistas de Adam Smith, que a escravidão estava tão enraizada na cultura brasileira, que a abolição significava uma verdadeira quebra no sistema financeiro. Este modelo pouco tem se alterado desde a constituição do Brasil, talvez a mudança mais sensível esteja na base da pirâmide onde a relação de escravidão passou para um sistema de trabalho burguês. Entretanto, conforme observa Roberto Schwarz, esta alteração não se deu por motivos humanistas, apesar da relação constrangedora do Brasil no mercado externo em disparidade com as ideias liberais existentes, mas sim por que se tornou mais vantajosa a mão de obra assalariada. Sendo uma propriedade, um escravo pode ser vendido, mas não despedido. O trabalhador livre, nesse ponto, dá mais liberdade a seu patrão, além de imobilizar menos capital. (SCHWARZ, 1992. p. 3.)

Neste sentido, percebe-se que a formação da massa trabalhadora no Brasil não se deu em congruência com o exercício intelectual de *trabalhadores livres* (HOLANDA, 1995). Mas sim que existe um movimento de dominação forte no qual os trabalhadores, apesar de assalariados, trabalham e lutam não pela conquista de direitos, mas sim pela sobrevivência.

A permanência deste sistema, segundo Sergio Buarque de Holanda, tem forte relação com o modo como a classe intelectual, que poderia lançar olhares críticos sobre este contexto, foi forjada. De uma maneira peculiar que favoreceu a manutenção destas condições.

Diferente dos países de colonização espanhola o Brasil foi povoado, conforme as características lusitanas. Na interpretação de Sergio Buarque de Holanda (1995), as colônias

vizinhas ao Brasil foram ocupadas primeiramente no interior, enquanto a costa, por ser uma região bastante exposta, ficou secundária na formação urbana. No Brasil aconteceu o oposto, para facilitar a saída dos bens explorados no país as maiores concentrações urbanas aconteceram na costa. Prova disso são as localizações geográficas das duas primeiras capitais, Salvador e Rio de Janeiro.

Estas características de ocupação refletem bem as intenções distintas entre os dois países matriz, Portugal e Espanha. Apesar de se tratar de uma colonização de exploração em ambos os casos é possível observar que na América espanhola houve a presença de Universidades e Gráficas muito antes do Brasil. O que é um dos indícios que reforçam a argumentação de Holanda relativa ao pouco interesse de Portugal para além da exploração o que refletiu na formação social, geográfica e política brasileira.

Neste contexto, o Brasil que já apresentava déficit em sua constituição e assimetrias de desenvolvimento no próprio âmbito da América Latina, teve sua formação interna com acentuadas desigualdades sociais. Afinal, o país se constituiu diante de uma pirâmide social, conforme organograma referido a cima. Sendo assim, no Brasil não havendo universidades, logo estes profissionais liberais (por exemplo, médicos e advogados) precisavam estudar na Matriz, Portugal. Dessa forma, estabelecia-se uma relação entre os grandes latifundiários e estes profissionais liberais. Esta relação, conforme aponta Holanda (1995), é uma relação de “cordialidade” ou um “favor”, segundo Schwarz (1992).

Estes profissionais para fazerem suas carreiras necessitavam de um aporte, este aporte era dado pela classe dominante como um “favor”. Este acordo chancelava um contrato implícito e velado que vincula os profissionais liberais aos grandes proprietários. Ou seja, aqueles que vieram a formar a “elite intelectual e política” do Brasil tinham o compromisso velado de manter os privilégios da classe dominante.

Para além disso, deste contexto de desigualdades de classes, existe ainda as assimetrias geográficas. O interior do Brasil só passou a ter uma povoação massiva a partir do período de mineração e apenas na região sudeste e parte do centro oeste. O restante do interior do país teve a ação do estado negligenciada e sob o domínio de latifundiários agrícolas. Este estado de coisas forjou em inúmeros aspectos os padrões culturais e econômicos brasileiros que permaneceram (e permanecem presentes) na nossa cultura.

O Modernismo brasileiro, a partir da década de 1920, procura pensar o Brasil de maneira endógena. Em destaque existem dois movimentos, o “Movimento Antropofágico”, defendido por Mário de Andrade, e o “Escolanovismo”. Em especial o Escolanovismo tem fundamental

importância para este trabalho. Em resumo o movimento da Escola Nova surgiu no século XIX, quando a formação urbana no contexto mundial se intensifica. Diante deste novo cenário começam a haver discussões sobre uma reforma na “escola tradicional” uma vez que o contexto é outro. Entre outras coisas, é observado a necessidade de uma formação educacional menos verticalizada e autoritária, mas uma educação mais dialógica com o estudante. No Brasil este movimento ganhou força com Anísio Teixeira que, ao lado de outros intelectuais, formula o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Teixeira dialogava com as ideias progressistas de John Dewey e procurava refletir nas reformas do ensino necessárias para pensar o contexto brasileiro.

Este fato foi marcante pois após a ditadura Vargas o Brasil passa a ter uma efervescência de intelectuais dispostos a contestar e romper com o sistema econômico, político e social discutido acima. Entende-se que o Brasil não se desenvolve em todo o seu potencial devido a esta manutenção de *status quo* elitista.

Neste sentido é possível perceber que a concretização da mudança da capital do Brasil para o centro do país resulta de uma conjuntura histórica.

## **1.1– A capital no Sertão**

Brasília foi a concretização de um antigo sonho de trazer a capital para o centro do país. Acontece que o Centro Oeste passou por um processo de desenvolvimento urbano *sui generis*. Com a invasão da costa brasileira e o estabelecimento de europeus nesta região diversos povos indígenas migraram para o interior do país. Estes povos estabeleceram-se no cerrado. Por muito tempo protegeram este território<sup>4</sup> da invasão de bandeirantes e demais caçadores de riquezas.

Durante o ciclo da mineração, em Minas Gerais, a região que é hoje Goiás começou a ser povoada. Em 1763, quando o centro político foi transferido de Salvador para o Rio de Janeiro, já haviam rumores de que a capital deveria ser interiorizada, foram cogitadas as cidades de São João Del Rey, Paracatu e a goiana Formosa. No período imperial José Bonifácio novamente tencionou levar a capital para Paracatu (MG). Entretanto, somente em 1891 a Constituição Federal foi alterada determinando a mudança da Capital Federal. Nesta ocasião

---

<sup>4</sup>Durante o período colonial os bandeirantes que passaram pela região Centro Oeste relatam a existência de uma etnia apelidada (pelos próprios bandeirantes) de “quebradores de crânio”. Estes indígenas foram chamados desta forma pela hostilidade violenta que recebiam os invasores.

pensava-se em uma área de 14.400 quilômetros quadrados para abrigar a nova capital. Em 1892 o presidente Floriano Peixoto formou a Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, que ficou conhecida como Missão Cruls e demarcou a localização atual de Brasília. Foram necessárias duas expedições chefiadas por Cruls para o reconhecimento do território. O parecer apresentado na época se assemelha muito com o local ao qual Brasília foi construída.

Figura 10 -  
Equipe da 1ª  
Missão Cruls em  
Pirenópolis,  
1892

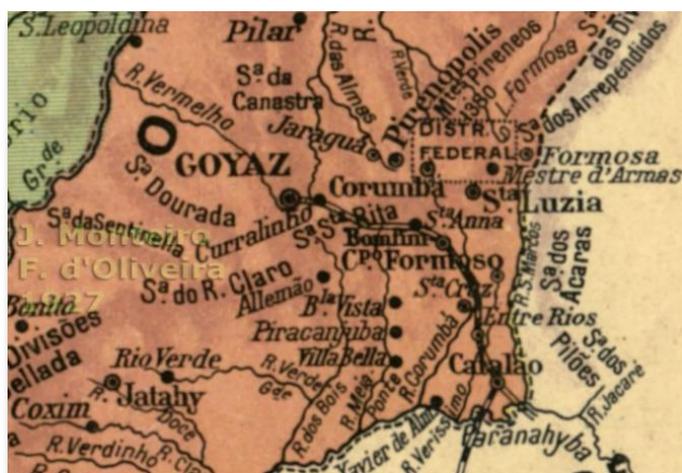
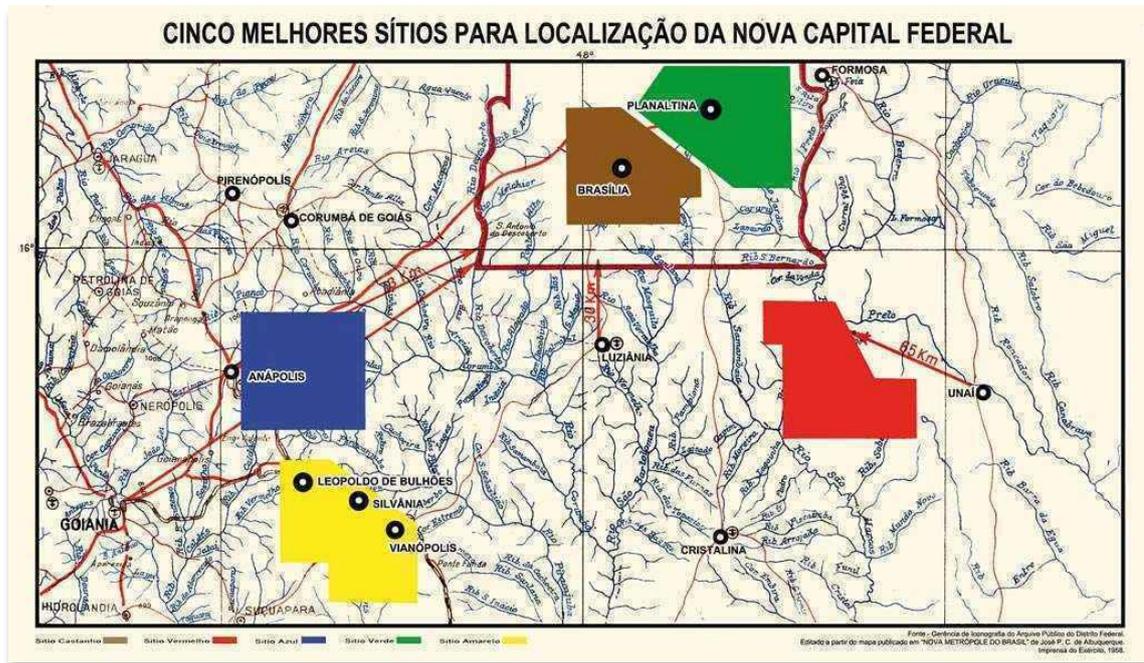


Figura 11 - área  
prevista para o  
"Districto  
Federal"(conhe-  
cida como  
"Retângulo

Após muitos anos, já no século XX, Juscelino Kubitschek lança sua campanha para presidência do Brasil propondo um plano de metas desenvolvimentistas bastante ousado. Prometia desenvolver o país fazendo com que meio século de desenvolvimento fossem compactados em apenas cinco anos: “50 anos em 5”. Para tal, a construção da nova capital, Brasília, seria o carro chefe para alcançar o resultado desejado, chamada de “Meta Síntese”. Uma capital nova para um país que precisava urgentemente se modernizar. Dois anos antes do começo das obras foi realizada uma averiguação dos pareceres técnicos e uma nova expedição. Esta indicou quatro possibilidades de espaços destinados à construção da nova capital.

Figura 12 – Mapa da Missão Cruls



O espaço escolhido foi o “Quadrilátero Castanho” pelos critérios hidrográficos, de relevo e povoado<sup>5</sup>. Em 1956 é criada a NOVACAP, presidida pelo Sr. Israel Pinheiro da Silva. Em 1957 o então projeto de Brasília é eleito por meio do Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil. O projeto de autoria de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer foi o selecionado.

## 1.2 Brasília como expoente modernista

Nasceu de um gesto primário de quem assinala um lugar ou dele toma posse: dois eixos cruzando-se em ângulo reto, ou seja, o próprio sinal da cruz. (COSTA, 1957)

A fala de Lucio Costa ilustra o contexto modernista da época. Os inúmeros problemas do Brasil (desigualdade social, altos índices de analfabetismo, criminalidade, doenças, entre outras mazelas) eram atribuídos ao passado colonialista, sinônimo de atraso<sup>6</sup>. Portanto, era

<sup>5</sup> Por ser menos povoado isto diminuiria os gastos para desapropriação ao governo federal.

<sup>6</sup> Este atraso se dá pelas relações rurais que forjaram as oligarquias brasileiras. Estas foram as principais forças de poder político e econômico responsáveis pelas desigualdades econômicas e sociais. Isto permaneceu mesmo com processo de urbanização do país. A questão é que no sistema mundial nossa inserção na modernidade se dá pela

necessário romper com este passado e criar algo inteiramente novo, construir uma “identidade nacional” fundada no discurso renovador da modernidade<sup>7</sup>. Era esta a densidade ideológica que motivava parte da elite intelectual do país.

Este argumento nacionalista progressista é um dos contrapontos paradoxais ao qual Brasília é erguida. A ideia de vanguarda, de criação de algo inteiramente novo, de fato brasileiro, não deixa de estar relacionada também à ideia de “Nacional por subtração” defendida por Schwarz. Neste pensamento fica explícito o sentimento de inautenticidade cultural existente nos países que passaram por processo de colonização. Em geral, as soluções encontradas orbitam em torno de subtrair do Brasil tudo que é estrangeiro a fim de encontrar/criar uma cultura genuína.

Ao passo que os modernistas da mídia, mesmo tendo razão em suas críticas, fazem supor um mundo universalista que, este sim, não existe. Trata-se enfim de escolher entre o equívoco antigo e o novo, nos dois em nome do progresso. O espetáculo que a Avenida Paulista oferece ao contemplativo pode servir de comparação: a feiura repulsiva das mansões em que se pavoneava o capital da fase passada parece perversamente tolerável ao pé dos arranha-céus da fase atual, por uma questão de escala, e devido também à poesia que emana de qualquer poder quando ele é passado para trás. (SCHWARZ, 1987. P.05)

Ou seja, reflete o lugar comum no qual a “cópia” é secundária em relação ao “original”. Sendo que análises de relação de poder mais recentes, como em Foucault, buscam orientações menos totalizadoras que desmitificam essa relação platônica de originalidade. Esta referida ideia platônica de originalidade parte do princípio que existe criação inovadora, sem precedentes. Neste sentido, há um mal-estar em relação à cópia, como algo de menor valor.

Sob esta égide modernista, que nega o passado e busca criar um presente renovado, se estabelece o sonho utópico de Brasília. Utópico pois parte da possibilidade de construção de algo novo. Literalmente uma “ilha” moderna no centro do país. Esta utopia pode ser entendida como um projeto de ação para mudar uma realidade concreta. Darcy Ribeiro indica que uma das grandes questões do Brasil para a falta do reconhecimento de nação e povo é a não convergência em sonho comum. Essa incapacidade de sonhar uma nação se dá pelos anos de colonialismo que era (e ainda é) presente. É presente no sentido que conceitos como democracia

---

nossa condição arcaica de país agroexportador, e veja como isso hoje em dia segue sendo muito reforçado, exportamos matéria prima e importamos produtos de alta tecnologia. Isso é a condição periférica de inserção no moderno sistema mundial. Existe uma relação dialética entre os polos arcaico/moderno e centro/periferia.

<sup>7</sup> Este conceito de modernidade pode ser relacionado às vanguardas artísticas no sentido que parte da premissa de uma criação original, sem influências anteriores.

e cidadania, provenientes de um contrato social, no Brasil se estabeleceram de maneira perversa a fim de manter uma situação arbitrária.

Neste sentido a “cidadania” no Brasil aconteceu de maneira peculiar. Diferente do contexto de Revolução Francesa e Revolução Industrial em que, os trabalhadores tornam-se cidadãos à medida que se articularam em interesses comuns para conquistas em direitos trabalhistas no regime de Contrato Social (exemplo disso são os sindicatos). Em que, neste contexto possibilita uma conexão coletiva que legitima papel do Estado, possibilitando, assim, a existência de estruturas que alicerçam a identidade coletiva cujo objetivo é o bem comum.

Segundo Boaventura Santos, no Brasil e em outros países da América Latina e África houve um processo de “Lupencidadania”. Ou seja, um fenômeno de passagem direta do pré-contratualismo para o pós-contratualismo. Isso significa que o trabalho não é o meio para a conquista de cidadania mediante organização de classes e conquistas de direitos trabalhistas, mas sim um meio de sobrevivência.

Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, chama atenção para outra questão no processo de “cidadania” do Brasil. Por meio de uma análise da trajetória histórica, Holanda observa que o percurso político brasileiro sempre convergiu para um sistema democrático representativo. Neste sistema os representantes eleitos legislam e executam suas ações em prol da manutenção de privilégios próprios e de uma pequena minoria. Acontece que as antigas oligarquias permanecem até os dias atuais centralizando o poder político no Brasil.

Idealizadores de Brasília como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Oscar Niemeyer, Lucio Costa defendem o discurso Utopico que a nova capital seria o seleiro da diversidade nacional. Em um país continental os interesses regionais e de classe estariam presentes no mesmo espaço e tempo para formar uma única utopia, um sonho comum de mudança nacional. Isto se expressa na seguinte fala de Lucio Costa: “Os interesses do homem como indivíduo nem sempre coincidem com os interesses desse mesmo homem como ser coletivo; cabe ao urbanista procurar resolver, na medida do possível, esta contradição” (COSTA, 1995 p. 27).

Diante disto, são pensadas as “Unidades de Vizinhança”<sup>8</sup>. Diferente das primeiras unidades de vizinhança inglesas e norte americanas, que ressaltaram o individualismo das partes, mas negligenciaram o problema complementar da integração do conjunto (FERREIRA, GOROVITZ, 2015), em Brasília houve o entendimento que estas deveriam atender às

---

<sup>8</sup>Esta ideia provém do conceito de Unidade de Vizinhança da década de 20 do século XX desenvolvido pelo norte-americano Clarence Perry que estudou as relações humanas com os serviços. Para ele as habitações deveriam estar próximas dos serviços e comércios básicos para atender aquela comunidade específica sem que a circulação de veículos perturbe esta comunidade.

necessidades básicas dos moradores das comunidades (superquadras). Entretanto, ao mesmo tempo não seriam fechadas em si. Dessa forma, o projeto urbanístico de Brasília promoveria encontros para, assim, solidificar a formação cidadã.

Estas duas esferas, o domínio do morador e do cidadão, ou seja, a relação entre público e privado, seria balizado em um sistema de auto regulação o que converge para o caráter da autonomia dos indivíduos. Esta autonomia se estabelece em um paradoxo. A ordem é auto instituída na relação com o outro por diferença, eu sou o que você não é. Portanto, para assegurar a autonomia individual é preciso garantir a autonomia do outro. Esta ideia se expressa no princípio aristotélico de que uma cidade é construída por diferentes tipos de homens; pessoas iguais não podem fazê-la existir.

Nota-se que a cidade, como palco para o exercício da cidadania, reside no paradoxo dialógico de duas polaridades: individual e coletivo. Dessa forma, quando os desejos individuais convergem para o desejo maior, coletivo, esta comunidade se caracteriza como um povo. Quando esse povo possui um desejo comum de mudança para um bem maior, coletivo, este povo tem um sonho utópico de nação (RIBEIRO, Darcy, 1989).

O plano ideal refere-se ao sítio como unidade e expressa antes as aspirações do que as realizações de uma determinada civilização [...] a cidade ideal suscita a questão da aspiração à liberdade diante das limitações sociológicas e biológicas. (ROSENAU, 1983 apud LIMA, 2017, p. 2 e 3)

Fica claro que a quebra com o passado se dá por uma necessidade endógena. Existe uma necessidade real de formação democrática no país. Afinal, nossa sociedade possui uma ferida exposta que são as relações baseadas na exploração, essa característica é reflexo de anos de escravidão que corroboraram para estaticidade social baseada entre seres “oprimidos” e “opressores”.

Dialogando com Paulo Freire, o oprimido perde sua humanidade pois é privado de acesso, que se traduz como uma coerção de direitos, por isso não se constrói integralmente como sujeito ativo e participativo. O opressor, para manter seu status e privilégios, necessita sacrificar os direitos de uma maioria e é justamente nesta ação que perde a sua humanidade. O resultado disso é uma sociedade adoecida, há a formação de um “Fascismo Societal<sup>9</sup>” (SANTOS, 2002).

Este sistema de poder que, apesar das inúmeras tentativas de alteração se mantém, provém de um conceito chamado “modernização conservadora”. Este fenômeno explica o fato

---

<sup>9</sup> Diferente dos anos 30 e 40 não se trata de um Fascismo Político, mas de Fascismo social e civilizacional contra um modelo pluralista de convivência.

de determinadas demandas serem assimiladas pelo bloco no poder sem, contudo, implicar na reformulação do sistema brasileiro. Brasília foi criada na eminência de um outro ciclo de modernização conservadora que se iniciou com o golpe de 1964, neste sentido muitas das iniciativas mais radicais presentes no projeto da nova capital não se efetivaram ressaltando o sentimento de melancolia existente ainda hoje.

Florestan Fernandes (1971) também debate a temática do fascismo na América Latina afirmando que o mesmo continua presente como uma ideologia de estabilidade de um sistema opressor. Permanece presente no discurso que defende um “totalitarismo de classe”, fato que só se sustenta em uma sociedade estratificada. Portanto, justifica a segregação social e étnico racial, existente também no Distrito Federal apesar da utopia presente no projeto de Unidades de Vizinhanças, do convívio não hegemônico.

O fascismo na América Latina tem sido, até o presente, uma versão complexa dessa espécie de fascismo. Como tal, ele pressupõe mais uma exacerbação do uso autoritário e totalitário da luta de classe, da opressão social e da repressão política pelo Estado, do que doutrinação de massa e movimento de massa. Ele é substancialmente contra-revolucionário e emprega a guerra civil (potencial ou real; e a “quente” ou a “frio”) em dois níveis diferentes (e por vezes concomitantes): 1º) contra a democratização como um processo social de mudança estrutural (por exemplo, quando ela ameaça a superconcentração da riqueza, do prestígio e do poder); ou seja, ele se ergue de modo consciente, contra a “revolução dentro da ordem”; 2º) contra todos os movimentos socialistas, qualificados como revolucionários – portanto, ele também procura barrar a “revolução contra a ordem existente”. (FERNANDES, 1971, p. 17)

Percebe-se que a base utópica da mudança desejada em Brasília dar-se-ia pelo convívio entre as diferenças, toda a cidade foi pensada com este objetivo. Entretanto, mesmo antes do golpe militar se efetivar é possível perceber uma força segregadora na cidade. No documentário “Conterrâneos velhos de guerra” (1991) os relatos daqueles que fizeram parte da construção da cidade, chamados “candangos”, explicita como a diáspora de inúmeras pessoas em buscas de uma “terra dos sonhos” terminou em exaustivas jornadas de trabalho em condições precárias.

Outro fator de segregação que se observa no projeto inicial de Brasília são os Cinturões Verdes. Extensas faixas, não exatamente de proteção ambiental<sup>10</sup>, que projetam para o entorno uma periferia cujo principal objetivo de sua existência é abastecer o centro. Primeiramente na relação da ampliação das fronteiras agrícolas diante do ponto de vista desenvolvimentista de

---

<sup>10</sup> Até a década de 80 o Cerrado não era valorizado, prova disso é que não está contemplado na Constituição Federal como um dos biomas patrimônio da humanidade, tampouco havia a preocupação de preservá-lo em sua diversidade. Diversas vegetações exóticas para este ambiente foram introduzidas com a justificativa de caracterizarem ações de reflorestamento, como no caso dos eucaliptos. Entretanto, provocam intensos impactos ambientais que reverberam ainda hoje.

tornar o Brasil grande exportador de grãos, o que potencializou o agronegócio das monoculturas, um modelo divergente dos atuais paradigmas de sustentabilidade e que ainda permanece presente. Além disso, as cidades satélites, neste caso, tornam-se cidades dormitórios uma vez que a população reside nestas localidades e vai ao centro para trabalhar, retorna à sua cidade de origem apenas para dormir. Isto reflete em alguns aspectos intangíveis, mas que refletem em ações concretas, como a dificuldade de provocar o sentimento de pertencimento. Isto potencializa a negligência de serviços por parte do Estado uma vez que minimiza a participação popular.

Com a efetivação do golpe militar em 1964, políticas públicas são lançadas para estabelecer de vez a segregação no Distrito Federal e descaracterizar o projeto inicial. A criação da Ceilândia (Campanha de Erradicação das Invasões) por exemplo, é um marco desta segregação social, econômico e também étnico racial. Este fenômeno está registrado no filme *A Cidade é Uma Só?* (CEICine, 2012), no qual há o registro das memórias de moradoras (es) de uma vila próxima ao centro de Brasília com uma promessa de urbanização que não se cumpriu. Além disso, na própria região central de Brasília, as áreas de convivência pensadas como espaços vivos capaz de mobilizar as pessoas, tornaram-se vastos espaços desertos que intensificaram o individualismo.

Este estado de coisas converge para o que Florestan Fernandes chama a atenção nos avanços do fascismo no contexto de sociedades estratificadas. Neste sentido, o braço armado do estado é o grande aliado do sistema para conter qualquer corpo “fora da ordem”, o que se apresenta de maneira clara nas estatísticas de mortalidade da população negra periférica. dado de extrema significância para o contexto da educação pública no Brasil e, em especial, nestas zonas periféricas em relação ao centro.

Esta pesquisa se afasta do ponto de vista do progresso linear que mantém a chancela dogmática da vitória, mas procura olhar para o passado a partir de uma perspectiva crítica. Dessa maneira, a melancolia existe pela não conclusão e, em alguns casos pela própria dissolução do projeto utópico de Brasília, mas que apesar desta condição que motiva desilusão os sentimentos despertados não são apenas de apatia. Por outro lado, a consciência destes fatos inquieta e dão a esta pesquisa o tom da Utopia da Esperança defendida por Ernst Bloch.

Encontra-se assim em *O Princípio Esperança* frequentes referências ao *Espírito da Utopia*, nomeadamente à ideia da utopia como consciência antecipadora, como figura do <pré-aparecer>. A filosofia da esperança de Bloch é, antes de tudo, uma teoria do ainda-não-ser, nas suas diversas manifestações: o ainda-não-consciente do ser humano, o ainda-não-devir da história, o ainda-não-manifestado no mundo. (LÖWY, 2016. P. 61)

Logo é um olhar para o passado que busca outras formas de viver o presente, formas que contribuam para uma sociedade menos opressora. Entretanto, não se trata necessariamente de algo que possa ser concretamente descrito como um projeto fechado e pronto, uma vez que trata do devir de algo que ainda não existe. Portanto, segundo Bloch, esta maneira de pensar a Utopia está presente nos “sonhos utópicos diurnos” nos quais, diferente dos “sonhos noturnos” que se encontram no nível do onírico, esta primeira categoria se dá na conexão da reflexão junto com a práxis revolucionária, em uma corporeidade que é consciente e ativa.

# 2

## ESCOLA PARQUE E CIDADANIA ESTÉTICA



Na reflexão sobre o sonho utópico da construção de uma cidade ideal, que varreria a sombra de um passado arcaico do Brasil, a reforma no sistema educacional foi de grande importância. Não obstante que ao longo do breve texto do relatório, aparece três vezes a palavra *escola*, e o seu Croqui n. 13 aponta a posição central que a escola adquire no projeto (LIMA, 2017. Pg 267).

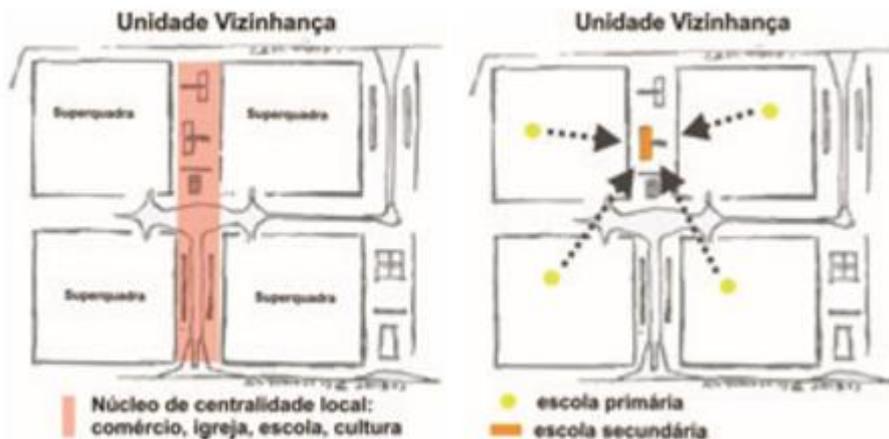


Figura 13 – Planta de uma Unidade de Vizinhança do Projeto Inicial de Brasília.

Para elaborar o Plano Educacional de Brasília foi convidado um dos filósofos e gestores educacionais mais progressistas da época, Anísio Teixeira. Este é reconhecido como um dos principais teóricos do sistema educacional brasileiro. Formou-se em direito em uma instituição jesuítica, neste período cogitou seguir carreira como jesuíta, mas foi desencorajado por seu pai. Em 1924 iniciou sua vida pública como Inspetor Geral do Ensino da Bahia, passando logo depois a Diretor da Instrução Pública desse estado. Em seguida assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (até então a capital era o Rio de Janeiro). Nesta oportunidade foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), realizou reformas educacionais que projetaram seu nome e o Brasil internacionalmente. Mas renunciou ao cargo por divergências políticas, especialmente no que tange a sua defesa de uma escola pública, obrigatória e laica.



Figura 14 –  
Anísio  
Teixeira,  
idealizador  
das Escolas  
Parques.

Vale ressaltar as visões progressistas no campo da educação advindas de sua trajetória como aluno de John Dewey. Realizou pós-graduação nos Estados Unidos da América, conheceu profundamente o pragmatismo filosófico de Dewey e a relação da educação por meio da experimentação, contrariando as concepções da educação tradicional. Além disso, esteve por diversas vezes na Europa estudando o sistema de ensino, especialmente, o sistema de ensino francês. Entretanto, construiu uma lógica educacional própria com base nas peculiaridades do Brasil.

Quando retorna ao Brasil é convidado novamente para assumir a Secretaria de Educação e Saúde do estado da Bahia (1947). Durante esta administração construiu em Salvador o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque. Esta foi uma das suas obras mais inovadoras. Afinal, esta Escola Parque (Bahia) constituía um centro de educação integral, cujas atividades artísticas, corporais, socializantes do trabalho e da cidadania eram o foco das práxis pedagógicas. Mais que isso, alimentação, higiene e atendimento médico-odontológico, complementavam as práticas educativas.

Estas experiências na reforma da educação básica no estado da Bahia, entre outras relevantes produções teóricas, resultaram na escolha de Anísio Teixeira como sujeito substancial para a construção do Plano Educacional de Brasília. Um plano educacional que estaria ao nível da magnitude da nova capital, com vistas ao futuro: uma educação integral, não dicotômica (entre escolas de ricos e escolas de pobres), que valorizasse a autonomia e cidadania dos estudantes. Ou seja, na contramão da concepção tradicional de educação. Realizou-se não apenas um projeto pedagógico, mas um plano de gestão urbanístico para estes Centros

Educacionais e não mais meramente escolas. Anísio ratifica neste período uma de suas principais afirmativas: só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Entretanto, pondera: mas ela é aceita por todos? Parece que não (TEIXEIRA, 1997, p. 15).

Brasília, diante da visão modernista de progresso, tinha como plano governamental ser convertida num amplo campo de experimentação de técnicas novas (KUBITSCHEK, 2000, p. 140). Teixeira deixa marcado a necessidade do caráter educacional em suas reformas propostas. Ou seja, o que considera relevante não é apenas a formação tecnicista do ensino<sup>11</sup>, mas principalmente a educação como meio para reduzir as desigualdades existentes no Brasil.

Dessa forma, a maneira de alcançar esta transformação social não está na rede privada, mas sim, é papel da Escola Pública, sendo dever do Estado proporcionar acesso a todos. Neste sentido, a Educação Básica deveria oportunizar aos estudantes tempos e espaços adequados para sua formação integral.

Entende-se como formação integral do sujeito a capacidade de se reconhecer como um indivíduo que não é só mental, mas também sensível e atuante de seu meio. Portanto quebra com a noção passiva da Escola Tradicional, em que o professor detém e repassa o conhecimento e o estudante simplesmente reproduz. O projeto elaborado por Teixeira prima pela participação ativa e democrática.

O sistema de educação do Estado democrático moderno não é tal sistema [...] mas o de escola públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais aos indivíduos e ministrar-lhes educação para o que se costuma chamar de eficiência social, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de cidadão, de trabalhador (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de consumidor inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, e em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral, o de formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdade de oportunidades. (TEIXEIRA, 1963, p. 11)

A ideia de educação integral de Anísio Teixeira está diretamente relacionada com as experiências de sucesso no sistema de ensino que articula Escola Classe e Escola Parque (Escola Parque Carneiro Ribeiro) na Bahia durante os anos de 1950. Esta primeira Escola Parque estava em um local periférico de Salvador e foi uma verdadeira transformação na vida de seus

---

<sup>11</sup> O termo ensino tem origem no verbo *insignare*, que significa “transmitir conhecimento”; enquanto educação vem da raiz *educatio*, que denota o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança”, o que abarca uma visão mais integral do aprendizado. Entende-se então ensino como metodologias, procedimentos e práticas para alcançar objetivos de aquisição de conhecimentos.

estudantes. No ano de 2016 houve o 1º Encontro de Escolas Parque promovido pela Associação de Arte Educadores (ASAE) do Distrito Federal. Nesta Ocasão houve o relato de experiência de alunas da primeira turma da Escola Parque Carneiro Ribeiro. Chama a atenção a fala de uma das antigas estudantes no qual a primeira experiência de tomar banho de chuveiro e comer com garfo em toda sua vida foi na escola parque.

Nesta perspectiva de proporcionar condições de igualdade de direitos e oportunidades Teixeira entende Brasília como a grande possibilidade de uma revolução. Pretendia-se que, no centro administrativo e político do país, todas as classes conviveriam juntas. “De forma a permitir que um filho de ministro de Estado estudasse lado a lado de um filho de operário” (KUBITSCHKE: 2000, p. 141).

Pois seria nesta relação diversa, no mesmo tempo e espaço, o maior potencial responsável por enriquecer e despertar a autonomia de todos os estudantes participantes deste projeto. No choque de realidade, culturas e classes que possibilitaria o espaço para o debate, o exercício dos direitos e deveres de maneira participativa. A escola, nesta perspectiva não é um espaço de preparação para a vida, mas é a própria vida acontecendo da maneira mais autêntica.

Para tal, a ideia básica explícita no Plano, é “juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade” (TEIXEIRA: 1961, p. 197). Neste formato são planejados dois espaços. As chamadas Escolas Classe, em que as (os) alunas (os) passariam quatro horas de seus dias com as disciplinas previstas no Plano Nacional de Educação. E as “Escolas Parque”, nestes espaços as (os) estudantes também passariam quatro horas realizando atividades ligadas ao corpo, às artes, cidadania, estética, cultura e manualidades.

Nota-se que não há uma hierarquização entre as atividades ditas “intelectuais” e “manuais”, ambos os aspectos são entendidos como de fundamental importância para o desenvolvimento integral do ser. Portanto, não se trata do mero aumento do tempo dos alunos na escola. Mas “do tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1957, p. 4).

Esta ideia de uma educação integral que abrangesse as diversas dimensões do ser demonstra seu potencial ainda contemporâneo ao passo que dialoga com Edgar Morin. Morin defende que é similar a todos os seres humanos, independente da cultura, a produção de “duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra simbólica, mítica, mágica” (MORIN, 2005). Apesar de ambas linguagens fazerem parte de todos os seres

humanos ao longo do período moderno estas duas esferas foram sendo fragmentadas e compartimentadas.

Essa fragmentação dos indivíduos, especialmente no que tange à apreensão do conhecimento racional e a formação estética<sup>12</sup>, provocou relações de poder assimétricas entre atividades “científicas” e atividades “lúdicas”. A crença modernista que haveria um futuro glorioso a partir do cientificismo positivista colocou a ciência acadêmica nos mais altos patamares de prestígio. Enquanto as tarefas manuais, com o corpo e que valorizam a sensibilidade ficaram renegados como trabalhos menores.

Em nossa cultura ocidental, tanto a poesia quanto a cultura humanista foram relegadas. Relegadas no lazer e no divertimento, relegadas por adolescentes e mulheres, transformando-se, de algum modo, num elemento inferiorizado em relação à prosa da vida (MORIN, 1999, p. 22)

Em função disso Morin (1999) afirma que nos tempos “Hiperprosa”, como está o momento atual, precisamos encontrar uma “Hiperpoesia” para conseguir viver neste contexto em que a complexidade se torna vigente. Essa complexidade é reflexo da dificuldade de entender os processos como um todo uma vez que vivemos de maneira fragmentada.

Ainda diante deste conjunto de circunstâncias referente ao ensino e aprendizagem, o corpo é um dos grandes paradigmas que foi desmembrado da concepção de produção de conhecimento científico tradicional da cultura ocidental. Nesta perspectiva o corpo é visto como um fardo que precisa ser educado para a sobressalência da alma. Na educação este modelo convergiu para o formato de Educação Tradicional, no qual o corpo permanece anestesiado em carteiras com a atenção unidirecional ao mestre.

Neste sentido, faz-se necessário uma reforma educacional que funcione, de fato, na formação de sujeitos integrais. Esta reforma já é anunciada desde do início do século XX, especialmente na década de 1930, em que os pensadores, como os que endossaram o Manifesto dos Pioneiros, sinalizavam para as mudanças dos paradigmas sociais, tal como a fragmentação da vida comunitária em detrimento da formação urbana. Neste sentido, a escola é entendida como este espaço que contempla também o desenvolvimento das diversas inteligências, inclusive a inteligência corpórea e estética, conforme indica Dewey. Apesar de tais apontamentos, estas reformas propostas necessitam de uma mudança intensa em todo paradigma educacional. Não se trata somente do aumento do tempo de permanência do aluno

---

<sup>12</sup> Entende-se estética como a capacidade de contemplar, sentir, entender e reelaborar os símbolos em significados de acordo com a filosofia pragmática de Dewey. Neste sentido, a Arte é uma experiência estética, isto difere das filosofias que compreendem a arte como uma produção classista e de elite.

na escola, mas sim em aumentar o repertório do estudante a fim de possibilitar o seu desenvolvimento integral, como indivíduo prosaico e poético, consciente de sua existência como sujeito de direitos e deveres

## **2.1 Escolas Parques**

Dessa maneira as Escolas Parques exercem importância fundamental no Plano Educacional de Brasília. Uma vez que esta instituição se caracteriza com o princípio de comunidade socialmente integrada à filosofia pragmática de Dewey. Ou seja, “proporciona uma experiência real de vida” (PEREIRA; ROCHA: 2011, p. 161).

Diferente de suas experiências iniciais na Escola Parque Carneiro Ribeiro, localizada no bairro do Corta Braço de Salvador, em Brasília, como “cidade jardim”, possibilitaria uma integração do projeto urbano com a Escola. Surge então a ideia da escola integrada à cidade, como Anísio costumava chamar: “Universidades Infantis”. Neste sentido, cada escola Parque atenderia dois mil alunos (de sete a catorze anos) de quatro Escolas Classes diferentes.

Para abarcar todas estas características de educação para e em cidadania, como uma “Universidade Infantil”, o projeto arquitetônico das Escolas Parques contava com 20.544m<sup>2</sup>, neste espaço existiriam Pavilhão de Salas de Aula (salas ambientes destinadas às atividades específicas de cada oficina), o bloco do Auditório e o das Oficinas, pátios, amplo refeitório, quadras de esporte, laboratórios, piscina semiolímpica, vestiários, lavanderia.

A necessidade de um novo formato de escola (enquanto projeto arquitetônico e pedagógico) se dá pelas necessidades dos educandos neste novo contexto histórico e social. Uma vez que a educação passa a ser dever do Estado e direito de todos as estruturas educacionais precisam ser repensadas. Ou seja, a escola não é mais frequentada por “corpos educáveis”, advindos de uma estrutura mínima em que as pessoas comem todos os dias, possuem tratamento de água e esgoto em suas residências, os pais já têm intimidade com a cultura letrada.

Nesta nova perspectiva, de uma escola democrática e pública, a mecanização dos conteúdos não é mais o principal foco, mas sim o desenvolvimento de sujeitos capazes de intervirem em suas realidades. Sendo assim, compete ao professor trabalhar a formação

integral, ética e cidadã das (dos) estudantes, e não meramente curricular, no sentido de instrumentalizar para algo, como uma profissão.

Neste sentido, Anísio Teixeira estabelece quatro pilares para a Educação:

- Aprender a aprender a ensinar, o que abrange a formação do professor para essa nova perspectiva educacional;
- A educação não como um privilégio, mas como direito de todos e obrigação do Estado;
- A educação como máquina para democracia, somente pela escola pública, obrigatória e laica que pode haver a diminuição das desigualdades sociais, as convivências de classe e a formação cidadã;
- Capacitação democrática do professor, diferente da capacitação do professor para as novas necessidades educacionais. Teixeira entende que para uma formação cidadã o professor necessita vivenciar esta democracia.

Dentro deste contexto é necessário que o ambiente escolar proporcione, minimamente, espaços de fala e escuta entre todos os envolvidos. Esta ação, que a princípio parece óbvia, desvela o caráter superficial e homogêneo das relações. Afinal a escola é um sistema vivo, permeado de conflitos de inúmeras esferas. Por isso existe a preocupação com a formação do educador, também, para esta nova escola.

Entretanto, este exercício dialógico, apesar de ser racionalmente compreensível, não está e, tão pouco, é uma tarefa fácil e pacífica. Por isso há a necessidade de uma nova escola, progressista e construída em outras bases. Não mais nos paradigmas da Escola Tradicional em que os papéis são bem definidos entre a autoridade/autoritarismo do professor e da estrutura escolar e, no outro extremo, a passividade da recepção da (do) aluna (o).

Diante disso, a Escola Parque possui em seu bojo estrutural o caráter democrático. Conforme o projeto inicial, as (os) estudantes possuiriam direito de escolha entre as atividades oferecidas e quais dessas irão compor sua grade horária. A essa característica foi dado o nome de “Currículo de Participação”, dessa forma o agrupamento das turmas seria feito por meio de idade, aptidões e desejos.

Estas experiências, provocadas pelos paradigmas de uma democracia participativa, promoveria um espaço e tempo educacional a todos os envolvidos do contexto escolar: educadores, responsáveis, estudantes, colaboradores. Afinal, promove formas de relacionamento opostas ao individualismo neoliberal vigente quase que na totalidade das relações. A diversidade é inerente a este processo e é acentuada ainda mais no projeto de Escola

Parque. Afinal, os estudantes não conviveriam apenas com seus colegas de classe, mas com outros grupos.

Além disso, muito mais que aulas, a Escola Parque deveria ser o grande espaço de convivência social. Dessa forma, os momentos como refeições e de liberdade nos intervalos de aula são tão importantes como o trabalho sistematizado com o professor. Prova disso é o fato de no plano arquitetônico inicial das Escolas Parques existir um espaço destinado aos dormitórios de alunos e alunas órfãs. Neste momento inicial, pensava-se que Brasília abarcaria diversas classes econômicas e sociais diferentes e a escola poderia mediar essas relações. Conforme afirma Anísio, uma escola de formação de hábitos (e não de adestramento para passar em exames).

Estes hábitos são refletidos nos aspectos de convivência com a diferença. O desafio de dialogar de maneira horizontal, não na perspectiva de chegar em um consenso<sup>13</sup>, mas de estabelecer pontos de contato no exercício de superar as expectativas individuais em prol do benefício coletivo. Moreira sintetiza esta fala da seguinte forma:

Se os professores deveriam proporcionar aos alunos experiências que os levassem a desenvolver hábitos responsáveis de autodireção e de cooperação social, eles mesmo tinham que trabalhar dentro de uma linha participativa e cooperativa. (MOREIRA, 2002)

Esta linha participativa e cooperativa defendida nas falas acima tem sido conquistada por meio de muita luta dos profissionais da educação. No ensino formal ela é expressa legalmente pela gestão democrática, no qual a comunidade escolar tem a participação garantida nas eleições da direção, conselhos e outras instâncias administrativas, financeiras e pedagógicas. Possivelmente este seja um ponto fundamental para a legitimação da Educação Pública como meio de superação das engrenagens dos aparelhos pró manutenção de “status quo”.

---

<sup>13</sup> Para Laclau e Mouffe a Democracia toma sua forma Radical no sentido que abre mão do “consenso”, tradicionalmente definido por instâncias verticalmente hierárquicas e arbitrárias. A ação democrática pluralista se dá no movimento de reconhecer o opositor não como um inimigo a destruir, mas como alguém com opinião divergente cuja a existência é legítima. Neste sentido a identidade se dá na interface da existência do outro. O “eles”, em oposição ao “nós”, desempenha o papel de elemento externo constitutivo.

## 2.2 Escola Nova: O Pragmatismo na educação e na arte

Um dos principais pontos para a construção do pensamento de Anísio Teixeira é o pragmatismo filosófico e a experiência como fatores principais. Teixeira passou anos conhecendo diversos sistemas de ensino e aprendizagem, em especial o sistema francês e estadunidense. Nos Estados Unidos teve contato primeiramente com os “Métodos Americanos de Educação”, esta primeira aproximação foi fundamental para pautar a necessidade de uma educação em diversas áreas: científica, sensorial, corporal, linguagens e outras. Ao tomar contato com o pragmatismo filosófico de John Dewey que as reflexões de Teixeira para a crítica ao modelo de Escola Tradicional são ainda mais intensificadas. Críticas estas que culminarão mais tarde na participação de Anísio como signatário do Manifesto dos Pioneiros

Para Dewey é por meio da experiência, na qual requer uma atitude ativa, que é possível se apropriar de uma informação, reelaborá-la e torná-la significativa, como conhecimento. Caso contrário, trata-se de um processo mecânico de aquisição e reprodução de informação. Dessa forma, viver uma experiência requer o contato coletivo, para que haja sentido social de suas ações. Há, então, uma negação dos métodos solitários e egoístas da absorção de conteúdo. Anísio então completa “não se aprende tudo que se pratica, mas aquilo que dá prazer ou satisfação, aquilo por que se tem interesse” (TEIXEIRA, 2007, p. 50)

As preocupações levantadas por John Dewey em relação ao modelo de Escola Tradicional são reflexo da análise de conjuntura pós-revolução industrial. Parte do entendimento que o princípio de comunidade, no qual as tarefas cotidianas eram compartilhadas entre as gerações e os entes formadores daquele ambiente, proporcionava experiências empíricas capazes de refletir sobre a percepção do indivíduo como parte do todo.

Não podemos menosprezar os factores de disciplina e formação do carácter que este estilo de vida fomentava: promoção de hábitos de ordem e trabalho sistemático, bem como a ideia de responsabilidade, da obrigação de fazer algo, de produzir algo no mundo. Havia sempre alguma coisa que precisava realmente ser feita e uma necessidade real de que cada um dos membros do agregado familiar executasse a parte que lhe cabia de forma rigorosa e em colaboração com os outros. Personalidades que se tornavam eficazes através da acção eram forjadas e postas à prova em plena acção. Repito: não podemos menosprezar a importância, para fins educacionais, do conhecimento pormenorizado e íntimo da natureza. (DEWEY, 2002, p. 20 e 21)

De acordo com a fala de Dewey é possível afirmar que a modernidade provocou a fragmentação da sociedade. Um dos principais eventos que acarretou esse fenômeno foi a Revolução Industrial, em que o modelo de produção segmentado e com longas jornadas de trabalho no contexto urbano fez com que a individualidade se acentuasse. Com as Grandes Guerras e o ingresso da mulher no mercado de trabalho os momentos em comunidade tornaram-se ainda mais escassos. Diante deste contexto, a escola meramente instrumental, no qual o objetivo principal é passar uma informação e o aluno reproduzi-la da maneira mais fidedigna possível, já não supria mais as necessidades da formação integral. Era preciso proporcionar tempos e meios de relações sociais, com o corpo ligado ao meio ambiente e a experiências práticas de vida a fim de uma formação integral do sujeito em suas diversas dimensões.

No início do século XX Dewey observa que alguns professores e algumas professoras começaram a implementar em suas aulas, ainda que de maneira intuitiva, práticas artísticas e corporais com o argumento que essas atividades “distraíam” os estudantes. Apesar dos bons resultados que estas práticas mais “lúdicas” obtinham, o grande potencial destas vai além da mera distração conforme afirma Dewey, é um potencial de revolucionar a forma de constituição da sociedade.

Poderemos relacionar esta “Nova Educação” com a marcha geral dos acontecimentos? Se pudermos fazê-lo, ele perderá o seu carácter isolado; deixará de ser um assunto que brota apenas das mentes demasiado fantasistas de pedagogos lidando com determinados alunos. Surgirá como parte integrante da evolução social no seu todo e, pelo menos nos seus traços mais gerais, como algo inevitável. (DEWEY, 2002, p. 18)

Neste contexto a referida “Nova Escola” é resultado de um conjunto de reflexões de pensadores como Leon Tolstói, com a escola Isnáia Poliana<sup>14</sup> na Rússia, cujo tema era “educar

---

<sup>14</sup> Em meados do século XIX a Rússia estava no processo transição do sistema sérvio, dados alarmantes mostram os desafios educacionais deste período: Apenas 6% da população era alfabetizada. Leon Tolstói em sua quinta “Isnáia Poliana” promove uma escola revolucionária para o período: os trabalhadores da quinta, de ambos os gêneros, estudavam juntos, alguns adultos, a pedagogia tinha perspectivas libertárias. Os conteúdos eram estabelecidos conforme o interesse dos estudantes, além disso o ingresso e retirada se dava a qualquer tempo conforme a relevância para o aluno. As experiências na escola Isnáia Poliana foram fundamentais para o entendimento futuro da importância da educação pública para a Rússia e o movimento anarquista.

com liberdade para liberdade”, Ovide Decroly<sup>15</sup>, Maria Montesori<sup>16</sup>, Freinet<sup>17</sup> e, em especial para este trabalho, John Dewey<sup>18</sup> que formaram o movimento Escolanovista no contexto mundial. Estes pesquisadores partiram do descontentamento com o formato da educação tradicional: um processo de ensino e aprendizagem arbitrário cujo o espaço de protagonismo era apenas do professor, detentor do conhecimento, e o educando, como reproduzidor deste conhecimento, permanecia inerte em relação à participação ativa.

O movimento da Escola Nova, por outro lado, procura pensar o educando como o centro do processo pedagógico, no qual o ensino deveria ser voltado para os interesses deste estudante. Neste sentido, a escola passaria a ser não somente um espaço de formação para um futuro, mas um ambiente de vida em que os interesses são voltados para o tempo presente.

De modo geral os defensores da Escola Nova propunham uma reavaliação do modelo escolar vigente, com ideário embasado pelas descobertas da psicologia infantil e pela crença de que a criança deve ser valorizada por aquilo que ela é, e não tratada como pequeno adulto em formação. Diante de tal perspectiva, o jogo, a brincadeira, o contato com a materialidade das experiências artísticas, científicas e biológicas, a valorização das práticas em grupo em detrimento da visão individualista preconizada pelo modelo moderno de trabalho social.

Portanto as premissas para uma escola adequada às necessidades do contexto moderno e para o desenvolvimento integral de sujeitos, frente à segregação, individualização, pressupõe a participação, como postura ativa de todos envolvidos, a autonomia, para assim exercer os direitos e deveres não como uma concessão restrita, mas como uma conquista consciente, e liberdade, para realizar o que é de interesse e aptidão.

---

<sup>15</sup> Ovide Decroly foi um médico e educador Belga que no final do século XIX e início do século XX desenvolve uma teoria que contrapõe os métodos de alfabetização tradicionais. Segundo Decroly a criança aprende a partir de uma visão do todo e, posteriormente, compartimenta o conhecimento. A este princípio deu-se o nome de “método global de alfabetização”. Além disso, dedicou-se a provocar no estudante o desejo de “aprender a aprender” a partir do conceito de “centros de interesse”.

<sup>16</sup> Médica e educadora italiana, Maria Montesori fundamenta, no início do século XX, teorias de formação integral de sujeitos, na perspectiva de uma educação para a vida, em detrimento ao mero acúmulo de informações fomentado pela estrutura de ensino tradicional. Parte de princípios biológicos para associar fases do desenvolvimento corporal, cognitivo, intelectual, sensorial, motor, emocional. Dedicou-se especialmente às pesquisas com crianças partindo ainda da concepção de completude infantil, destaca-se como principais ideias a “educação pelos sentidos” e a “educação pelo movimento”.

<sup>17</sup> Freinet foi um educador Francês que introduziu uma visão mais marxista e popular ao movimento escolanovista. Partia da premissa que a transformação social partiria de dentro da escola, pois é neste espaço que as contradições sociais se manifestavam. Criador da pedagogia do trabalho identifica que o papel do professor é proporcionar um ambiente laborioso, motivando o grupo na perspectiva da cooperação e ajuda mútua para organização das experiências que atendam às necessidades e inquietações do coletivo.

<sup>18</sup> John Dewey foi um dos principais filósofos do século XX, viveu quase cem anos (1859 – 1952) o que o permitiu vivenciar e analisar grandes mudanças de quase um século. Norte-americano, defendia o pragmatismo filosófico cujo objetivo desta corrente é atrelar o desenvolvimento filosófico às necessidades práticas. No campo da educação a principal questão era integrar o desenvolvimento físico, emocional e intelectual por meio da experiência prática sob a perspectiva democrática e cooperativa.

Neste sentido, em consonância com Dewey e Anísio, a arte não é entendida dentro de um sistema de valor e crenças hierárquicos no qual as produções são diferenciadas por Grande Arte e Arte Menor. Dewey, em “Arte como Experiência” tem o objetivo de “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais da vida e do viver” (DEWEY, 2010, p. 70). Dewey faz tal afirmação como uma crítica ao modelo de fruição estético defendido por Kant, no qual o fetichismo da Arte está justamente no seu descolamento da vida ordinária. Em síntese, para o modelo kantiano uma obra ganha status de arte por se desconectar da vida cotidiana, é justamente por não ter utilidade prática que a sua área artística se apresenta. O pragmatismo filosófico de Dewey, que é posterior à Kant, nega este caráter fetichista da arte que promove a superioridade da “Arte” enquadrada nos sistemas de arte burguês (museus, teatros e outras instituições legitimadoras) em relação à chamada “Arte Popular” ou “Arte Utilitária”. Neste sentido Dewey observa:

Os novos-ricos, que são um importante subproduto do sistema capitalista, sentiram-se especialmente comprometidos a se cercar de obras de arte que, por serem raras, eram também dispendiosas. (DEWEY, pg. 67)

Os paradigmas modernos de produção pós-revolução industrial provocaram mudanças também no papel do artista na sociedade. A arte, como produto único, possui uma forma de produção divergente do estabelecido no sistema em série industrial. Dessa forma, a concepção de arte apresentada anteriormente, dos paradigmas Kantianos, dá um lugar (especial) para arte diante da sua “obsolescência”, na forma de produção, em relação ao sistema capitalista. Este contexto provoca um abismo entre a experiência comum e a experiência estética (Pg. 69), naturalizando o caráter meramente contemplativo da experiência estética e instigando a relação fetichista de colecionar, expor, possuir e exhibir. Como alternativa a esta relação Dewey assinala que:

Para mim, porém, o problema das teorias existentes é que elas partem de uma compartimentação pronta ou de uma concepção de arte que a “espiritualiza”, retirando-a da ligação com os objetos de experiência concreta. A alternativa a essa espiritualização, entretanto não é a materialização degradante e prosaica das obras de arte mas uma concepção que revele de que maneira essas obras idealizam qualidades encontradas na experiência comum. (DEWEY, 2002, p. 72)

Neste sentido, para Dewey, o grande potencial da experiência estética, seja no fazer ou no contato com a obra, é provocar um estado de presença integral, no qual o intelecto, as

sensações, sentidos e emoções se relacionam, diferentemente das experiências fragmentadas das demais disciplinas.

Para haver experiência estética, um momento extraordinário (fora do comum), é preciso de experiência ativa. Dewey relaciona esta postura ativa com a vida animal, na qual o animal em ação está plenamente conectado ao tempo presente. Sendo assim, a experiência estética encontra-se no fazer, pois é na ação que o indivíduo se conecta ao tempo presente. Entende-se como ação, neste contexto, tanto a produção de obras como o diálogo reflexivo com as obras, de modo que distanciado da fruição passiva e engendrado em padrões esquematizados de homogeneização.

Na educação, então, a estética é a grande chave para alcançar a formação integral dos sujeitos e a experiência é o acontecimento que se legitima pela partilha com o coletivo. Dessa maneira, sequências de experiências tendem a potencializar a sociabilidade, gerando sentimentos como de solidariedade e cooperação, essenciais para o desenvolvimento de sujeitos integrais. Assim a Escola Nova, que comunica com esta perspectiva, propõe tempos e espaços capazes de propiciar tais experiências estéticas e corporais.

No Brasil a Escola Nova tem como marco o “Manifesto dos Pioneiros” (1932) assinado por diversos intelectuais brasileiros, entre eles Anísio Teixeira. Neste documento, que expõe as justificativas e objetivos das reformas propostas, a Escola Nova é pensada dentro do contexto brasileiro.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à philosophia de cada época, que lhe define o character, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estructura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um "character biologico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira funcção social, preparando-se para formar "a hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas opportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accôrdo com uma certa concepção do mundo. (TEIXEIRA, Anísio. 1984, p. 410)

Conforme consta no manifesto, a Escola Nova não é entendida como um método que pode ser aplicado sem levar em consideração o contexto. Por outro lado, é um termo genérico

para propostas que criticam o modelo tradicional de educação diante dos paradigmas modernos, individualistas e segmentados. Nas circunstâncias brasileiras foi entendido que a reforma na educação era o grande pilar para a revolução social, cujo objetivo era caminhar para a consolidação de uma democracia efetivamente participativa. Neste sentido o objetivo educacional era a formação integral do sujeito não para manutenção de privilégios de uma minoria, mas para indivíduos que trabalham para o crescimento do coletivo conforme determinada visão de mundo que é construída por estes próprios indivíduos.

Neste sentido, o manifesto dá início a suas pontuações afirmando que é preciso investir na formação de profissionais da educação para que sejam capazes de analisar socialmente e filosoficamente a conjuntura em que estão inseridos e atuar, de maneira prática, na realidade. Afirmam que, no Brasil, diferente dos países latinos vizinhos, existe uma grande dificuldade de refletir sobre o contexto, mesmo para os profissionais da educação, pois a tradição de pensamento nacional (ainda na década 1930) era pouco valorizada. As filosofias, muitas vezes, eram importadas e aplicadas sem o exercício crítico.

Para além disso, era necessário que a escola fosse pública, laica, obrigatória e, talvez o ponto mais revolucionário: única. Ou seja, o Estado deveria ser o único provedor de educação pois somente dessa maneira a distinção entre escolas de ricos e pobres seria superada. Não havendo possibilidade de o Estado atender todas as demandas, tanto da educação básica como superior como único provedor, poderiam haver instituições de ensino privadas, desde que essas não superassem o objetivo principal da educação: formação integral de sujeitos para superação de assimetrias sociais a fim de alcançar a democracia no Brasil.

Tais pontos deixam claro que Anísio Teixeira pensa as Escolas Classes e Escolas Parques como meios para atingir os objetivos propostos pelo Manifesto dos Pioneiros. Tanto na primeira experiência, Escola Parque Carneiro Ribeiro, como no Plano Educacional de Brasília é explícito que o objetivo é atingir especialmente as classes menos favorecidas de direitos no país. Entretanto, conforme explicita Dermeval Saviani (1999), a Escola Nova no Brasil, na prática, acabou contribuindo para aumentar o abismo entre educação de ricos e pobres.

Os projetos utópicos dos pioneiros foram prematuramente abortados. O pouco investimento na educação pública para consolidar a reforma no ensino, desde estrutura física adequada à formação densa e continuada de profissionais, potencializou o engessamento da Educação Tradicional. Os poucos espaços públicos que teriam potencial para explorar a Escola Nova em muitos casos reduziram sua prática educacional ao “Laissez-faire”, deslegitimando

sua existência e força de argumento para multiplicação destes espaços. Por outro lado, nas instituições de ensino privadas a Escola Nova multiplicou como modelo de excelência em espaços físicos muito bem formatados e profissionais especialistas em determinadas metodologias (Pedagogia Waldorf, método Montessori, entre outros).

No campo da Educação Integral ainda hoje os equívocos de compreensão sustentam ações arbitrárias. Como é possível perceber, a educação integral é entendida como a formação de sujeitos nos seus diversos aspectos: intelectual, corporal, sensível, espiritual, social, cultural. Diferente do entendimento da Educação em TEMPO Integral, na qual há o aumento da permanência do aluno na escola sem, necessariamente, haver a formação integral do sujeito. Apesar do argumento, verossímil, que a escola é responsável pela tutela do aluno em tempo integral para que os responsáveis realizem suas atividades trabalhistas, na prática o Estado tem usado desta premissa para reduzir o sistema de ensino integral para apenas tempo integral de ensino.

É possível concluir que existe uma engrenagem que sustenta este sistema segregatório, conforme discutido anteriormente, de manutenção de status quo uma vez que, até o presente momento (2017), não há matriz pedagógica para Educação Integral no Distrito Federal, nem tão pouco para Escolas Parques. Esta falta de vontade política na regulamentação destas formas de ensino corrobora para que, na prática, a educação integral, cujo foco nesta pesquisa está relacionado à Escolas Parques do DF, aconteça com diversos pontos polêmicos.

### **2.3 Críticas e outras possibilidades de relação**

O movimento escolanovista foi de fundamental importância mundial para repensar a educação diante dos paradigmas modernos de sociedade, fragmentada pela estrutura de trabalho pós Revolução Industrial. As contribuições lançadas pelos inúmeros pesquisadores deste movimento até os dias atuais continuam provocando reflexões, tanto de caráter entusiasta quanto de críticas, especialmente em relação à forma como o discurso da Escola Nova foi apropriado às classes dominantes

Admite-se como contribuições significativas da Escola Nova para este trabalho e, também, para o debate pedagógico, a busca por tornar o campo da educação mais democrático no sentido que parte do princípio dialógico, no qual o centro do processo educativo é deslocado

do professor para o/a estudante. Além disso, o caráter da formação integral de sujeitos, com vistas a diminuir as dicotomias existentes entre racional e emocional, intelectual e sensorial, cognitivo e motor; e entender que a pessoa é formada por múltiplas inteligências é de real importância. Entretanto, em tais perspectivas haviam contradições intrínsecas que serviram bem ao discurso da classe dominante.

Para analisar as contradições em questão tomaremos como base a pedagogia socialista na fala da Krupskaya, Anísio Teixeira e Dermeval Saviani. O recorte feito entre estes três autores se dá pela conectividade de argumentos e, ao mesmo tempo, pela crítica encontrada ao longo de seus escritos, que serão apresentados neste capítulo, e que contribuem para lançar reflexões sobre a Escola Parque da Natureza de Brazlândia. Afinal, após tantos anos passados desde o movimento da Escola Nova ser materializado em documento (Manifesto dos Pioneiros), depois de já ter sido debatido e analisado por muitos, não seria coerente admitir uma visão unidirecional sobre este tema nesta pesquisa.

A inter-relação de Krupskaya com Anísio, como expoente do pensamento educacional brasileiro na metade do século XX, se dá por algumas intercessões de pensamento e contexto. No período pré-revolucionário da Rússia, assim como no Brasil até o início do século XX, a educação não era pública, gratuita, tão pouco era direito de todos. Pelo contrário, os índices de analfabetismo eram altíssimos, a população sofria com a negligência do Estado. Com ingresso das mulheres no mercado de trabalho mudou a dinâmica familiar. Uma vez que as mães passaram a não estar mais em tempo integral em suas residências, as crianças, cuja a responsabilidade da criação era culturalmente destinada às mães, ficaram desassistidas. As (os) professoras (es) trabalhavam em condições precárias, sem estímulo à formação e com salários insólitos. Tal contexto de vida e trabalho precário pode ser exemplificado nos seguintes trechos:

Com a chegada da criança, as preocupações da camponesa aumentam. De fato, nem trabalha, nem se ocupa das crianças. O trabalho não espera e a camponesa vai para ele deixando as crianças sob os cuidados de alguma mulher idosa já enfraquecida ou até mesmo com crianças mais velhas. (KRUPSKAYA, 2017, p. 21)

Sobre a professora do campo no início do século XX na Rússia:

Ela deve sustentar a si e a sua irmãzinha com seu miserável salário. Seu irmão está no exílio. Ela aluga um canto na casa de um camponês com direito a escrever, corrigir caderno etc. na única mesa da casa. À noite, ela envergonha-se ao acender a lâmpada: a luz interfere no sono dos proprietários que ficaram exaustos durante o dia.

Os proprietários se relacionam bem com a professora, mas há pouco espaço na casa e, no inverno, a vaca também fica dentro da casa. O retrato de Marx

pendurado em cima da cama também comparte o mesmo ambiente com a vaca. (KRUPSKAYA, 2017, p. 31)

Sobre o contexto educacional brasileiro Anísio tece as seguintes reflexões:

A experiência brasileira – e possivelmente latino-americana – de escola primária foi, até agora, uma experiência de escola primária para uma parcela e não para toda a população escolar. Mesmo que acalentasse a aspiração de ser uma educação para todos, não logrou atingir senão uma parcela maior ou menor das crianças em idade escolar. (TEIXEIRA, 1962. Pg. 21)

Para uma população escolar de 7 a 11 anos de idade, num total de 7.595.000, a escola primária acolhe 4.921.986, ou seja, cerca de 70%. Destes alunos, porém, encontram-se no 1º ano 2.664.121, quando ali só se deviam encontrar 1.600.000 (grupo de idade de 7 anos), no 2º, 1.075.792, quando aí se deviam achar 1.500.000, no 3º, 735.116, onde deviam estar outros 1.500.000, no 4º e 5º anos, 466.957, quando aí deviam estar 1.480.000; só este fato já afila singularmente a pirâmide, conforme se pode ver no gráfico, que ora apresentamos, das matrículas por séries nas escolas brasileiras de nível primário, médio e superior. (TEIXEIRA, 1957, p. 03)

O trecho explicitado acima foi escrito no período em que Teixeira esteve à frente do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional (INEP). Vale ressaltar que nesta época já haviam sido alcançados avanços tendo em vista o contexto anterior. Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros no qual a reivindicação pela escola pública e obrigatória era um dos motes principais do documento, uma vez que a educação ainda era restrita à classe dominante e protagonizada pela Igreja Católica.

Diante de ambas as falas é possível perceber que existe uma similitude de contextos. Tanto o Brasil como a Rússia nas primeiras décadas do século XX estavam na periferia de um sistema capitalista em ascensão. O que reverbera em situações sociais similares, especialmente no que tange ao acesso aos instrumentos sociais fundamentais para constituição de uma nação equânime: educação, saúde e cultura. Tais similitudes se apresentam nas falas de Krupskaya e Teixeira, especialmente nos documentos relativos aos objetivos da escola politécnica e da educação integral expressa no Manifesto dos Pioneiros. A tabela a seguir procura tornar explícito tais pontos de contato mencionados:

<b>AO CONGRESSO DOS PROFESSORES PÚBLICOS (publicado em Verdade proletária, 24 de dezembro de 1913, número 15. N. K. Krupskaya)</b>	<b>MANIFESTO DOS PRIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (Assinado por 26 pensadores brasileiros em 1932)</b>
Educação geral, gratuita e obrigatória para todas as crianças de ambos os sexos;	A questão da escola única;
Escola laica;	A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação;
Organização democrática e não burocrática do trabalho escolar.	A autonomia da função educacional.

Além destes pontos de contato explicitados em tópicos nos documentos citados, outras falas são recorrentes nos escritos de ambos autores. A questão da formação também para os sentidos, não necessariamente dos sentidos para reconhecimento dos elementos externos (visão, audição, tato, paladar e olfato) mas, especialmente, para a formação estética no fundamento que é a partir do reconhecimento dos próprios sentidos que se forja as relações solidárias com os outros. A solidariedade, neste sentido é um ponto fundamental para a superação das densas assimetrias sociais. Assim, o trabalho entra como um ponto fundante em ambas perspectivas. Neste sentido o trabalho não está associado à um fim alienante que advém de uma formação fragmentada. Por outro lado, o trabalho é entendido como um meio de formação produtiva que, abordado de maneira cooperativa, é capaz de desenvolver a integralidade dos sujeitos ao passo que dinamiza as relações dos pares. Nessas relações as múltiplas dimensões das personalidades dos sujeitos envolvidos se apresentam em potencialidades. A partir de um olhar solidário e cooperativo, o trabalho na educação é fundamental para eliminar as desigualdades de valorização entre os ofícios. Desigualdades essas acentuadas, também, pela revolução industrial que enaltece o trabalho intelectual ao trabalho manual.

Tais semelhanças são motivadas pelos contextos análogos, mas também pelo fato que tanto a pedagogia socialista quanto os pioneiros da nova escola brasileira refletiram sobre o movimento maior da Escola Nova. Vale ressaltar que as análises se deram em dimensões e com objetivos distintos. A aproximação dos socialistas em relação à Escola Nova foi motivada pelo objetivo de estudar o que havia sido produzido até então pelo sistema capitalista e realizar a crítica, destacando os pontos significativos e entendendo que estes se estabelecem em um sistema próprio, ou seja, o sistema capitalista. Já no Brasil, Anísio, como principal expoente do período em questão para este trabalho, foi aluno de Dewey e absoluto entusiasta da Escola Nova, especialmente do sistema de ensino estadunidense e francês. Apesar disso, Teixeira não reproduz na íntegra os sistemas de ensino estrangeiro, mas intervém na proposta reconhecendo

o contexto do Brasil como um país à margem do centro do desenvolvimento mundial, cujos objetivos da escola no Brasil, segundo este entendimento, estão atrelados à diminuição das densas assimetrias sociais. É importante, porém, perceber que existe uma diferença sutil entre ambos, Krupskaya e as (os) educadoras (es) Russas (os) estavam pensando em bases pedagógicas coerentes para outro sistema. No Brasil, Anísio e as demais educadoras (es) pensavam na educação como um meio de progredir dentro deste sistema.

Sobre a Escola Nova na leitura da pedagogia socialista é possível perceber nos escritos de Krupskaya que há, em uma determinada medida, a legitimação das propostas do movimento:

As mudanças pedagógicas na Inglaterra e na Europa chamadas de “escolas novas”, destacando as características de uma educação progressista que serviriam de base para pensar a educação russa pós-revolucionária: a conversão da escola do ensino para escola do trabalho. (KRUPSKAYA, 2017, p. 10)

Krupskaya reconhece os avanços que a Escola Nova realiza, particularmente no que tange à formação integral dos indivíduos. Especialmente nas análises que Dewey faz quanto à questão da personalidade como elemento essencial do ser que se manifesta nos interesses. A educação, como mecanismo de despertar o gosto pela pesquisa a partir das curiosidades, pode direcionar outros caminhos, mas jamais reprimir a personalidade. Portanto, um ensino pautado no interesse dos estudantes é capaz de motivar muito mais aprendizagens.

Apesar disso, entende que esta não é e tampouco será a escola da classe trabalhadora. Isto porque, fundamentalmente, ela é feita pela burguesia e para ela mesma. Krupskaya analisa que as escolas em tempo integral regidas pela Escola Nova na realidade eram internatos que deslocavam e alienavam os jovens das contradições e opressões da sociedade. Formavam integralmente os sujeitos do ponto de vista biológico: o corpo físico com alimentação, higiene e exercícios; artisticamente para expressão das belezas e subjetividades, o cognitivo para desempenho do raciocínio lógico. Apesar de toda essa educação de qualidade ela não era capaz de proporcionar transformações sociais porque sua finalidade é formar os jovens para, no futuro, ocuparem os papéis de seus pais. Ou seja, para manutenção de *status quo*.

Crescidos em uma atmosfera artificial, os estudantes dos internatos rurais também fazem trabalhos úteis: plantam flores e vegetais, constroem pombais e assim por diante. Mas aqui não há nenhuma palavra no sentido de que eles, com seu trabalho, paguem o custo de sua manutenção na escola. O custo de sua manutenção é pago pelos seus pais, em torno de 2000 francos. E eles entendem perfeitamente que a alface que eles cultivam e depois vendem para a cozinheira do internato provavelmente não formará neles um sentimento de solidariedade com a massa de milhões de trabalhadores que são formados pela participação verdadeira do trabalho produtivo.

A democracia operária vai aproveitar sua experiência pedagógica, mas vai construir suas próprias escolas de forma diferente. (KRUPSKAYA, 2017, p. 57)

Diferente da experiência de aproximação com relação à Escola Nova na Rússia, para os pensadores brasileiros a Escola Nova foi recebida com muito entusiasmo, apesar de entenderem que o ponto principal da educação no Brasil era a consolidação de um povo de maneira endógena. Saviani (1985) afirma que na década de 1920 houve um grande movimento de busca por rupturas com as hegemonias existentes no Brasil (oligarquias, religião, patriarcado). Neste sentido, a luta pela democratização da educação estava no cerne das discussões como meio para estender estas lutas. Neste momento diversas vertentes distintas de pensamento brigavam pela legitimação de sua perspectiva como paradigma oficial. Com a concretização da Escola Nova no Manifesto dos Pioneiros (1932) esta pulsão de luta passou do campo social macro para os mecanismos pedagógicos internos da educação.

Passou-se do "entusiasmo pela educação", quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o "otimismo pedagógico", em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. [...] Com efeito, se na fase do "entusiasmo pela educação" o lema era "Escola para todos", essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. (SAVIANI, 1985, p. 56 e 57)

Como resultado do “otimismo pedagógico”, Saviani (1985) afirma que o escolanovismo no Brasil acabou fortalecendo e ampliando o abismo entre “escola de ricos” e “escolas de pobres”, uma vez que as atenções de todos educadores estavam voltadas para os procedimentos pedagógicos e os meios de implementar este novo modelo, era necessária uma transformação estrutural das escolas, tanto de maneira arquitetônica, como na redução do número de estudantes por turma a fim de efetivar a pedagogia de projetos, como também na aquisição de materiais necessários para os trabalhos pedagógicos. O Estado permaneceu negligenciando tais estruturas, o princípio da escola única que previa que todos deveriam estudar na escola pública não foi respeitado, e diversas escolas privadas realizaram todas as adaptações estruturais e procedimentais para aplicação da Nova Educação. Sendo assim, salvo experiências pontuais na educação pública, a Escola Nova foi efetivada para as/os estudantes de família mais abastadas e não provocou a dissolução das assimetrias sociais no Brasil, pelo contrário, contribui para acentuar.

Além das ponderações realizadas por Saviani acerca dos caminhos que a Escola Nova percorreu e provocou no Brasil, é necessário observar com cautela também um ponto

fundamental no Manifesto dos Pioneiros. Talvez este seja o ponto nevrálgico do documento. Nele, em busca da garantia da educação pública, gratuita e obrigatória, a educação é, deliberadamente, entendida como uma necessidade biológica independente de classe:

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caracter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (TEIXEIRA, 1984. Pg. 410)

Como é possível em uma sociedade segregada como a brasileira negar a existência de classe em prol de uma biologização do desenvolvimento humano? Este ponto deixou o campo aberto para a apropriação perversa da classe dominante que gerou os resultados analisados por Saviani. A perspectiva educativa defendida no documento ao desconsiderar as questões de classe existentes na sociedade tem como consequência a alienação aos problemas concretos. Além disso, anestesia a capacidade de mobilização e luta contra tais adversidades.

O problema se intensifica quando o olhar para o sujeito passa a ser predominantemente embasado em teorias do desenvolvimento generalista ao invés de um olhar para o sujeito como corpo individual, mas que é constituído por uma coletividade social e cultural. Os resultados da aceitação hegemônica dos paradigmas escolanovistas a partir das contradições discutidas neste texto resultaram em consequências ainda mais perversas para o campo.

Ao levar em consideração que a vanguarda parte do princípio de negação do passado em prol de uma criação "original" de algo novo, existe uma relação pejorativa com o que é do passado, considerado arcaico e ultrapassado. A Escola Nova, como um produto da modernidade, parte de princípios vanguardistas. Ou seja, possui uma forte ligação com a ideia de progresso vinculada à modernização pela ação industrial. No contexto brasileiro a negação do passado está atrelada ao desprezo às origens rurais do país e um elogio ao processo de urbanização. Isto está expresso na arquitetura de Brasília e, junto com ela, na dinâmica espacial pensada para as Escolas Parques neste período.

Paradoxalmente, ao projeto modernista original de Escolas Parques a EPNBraz se coloca em mais uma esfera como enclave: além de estar na cidade de Brazlândia, território que contrapõe a lógica vanguardista de criação de uma cidade totalmente inovadora, esta é a única

Escola Parque do Campo<sup>19</sup>. Diante disso, é importante estar consciente das relações delicadas destes diversos paradigmas que coexistem para não reproduzir uma lógica excludente de educação.

A Escola do Campo se contrapõe diametralmente das Escolas Rurais pois a segunda trabalha em prol da manutenção da condição conjuntural opressora, formando indivíduos com a finalidade expressa de produzir mais e melhor para este sistema. A Escola do Campo é pensada pelas (os) trabalhadoras (es) camponesas (es) a fim de se contrapor ao modelo de produção do agronegócio. Parte dos movimentos de luta pela terra e soberania popular, cujo objetivo na educação é promover rupturas na forma tradicionalmente alienante da educação. Portanto, procura desprender-se das epistemologias da prática, que compreende uma formação rápida, técnica e profissional (BRITO, 2017), e aproximar da epistemologia da práxis, que versa sobre a relação de constante devir entre a ação e reflexão.

A epistemologia da práxis possui base teórica e histórica no marxismo e se expressa na Pedagogia Histórico Crítica<sup>20</sup>, presente neste sentido no Currículo em Movimento (2014). Portanto, retomar as reflexões expressas da Pedagogia Socialista sobre a Escola Nova é fundamental para a constituição da EPNBraz com bases utópicas, mas não ingênuas. Márcia Brito, em sua tese de doutorado sobre a formação de educadores do campo defende que, para prosseguir na Educação do Campo é necessário romper com ranços trazidos pela Escola Nova, tais como o paradigma do “aprender a aprender” e passar para o trabalho como um princípio educativo.

---

<sup>19</sup> A EPNBraz está localizada no setor de chácaras de Brazlândia e atende majoritariamente escolas e estudantes do campo (das oito escolas atendidas em 2018, seis são do campo)

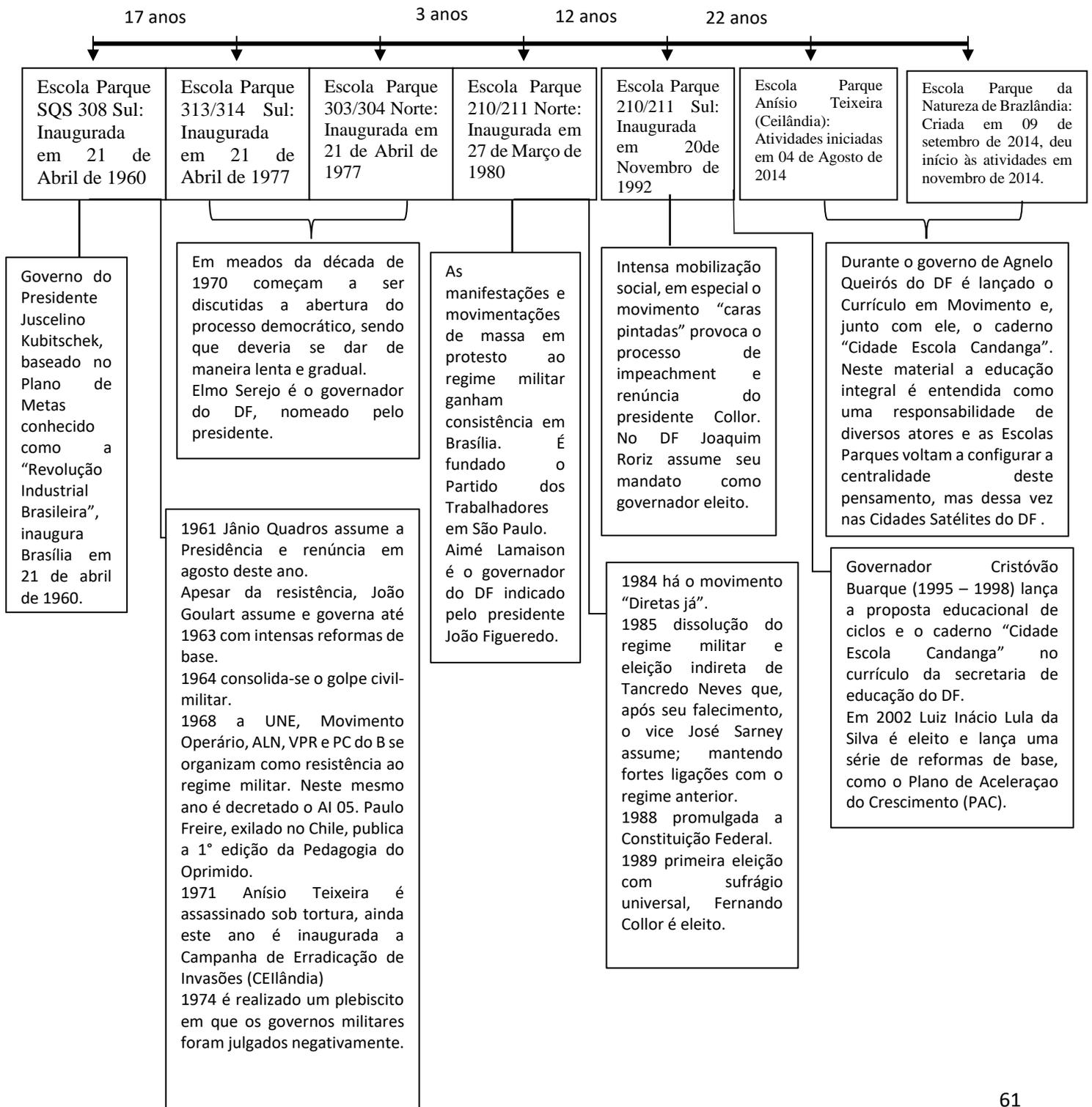
<sup>20</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural são as duas principais bases epistemológicas do Currículo em Movimento (SEEDF), entende que “o currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes” (Pressupostos Teóricos, 2014. Pg. 30). Pois, nessa perspectiva, o aluno é um sujeito autônomo de direitos. A construção da aprendizagem acontece por meio da partilha de saberes de todos os envolvidos no processo educativo.

# 3

## APÓS 22 ANOS: ESCOLA PARQUE DA NATUREZA DE BRAZLÂNDIA



O percurso desta pesquisa explicita como este projeto de Escolas Parques não se trata da concretização de um projeto ideal que se deu maneira plena. Pelo contrário, é um projeto histórico, que possui suas próprias contradições e que percorreu uma densa trajetória de rupturas e reelaborações. Traçando uma linha do tempo entre as fundações das Escolas Parques no DF e o contexto político e social, é possível perceber que há uma diferença temporal e de conjunturas entre uma escola e outra:



Os dados apresentados na linha do tempo acima mostram como as Escolas Parques no DF não são, na realidade, um bloco homogêneo, criadas em um contexto comum a todas e com trajetórias similares. Para além das referências ao plano original de Brasília, construído pelo próprio Anísio Teixeira, é preciso perceber que cada Escola Parque se constituiu como uma Unidade de Ensino complexa em si mesma. A relação da inauguração de cada Unidade de Ensino com a própria cidade se dá de maneira distinta. Claro que este sistema de educação que integra Escolas Classes e Escolas Parques é próprio de Brasília, entretanto, Brasília não foi a mesma ao longo destes 58 anos. A cidade, assim como o país, possui característica distinta em cada momento histórico. E as Escolas Parques não deixam de ser mais um elemento constituinte desta historicidade. A própria fachada das escolas retratam o dinamismo deste projeto.



Figura 15 –  
Escola  
Parque 308  
sul,  
inaugurada  
em 1960.

Figura 16 –  
Escola  
Parque  
313/314 sul,  
inaugurada  
em 1977.





Figura 17 –  
Escola Parque  
303/304 norte,  
inaugurada  
em 1977.

Figura 18 –  
Escola Parque  
210 norte,  
inaugurada  
em 1980.



Figura 19 –  
Escola Parque  
210/211 sul,  
inaugurada  
em 1992.



Figura 20 –  
Escola Parque  
Anísio  
Teixeira,  
inaugurada  
em 2014.

Figura 21 –  
Escola Parque  
da Natureza  
de Brazlândia,  
inaugurada  
em 2014.



A partir de um olhar atento é possível perceber nuances entre uma escola e outra. A primeira Escola Parque (EP) a ser inaugurada, 308 sul, é a que possui a maior área. Grandes auditórios, salas preparadas especificamente para teatro, música, dança e oficinas de artes plásticas, ampla biblioteca, diversas quadras e um piscina que está sendo reativada este ano. A EP 313/314 sul também conta com salas apropriadas, biblioteca, teatro de arena, auditório e quadra, mas a área da escola é menor. A EPs da 303/304 norte e 210 norte seguem um padrão semelhante ao da 313/314 sul. A EP 210 sul foi uma antiga sede de um posto de polícia, começam processos de ressignificação, inclusive simbólica, dos espaços. As EPs não são mais prédios construídos essencialmente para funcionarem como escola, conforme o projeto urbanístico de Brasília. A Escola Parque Anísio Teixeira (Ceilândia) está no antigo SESI da cidade. O Terreno foi permutado por um outro que a SEE/DF possuía. O espaço é amplo, conta

com diversos pavilhões, ginásio, piscina e quadras. Está sendo revitalizado, fato que gera polêmica para muitos que argumentam que a permuta entre os bens não se deu de maneira justa para SEE/DF que precisou investir na revitalização do espaço.

A EPNBraz é a única Escola Parque que possui sede provisória, estão ocorrendo diversos processos na tentativa de regularizar esta situação incômoda. Este fato não é confortável para escola, afinal a não permanência no espaço causa angústia. Além disso, a escola vem deixando de efetivar reais parcerias benéficas à escola por não ser um espaço efetivamente público. Nota-se que a EPNBraz é a escola com maior distinção das demais. É a única que não está nos padrões convencionais de salas de aulas, quadras e auditórios. É efetivamente uma casa. O fato da casa possuir poucas paredes fez com que o trabalho pedagógico se constituísse de outra maneira. Hoje a práxis é da maneira como é muito pelo o que o ambiente escolar provocou. Além disso, tudo o que envolve a casa é muito significativo do ponto de vista simbólico para comunidade de Brazlândia. Esta casa foi, de certa maneira ainda é, de uma família abastada da cidade, e está localizada em uma das regiões mais elitizadas. O fato de hoje este espaço atender a 1600 estudantes das áreas periféricas de Brazlândia mostra como espaços privados podem ser readaptados para espaços públicos e coletivos, como a memória pode ser preservada, ao mesmo tempo em que as adaptações no espaço mostram como a história pode ser transformada. Guardadas as proporções é o que acontece quando os movimentos sociais do campo transformam os casarões, as casas grandes das fazendas (muitas delas que tem inclusive os porões da senzala) em centros de formação, alojamentos coletivos, e secretarias das cooperativas dos assentamentos.

Segundo a análise de Chain (2008), Brasília, enquanto Utopia da construção de um Brasil moderno e integrado, demorou algum tempo para provocar em seus habitantes motivação para o exercício da cidadania. Enquanto Juscelino Kubitschek objetivava interiorizar a capital, para além dos motivos já explicitados nesta pesquisa, também por considerar uma maneira de possuir mais autonomia de governança, outros presidentes que se sucederam desenvolveram formas de dirigência compartilhada entre os estados. Pode-se dizer que, com o governo itinerante, Jânio Quadros retirou, parcialmente, as funções de capital federal de Brasília (CHAIN, 2008). Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assume a presidência em regime parlamentar, apesar das pressões exercidas pelos militares. E, em 1964, o golpe é constituído e os militares tomam o poder do Brasil. Aliás, esse isolamento de Brasília que, paradoxalmente, fora criada para integrar o país, atravessa a sua história desde JK, passando

por Jânio Quadros, e torna-se um relevante fator para a implantação dos regimes militares pós-64. (CHAIN, 2008, p. 171)

Acontece que, paradoxalmente aos objetivos iniciais da construção de Brasília, o primeiro presidente a, efetivamente, instalar-se na capital, foi após o golpe de 1964. Isso porque a interiorização da capital, antes de concretizar a integração do país, caiu como uma luva para os interesses de um regime reacionário, no qual o poder político estava preservado das manifestações do eixo Rio de Janeiro e São Paulo. Até então Brasília era forjada por servidores públicos que muitas vezes eram transferidos de maneira compulsória, os trabalhadores e construtores da cidade foram marginalizados do Plano Piloto para as cidades satélites e os demais moradores deste território que antecederam a construção da capital estavam, também, distanciados do centro. Este distanciamento era potencializado ainda pelos cinturões verdes.

Assim, no final dos anos 50 e início dos anos 60, Brasília emerge como expressão de um novo olhar político sobre a unidade nacional, já no final da década de 1960 e na década de 1970, a nova capital federal constitui-se em espaço facilitador de utilização de técnicas governamentais autoritárias dos regimes militares. (CHAIN, 2008, p. 169)

Neste sentido é possível perceber que o Plano Educacional de Brasília também sofreu este processo de embargo. Afinal, se o objetivo principal da reforma no ensino era prover encontros e formar sujeitos atuantes da realidade concreta, o formato educacional divergia diametralmente dos objetivos do governo ditatorial.

A incongruência do poder público com a implementação dessa proposta inovadora, aliada a fatores de ordem política, administrativa e social, conduziu, gradativamente, ao distanciamento do sistema educacional público de concepção de educação moderna e democrática então proposta, que tem a educação integral como um dos seus principais requisitos. (PEREIRA, 2011, p. 103)

Estas rupturas foram presentes também no campo estrutural: das 24 Escolas Parques previstas só no Plano Piloto apenas 1 foi inaugurada até 1977. Mesmo com o aumento demográfico da população brasiliense não houve um aumento considerável das escolas. Jânio Quadros afirma inclusive que o plano educacional proposto por Anísio era muito dispendioso (PEREIRA, 2011, pg. 105). Apesar do indicativo da NOVACAP, já em 1961, relatando a necessidade de inaugurar mais três Escolas Parques, de imediato, este parecer não é levado em conta nas ações práticas.

Outro problema que interfere diretamente na descontinuidade da implementação do Sistema Educacional de Brasília é a forma como as professoras (es) da então Fundação

Educacional foram transferidas (os) para o Distrito Federal. Quando chegaram na nova capital muitas (os) professoras (es) não receberam as residências prometidas. Tiveram que se acomodar em alojamentos improvisados. Em 1961 reivindicam ao CASEB a questão da moradia e não são atendidas (os). Deflagram um movimento grevista, que conta com intenso apoio das/dos estudantes, e ocupam algumas casas da W3. Por esta ação dez professoras são demitidas e há um movimento de culpabilizar as professoras pelo insucesso do projeto educacional de Brasília.

Responsabilizando-a pelo fracasso na aplicação do que deveria ter sido um modelo de educação para o Brasil, acentua ainda que, em virtude da “orientação totalitária e antidemocrática” da cúpula que administrava o sistema educacional, não foram observados os princípios básicos da filosofia que fundamentava a proposta educacional (NAUD, 1961, p. 9 apud PEREIRA, 2011, p. 111)

Com o golpe de 1964 estas medidas totalitárias e antidemocráticas são ainda mais acentuadas, refletindo na castração do direito de expressão das (os) docentes e estudantes o que aumenta o abismo em relação à proposta de um sistema educacional político e democrático.

Paradoxalmente ao ideário de um sistema de ensino vinculado a uma ideia radical de democracia, é possível perceber que grande parte das Escolas Parques de Brasília foram inauguradas em conjunturas de privação de direitos. Vale ressaltar ainda, que este é mesmo sistema que assassinou Anísio Teixeira, o que ressalta a ironia entre inaugurar as escolas e alegar que a ditadura fazia ações positivas, mas ao mesmo tempo acabar com o real sentido da proposta.

Outra contradição que vale ser ressaltada é que o primeiro governo de centro-esquerda que inaugura escolas parques é em 2014. A reflexão é necessária uma vez que este projeto educacional é também político, neste sentido se pauta em bases de uma determinada visão. Diferente do modelo individualista, competitivo, segmentado.

### **3.1 Escola Parque da Natureza de Brazlândia**

Em 2014 é lançado documento norteador das ações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Currículo em Movimento, ou Carlos Mota, este nome foi dado em homenagem ao professor da Secretária de Educação que foi assassinado por tentar combater o tráfico dentro da escola em que estava como diretor. Este documento foi construído com a participação das bases, apoiados em uma metodologia de “fóruns” regionalizados. Nestes

momentos os professores construíram os alicerces que fundamentaram o Currículo. Bases essas cunhadas na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Sócio Cultural, epistemologias expressas no caderno “Pressupostos Teóricos” do currículo.

Neste período, que antecedeu a publicação do Currículo, a Educação Integral permanece como uma das pautas principais. As mulheres trabalhadoras, especialmente camponesas, haviam manifestado o desejo da ampliação da educação integral e em tempo integral para suas filhas e filhos. O entendimento da Educação Integral é refletido diante de um contexto ampliado, percebido como corresponsabilidade de toda a comunidade.

Sob essas bases é formulado o caderno “Cidade Escola Candanga”, um documento que percebe a Educação Integral em uma abordagem para além dos muros da escola. Este documento sucede outro caderno que teve vigência na década de 1990, durante o governo de Cristóvão Buarque, no Distrito Federal: caderno “Escola Candanga”. O objetivo deste primeiro era a valorizar a diversidade constitutiva do DF, especialmente os povos que antecederam a construção de Brasília e que migraram para esta cidade a fim de trabalhar para construí-la. O viés exposto neste documento é de valorizar estes sujeitos, concebendo estas vivências, histórias e as trajetórias como temas geradores para os conteúdos macros. No documento publicado em 2014, Cidade Escola Candanga, tais eixos de valorização permanecem presentes, mas são ampliados para a atuação de outros agentes educacionais a fim de formar integralmente os sujeitos.

Este caderno tem enfoque na cidade de Brazlândia, explicitando que esta cidade teria o potencial de ser um local de experiência para outras cidades. Isto se dá devido a alguns aspectos: a cidade possui características culturais próprias e uma constituição que propicia a vivência em comunidade. Brazlândia seria então um projeto modelo em educação integral para as outras Regionais de Ensino. Neste período, aproximadamente 90% das escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental implementaram o tempo integral em suas dinâmicas pedagógicas. As (os) estudantes que aderiram ao projeto passavam os cinco dias da semana, durante dez horas na escola. Ou seja, cinco horas nas aulas “curriculares” e outras cinco horas em atendimento “complementar”. Era para este atendimento “complementar” que seriam destinados espaços formativos externos à escola. São estes: o Centros de Línguas (CILB), Centro Olímpico, outros projetos como Bombeiro Mirim e a Escola Parque como grande polo de formação integral.

Em 2014 a construção, tanto intelectual como concreta, da Escola Parque se efetiva. O processo de elucubração se deu inicialmente no extinto Núcleo de Escolas Parques (NUESPA)<sup>21</sup> que, baseados nas propostas de Anísio Teixeira, retomam o avanço das Escolas Parques, mas agora não ocorrem mais no Plano Piloto e sim nas Cidades Satélites. Concomitante a este momento estava ocorrendo a implementação do projeto Cidade Escola Candanga, em Brazlândia. Logo a Escola Parque de Brazlândia foi pensada com as bases de Anísio Teixeira e também com os princípios de valorização da cultura local trazido pelo currículo (2014).

Vale ressaltar que o tempo histórico em que Anísio propôs o Sistema Educacional de Brasília foi marcado pelas lógicas de vanguarda e a crença no progresso como meio de avanço de um estado de subdesenvolvimento para ascensão ao desenvolvimento capitalista.

Os mais velhos lembram-se muito bem, mas os mais moços podem acreditar: entre 1950 e 1979, a sensação dos brasileiros, ou de grande parte dos brasileiros, era a de que faltava dar uns poucos passos para finalmente nos tornarmos uma nação moderna. Esse alegre otimismo, só contrariado em alguns poucos momentos, foi mudando a sua forma.

Na década de 1950 alguns imaginavam até que estaríamos assistindo ao nascimento de uma nova civilização nos trópicos, que combinava a incorporação das conquistas materiais do capitalismo com a persistência dos traços de caráter que nos singularizavam como povo: a cordialidade, a criatividade, a tolerância. De 1967 em diante, a visão de progresso vai assumindo a nova forma de uma crença na modernização, isto é, de nosso acesso iminente ao “Primeiro Mundo”. (NOVAIS; MELLO, 1994, p. 560)

Após mais de meio século o contexto no qual a Escola Parque da Natureza de Brazlândia é inaugurada é distinto ao de meados do século XX. Neste momento, a ideia de vanguarda, tão qual dos modernistas, é refutada diante do entendimento que para alcançar os objetivos de constituição de uma democracia participativa, presentes na concepção de Escolas Parques, é necessário o reconhecimento dos sujeitos como participantes de uma coletividade e a valorização desta. Assim, imbuídos do sentimento de pertencimento, há a maior possibilidade de projeção de um sonho popular de nação se constituir como uma realidade.

Esta Escola que começou a ser pensada na Sede da Secretaria de Educação chega então, enquanto ideia, à Regional de Brazlândia. A parte estrutural desta escola começa então a ser efetivada. Diferente da trajetória da Escola Parque de Ceilândia, também inaugurada em 2014, na qual a resolução do espaço físico para efetivação se deu por uma permuta entre um terreno da Secretaria de Educação e o antigo SESC da cidade; em Brazlândia não havia esta possibilidade. Existiam terrenos disponíveis, mas para construir uma escola havia o risco deste

---

<sup>21</sup> Atualmente as Escolas Parques estão vinculadas à Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte- Educação (GEAPLA).

projeto não se efetivar em tempo suficiente para as possíveis reconfigurações políticas. Assim, foram buscadas alternativas para aluguel.

Inicialmente o objetivo era encontrar um espaço que comportasse estudantes. Alguns prédios foram averiguados, mas com o aprofundamento do estudo da Educação Ambiental e Patrimonial, dois eixos que ganhavam destaque no currículo recém-publicado, perceberam que a estrutura arquitetônica para esta escola deveria se dar de uma outra maneira menos convencional.

Analisando as características de Brazlândia um espaço como uma chácara refletia bem os anseios. Neste local as/os estudantes poderiam estreitar o contato com a natureza e perceber que a sua realidade (grande parte dos estudantes de Brazlândia são do campo) refletida na escola. A escola, como um instrumento do Estado, é também um meio de projeção capaz de aumentar a autoestima daqueles que se identificam com este modelo.

Abriu-se o processo de licitação para o aluguel da chácara que se transformaria em escola. Entre as propriedades que participaram do processo a que seria menos dispendiosa, em relação às adaptações necessárias para funcionar como uma escola, foi o espaço em que está funcionando até hoje. Uma chácara no Setor Tradicional Sul de Brazlândia, propriedade de um empresário da cidade.

O Setor geográfico da escola conta em si com uma densidade histórica estratégica para trabalhar a Educação Patrimonial. Este foi o espaço por onde a cidade teve início na constituição urbana. Caso tivesse havido um movimento de preservação histórica, o centro histórico seria nesta região da cidade. Mesmo não havendo um centro histórico formalizado, os vestígios do tempo ainda estão timidamente presentes pelas ruas do setor tradicional. O que possibilita que em poucos metros da escola possa haver uma aula sobre as três principais famílias que formaram a cidade ao contemplar o monumento da entrada de Brazlândia. Ou ainda, que haja um estudo das várias formas de construção, relacionadas ao tempo histórico, ao olhar na mesma rua uma construção de adobe e outra de alvenaria.

É possível refletir, ainda, sobre os espaços de lazer, ou a ausência destes, ao ir até o antigo Balneário<sup>22</sup>. Espaço que compõe a memória afetiva de muitos docentes da EPNBraz, moradores de Brazlândia, mas que para geração das/dos estudantes já estava desativado. Todos estes são exemplos de como o espaço escolhido para escola possibilita uma interação frutífera com a cidade que pode ser desdobrada em inúmeros temas para práxis pedagógica.

---

<sup>22</sup> O processo de revitalização do antigo Balneário teve início o final de 2017, há uma perspectiva de ser reinaugurado em 2018.

Com a escolha do local a escola passou a ser planejada, estruturada, para tanto os recursos humanos foram imprescindíveis. Foi neste momento que a Regional de Ensino de Brazlândia convidou Cláudia Simone Fernandes Caixêta Gomes para assumir a direção da escola, que por sua vez formou a equipe gestora com Claudiane de Souza Guerra como Vice-diretora. Ambas ficaram responsáveis por idealizar efetivamente o funcionamento da escola. Sabia-se que esta seria dedicada à Educação Integral, atendendo aos alunos e às alunas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Sabiam também da importância da Educação Ambiental para aquele contexto e da necessidade de fomentar sentimentos de pertencimento por um viés educacional não tradicional.

Neste sentido, aceitaram o desafio de transformar uma chácara em um espaço educador. Relatam que ao entrarem no terreno Cláudia foi visualizando as possibilidades de trabalho. Partiram para pesquisas bibliográficas e de campo a fim de conhecer o funcionamento das outras Escolas Parques. Assim, chegaram em uma proposta inicial de 16 Estações Educativas, decidiram pelo termo Estação Educativa no lugar de Oficinas, como é utilizado nas demais Escolas Parques, por entenderem que existe uma carga pejorativa na palavra (oficina) que associa à uma proposta pedagógica menos processual e com bases consistentes, em especial ao Currículo em Movimento: Horta (Biologia), Cultura Corporal (Arte ou Educação Física), Skate (Educação Física), Slackline (Educação Física), Artes Visuais (Arte/visuais), Musicalização (Arte/música), Brasilidades (História), Mídias Digitais (Arte), Arena Circense (Arte ou Educação Física), Jogos Cooperativos (Educação Física), Observatório de Pássaros (Biologia), Teatro (Arte/Cênicas), Pé de Poesia (Literatura), Construção de Instrumentos Alternativos (Arte/música), Reciclagem (Arte/Plásticas) e Ludicidade (Pedagogia). Esta proposta não foi aceita com base no argumento que em Escolas Parques só há atuação de professores de Arte (as cinco linguagens) e Educação Física. Dessa maneira, mantiveram as 16 Estações Educativas propostas, mas apenas para as duas disciplinas que compõem as Escolas Parques.

Em outubro de 2014 a SEE/DF nomeou as (os) professoras (es) de Arte e Educação Física para assumirem as Estações Educativas da EPNBraz. Era o desafio de construir uma escola e o que havia era um plano base do que eram estas Estações Educativas. Sabíamos, enquanto corpo docente, que era necessário trabalhar com as nossas disciplinas de maneira integrada com a natureza e com a história de Brazlândia. Entretanto não tínhamos ao certo uma definição do que e como faríamos isso. Alguns professores já tinham experiência de trabalhar na SEE/DF como contrato temporário e outros, como eu, estavam no início de sua trajetória profissional com pouca, ou nenhuma, experiência de docência.

A equipe gestora, que nesse momento já contava também com a Maria Aparecida como supervisora pedagógica e o Geraldo Rabelo como supervisor administrativo, partiu do princípio do acolhimento deste grupo. Houve dinâmicas de grupo para o reconhecimento das trajetórias pessoais, exploração do espaço físico da escola, estudo de referências teóricas, partilha de experiências práticas e, ainda, muito trabalho para adequar o ambiente: desde capinar a construir a tirolesa.



Figura 22 – Trilha multisensorial com o primeiro grupo de docentes - 2014

Figura 23 – Adaptação dos ambientes para recepção das/dos primeiras(os) estudantes - 2014



No mês final do ano letivo de 2014 todas as escolas de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental foram atendidas de maneira experimental. A cada dia uma escola visitava e experimentava as atividades da EPNBraz. Ao final deste ano, algumas professoras e alguns professores decidiram trabalhar em outras escolas mais próximas de suas residências e a escola recebeu novos professores para atuarem em 2015.



Figura 24 –  
Primeiras  
atividades na  
EPNBraz -  
2014



Com a troca de governo no DF houve uma grande instabilidade para EPNBraz. A nova gestão da SEE/DF questionava sistematicamente o alto investimento no aluguel do terreno. No início de 2015, chegou-se quase que nas vias de fato de fechar a escola, o que implicou em transtornos para distribuição de turmas e início dos atendimentos do ano de 2015. A escola não foi fechada, mas as 16 estações educativas foram reduzidas para 14, o que implicou na devolução de 4 professoras e professores. O clima de instabilidade permaneceu (de certa forma ainda permanece) latente ao longo de todo o ano. Isto provocou desgastes emocionais e no clima relacional que refletiram em diversos momentos de tensão ao longo do ano.

Apesar de toda essa configuração, em 2015 foram sendo construídas efetivamente as diretrizes da escola. Com muito trabalho e debates acalorados o Projeto Político Pedagógico da escola foi sendo elaborado com base nos princípios da gestão democrática. Foi um exercício complexo de análise constante das inúmeras contradições deste processo. As concepções distintas que se expressam em relações densas, pois formam os sistemas de crenças e valores

dos envolvidos no processo, eram marcantes nas reuniões coletivas. Mesmo sendo desgastante esta maneira dialógica de construção que garante os espaços de fala divergentes é fundamental para vivências democráticas.

Possivelmente os desgastes inerentes aos processos de vivências democráticas se dão por uma outra maneira relacional. Com base nas reflexões Laclau e Mouffe (apud MARQUES, 2008) é possível compreender melhor estas questões. A Democracia toma sua forma Radical no sentido que abre mão do consenso, tradicionalmente definido por instâncias verticalmente hierárquicas e arbitrárias. A ação democrática pluralista se dá no movimento de reconhecer o opositor não como um inimigo a destruir, mas como alguém em discordância cuja a existência é legítima. Neste sentido a identidade é realizada na interface da existência do outro. Compreende-se como visão de mundo não mais uma estrutura fechada, mas uma composição de várias identidades que podem, inclusive, ser antagônicas.

Dessa forma, o sujeito não tem uma identidade fixa, mas sim uma identidade formada historicamente, que se transforma continuamente pelas representações nos sistemas culturais em que se insere. O sujeito assume, assim, identidades diferentes em diferentes momentos, tendo o seu centro deslocado e substituído por uma pluralidade de centros. (...) Assim, um projeto de democracia radical e plural requer a existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito. Sua especificidade consiste na legitimação do conflito e na rejeição de sua eliminação por meios autoritários. Sua novidade reside na compreensão da diversidade não como algo negativo que deva ser eliminado, mas, ao contrário, valorizado, o que requer a presença de instituições que estabeleçam dinâmicas específicas entre consenso e dissenso. Uma democracia pluralista, portanto, concede espaço para a expressão dos interesses e valores em conflito, deixando a necessidade do consenso limitada às instituições constitutivas da ordem democrática. (MARQUES, 2008)

Nestes casos o exercício da alteridade para o reconhecimento da legitimidade do contrassenso como um atributo necessário para o processo democrático não é simples e, paradoxalmente, unânime. Houveram diversos momentos de pressão interna que reivindicavam por uma postura mais autoritária da gestão sobre as tomadas de decisões. Aos poucos, o modo de operar que equilibrasse a horizontalidade das relações e direcionamentos necessários foram sendo construídos ao passo que a práxis pedagógica se estabelecia.

De modo estrutural, a EPNBraz em 2015 atendeu estudantes da Educação Infantil ao 5º ano de duas maneiras: metade do período foi destinado à Educação Integral e a outra metade à livre adesão da comunidade escolar, desde que fossem alunas e alunos da Rede Pública. Além disso, houve também atendimento ao Centro de Ensino Especial de Brazlândia (CENE Braz).

Em 2015 foram atendidos 1500 alunos da Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental, em quatro períodos de tempo, no turno matutino e vespertino, porém com capacidade de atendimento a 2592 alunos. Foram atendidas 14 escolas de Brazlândia: CEI 02, CENEBRAZ, EC 01, EC 05, EC 08, CEF 02, CAIC, EC Torre, EC Almécegas, EC Bucanhão, EC Incra 06, EC Incra 07, EC 01 Incra 08 e CEF Irmã Regina, Comunidade e Altas Habilidades. Em 2016, são atendidos 1200 alunos, em dois turnos de funcionamento, oriundos de 11 escolas de Brazlândia, a saber: CEF 03, CEF Vendinha, Incra 07, EC Torre, EC Chapadinha, CEF 02, EC Almécegas, INCRA 06, EC 06, EC 01 INCRA 08, EC 03. (Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, 2018, p. 06)

Figura 25 - Projeto Cerrado Vivo, Banda Jenipapo e procura do Saci -2015



A adesão da comunidade foi muito baixa devido à dificuldade de acesso à EPNBraz uma vez que não há transporte público até a chácara. Por diversas vezes a escola formalizou o pedido de uma mudança de rota que contemplasse a escola, mas o pedido não foi atendido. Outro fator que dificultou o sucesso do atendimento à comunidade foram os horários das atividades, não compatíveis para que as/os responsáveis pudessem levar e buscar as (os) estudantes durante da jornada de trabalho.

Em 2015, ainda, foram estabelecidas parcerias e disponibilizadas formações fundamentais para a constituição da escola. O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) disponibilizou, especificamente para EPNBraz, um curso de Educação Ambiental e Patrimonial voltados para os interesses da escola. Como resultado deste curso foram construídos dois catálogos sobre o território de Brazlândia, um com enfoque patrimonial

e outro ambiental. Houveram também cursos de reciclagem de papel e contação de histórias disponibilizados pela Oficina Pedagógica de Brazlândia. Estabeleceu-se forte aproximação com o Sítio Alegria, um local de referência em produção orgânica e sistema de produção agroflorestal do DF. O IPHAN, na pessoa do arqueólogo André Moura, além da Secretária do Meio Ambiente e do IBRAM também foram parceiros fundamentais. Os setores de Educação Ambiental destes dois órgãos foram basais para a formação continuada das (dos) docentes. Desde então, a prática de coletivas externas foram uma constante na EPNBraz. Em 2015 houve visita ao Museu dos Povos Indígenas, no qual foram refletidas questões de distribuição dos recursos públicos para os diferentes espaços no DF; à Escola da Natureza e à pontos significativos de Brazlândia tais como o marco zero do quadrilátero castanho, o primeiro hotel da cidade ainda feito em adobe, antigo cemitério do período da mineração do Góias, a fazenda do Sr. Geraldo Maia que fez diversos relatos históricos como da passagem da Coluna Prestes na fazenda Curralinho e à fazendas centenárias onde foi possível contemplar o estilo arquitetônico da época.

Figura 26 - Coletiva Externa em pontos significativos de Brazlândia: Fazenda Curralinho, centenária (foto); primeiro hotel de Brazlândia, Marco Zero e bate papo com Sr. Geraldo Maia (um dos fundadores da cidade) - 2015



Tais experiências foram sendo refletidas nos projetos que compõem o PPP da escola. O Calendário Ecológico, que dá destaque às datas relacionadas ao meio ambiente, patrimônio, cultura e lutas sociais. No Cine BIO uma vez por mês uma produção audiovisual é apreciada e debatida pelo corpo docente a fim de promover reflexões que contribuam para a formação continuada e inspirem a práxis pedagógica. Em geral, os critérios de escolha das obras se dão pelas datas do Calendário Ecológico, sugestões do grupo e problemáticas observadas no cotidiano da escola. Incluir para Ser, com bases nas Lei Distrital nº 5.714/2016 e Lei Federal nº 11.133/2005 que tratam, respectivamente, da educação inclusiva e da luta das pessoas com deficiência, é um projeto que procura dar destaque para a diversidade existente no ambiente escolar. Brasilidades reflete sobre os processos históricos do Brasil à luz das contradições existentes em dessas minorias de direito no país, contra uma lógica fatalista dos fatos e sob a égide de processos históricos e culturais. Arqueologia e Educação Patrimonial, problematiza a ocupação territorial<sup>23</sup> de Brazlândia, Brasília e Centro Oeste com base nas divergências e convergências entre os “discursos oficiais” de cada tempo histórico e as memórias ancestrais presentes na oralidade e cultura. Cerrado Vivo dá luz às mudanças da paisagem do bioma em consonância às políticas públicas, tanto de preservação quanto de apoio a formas mais equilibradas da ação humana, como agroecologia, de encontro às Políticas que beneficiam a degradação ambiental, tais como agronegócio e monocultura. As ações deste projeto procuram despertar sentimentos de pertencimento, entendendo o Cerrado como nossa morada a partir do reconhecimento dos povos remanescentes de culturas tradicionais e as inter-relações com as identidades individuais.

Tais projetos são de responsabilidade compartilhada entre todos e acontecem ao longo de todo ano letivo. Não se trata de uma lógica determinista em que os trabalhos se destinam e se encerram em um momento específico. Mas acontecem concomitantes e os momentos de culminância, como na festa do COR: Cerrado Oxigênio da rede em que há diversas apresentações e exposições, não significa o encerramento do assunto. Trata-se de um trabalho contínuo, processual e dialógico de maneira não-linear.

A perspectiva de trabalho pela pedagogia de projetos está associada aos paradigmas Escola Nova. Existem atualmente diversas correntes e abordagens da pedagogia de projetos, mas há uma convergência para entendimento do trabalho pedagógico de maneira mais aberta e dialógico com o contexto em que está inserido. Esta visão se opõe às práticas arbitrárias e

---

<sup>23</sup> O Território não é entendido, simplesmente, como um espaço físico. Mas como um “construto que contém os objetos espaciais, naturais e construídos para a (re)produção de uma identidade étnico-social-cultural” (RECINE, ROCHET, TORQUATO, SUGAI, CUNHA; 2016).

programações rígidas do currículo. Há experiências relativamente recentes, como da Escola da Ponte e Projeto Âncora<sup>24</sup>, que vivência a pedagogia de projeto de maneira bastante horizontal e participativa dos estudantes ao longo de todo o processo. Na EPNBraz, a estrutura de atendimento das alunas e dos alunos<sup>25</sup> é um dos desafios para garantir a participação efetiva das (dos) estudantes ao longo de todo processo de elaboração dos projetos. Sendo assim, estes foram criados e são avaliados a partir das percepções das (dos) docentes. Mesmo considerando os limites institucionais, a elaboração, execução e avaliação dos projetos procura dialogar com a Pedagogia Histórico Crítica, a Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Freiriana na perspectiva da práxis pedagógica.

Em 2016 a forma de atendimento da EPNBraz foi alterada. Com a baixa adesão da comunidade, conforme os motivos explicitados anteriormente, esta modalidade de atendimento foi extinta. Além disso, com a diminuição das verbas federais para apoio à educação integral muitas escolas que ofertavam esta modalidade de ensino saíram do programa. Com isso, a demanda para Escola Parque também diminuiu. A solução encontrada para garantir alunos à escola foi atender, de maneira intercomplementar<sup>26</sup>, as (os) estudantes de 6º e 7º anos de uma das escolas com espaço físico inadequado para a efetividade das aulas de Arte e Educação Física. Entre as possíveis escolas para estabelecer parceria, a escolhida foi o Centro de Ensino Fundamental 03 (CEF 03). Esta escola fica na quadra 46 de Brazlândia, antigo assentamento de cidade, hoje Vila São José. É um território marcado por diversas negligências do Estado, como saneamento básico e acesso à água. Além disso, a escola conta apenas com o pavilhão do bloco de salas de aula e o pátio central. Não há quadra nem espaço de área verde. Em 2015 a comunidade escolar realizou um abaixo-assinado solicitando que a quadra da praça ao lado do

---

<sup>24</sup> Tais instituições são referências em projetos pedagógicos que possuem a autonomia como princípio básico. A Escola da Ponte Foi fundada na década de 1970 por José Pacheco em Portugal, possui como base intelectual o trabalho de Freinet. É uma Escola Pública de referência tanto relativa aos indicadores como nas questões pedagógicas, não há salas de aulas e sim grupos de articulação por identificação de interesses. No lugar do professor há a figura do tutor ou facilitador. O projeto Âncora também conta com a parceria de José Pacheco, está localizada em São Paulo, constitui-se como uma unidade de desenvolvimento educacional com base na organização comunitária.

<sup>25</sup> Na EPNBraz cada estudante frequenta a escola uma vez por semana e turno. Além disso, não há uma matrícula na EPNBraz, matrícula é feita na escola de origem que é parceira à EPNBraz. Esta estrutura dificulta a vinculação e participação mais efetiva dos estudantes na EPNBraz.

<sup>26</sup> Segundo o Regimento da SEE/DF (2015) Art. 357. O atendimento na Escola Parque ocorrerá das seguintes formas: I. Intercomplementar: com a oferta dos componentes curriculares Arte e Educação Física aos estudantes do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, matriculados nas unidades escolares vinculadas à Escola Parque, denominadas por Escolas Tributárias. II. Complementar: com a oferta de cursos e/ou oficinas nas áreas de Arte, Educação Física e Educação Ambiental aos estudantes matriculados no ensino fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em turno diferente ao de sua matrícula. III. Cursos de Formação Inicial e Continuada: com a oferta de cursos considerados livres, para estudantes do ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e/ou para a comunidade. (pg. 114 e 115)

CEF 03 fosse incorporada à escola, uma vez que fora das dependências da instituição as (os) estudantes ficavam vulneráveis à violência presente na região. Apesar do desejo manifestado pela comunidade escolar, a quadra também é utilizada por todos os moradores da Vila São José, por isso, caso fosse incorporada à escola privaria o restante dos habitantes de usufruírem do espaço. Dessa forma, houve a escolha por ambas direções das escolas de estabelecerem a parceria.

Dessa forma, em 2016 no turno matutino a escola atendeu em regime intercomplementar as (os) estudantes de 6° e 7° e no turno vespertino à Educação Integral (1° ao 5° ano).

Em 2016 foram atendidos 561 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano) durante o turno vespertino em regime complementar, das seguintes escolas origem: ECPA Torre, EC Chapadinha, CEF 02, EC Almécegas, EC INCRA 06, EC INCRA 07, EC 01 do INCRA 08, EC 03, EC 06. No turno matutino foram atendidos dos anos finais do ensino fundamental (de 6° e 7° ano) da seguinte maneira: 433 alunos do CEF 03, 31 alunos da EC INCRA 07, 27 anos CEF Vendinha (até o mês de julho) e 113 alunos do CEF 01 (A partir de agosto). Dessa forma foram atendidos no turno matutino 604 alunos, totalizando ao longo do ano atendimento de 1.165 alunos. (Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, 2018, p. 06)



Figura 27 -  
Recepção  
às/aos  
estudantes dos  
anos Finais -  
2016

A novidade do atendimento intercomplementar dos anos finais do Ensino Fundamental foi um desafio que contribuiu para uma maior sistematização do trabalho pedagógico e possibilitou o aprofundamento de muitas relações. O fato da Educação Integral ser uma modalidade de ensino aberta, que a (o) estudante pode aderir ou sair a qualquer tempo, provoca uma flutuação muito grande na frequência. Há casos de estudantes que vão apenas na primeira e na última aula do bimestre. Esta inconstância reflete tanto no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem como na consolidação de vínculos de todos os participantes do processo. Com

os parâmetros de frequência estabelecidos para aprovação pelo regime intercomplementar (75% de presença) as relações entre estudantes, professores, coordenação e direção passaram para outro grau de profundidade. Fato positivo que é também desafiador do ponto de vista ético.

Estes corpos de estudantes que carregam marcas da negligência do Estado, que ao longo do processo educativo foram sendo castrados em espaços limitados de salas de aula no qual os momentos de maior liberdade, como no intervalo, ficavam cerceados em um pátio relativamente pequeno para a quantidade de estudantes, ao chegarem em um ambiente em que nem as salas de aula tinham paredes percebemos que houve um movimento duplo: de testar os limites da liberdade mas, ao mesmo tempo, de respeito pelo ambiente<sup>27</sup>.

Outro ponto pungente nesta nova relação foi o caráter punitivo da direção. Nos casos de conflitos as abordagens interventivas na EPNBraz possuem um viés dialógico. A falta de um “efeito” a curto prazo causava, neste momento, estranhamento tanto nas (nos) estudantes quanto em algumas professoras e professores. Era muito comum que, ao pedir para as (os) estudantes um relato dos fatos sob a sua ótica, estes abrissem mão do espaço de fala alegando que sua versão não importava diante da fala de um professor. A desconstrução do padrão dos espaços autoritários foi um processo lento e de criação de confiança mútua que exigiu, em muitos momentos, um olhar profundo nas próprias subjetividades. Aos poucos os espaços de fala e escuta foram sendo naturalizados e os conflitos passaram a ter outros encaminhamentos, mais voltados para auto regulação do grupo por meio do diálogo. Atualmente, o espaço da direção ganhou outros significados: acolhimento, desabafos, trocas e até mesmo descanso.

A exigência de sistematizar de maneira mais concreta o trabalho pedagógico, a fim de responder às demandas institucionais de caráter curricular, reverberaram de maneira positiva também para o atendimento da Educação Integral. Os instrumentos desenvolvidos para o acompanhamento processual das múltiplas dimensões dos sujeitos foram utilizados também na Educação Integral. Tais instrumentos deram subsídios para intervenções em rede em casos de conselhos extraordinários com a presença da Escola de Origem, Conselho Tutelar, Regional de Ensino e Defensoria Pública.

Em 2016 fomos surpreendidos também com a necessidade de nos responsabilizarmos por mais uma “disciplina”. Na SEEDF existe uma carga legitimada em horas aulas semanais chamada de Parte Diversificada do Currículo (PD). A Parte Diversificada do Currículo é reflexo de um intenso debate em relação ao currículo e a cultura na qual ele se insere. Em modelos mais

---

<sup>27</sup> Em 2016 os estudantes atearam fogo em três lixeiras dentro da sala de aula, em contrapartida na EPNBraz não houve nenhuma ocorrência de danos ao patrimônio.

tradicionais de educação os conteúdos partem de predefinições difíceis de serem alteradas ou personalizadas conforme contextos. Em detrimento a esta lógica, as visões mais progressistas de educação têm apontado para a necessidade de reconhecer a complexidade cultural em que a escola está inserida e com ela e a partir dela construir conhecimentos. Este pensamento está baseado em reconhecidas teorias do desenvolvimento humano, como na psicologia histórico cultural, em que zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky) referenda a relação de ensino e aprendizagem tendo como base a cultura, a teoria da aprendizagem significativa (Ausubel), além das reconhecidas contribuições trazidas pelo movimento da Escola Nova.

Diante destes apontamentos que legitimam a importância da presença da cultura na educação, foi colocado na Base Nacional Comum a Parte Diversificada do Currículo (PD). Dessa maneira, o espaço de atuação da PD não é o de sistematização de conhecimentos, cristalizando-os em tempos e espaços, mas de dialogar com questões pungentes à escola em toda sua complexidade. Apesar de mais aberto, a PD está legitimada na Base Nacional Comum, o que a torna oficial em âmbito Federal e na Secretaria de Estado de Educação do DF está chancelada no Currículo em Movimento.

A Parte Diversificada vai se constituindo, mediante o debate, em uma possibilidade de Sistemas de Ensino, escolas e professores pensarem os seus currículos sem que hajam decisões curriculares definidas por organismos do Estado em âmbito macro. (PEREIRA, SOUSA; 2016)

Na EPNBraz a PD começou a ser efetivada em 2016 e foi aperfeiçoada em 2017. O que inicialmente se mostrou desafiador, do ponto de vista prático, tem se mostrado com grande potencial não só para a práxis sistematizada da Educação Ambiental, como também para interagir com a escola como um organismo vivo.

A PD da EPNBraz, inicialmente, foi colocada como um enclave, pois existe uma problemática de tempo uma vez que os alunos têm 30 minutos de aula destinados ao deslocamento de ida e vinda e mais 15 minutos destinado à refeição, totalizando os 45 minutos que seriam do último horário. O desafio, então, era conseguir inserir na dinâmica da EPNBraz este 6º horário que seria destinado à PD. Após algumas tentativas, debatidas inúmeras vezes com o grupo de professores, a melhor estratégia encontrada foi a de durante uma semana do mês todos os professores darem aulas de PD. Ou seja, durante uma semana ao mês ao invés de serem dadas aulas de Arte ou Educação Física toda dinâmica da escola está voltada para a Educação Ambiental. Logo, o que antes era uma problemática se tornou cada dia mais um potencial para desenvolver as práticas de maneira cooperativa e inovadoras.

A escolha pelo tema da Educação Ambiental se dá, primeiramente, por ser um dos eixos epistemológicos da escola. É um dos eixos fundamentais por partir da análise da cidade de Brazlândia como um local de cultura peculiar: é o principal produtor de hortifrúteis do DF, um dos cinturões verdes e berço das águas que abastecem 65% do DF. Além disso, nesta região existem diversos assentamentos rurais que colocam as complexidades na relação com a terra como uma das questões fundantes da escola. Ademais, a EPNBraz atende maioritariamente as escolas do campo. Assim, quais são os desafios em se trabalhar cultura, agroecologia e corporeidade em contextos distintos? Os debates em reuniões coletivas da escola têm apontado para o entendimento da Educação Ambiental como campo social (LAYRARGUES, LIMA; 2014). Ou seja, que é preciso conhecer a realidade para assim propor um trabalho mais efetivo.

A exemplo disso, para um estudante de área urbana um dos desafios para a Educação Ambiental é refletir sobre o impacto da ocupação urbana para a impermeabilização do solo. Para o estudante do campo é mudar o paradigma de produção de monocultura com uso de pivô de irrigação para um sistema agroecológico; para o estudante de assentamento rural é a relação com a luta pela terra. Toda essa diversidade de vivência coexistindo em um mesmo espaço é um grande potencial de formação integral pelo encontro da heterogeneidades mediado pela escola.

O contexto cotidiano de uma escola-chácara também demanda pensar em soluções para problemáticas cotidianas de ordem prosaica. Como manejo de resíduos sólidos e a responsabilidade com a fauna e flora que circunda o espaço. Neste ponto a necessidade de mudança de paradigma para uma perspectiva colaborativa ficou ainda mais latente. Para que efetivamente a escola, enquanto organismo vivo, se desenvolva em todas as suas potencialidades foi necessário que a educação ambiental não fosse restrita ao corpo docente. Todos os funcionários, da limpeza, cantina, vigilantes, administrativo, secretaria, professores, direção e alunos precisaram refinar os olhares para uma perspectiva de cuidado. A comunidade escolar é eventualmente convidada a participar das ações, já foram realizados dois mutirões agroecológicos, estendendo assim essas reflexões a suas famílias e bem como a vizinhança (donos de chácaras da região).

Figura 28 -  
Recepção  
Apresentaçõe  
s Artísticas 2º  
COR:  
Cerrado,  
Oxigênio da  
Rede - 2016



A partir da avaliação positiva, não só numericamente, mas também com um olhar qualitativo, o atendimento ao CEF 03 pela EPNBraz em 2017 foi ampliado para os estudantes dos 8º e 9º anos no turno vespertino. Também houve parceria com a Escola Classe Inkra 07 aos estudantes do 6º ao 8º ano, de maneira intercomplementar. O atendimento à Educação Integral permaneceu apenas nas terças e quintas no turno vespertino.

Já em 2017, considerando seu regime de atendimento complementar e intercomplementar, a EPNBraz atendeu, no turno matutino, a 331 alunos de 5º ao 8º ano das escolas CEF 03, EC Inkra 07 e CED Irmã Regina e no turno vespertino a 707 alunos, sendo 280 alunos de 8º e 9º ano do CEF 03 e 427 alunos de 1º ao 5º das escolas CEF 02, EC 01 do Inkra 08, EC Inkra 06, EC Inkra 07ne a EC 03, perfazendo assim um total de 1 038 atendimentos. (Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, 2018, p. 07)

Neste ano foram desenvolvidos mecanismo para diagnosticar as expectativas, conhecimentos prévios e aprendizagens na EPNBraz. Não foi simples o desenvolvimento e análise destes instrumentos. O desafio foi traduzir dados qualitativos para uma apresentação quantitativa. O percurso metodológico foi aplicar um questionário bastante aberto, com muitas questões de caráter subjetivo e, a partir das respostas das/dos estudantes desenvolver grandes categorias capazes de dimensionar os pontos de maior potencial e fragilidade do trabalho pedagógico.

Outro instrumento que nos serve de registro avaliativo e que tem nos auxiliado a subsidiar as nossas intervenções educacionais tem sido os questionários, uma avaliação diagnóstica processual que geralmente é realizada duas vezes ao ano visando conhecer melhor o perfil de nossos alunos em termos de seus conhecimentos já adquiridos bem como em relação aos seus sentimentos de pertença.

Desse modo, em levantamento feito no ano inicial de funcionamento da escola (2015) acerca de como a EPNBraz era vista pelos alunos e quais suas expectativas sobre a mesma, 71% consideraram a EPNBraz como ótima, 17% como boa e apenas 3% como péssima. Em relação a gostar de estudar nessa escola, 87% disseram gostar. Ao serem questionados acerca do que tinha na escola que a tornava especial, muitos responderam em termos da diversidade das atividades e alguns destacaram o corpo docente. Em relação a como estes se sentiam na escola, 65% responderam sentir-se muito feliz, 22% disseram-se felizes enquanto 2% apenas se disseram tristes. Já em relação as expectativas em torno das aulas, os alunos relataram que estas seriam alegres, com muitas brincadeiras, compostas por atividades legais e diferentes, ricas em experiência e promotora de um espaço favorável à amizade. (Ver gráficos relacionados na seção do apêndice)

Também o diagnóstico realizado em fevereiro de 2017 nos deu um panorama de quais conhecimentos nossos alunos tem se apropriado, quais conteúdos/conhecimentos precisam ser melhor e mais trabalhados, de como estes se sentem em relação à escola e seus pares, bem como em relação ao acolhimento destes entre outros aspectos medidos por este instrumento. Pudemos observar, por exemplo, que muitos desses alunos não souberam se posicionar em relação ao conhecimento acerca dos patrimônios culturais de sua cidade (cerca de 180 alunos dos quase 600 submetidos ao questionário), assim como mais de 320 desses alunos ainda não reconhecem o conceito “Cerrado” e a importância deste enquanto bioma. Estes também ainda não conseguem dimensionar o que é uma aula de arte, sua abrangência em termos de especialidades (Artes visuais, Artes Cênicas, Música) e sua importância para a formação humana, bem como a sua relação com as diferentes culturas. Em relação a este aspecto a maioria dos alunos relaciona a disciplina artes as artes visuais (53%). Somente 3% relacionaram Música como parte desta disciplina, 1% relacionou com Artes Cênicas e 29% não souberam responder (Estes resultados também estão detalhados no apêndice deste documento). (Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, 2018, p. 38 e 39)

A análise desses resultados ainda está em processo, uma vez que os instrumentos estão sendo construídos e revisitados. Não foi possível, ainda, realizar uma comparação do processo pedagógico comparativo dos diagnósticos do início e do final do ano. Estes últimos ainda estão em fase de análise. Mesmo assim, os gráficos das avaliações aplicadas no início de 2017 foram debatidos na semana pedagógica de 2018 com o grupo de docentes e apresentados à comunidade escolar no início do ano letivo. Estes dados foram reconfigurados como temas geradores para a práxis pedagógica de 2018.

Outro ponto que chama a atenção na análise dos gráficos é a relevância das saídas de campo. As/os estudantes apontam ter conhecido o Memorial dos Povos Indígenas, o Parque Veredinha, Sítio Alegria, Jardim Botânico, A Rua do Lago e Floresta Nacional (Flona) com a EPNBraz. Isto indica que a escola pode ser, também, um mecanismo de ampliação dos espaços de conhecimento ao conceber a saída de campo não só como um passeio, mas principalmente uma oportunidade de tratar dos conteúdos de maneira mais concreta. Ou seja, pela vivência

empírica do corpo em deslocamento da sua realidade local para outras realidades é possível promover os encontros da diversidade problematizada por Anísio Teixeira.



Figura 29 -  
Visita ao  
acampamento  
Terra Livre no  
Memorial dos  
Povos  
Indígenas -  
2017

Estes encontros, provocam estranhamentos que dão base para problematizações de questões basais para a estrutura de poder existente no país. Neste sentido, o pertencimento não se dá apenas como o entendimento do público como um direito de todos. Ele é desenvolvido a partir do aprofundamento da análise da cidade como um campo político de tensões entre ocupações e segregações.

Nota-se que ao longo destes quatro anos de trajetória da EPNBraz a questão da impermanência tem sido recorrente. A forma de atendimento é alterada todo o ano, as Estações Educativas são revistas, a comunidade também se altera. Entretanto, existem também fatores de desenvolvimento processual do projeto. O ano de 2018 está sendo desenhado no fluxo destes processos, aprofundando muito do que têm sido construído nos anos anteriores. Quanto à parte estrutural ela está sintetizada da seguinte maneira:

Atualmente, a EPNBraz atende, em regime intercomplementar, no turno matutino, a 358 alunos de 6º e 7º anos e, no turno vespertino, a 315 alunos de 8º e 9º anos do CEF 03. No regime complementar a escola atende, no turno

matutino, à 271 alunos oriundos da EC Torre, EC INCRA 07, EC INCRA 06, EC Bucanhão e EC 03 e, no turno verpertino, à 529 alunos das Escolas Classe Bucanhão, Chapadinha, INCRA 07, Torre, INCRA 06, EC 03 e EC 01 INCRA 08, perfazendo um total de 1 473 alunos. (Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, 2018, p. 07)

Figura 30 -  
Acolhimento  
às/aos  
estudantes -  
2018



### 3.2 Integração entre Educação Superior e Básica

Na EPNBraz as parcerias com a Universidade de Brasília (UnB) têm sido um campo frutífero. O Programa Aguaripária (UnB), coordenado pela professora Carmém Lúcia, está possibilitando um olhar mais técnico às questões relacionadas ao stress hídrico que o DF tem passado, com acompanhamento dos processos de assoreamento de rios e nascentes. Além de possibilitar o ingresso de estudantes do Ensino Médio da CED INCRA 08, bolsistas de PIBIC, na EPNBraz. Em 2017 a EPNBraz participou da semana de Extensão da UnB com a presença das professoras Maria do Socorro, Vera Catalão e Carmem Lúcia em coletivas compartilhadas e nas atividades pedagógicas da PD da escola. Destaca-se especialmente a parceria com UnB Faculdade de Planaltina (FUP). Em 2016 o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Sustentabilidade (NEPEAS), consolidou-se como um dos parceiros contribuindo imensamente para o entendimento para a implementação de práticas de agroecologia. Além disso, integraram a escola à Rede de Agroecologia do DF. Ainda em parceria com o NEPEAS, foram realizados, em 2016, dois “Mutirões Agroecológicos”, no qual toda a comunidade escolar foi mobilizada para a construção das composteiras na EPNBraz.

Em 2017, estabeleceu-se uma relação mais intensa com a FUP/UnB. Em virtude desta pesquisa o Professor Rafael Villas Bôas estreitou os laços com EPNBraz. Foi possível observar que existe uma forte relação entre a FUP e a EPNBraz. Mais que isso, que as duas cidades, Planaltina e Brazlândia, possuem uma série de convergências. Ambas antecedem a construção de Brasília, o que é um enclave para a afirmativa vanguardista de que “Brasília foi construída em meio ao nada”. Além disso, possuem densidades históricas e culturais próprias que se manifestam nos patrimônios materiais e imateriais. Convergem também para as questões ambientais, sendo que estas cidades estão entre os cinturões verdes do DF e possuem uma importância hídrica. Em Brazlândia há a Barragem do Rio Descoberto, que abastece aproximadamente 65% do Distrito Federal, e em Planaltina há a Estação Ecológica de Águas Emendadas, trata-se de um fenômeno hidrográfico de dispersão de águas, fluindo a partir de um mesmo ponto para todo o território nacional. Juntamente com esta “responsabilidade” ambiental as duas regiões compartilham também das contradições existentes neste “compromisso”, como fato do abastecimento hídrico destas regiões não serem por represamento. Este fato provoca uma vulnerabilidade em relação às intempéries.

Em agosto de 2017 o diretor do campus de Planaltina, Professor Marcelo Bizerril, esteve na EPNBraz, na ocasião da Banca de Qualificação desta pesquisa, e os laços entre as instituições foram ainda mais fortalecidos. Observou-se que existem semelhanças também no fato de ambas as instituições revisitarem os idealizadores do sistema de ensino de Brasília, em especial Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Dessa maneira, os contextos semelhantes propiciaram pontos de contato também pelo viés pedagógico.

Em setembro deste mesmo ano, Marcelo Bizerril retorna com a turma de pós-graduação de diversos programas da FUP a fim de produzir um documentário<sup>28</sup> sobre a EPNBraz. Esta produção foi realizada de maneira dialógica, o que permitiu o encontro entre professores/pesquisadores da Educação Ambiental com a proposta da escola. Além disso, houve duas visitas dos estudantes da graduação em Licenciatura em Educação no Campo (LEDOC), uma acompanhada pelo professor Rafael Villas Bôas e outra com a professora Maria Osanette. Este momento possibilitou trocas de saberes que enriqueceram ambas instituições. No que tange à EPNBraz, a aproximação com a LEDOC motivaram o auto reconhecimento como uma escola do campo. As das provocações dos estudantes da LEDOC motivaram a EPNBraz a pesquisar sobre conceitos que legitimam uma escola do campo. Portanto, a

---

<sup>28</sup><https://www.facebook.com/PaginaOficialdaFUP/videos/948419718682043/UzpfSTE1NDkwOTI3NDUzNzA2NDY6MjAxMTgwMDYxMjQzMzE4OA/>

EPNBraz, além de estar localizada geograficamente no setor de chácaras, atende maioritariamente às Escolas do Campo. Ademais, as práticas pedagógicas na escola procuram quebrar com as lógicas de formação tecnicistas que inviabilizam uma reflexão crítica sobre os meios de produção. Pelo contrário, alinham-se aos objetivos da Educação do Campo no sentido que procuram perceber a Educação Ambiental como um campo social, repleto de conflitos.

Figura 31 - Primeira visita de estudantes da LEDOC na EPNBraz – 2017



Outro ponto gerador de reflexão promovido pela aproximação com a LEDOC foi a estratégia da Pedagogia da Alternância.

Na França, em 1935, foi inaugurada a pedagogia da alternância em áreas rurais. No Brasil começou a ser debatida em meados do século XX, por educadores, comunidades e movimentos sociais, como uma alternativa para fortalecer a educação no campo de acordo com as necessidades específicas das comunidades camponesas e dos trabalhadores rurais. As experiências da pedagogia da alternância dialogam com as perspectivas Freirianas que são bases para educação do campo. (Rodrigues, Hamermüller; 2015) Perspectivas essas que possuem a intencionalidade de formar integralmente os sujeitos, de maneira dialógica e crítica, respeitando contextos sociais e culturais. Em 1969 ela foi aplicada pela primeira vez no Brasil, no estado do Espírito Santo. A partir de então, esta pedagogia tem se mostrado como um sólido e frutífero campo de experimentação para uma educação em uma lógica não bancária. A pedagogia da alternância consiste na interação entre teoria e prática, em que é destinado um tempo de estudo formalizado, com a atuação de educadores, e outro tempo em que os educandos operam nos territórios e comunidades. Este formato educacional promove diversas alternâncias que acontecem entre as instituições envolvidas, os sujeitos e os conhecimentos, superando a compreensão de uma pedagogia que se resume a alternar o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. (VILLAS BÔAS, MENEZES, PINTO, 2018, p. 06)

Como as/os estudantes da LEDOC são, na maioria, quilombolas ou residentes de assentamentos rurais, o curso segue a dinâmica da Pedagogia da Alternância. Esta sistemática foi apresentada pelas/pelos estudantes da LEDOC no primeiro encontro da EPNBraz, em que relataram as diversas ações que realizam nos seus territórios de origem. Como a EPNBraz também está deslocada da comunidade das/dos estudantes que atende, sempre foi desafiador estreitar os laços. Mesmo realizando as Reuniões em dias alternados com as escolas de origem, disponibilizando ônibus para comunidade se fazer presente na EPNBraz, o número de participantes permanecia relativamente pequeno em relação ao quantitativo total. As estratégias do Tempo Comunidade da LEDOC, tais como os Seminários de TC, apontaram para outras maneiras da escola se relacionar com a comunidade. Em 2018 a EPNBraz está realizando uma reunião coletiva compartilhada por mês com as escolas de origem durante o primeiro semestre e irá visitar cada comunidade no segundo semestre.

Em dezembro de 2017 a equipe gestora da EPNBraz visitou o campus da FUP a fim de formalizar a parceria e pensar em possíveis ações para 2018. Ficou encaminhado um encontro entre os docentes de ambas as instituições que aconteceu em fevereiro de 2018 na EPNBraz. Ainda nesta oportunidade a turma da disciplina de Comunicação ministrada por Marcelo Bizerril apresentou o vídeo produzido e depois foi apresentado à comunidade escolar da EPNBraz. Chamou especial atenção a naturalidade das falas, o vídeo foi gravado durante uma das atividades normais da escola e contém falas de todos os setores: estudantes, professores, servidores e direção. Ele trata de dois temas principais, que são pungentes também para este trabalho: a relação de valor na educação, se é possível quantificar o ensino e aprendizagem para comparar com a despesa que a EPNBraz gera à SEE/DF; e a relação espacial, se é possível romper com os paradigmas da educação tradicional em um ambiente escolar limitador. Estas questões não estão explícitas no vídeo, mas permeiam a narrativa tanto na forma, os enquadramentos escolhidos dão a dimensão do espaço da escola sem precisar explicitar que é uma chácara, como no conteúdo, nas falas propriamente ditas.

Figura 32 - Registro dos servidores da Cantina e Limpeza pela turma de Pós-graduação da FUP – 2017



Durante a exibição do vídeo na escola foi ponderado como em pouco tempo trata das inúmeras questões que permeiam a dinâmica escolar, mesmo que de maneira não intencional. Uma delas é a relação dos egressos da EPNBraz, uma vez que é um desejo da escola fomentar a relação de pertencimento com a escola, este sentimento não se esgota no tempo linear da escolaridade. Em uma das falas do vídeo as estudantes do 9º qualificam a EPNBraz como “a nossa casa”, este ponto motivou reflexões de possibilidades de manter o vínculo dos egressos com a escola. Além disso, o depoimento da aluna Gabriela Moura da Silva relativo ao vídeo na página da FUP exemplifica os sentimentos que o vídeo desperta:

Como certeza a EPN mudou nossos caminhos! Sabe aqueles pequenos detalhes, minúsculos, que ninguém tem o poder de captar? A escola parque tem esse poder, esse dom. 1 ano convivendo com essas pessoas maravilhosas que faziam nossas sextas-feiras brilharem, acendiam a faísca da alegria foi fundamental para nossa conclusão do ensino fundamental, não o ensino fundamental que todos conhecem, e sim o fundamental que nós tivemos o prazer de conhecer. Vocês nos acolheram com nossas incertezas e medos, nos fizeram chorar e chorar de rir, a escola parque é assim KKK, 8 ou 80, intensa! É incrível, vocês não tem noção do bem que nos fazem, todos vocês. Eu tenho certeza que ainda escreverei muitos textos agradecendo e relembando os momentos da escola parque KKK, porque ela é tipo aquelas broncas que eu levo de mainha e nunca esqueço, é forte e eu sei que é pro meu bem. Espero que continuem incentivando novas pessoas assim como fizeram conosco, porque agora só nos resta a saudade das sextas-feiras diferentes. (Gabriela Moura da Silva, 2017, 9º D do CEF 03)

Possivelmente esta identificação se dá por aspectos formativos da produção do vídeo. Diferente do padrão midiático houve uma elaboração dialógica. Houve uma visita prévia à EPNBraz para conhecer a proposta da escola, as/os professores expuseram seus desejos em

relação ao roteiro, as/os estudantes escolheram o local e formato com o qual dariam seus depoimentos.

No dia 08 de fevereiro de 2018 as/os docentes dos Projetos de Extensão apontados como de interesse da EPNBraz visitaram a escola. Estiveram presentes também professoras e estudantes da Faculdade de Educação do Campus Darcy Ribeiro. Nesta oportunidade os professores puderam falar das áreas de atuação e interesse e conhecer a proposta da escola. Ficou definido que esta parceria será construída em um formato de Programa de Extensão, no qual abarcará diversos Projetos de Extensão. Este programa está sendo coordenado pela Professora Juliana Rochet.

No dia 11 de abril de 2018 houve uma Coletiva Externa na FUP, na qual Marcelo Bizerril (Diretor/FUP), Rafael Villas Bôas (Coordenador do Colegiado de Extensão/FUP), Felipe Canova (Coordenador da Secretaria de Comunicação/FUP), Ivonaldo Vieira (Vice Coordenador do Colegiado de Extensão/FUP), os professores/as extensionistas Paulo Eduardo de Brito, Juliana Rochet, Janaína Diniz e Irineu Tamaio expuseram os projetos que convergem com a proposta da EPNBraz. Identificou-se quem existem quatro grandes áreas de articulação entre as instituições:

- Educação
- Meio Ambiente
- Cultura e Comunicação
- Alimentação e Saúde

Este Programa de Extensão que está se consolidando demonstra o potencial de articulação do Mestrado Profissional em Artes. O trabalho de pesquisa, neste caso, não é um fim em si mesmo, mas um ponto de partida para a formação de uma frutífera rede que se multiplica e potencializa. As formas de relação são inúmeras e entre os diversos agentes do processo. Marcelo Bizerril neste encontro do dia 11 de abril realizou uma síntese interessante deste processo de articulação:

O desafio é fazer a relação universidade-escola para que a ligação seja contínua, que na prática se associa a uma luta permanente pela educação pública de qualidade e socialmente referenciada. (<http://fup.unb.br/fup-recebe-a-escola-parque-da-natureza-de-brazilandia-e-firma-parceria-de-extensao/#prettyPhoto>)

Figura 33 - Registro do Encontro de docentes na FUP - 2018



### 3.3 Educação Ambiental e Patrimonial

Tais eixos epistemológicos foram definidos com bases para EPNBraz pelas características da cidade de Brazlândia, pelo Caderno Cidade Candanga e o eixo de sustentabilidade do Currículo em Movimento (2014) que já tratava de tais campos.

O eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer pedagógico que busque a construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidaria, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros. (SEEDF, 2014, p.63)

Entretanto, somente em 2016 e 2017 que, respectivamente, foram publicadas as portarias que tratam da Educação Patrimonial (Portaria nº 265/ 2016) e Educação Ambiental (Portaria nº 428/ 2017). Nestes documentos são legitimados alguns princípios destas áreas e instituídos mecanismos com a finalidade de tornar efetiva a presença das mesmas na rotina pedagógica de todas as Unidades de Ensino do DF.

### 3.3.1 Educação Ambiental

De acordo com a Portaria nº 428/2017, que instituí a Política de Educação Ambiental Formal na SEE/DF, é definido como Educação Ambiental (EA):

Parágrafo único. A Educação Ambiental Formal, prevista no Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação, engloba práticas político-pedagógicas transformadoras e emancipatórias capazes de promover a ética global e a cidadania socioambiental.

Art. 2º De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99 - PNEA) e a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal (Lei nº 3.833/06), entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competência voltada para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade. (Portaria nº 428/2017, SEE/DF)

Neste mesmo documento são estabelecidos os princípios da EA na SEE/DF, cujo enfoque é humanitário, holístico, democrático e participativo, com vistas ao exercício permanente de práticas que buscam por soluções mais sustentáveis de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, além de pluralistas. Entre os objetivos, destaca-se a necessidade de desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente com as múltiplas dimensões (ecológicos, psicológicos, legais, políticos, geográficos, históricos, sociais, espirituais, científicos, culturais, éticos, estéticos e econômicos), incentivar a participação da comunidade e, entre outros objetivos, reconhecer as comunidades tradicionais indígenas e locais (Portaria nº 428/2017, SEE/DF).

Na referida portaria a Escola Parque da Natureza de Brazlândia, juntamente à Escola da Natureza, são identificadas como referência em Educação Ambiental no DF.

VI - À Escola da Natureza e à Escola Parque da Natureza de Brazlândia, consideradas centro de referência em Educação Ambiental na SEEDF, cabe fortalecer as práticas de Educação Ambiental, conforme atribuições próprias estabelecidas no Regimento Interno desta Secretaria; (Portaria nº 428/2017, SEE/DF)

Este reconhecimento trouxe mais estabilidade para a EPNBraz, pois legitima suas práticas dentro da Secretaria de Educação, mas também provocou diversas reflexões internas quanto à responsabilidade da escola. Este título se deu pelas ações práticas que eram realizadas com muita espontaneidade, muitas vezes como resposta às necessidades que a própria escola, enquanto meio ambiente, gerava. Como, por exemplo, o destino dos resíduos da escola, que

motivaram a busca por parcerias e capacitação. Para a efetivação foi necessário mobilizar as (os) trabalhadoras (es) e estudantes para ações conjuntas. Nas questões dos resíduos, especificamente, foram estabelecidas parcerias com o NEPEAS (FUP/UnB) que contribuiu com a construção das primeiras composteiras, nas quais os resíduos orgânicos foram destinados para o processo de decomposição. O curso de Águas e Resíduos Sólidos da EAPE contribuiu para a formação na separação dos resíduos inorgânicos e consolidação da parceria com a Associação de Catadores de Brazlândia (Acobraz).

A Educação Ambiental na EPNBraz se efetiva concretamente em ações, especialmente nos projetos. Em destaque o Cerrado Vivo, projeto que abarca um conjunto de atividades cujo objetivo principal é potencializar o sentimento de pertencimento ao bioma cerrado. Destaca-se as ações “Adote uma árvore” e “Adote um bicho”, nos quais uma árvore da escola é observada, pesquisada por cada professor(a), juntamente com um bicho, e estabelece-se relações diversas. Há ainda o “COR: Cerrado, Oxigênio da Rede”, momento próximo do Dia do Cerrado (11 de setembro) em que a escola abre as portas para comunidade visitar as exposições dos trabalhos artísticos, apreciar as apresentações artísticas e celebrar com uma pequizada (prato típico da região que consiste em arroz com pequi e galinha caipira).



Figura 34 –  
Construção  
do Viveiro  
Educador.

O COR (Cerrado, Oxigênio da Rede) é um evento que a escola realiza anualmente em comemoração ao Dia do Cerrado. Nesta festa, são apresentadas as performances (dança, teatro, poesia) produzidos com as (os) estudantes. Os temas geradores destas apresentações possuem forte relação com o contexto local. Em 2016 foram trabalhados os “Povos Invisíveis do Cerrado” e, já em 2017 Cerrado como Berço das Águas. Em setembro de 2017, foi inaugurado

o Viveiro Educador da EPNBraz. O Viveiro Educador é uma proposta realizada pelo Ministério do Meio Ambiente (2008) que ratifica ações em espaços não convencionais de educação com vistas a práticas mais sustentáveis. Entende o trabalho de plantio para além da visão convencional de viveiros, pois o processo de cultivo é uma ação pedagógica dialógica, intencional e crítica.

Viveiros Educadores são espaços de produção de mudas de espécies vegetais onde, além de produzi-las, desenvolve-se de forma Intencional, processos que buscam ampliar as possibilidades de construção de conhecimento, exercitando em seus procedimentos e práticas, reflexões que tragam em seu bojo, o olhar crítico sobre questões relevantes para a Educação Ambiental como: ética, solidariedade, responsabilidade socioambiental, segurança alimentar, inclusão social, recuperação de áreas degradadas entre outras possibilidades. São espaços onde a produção de mudas é tratada como porta de entrada para reflexões mais profundas sobre as causas e possibilidades de enfrentamento para a problemática socioambiental. (Ministério do Meio Ambiente, 2008. Pg. 10)

Em janeiro de 2017 com os próprios recursos da Escola foi construído o Viveiro denominado “Seu Beija”. A escolha do nome se deu em reconhecimento à representatividade de Seu Beija na comunidade de Brazlândia, especialmente, no trabalho com a Farmácia Verde. Seu Beija foi um dos pioneiros da cidade, em um tempo no qual a Educação Ambiental e a Sustentabilidade não eram debatidas com tanta intensidade. Seu Beija já lançava um olhar sensível para o Cerrado como promotor de saúde, sendo o prenunciador da “Farmácia Verde”.

Nasceu em 26 de janeiro de 1908, na Fazenda Curralinho, na região que hoje é conhecida como Brazlândia, e faleceu em 16 de novembro de 1997, em Brasília. Além de Farmacêutico e criador da Farmácia Verde, doou lotes para escolas e foi o fundador do 1º Grupo Escolar da atual Brazlândia. Atuou durante muito tempo como delegado e administrador da cidade, considerado, por isso, um dos valentes pioneiros que viveram, de fato, a história desta terra participando ativamente de seu progresso. (RIBEIRO, 2005. Pg. 45). Pela relação holística com a qual Seu Beija entendia o corpo, de maneira integral em similitude com a natureza e por sua grande relevância para a comunidade de Brazlândia, é que a EPNBraz afirma as afinidades desta escola com seu Beija e o homenageia dando nome ao nosso viveiro.

Em setembro de 2017, durante o 3º COR: Cerrado, Oxigênio da Rede, oficializou-se a inauguração do viveiro com a participação da comunidade. A partir de então o viveiro tem sido um disseminador de mudas, principalmente nativas do Cerrado, para toda comunidade tanto na escola quanto em eventos nos quais se faz presente, por meio de apresentações cedendo mudas ao público presente.

A escola conta, além desse espaço (viveiro), com outros espaços onde temos a disponibilidade de árvores frutíferas, ornamentais e nativas, pássaros, horta, bambuzal, riacho e ainda espaço alternativo para implementação de atividades que podem e devem ser espaços de convivência como meio de aprimorar olhares e redescobrir sentidos, de se aproximar dos princípios éticos, políticos e estéticos destacados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998). Finalmente, considerando as várias dimensões que a EPNBraz pretende abarcar, o que de fato buscamos, como explicitado anteriormente, é o rompimento de qualquer relação de dominação seja ela socioeconômica, ético-racial, regional ou linguística. (Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, 2018, p. 30)

Ao analisar os documentos que orientam sobre a Educação Ambiental Formal na SEE/DF é compreensível uma prevalência das Macrotendências Conservacionistas e Pragmáticas (LAYRARGUES, LIMA; 2014). Talvez a presença majoritária destas visões no campo da educação formal se dê pelo próprio percurso da Educação Ambiental. Inicialmente a Educação Ambiental esteve intensamente vinculada ao campo da ecologia, entendia-se que o objetivo da educação ambiental era sensibilizar para as questões do meio ambiente, entendendo que por meio da máxima “Conhecer para amar, amar para preservar” seria possível concertar os malefícios provocados pelo progresso. Malefícios esses entendidos como condição inerente ao desenvolvimento.

Os problemas ambientais eram percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento tecnológico. Esse conjunto de circunstâncias reforçou uma leitura “ecológica” dos problemas ambientais, como explica a predominância absoluta de cientistas naturais no campo da Educação Ambiental em detrimento de profissionais das ciências humanas e sociais. (LAYRARGUES, LIMA; 2014. Pg 27).

Alinhada à perspectiva conservadora da Educação Ambiental há a concepção pragmática. Esta se baseia na ideia de que por meio da formação de hábitos é possível mudar o contexto ecológico. Esta concepção está muito aliada às vivências de problemas urbanos, como a questão dos resíduos e o consumo consciente sendo uma das possibilidades de resolução desta adversidade.

Tais paradigmas permeiam o campo da Educação Ambiental e se consolidaram institucionalmente. Se por um lado estas perspectivas promovem resultados positivos e possibilitaram diálogos com outras estruturas, pois atendem a uma demanda sistêmica de compensação por abalos ambientais, comprováveis por meio de catástrofes e crises, e possibilita associações entre público e privado. Neste tipo de relação o campo da Educação Ambiental se beneficia de financiamentos resultantes de políticas de compensação ambiental. Ou seja, é uma

tentativa de alinhar o progresso à preservação e conservação ambiental. Dialoga também com as Políticas de Estado, como a Pauta Verde e Unidades de conservação.

Por outro lado, apesar do potencial pedagógico destas concepções, tanto na formação de hábitos mais sustentáveis como na sensibilização dos indivíduos que converge para a relativa superação do antropocentrismo, tais concepções são consideradas de cunho conservador pois tangenciam os pontos nevrálgicos do sistema. Pontos esses que colocam a Educação Ambiental com uma necessidade do contexto atual.

São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais. Apontam para mudanças culturais reconhecidas relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. (LAYRARGUES, LIMA; 2014. Pg 30).

A macrotendência crítica, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora (LAYRARGUES, LIMA; 2014. Pg 33). Diferencia-se das vertentes conservadoras uma vez que dá ênfase no sistema hegemônico de dominação e de acumulação do Capital. Dessa forma, busca o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Os campos das ciências sociais ganham espaço nesta perspectiva da Educação Ambiental, a fim de politizar os discursos.

Do ponto de vista estrutural, com base nos marcos legais da Secretaria de Educação, percebe-se que as perspectivas conservadoras são preeminentes. A EPNBraz, como reflexo deste contexto maior, acaba manifestando em suas práticas predominantemente atividades de cunho pragmático. Entretanto, em uma análise ampliada do campo da Educação Ambiental é possível perceber que os princípios da criticidade estão presentes.

A partir dos fundamentos propostos por Sorrentino (2010) para educação ambiental é que as potencialidades de desenvolvimento de um trabalho mais complexo na EPNBraz se apresentam. Para o autor o diálogo é a peça chave, pois é por meio deste que se dá o reconhecimento da relação “eu e tu” em detrimento da lógica utilitária “eu e isso”. O diálogo promove o olhar decolonial para o outro, um princípio Freiriano da educação libertária em oposição à condição bancária. O diálogo precede a reflexão, o que não se refere às elucubrações que se encerram em si, mas sim é referente à práxis.

Paulo Freire, ao desenvolver a Pedagogia do Oprimido, afirma que para que haja uma mudança realmente revolucionária é preciso que os processos sejam realizados pela práxis. Em síntese, a práxis é um constante devir provocado pela ação e reflexão simultânea. A práxis libertadora é reconhecida por Freire como o método dialético cujo objetivo é fomentar a luta

contra as opressões em busca da liberdade. Esta luta se dá a partir do entendimento das circunstâncias sociais não como uma situação fatalista, mas sim como reflexo de uma conjuntura histórica. Por meio desta compreensão, a realidade torna-se não mais uma situação imutável, mas algo passível de intervenção. Neste sentido, o processo educativo busca a libertação das opressões que degradam a condição humana e impossibilitam a constituição do ser no desenvolvimento de sua integralidade.

Diante disso, a fim de conceituar o diálogo, Sorrentino (2010) levanta alguns pontos que podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- Debate: um lado ganha e o outro perde;
- Consenso: o que a maioria consegue tolerar;
- Discussão: vários pontos de vista em disputa pela hegemonia;
- Negociação: ajuste de todas as partes a fim de satisfazer a todos;
- Diálogo: escuta sem julgamento percebendo os significados, pontos de vistas distintos e criação de novas formas de pensar coletivas pois criam novas ligações. O espaço para o diálogo precede uma organização colaborativa do grupo.

A questão do diálogo preceder uma predisposição à colaboração, indica a necessidade de quebra do individualismo e ascensão de uma ordem coletiva, corroborando para o reconhecimento das identidades que se manifestam em comunidade. É neste sentido que a Educação Patrimonial, entendida como meio de potencializar o reconhecimento das diversas culturas existente em comunidades distintas, é um campo complexo, por si só, mas que associado à Educação Ambiental na lógica crítica é uma potência de transformação.

### **3.3.2 Educação Patrimonial**

A educação, como uma abordagem necessária para o campo patrimonial, é um apontamento basal desde o princípio da constituição do campo patrimonial no Brasil. Rodrigo Melo Franco, dirigente do SPHAN, de sua fundação em 1937 até 1967, constrói uma frase emblemática: “Só há um meio eficaz de assegurar a defesa do patrimônio de arte e de história do país; é a educação popular.” (ANDRADE, 1987, p.64 apud LIMA, 2017)

Apesar de lento e ainda em construção o campo da Educação Patrimonial no Brasil se deu muito vinculado aos instrumentos de legitimidade da memória nacional, em especial, o

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 1999 é lançado o GUIA BÁSICO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999), uma parceria entre Museu Imperial, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Ministério da Cultura (MINC). Neste documento, que foi amplamente utilizado para embasar as experiências em Educação Patrimonial, especialmente, formal, o pressuposto principal é o da Alfabetização Cultural. Neste sentido, a Educação Patrimonial é entendida como um meio de conhecer e sensibilizar para os patrimônios oficiais, a fim de alfabetizar culturalmente para preservação de tais bens.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 04)

Para entender mais a fundo as questões implícitas ao termo “alfabetização cultural” é preciso reconhecer a maneira como o patrimônio tornou-se uma epistemologia no Brasil. Começou a ser pensado no século XIX como meio de legitimar a identidade e soberania nacional. Neste momento a atenção foi dada aos monumentos de influência portuguesa. O argumento para escolha destes monumentos se dava pela civilidade constitutiva dos mesmos, tendo a referência da matriz europeia como elemento superior aos demais e à própria cultura oriunda das miscigenações.

Compreendendo o patrimônio como um campo social (BOURDIEU, 1989) é possível perceber que se trata de uma prática de escolha, e naturalmente de exclusão, da representação legitimada pelo Estado da Cultura.

Como instrumentos de conhecimento e comunicação, os símbolos são instrumentos de integração social e de reprodução da ordem estabelecida. Mas o poder simbólico não está posto no sistema simbólico em si, mas na relação entre aqueles que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, isto é, na própria estrutura do campo que se reproduz e que reproduz a crença. A efetividade do poder simbólico realiza-se em situações de impossibilidade crítica de reconhecimento de seu caráter arbitrário, das regras impostas pelos segmentos dominantes de um campo, onde os agentes se encontrem preparados para receber seus veredictos e contribuam, à sua revelia ou contra a sua vontade, para a própria dominação, aceitando, tacitamente os limites impostos. (BOURDIEU, 1989, p. 14). Nesse quadro, esse processo de inculcação da legitimidade não percebida, exercido sobre os que detêm menor capital cultural, é denominado violência simbólica. (LIMA, 2017, p. 25 e 26)

Acontece que estas escolhas arbitrárias e excludentes do patrimônio articuladas a uma política de Educação Patrimonial sob a égide da Alfabetização Cultural constitui um caráter colonialista e reprodutivista da educação. Um modelo de ensino que trabalha pela manutenção do *status quo*, reproduzindo os doxas<sup>29</sup> do campo patrimonial. Alfabetizar significa ensinar ao outro os elementos constitutivos de uma determinada linguagem. Entretanto, concebendo cultura como um conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de um determinado grupo. Cultura, em um sentido mais amplo, considera os valores e significados para os quais estão orientados esses modos de vida, valores e significados que são perpetuados através da memória, que têm a ver com vivências (SCHWANZ, 2006). Percebe-se que alfabetizar culturalmente é legítimo no sentido de socializar e potencializar acesso aos bens e informações, democratizando a cultura. Por outro lado, restringir a Educação Patrimonial em ações que corroborem na observação, exploração e preservação dos bens culturais chancelados pelo Estado, significa reproduzir um mesmo padrão estético e simbólico de um determinado grupo, negando a heterogeneidade existente nas múltiplas culturas de uma nação.

Tradicionalmente a educação patrimonial denota uma prática de reprodução explícita, ou não, de valores arbitrados a “belas” construções de segmentos dominantes do passado. Nessa dimensão, o patrimônio se restringe aos bens arquitetônicos e monumentos de caráter excepcional, com a história oficial do segmento ao qual ele diz respeito, a única a ser contada. A “velha identidade unificadora” (LIMA, 2017, p. 113)

Nas concepções mais atuais do Patrimônio é possível perceber o anseio de integrar a participação popular nos processos de registro e inventários. Em métodos como o de “Inventários Participativos” (IPHAN, 2016), cujo objetivo principal é analisar e identificar estruturalmente os objetos por meio da observação, registro, apropriação e exploração pela comunidade local, é possível perceber a tentativa de descentralização. Nessa perspectiva coletiva da chancela patrimonial a nação, como reflexo de uma memória representada pelos patrimônios, deixa de ser um bloco homogênea representada por um patrimônio narrado no registro da monumentalidade. A heterogeneidade passa a ser reconhecida como uma configuração definidora da sociedade nacional (LIMA, 2017).

Tais mudanças no paradigma do campo patrimonial refletem também na Educação Patrimonial. Ao contrário de uma abordagem colonizadora cuja qual apresenta padrões e

---

<sup>29</sup> Segundo a análise de LIMA (2017) relativa à Campo Social (BORDIEU) este se constitui de dois aspectos chave: A doxa, que é um princípio irreduzível, e habitus como as propriedades subjetivas do campo. No campo patrimonial, as questões que persistem (doxas) são relativas à memória, tempo, história e identidade.

corroborar para uma civilidade passiva e alienante, o entendimento da cultura como um conjunto coletivo que reflete nas subjetividades individuais, possibilita desativar mecanismo de opressão sistêmico que invisibilizam determinadas culturas.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF apud. SCHWANZ, 2006, p. 26)

Neste sentido, um trabalho pedagógico com vistas à práticas libertárias pressupõe que os mecanismos de violência simbólica sejam desvelados. Em um país como o Brasil, cujas marcas do sistema escravocrata e patriarcal são presentes no cotidiano estrutural, pois mantiveram a engrenagem funcional do país por muitos anos, uma abordagem crítica da Educação Patrimonial precede reconhecer as contradições existentes na memória oficial da nação. Ou seja, não basta conhecer de maneira contemplativa a monumentalidade dos patrimônios, ou ressaltar de forma distanciada as práticas de grupos existentes no país. É preciso problematizar os motivos que levaram uma determinada obra ou manifestação ser reconhecida e outras, que muitas vezes estão nas práticas cotidianas, serem deixadas às margens da oficialização.

Tendo em vista tais noções, a Portaria de Educação Patrimonial da Secretaria de Educação do DF avança no sentido que coloca a presença da comunidade como um dos pontos chave.

Art. 4º São objetivos fundamentais da Educação Patrimonial:

I - desenvolvimento de uma compreensão integrada do Patrimônio Cultural material e imaterial, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos legais, políticos, geográficos, históricos, arqueológicos, artísticos, sociais, ambientais, espirituais, científicos, éticos, estéticos, econômicos e outros;

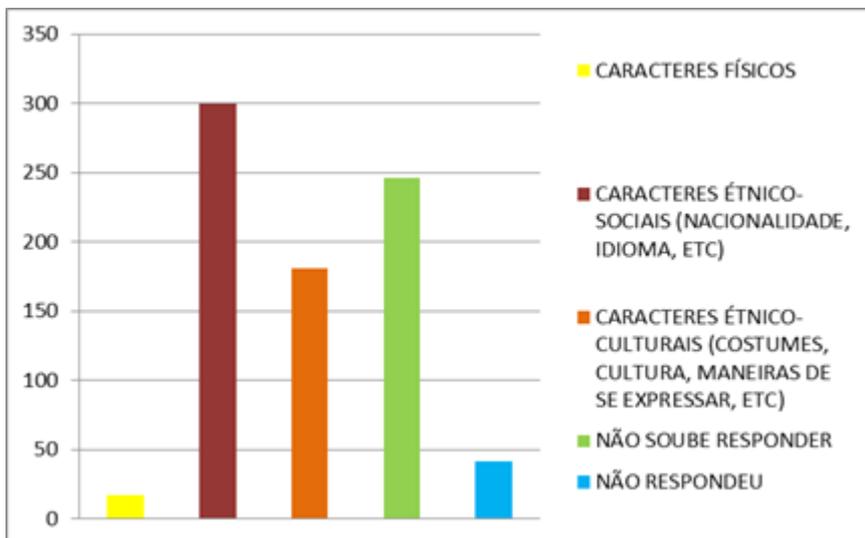
II - fortalecer uma consciência crítica para a Preservação do Patrimônio Cultural;

III - incentivar a participação comunitária, ativa, permanente e responsável, nos processos pedagógicos e na Preservação do Patrimônio Cultural, entendendo essa questão como um valor inseparável do exercício da cidadania; (PORTARIA Nº 265, 2016. SEE/DF)

A práxis na EPNBraz tem mostrado que as ações espontâneas de sensibilização e salvaguarda do patrimônio, de encontro às atuações negligenciadas pelo Estado, convergem em aprendizagens significativas. Os resultados gráficos das avaliações diagnósticas aplicadas no primeiro semestre de 2017 na EPNBraz demonstram que o conceito de identidade, especialmente identidade cultural, são ainda abstratos. Afinal, foi considerável o número de

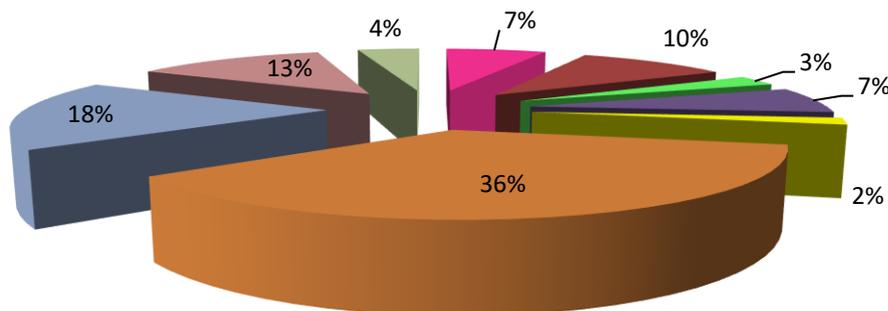
estudantes que não soube citar características que o tornam um brasileiro. Por outro lado, há o reconhecimento de práticas locais como manifestações culturais, tais como a Festa do Morango, da Goiaba e do Muquem (todas de Brazlândia).

### 7. CITE CARACTERÍSTICAS QUE TE TORNAM UM BRASILEIRO



### 8. CITE ALGUMA MANIFESTAÇÃO CULTURAL POPULAR BRASILEIRA

- MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS (Boi Bumbá, Nau Catarineta, Folias de Reis, Congado, Maracatu, Catira, Vaquejada, etc.)
- MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS (Festa do Muquem, Festa Junina e Julina, etc.)
- MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE RESISTÊNCIA (Capoeira)
- GÊNEROS MUSICAIS (Samba, Forró, Sertanejo, Frevo, Pagode, etc.)
- CULINÁRIA (Comidas típicas)
- MANIFESTAÇÕES VINCULADAS AO CALENDÁRIO ANUAL (Carnaval, Festa do Cerrado, etc.)
- FESTA RELACIONADA A COLHEITA E A GASTRONOMIA (Festa do Morango, da Goiaba, do Bode, do leite, etc.)
- NÃO SOUBE RESPONDER
- NÃO RESPONDEU



Estes dados foram coletados em fevereiro de 2017, com a avaliação diagnóstica. O objetivo deste instrumento é dar subsídio para as ações pedagógicas ao longo do ano, identificando potencialidades e desafios a partir das falas dos estudantes. Neste sentido, houveram questões que refletiam sobre os quatro eixos da Escola (Arte Educação, Educação Física, Educação Ambiental e Educação Patrimonial). Nos campos da Educação Ambiental e Patrimonial foi possível perceber uma grande demanda por aprofundamento nos temas.

Pudemos observar, por exemplo, que muitos desses alunos não souberam se posicionar em relação ao conhecimento acerca dos patrimônios culturais de sua cidade (cerca de 180 alunos dos quase 600 submetidos ao questionário), assim como mais de 320 desses alunos ainda não reconhecem o conceito “Cerrado” e a importância deste enquanto bioma. (Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, 2018, p. 41)

Vale destacar que muitos das (dos) estudantes que participaram da pesquisa não haviam estudado na escola anteriormente. Com os desafios levantados entendeu-se que os projetos, como de Arqueologia e Educação Patrimonial, que procuram pensar a ocupação territorial ao longo do tempo são potenciais. Neste sentido o território não é um determinismo geográfico, mas sim uma série de relações de lutas e disputas que engendram modos de vida. E, também, o projeto e estação educativa Brasilidades que trabalha com a constituição do Brasil, com ênfase nas contradições e minorias de direito.

### **3.3.3 Articulação entre os campos**

Ao analisar o desenvolvimento de tais epistemologias é possível perceber que para alcançar os objetivos de práticas educacionais críticas, transformadoras e libertárias, a articulação destes dois campos é uma potência prática. Afinal, a Educação Ambiental se apresenta como uma necessidade histórica devido os desequilíbrios provocados pelo modelo social e econômico capitalista. Este modelo tem como base o acúmulo de capital por meio de uma relação utilitária dos bens. Esta relação, utilitarista, se configura também nos sistemas interpessoais o que reverbera no individualismo e em intensas transitoriedades das identidades, ou mesmo na fragmentação destas identidades. O fenômeno da indústria cultural, por exemplo, demonstra como a massificação da cultura é também uma maneira de destituir os sujeitos de suas subjetividades individuais e coletivas.

Neste sentido a Educação Patrimonial como meio de análise dos sujeitos como participantes de uma cultura, de um coletivo social, o chamado sentimento de pertença, propicia diversos mecanismos necessários para as transformações que a Educação Ambiental elucida. Conforme afirma Isabel Cristina Moura Carvalho (2005), a ideia é trabalhar na fronteira:

Trabalhar na fronteira, buscando superar, assim, dicotomias como: indivíduo-sociedade; intimidade-esfera pública; interioridade-exterioridade; tão presentes em certa divisão disciplinar das ciências humanas – que atribuiu todo individual/íntimo/interior à psicologia, e sociedade/esfera público/exterioridade à sociologia. (CARVALHO, 2005, p. 52)

Este trabalho de fronteiras entre os campos da Educação Patrimonial e Ambiental pode ser expresso, por exemplo, em questionamento como de um dos estudantes do 9º ano. Em uma das aulas de Educação Ambiental o mesmo respondeu que não havia responsabilidade alguma de sua parte com os desequilíbrios ambientais, pois quando ele chegou o mundo já estava assim. A afirmativa inquietou todo o corpo docente da escola. Afinal, o aluno usou um argumento que quebra com os axiomas conservadores que responsabilizam os cidadãos comuns pelas instabilidades ecológicas, desconsiderando os fatores macros como a indústria, por exemplo, neste momento, percebemos a necessidade de trabalhar com elementos da Educação Patrimonial, como a questão da identidade, para assim compreender que não se trata de um resultado direto da ação individual, mas de uma cultura sistêmica da qual todos, como sujeitos, fazemos parte.

# 4

## POLÍTICAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO



A partir da trajetória desta pesquisa acerca da Escola Parque da Natureza de Brazlândia é possível perceber que a questão do corpo ativo é dos pontos pungentes por diversos aspectos para a práxis pedagógica da escola. A começar por uma questão mais concreta, a própria estrutura física da Escola que não está formatada entre as típicas quatro paredes com carteiras enfileiradas. Diferente disso, o espaço aberto proporciona uma outra experiência distinta em relação ao corpo no espaço, tanto relativa à dimensão da amplitude potencial dos movimentos, quanto no que tange aos desafios da convivência.

Em relação às áreas que compõem as Estações Educativa da EPNBraz, Arte (em suas diversas linguagens) e Educação Física, a questão do corpo ganha uma centralidade ainda maior. A Educação Física a respeito do desenvolvimento das múltiplas valências físicas e a Arte (em suas diversas linguagens) desenvolvendo as variadas dimensões estéticas dos sujeitos. Tais aspectos são exemplos das potencialidades nos trabalhos com estas disciplinas. Além disso, os princípios pedagógicos da escola, relativos à pedagogia histórica crítica, em congruências com o próprio ideário de Anísio Teixeira para o Sistema de Ensino de Brasília, em consonância com a Escola Nova, ratificam a afinidade da escola com o corpo ativo.

Acontece que muito das propostas de Anísio refletem suas observações nos sistemas de ensino francês e, especialmente, estadunidense. Nos Estados Unidos, com base na filosofia pragmática de John Dewey, o corpo ativo passou a ser uma realidade debatida e refletida em quase todas as escolas de educação básica. Com base nisso, desde as primeiras experiências de Anísio frente às secretarias de educação, o corpo ganha uma dimensão central nos sistemas de ensino. Diante disso, com base no pragmatismo filosófico, a experiência concreta, com as múltiplas dimensões corporais, é capaz de efetivamente proporcionar um estado de presença real que reverbera na aprendizagem. Isto do ponto de vista estético, ou seja, analisando as experiências estéticas como meio de mobilizar os sentidos e proporcionar o prazer no fazer, possibilita uma aprendizagem integral, pois mobiliza variadas dimensões do ser. Do ponto de vista fisiológico, especialmente nas contribuições trazidas pela Escola Nova com forte relação à Maria Montessori, o corpo bem preparado, saudável, com suas necessidades básicas garantidas é ponto fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem. Com base nestas questões, observa-se como as Escolas Parques foram pensadas, fundamentalmente, para o rompimento com a educação tradicional, que parte do princípio de um controle dos corpos, para um outro formato de ensino pautado no desenvolvimento integral dos sujeitos ao reconhecer o corpo como peça chave para uma nova educação.

Para compreender melhor como o corpo é visto, ou ocultado, nas instituições educativas formais, as análises históricas dos padrões vigentes ao longo da trajetória social do corpo ocidental contribuem para reconhecer nestas transformações macro as necessidades do sistema educacional. Percebendo a escola formal como uma das instâncias constituintes do sistema, esta reflete os paradigmas dos contextos em que está inserida. Como a presente pesquisa, deliberadamente, acredita na educação emancipatória, é fundamental a análise das conjunturas para assim propor e motivar ações capazes de formar sujeitos atuantes na realidade concreta, desvelar os recursos ocultos que sustentam a manutenção da ordem, para assim, propor estratégias de trabalho com o corpo político.

Apesar do corpo, de maneira geral, possuir uma concretude que, objetivamente, parece ser difícil de ser negada, ao longo da tradição ocidental os seres foram dicotomizados. A alma, nesta perspectiva da fragmentação dos sujeitos, era a grande protagonista das virtudes. O corpo, por outro lado, era entendido como um fardo no qual a alma estava presa. Esta concepção é levada ao extremo durante a idade média, no qual o domínio puritano da igreja católica se exacerba. O corpo é castrado de sua forma ativa, os gestos são socialmente condicionados ao louvor. A relação com este conteúdo social é tão forte que influenciou até meados do século XX a relação geral com os corpos.

Este paradigma (de renegar o corpo em detrimento da alma) possui tal força, a ponto de ser perpetuado ao longo de séculos, pois está cunhado em uma estrutura macro de enrijecimento do corpo. De acordo com Denise Sant'anna (2005) o uso intensivo dos coletes corretores de postura até o século XIX são exemplos destes mecanismos de contenção corporal. Para este objetivo diversas esferas, como a medicina, a educação, religião e padrões de beleza, conjugavam uma “educação do corpo”.

Todavia, uma vez admitida a influência de tais referências sobre outros procedimentos que não os terapêuticos, seu interesse ultrapassará largamente o da epistemologia. É que o instrumento corretor não se circunscreveu aos limites da medicina. À sua pretensão, que se poderia crer exclusivamente ortopédica, atribuiu-se algumas vezes um objeto pedagógico. (SANT'ANNA, 2005, p. 26.)

O colete de correção postural foi amplamente utilizado até a ascensão do padrão moderno, no qual a flexibilidade passa a ser uma das características mais valorizadas da modernidade. Essa flexibilidade não é apenas um aspecto relativo às articulações do corpo. Uma vez que as identidades já não são mais permanentes, ou seja, que existe possibilidades de alternância de classes, culturas e status sociais, os sujeitos desta modernidade possuem a possibilidade de transitar entre diversos espaços distintos. Neste sentido, a apreciada rigidez na

postura, que denotava valores como estabilidade, austeridade, rigor e força dá espaço para um outro conjunto de valores, como leveza, versatilidade e agilidade. Elementos que se expressam em formas mais flexíveis e dinâmicas.

Apesar do discurso da modernidade, que considera a severidade de outros tempos um aspecto ultrapassado e retrógado, Sant'anna (2005) reflete que o controle do corpo foi mantido, mas de outras maneiras. Agora não mais com os instrumentos que materialmente se expressam, tais como os coletes corretores de postura, mas as formas de coerção do corpo são apoiadas em toda uma arquitetura simbólica.

À imobilização relativa e imposta sucede simplesmente uma disciplina gestual. Os novos aparelhos, orientando estritamente cada ação, colocariam a motricidade no molde, do mesmo modo que anteriormente se colocavam as morfologias. As pressões seriam somente deslocadas. O fenômeno é tanto mais impressionante quando ele é acompanhado no começo do século XIX, por ginásticas escolares que exploram a fragmentação e seriação dos movimentos em situações coletivas. (SANT'ANNA, 2005, p. 35)

Neste sentido, esta nova estrutura de opressão corporal encontra na publicidade e na moda, cada vez mais crescente, uma maneira de potencializar a multiplicação e massificação dos padrões de beleza e comportamento. O avanço da indústria de cosméticos é a grande mola propulsora para a reverberação destes padrões. A medicina entra como a chancela científica, associando beleza e higiene à saúde. E a escola é o grande meio pelo qual as ideias e padrões se perpetuam, educando os corpos para a passividade e fragmentação.

Assim, a estrutura do modelo escolar que ascendeu especialmente no século XIX e se convencionou chamar de “Educação Tradicional”, reforça o controle do corpo na arquitetura dos prédios, com pavilhões de salas de aula e o pátio central que possibilita a vigilância constante. Como na disposição das mesas e cadeiras, enfileiradas com o foco unidirecional para o professor. Além da rigidez com a grade horária, definindo e compartimentando as áreas do saber.

Esta concepção reflete o entendimento dicotômico entre corpo e mente, no qual é a mente a grande responsável pelo desenvolvimento real. Portanto, a valorização está na mente em detrimento ao restante do corpo. Pacifica-lo, então, é o mecanismo necessário para gerar aprendizagem. Mais que isso! Esta anestesia corporal é valorizada também como uma maneira de manter o *status quo* do sistema, pois a fragmentação dos conhecimentos corrobora para a incapacidade de compressão do sistema como uma estrutura complexa. Além disso, a educação do corpo, neste sentido, valoriza aspectos como obediência e reprime as pulsões de indignação

e questionamento. Percebe-se um forte apelo do puritanismo apesar do discurso ascendente da modernidade.

A ruptura proposta pela Escola Nova, já no século XX, possui como ponto central a questão da liberdade e autonomia dos sujeitos. Avançam no sentido das tentativas de romper com as dicotomias ao passo que procuram integrar e, inclusive, valorizar o corpo no processo educativo. Entretanto, essa autonomia no contexto da Escola Nova está muito atrelada à capacidade de auto regulação nas regras sociais. Porém, conforme já exposto nesta pesquisa, não motiva a compreender a arquitetura maior que sustenta a sociedade de consumo. Isto se dá, especialmente, pelo fato do movimento escolanovista ser um produto deste sistema de consumo.

Com base no pensamento de Sant'anna (2005) esta capacidade de gestão do próprio corpo é também uma maneira de individualizar os processos e responsabilizar os sujeitos pelo sucesso ou insucesso da inserção de seus corpos na sociedade. Este argumento dialoga com o conceito de meritocracia<sup>30</sup> presente nos discursos das sociedades de consumo e que também exerce um poder de coerção social. A meritocracia é uma demonstração da perversidade do individualismo, pois ignora os mecanismos de manutenção do poder e das opressões. Além disso, estabelece um padrão que exclui e renega ao fracasso aqueles que não se enquadram neste modelo. As práticas e as representações do corpo na sociedade de consumo de massa são, assim, atravessadas por estratégias multiformes da regulação dos fluxos, das matérias, das energias a incorporar, a canalizar, a eliminar. Cada indivíduo torna-se, então, o gestor do seu próprio corpo. (SANT'ANNA, 2005, p. 86.)

Segundo Miguel Arroyo, avança-se ao entender que a mente aprendiz é corpórea, que carregamos para a aprendizagem, a cultura, a memória, a sensibilidade, a percepção, os sentidos em nossa condição corpórea (ARROYO, 2012). Por outro lado, como se dá uma educação corpórea para corpos precarizados (ARROYO, 2012)? Uma vez que a educação passa a ser entendida como um direito de todos e dever do Estado, quais as mudanças pedagógicas são realmente necessárias para estabelecer um diálogo concreto com estes corpos? Arroyo recorre às reflexões trazidas especialmente pelos Movimentos Sociais, com destaque ao movimento feminista, para observar tais questões nas infâncias e adolescências populares.

Desses corpos vêm apelos para rever valores sociais e políticos. Autoras como Seyla Benhabib (2005, 2006) e Judith Butler (2006, 2007) trazem em suas

---

<sup>30</sup> Meritocracia, em síntese, é processo pelo qual o avanço profissional e social é uma consequência dos méritos individuais de cada pessoa, ou seja, dos seus esforços e dedicações sem reconhecer as redes que constituem e apoiam o sistema de poder.

análises ao centro das reflexões os corpos e as vidas precarizadas, choradas, os corpos que importam, os direitos dos outros, dos sem direito à vida, ao corpo. É significativo que essas análises partam das mulheres, do pensamento feminista que traz ao centro da ética contemporânea o direito a corpos não apenas femininos, mas infantis, dos imigrantes, da velhice, dos miseráveis. (ARROYO, 2012, p. 23)

Este olhar para os corpos considerando a fala do Movimento Feminista como ponto central é legitimado, também, no diálogo com Rita Segatto<sup>31</sup>. A pesquisadora afirma que há uma engrenagem no sistema patriarcal, que ela chama de Pedagogia da Crueldade. Esta pedagogia desumaniza tantos os corpos femininos, ao subjuga-los e oprimi-los, quanto os corpos masculinos, que precisam corresponder a um padrão agressivo. Esta violência, muitas vezes simbólica, conta com o aval da sociedade. Padrão este que, tradicionalmente, estabelece o lugar do homem na sociedade. Segatto adverte sobre a necessidade de romper com tais pedagogias não só em prol do corpo feminino mas, especialmente, por motivar uma quebra em toda uma estrutura de diversas opressões.

No Brasil, não só o sistema patriarcal como a colonialidade e a base econômica escravocrata tornaram o processo de democratização da educação um fenômeno bastante recente. Este processo de democratização do conhecimento no Brasil é radicalizado, segundo Arroyo, na década de 1980. É neste momento que as filhas e os filhos das classes mais populares passam a ter acesso à escola após séculos de uma vida paralela a das crianças privilegiadas, inclusive, por frequentarem o sistema de ensino regular. A chegada destas crianças e adolescentes nas escolas provoca um verdadeiro choque de realidades. A estrutura escolar brasileira, em sua maioria, estava ainda muito centrada nas concepções tradicionais de educação. Um sistema de ensino dirigido para a reprodução do padrão social excludente que, ao se deparar com os corpos das classes populares, na melhor das hipóteses os reconhecem como corpos humanizáveis. A complexidade deste ingresso se expressa ainda na maneira como estes corpos reagem à longa trajetória de negligência do Estado. Corpos machucados tendem a reagir com agressão nas ruas, nas cidades, até contra os mestres e colegas, contra a sociedade (ARROYO, 2012).

Ao longo destas décadas que sucederam os anos de 1980 a imagem das (dos) estudantes das escolas públicas, especialmente das classes populares, estiveram atreladas, especialmente na mídia e na indústria cultural, às cenas de violência contra o aparelho do Estado, seja ele a própria instituição física quanto aos docentes. Neste espaço de vulnerabilidade em que a escola,

---

<sup>31</sup> Rita Segatto é antropóloga e feminista argentina, foi professora da Universidade Brasília e protagonizou as lutas pelos sistemas de cotas nas Universidades brasileiras.

como um todo, é colocada, a visão de formar para a cidadania possui um ponto sensível. Afinal, esta perspectiva afirma que o potencial da escola está em tornar os corpos humanos a partir da construção da cidadania. Sendo assim, fica a questão: estes sujeitos das classes populares são seres humanizáveis a partir da sua formação cidadã ou já os reconhecemos como humanos independente da maneira como se expressam? O desenvolvimento da cidadania como meio de humanização passa a ser uma nova maneira de colonizar os corpos, por isso é uma das antipedagogias, segunda análise de Arroyo (2012).

As antipedagogias são todos os mecanismos perversos de manutenção e coerção que se expressam em práticas excludentes. Uma das estratégias mais pontuais das antipedagogias, presente também no paradigma de formar para cidadania, é colocar o foco das ações no futuro. Este aspecto está expresso na projeção do processo educativo como meio de ascensão social. A promessa de que a educação é o trampolim para mudar o status social dos indivíduos sem considerar a necessidade de romper com as desigualdades, mas sim, reforçando-as.

Em oposição a este paradigma educacional, Arroyo aponta a potencialidade do trabalho com o corpo como uma pedagogia do presente. Para além do reconhecimento do corpo como meio de adquirir conhecimentos e executar habilidades e ainda, adiante da educação corporal como uma formação integral com enfoque nas questões fisiológicas, o que é proposto em uma pedagogia focada no corpo e um olhar para o tempo presente, mas não sob a perspectiva da falta, e sim para as potencialidades.

Para além dos estranhamentos que as diferentes vivências refletem nos corpos, marcadas nos gestos e reações como nas cicatrizes das experiências. Diferente, ainda, do olhar de compaixão que a análise mais profunda do contexto proporciona a compreensão das ações violentas com reflexo de um sistema opressor. A pedagogia ética do corpo focada no presente motiva que estes expressem como eles mesmos se projetam no mundo e quais as estratégias utilizam para driblar as adversidades sistêmicas. Esta é uma das grandes riquezas de uma pedagogia voltada para o corpo no tempo presente. Conhecer como as vítimas se veem é central, entender como reagem é ainda mais central. É a postura mais pedagógica: ver seus valores, sua dignidade em tantas formas de resistência e seu indigno viver. (ARROYO, 2012, p. 28)

Isto porquê, segundo Quijano (2010), é no corpo, da sua maneira mais visceral, que as questões sensíveis se expressam de maneira clara.

O “corpo” humano implica algo muito material. A “corporeidade” é o nível decisivo das relações de poder. Porque o “corpo” implica a “pessoas”, se libertar o conceito “corpo” das implicações mistificadoras dos antigos dualismos (...) (alma/corpo, psique/corpo) (...) na exploração é o corpo que é

usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores (...) quando os exploradores são derrotados em suas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é o “corpo”, a “cor” tem como referência o “corpo”. (QUIJANO, 2010 apud ARROYO, 2010, P. 36)

Neste sentido o trabalho pedagógico sob viés estético, no reconhecimento do corpo com suas séries de significados sociais e históricos, tem um grande potencial. Entendendo a estética como o mecanismo que acessa, provoca e educa os sentidos, orientar estas crianças e adolescentes das classes populares para aquisição dos meios de produção das representações estéticas é um meio de reelaborar as imagens pejorativas reverberadas pela mídia. Contrapor a representação hegemônica destes corpos com as representações protagonizadas por eles mesmos é uma forma de tornar a escola pública ainda mais legítima diante de uma ética própria do seu contexto.

Mais uma vez, trabalhar com esta proposta de corpo exige um olhar para a fronteira entre o público e privado. É preciso que as opressões vivenciadas no cotidiano saiam da esfera privada e ganhe significância pública para, assim, serem reconhecidas como manifestações de um sistema mais complexo e coletivo.

A medida em que os outros fazem presentes, afirmativos contestam essa epistemologia e essa moral e ao exigir o seu reconhecimento do serem sujeitos concretos, corpóreos, materializados estão a oferecer uma base para construir uma epistemologia e uma ética dos corpos sensível à emoção, aos gestos e às linguagens corporais, ao cuidado mais sensível aos direitos dos Outros concretos inferiorizados. De maneira particular, às infâncias invisibilizadas. A construção de identidades sexuais, de gênero, de orientação sexual, raciais e éticas se torna uma questão de direito. Pública, ética. (...) Trazê-los para esfera pública, não relegá-los à esfera íntima, privada. (...) Público-privado. Oposição que tem funcionado para o ocultamento dos corpos. (ARROYO, 2012, p. 35)

Esta concepção de corpo inserido na cultura possui reverberação também no conceito defendido por Silvia Citro de “Corpo Significante”. Esta pesquisadora argentina partiu dos postulados lançados por Nietzsche e Merleau-Ponty relativos à corporeidade. Em síntese, a noção de corporeidade se dá na desconstrução das dicotomias entre corpo e mente, e, em contrapartida, reconhece a presença de múltiplas dimensões (material, emocional, sensível, intelectual, cognitiva) que constituem o ser de maneira orgânica e não compartimentada. Para Merleau-Ponty, a experiência corporal produz um conhecimento pré-reflexivo baseado na relação do sujeito com o mundo. Logo, todas as experiências são, de alguma maneira, codificadas nos seres seja pelos gestos, falas, comportamentos. Nietzsche compreende que a

experiência do corpo em movimento reverbera em uma força que empurra o sujeito para ação na sua própria realidade. É na conjugação destas concepções que Citro lança o conceito de corpo significativo como a interface do sujeito integral que é reflexo e agente da cultura.

La noción de cuerpos significantes busca destacar el entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, em tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural: asimismo, enfatiza que la materialidad del cuerpo (su forma e imagen, percepciones, gestos, movimientos) no puede entenderse como um mero objeto que soporta pasivamente aquellas prácticas y representaciones culturales que le irán modelando sino que también incluyen una dimensión productora de sentidos, com un papel activo y transformador en la vida social. (CITRO, 2009, p. 12)

Esses valores de reconhecer no corpo uma possibilidade de transformação na realidade concreta ganha destaque no trabalho de Citro, especialmente nas pesquisas realizadas com as comunidades indígenas. A pesquisadora reconhece nas manifestações culturais das sociedades de organização comunitária elementos chaves para potencialização de ações transformadoras. A identificação dos sujeitos como participantes de uma coletividade quebra com as lógicas do sistema de consumo individualista. Neste sentido, o apontamento das pesquisas de Citro para o potencial das danças de cultura popular conversa com a fala de Arroyo no sentido que estas manifestações são representações simbólicas de si mesmo.

Reconhecendo a corporeidade como resultado do conjunto de experiências vivenciadas, a forma como os sujeitos se manifestam nas suas ações culturais coletivas é uma maneira de comunicar como este ser se percebe na sociedade. Neste sentido, o papel das pedagogias com base em uma ética do sistema de ensino público podem proporcionar espaços de expressão e reelaboração deste corpo a partir das próprias experiências cotidianas.

Perceber que existem duas dimensões principais para a corporeidade, uma individual, relativa às experiências singulares, aos sentimentos e subjetividades, e outra coletiva, que necessita de uma análise conjuntural da posição daquele determinado grupo na sociedade; propicia refletir nas epistemologias da Educação Ambiental e Patrimonial em diálogo com a noção do trabalho como princípio pedagógico.

Para efetividade destas ações é preciso que haja um reconhecimento anterior dos conflitos existentes no contexto de atuação. No caso da EPNBraz, ao longo do tempo desta pesquisa que motivou olhar quase etnográfico para as relações existentes na escola, foi possível perceber diversas pulsões coexistindo: relações de gênero, sexualidade, formatos de família distintos, tensões entre campo e cidade. Estas tensões, por vezes, são manifestadas expressamente nas falas, mas ao longo de todo o tempo escolar estão expressos nos gestos,

expressões corporais e atitudes. São os reflexos das experiências pré-flexivas destacadas por Merleau-Ponty.

As estratégias utilizadas na escola para ressignificar as atitudes que reverberam na naturalização da cultura da crueldade dos corpos é trabalhar em prol da garantia dos espaços de fala e escuta, desde instrumentos de coleta de dados e, especialmente, na mediação de conflitos para além da lógica do consenso. Na reelaboração imagética das visualidades que constituem o universo feminino, negro, indígena, do campo e do meio ambiente; contrapondo, assim, às representações midiáticas. Trabalhos com o corpo que motivam o toque e o reconhecimento concreto da existência do outro, quebrando assim com as castrações impostas nas demonstrações de afeto em contraposição ao toque agressivo ou excessivamente erotizado. Jogos que favorecem a cooperação em detrimento ao paradigma da competição que exclui e individualiza os sujeitos. Destaca-se, ainda, os trabalhos imagéticos elaborados pelas vivências subjetivas que são impulsionados por um contato mais profundo com a própria corporeidade.

Além disso, a co-participação das (dos) estudantes nas tarefas da escola, tendo o trabalho como um dos principais motivadores educativos tem mostrado um grande potencial para reelaborar a condição do corpo no sistema educacional. Em especial, os trabalhos na horta, composteira e viveiro. As atividades neste espaço proporcionam que este corpo carregado de significado e pulsão energética, mas que na grande parte do tempo é anestesiado na sala de aula tradicional, se torne ativo e produtivo. Além da capacidade de dissipação de energia, este trabalho que provoca uma experiência mais concreta ressignifica estruturas de poder. A exemplo disso há a observação das (dos) docentes na mudança da fala das (dos) estudantes. Nos dois primeiros anos da escola havia uma resistência grande a este tipo de proposta pedagógica, um dos alunos inclusive argumentou: “agora viemos para escola para ser lixeiros”. Neste ano, ao plantarem as mudas que foram cultivadas por elas e eles mesmas (os) no ano anterior ao redor da escola estas (es) mesmas (os) estudantes empunharam as enxadas e afirmaram com orgulho: “Nós somos do campo!” As mudanças não só da fala verbalizada como da expressão corporal nos gestos demonstram uma outra relação com a realidade individual e coletiva.

Apesar das ações descritas que trabalham em prol de uma pedagogia corporal existem contradições presentes no contexto da EPNBraz. Contradições estas complexas, pois são reflexo de uma estrutura maior de opressão refletida nos padrões de representação hegemônicos. A exemplo disto há a relação com o corpo feminino na escola. Uma das principais queixas das (dos) professoras (es) atualmente é em relação às vestimentas das alunas. A questão da hipersexualização dos corpos, muitas vezes como reflexo de uma identificação das

estudantes em celebridades da indústria cultural, é entendida como uma maneira de vulnerabilizar os corpos das estudantes frente às reações dos colegas. Esta ideia é reflexo da chamada cultura do estupro que entende que um corpo à mostra é um corpo disponível. Em resposta, com uma estratégia de proteção, a escola tem orientado as estudantes a irem de roupas “adequadas”, que não as constanja nas atividades e, assim, evite os possíveis assédios. De fato, esta é uma medida paliativa para a questão, por outro lado, não é abordado o ponto sensível do fato que é o respeito pelo Outro independente da maneira como este se apresenta. Além disso, esta abordagem atual da escola não discute as questões de poder em relação ao corpo feminino, não problematiza os significados desta ação.

Por outro lado, este olhar para a falta, por aquilo que não está sendo trabalhado ainda, aponta para uma potencialidade. O teatro, especialmente as estratégias do Teatro do Oprimido, se apresentam como uma grande ferramenta para debater as questões nevrálgicas do corpo no contexto escolar. Especialmente para o Teatro Fórum tais problemáticas identificadas são um material riquíssimo para pensar e ressignificar as experiências a partir das próprias vivências dos estudantes, colocando-os assim como agentes e protagonistas de suas próprias experiências.

O Teatro do Oprimido, em síntese, foi desenvolvido por Augusto Boal como um meio de educação popular, uma forma de dialogar com as massas e assim proporcionar espaços de atuação e ação na realidade concreta destes sujeitos. Boal desenvolveu métodos de trabalho com atores e não atores, como práticas que desalienam<sup>32</sup> os corpos. Como método há o Teatro Imagem, o Teatro Fórum e o Teatro Jornal. Destaca-se o Teatro Fórum para este contexto, pois parte das problemáticas cotidianas cujo o objetivo principal é colocar luz a uma determinada questão para estimular reflexões coletivas. A EPNBraz atualmente possui uma limitação estrutural no desenvolvimento das práticas teatrais pois não há no quadro de docentes nenhum (a) professor (a) das artes cênicas. A estratégia utilizada para driblar esta limitação é ingressar a escola em uma rede de teatro político. Em especial, a parceria com a Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal (ETPVP-DF) tem propiciado vivência à comunidade escolar. Além disso, aponta para possibilidades futuras de articulação, como oficinas, que democratizem as formas de produção para desenvolvimento de cenas da própria escola com o protagonismo da comunidade escolar.

---

<sup>32</sup> Este conceito de desalienação advém da observação dos corpos do trabalho. Boal observou que os movimentos exercidos no trabalho correspondem uma gama limitada e repetitiva de ações. Neste sentido, desalienar significar propiciar outras experiências de movimentos corporais distintas.

### 3.1 O Corpo nas Estações Educativas

A Escola Parque da Natureza de Brazlândia possui a possibilidade de observar os corpos de infâncias e adolescências populares de diferentes faixas etárias e contextos. Isto porque a escola atende do 1º ao 9º ano, ou seja, dos 7 aos 18 anos de idade, de realidades urbanas diversas, como de escolas próximas ao centro de Brazlândia e, também, da antiga invasão. Há também distinções entre as escolas do campo, como filhos dos maiores produtores de hortifrúteis do Distrito Federal quanto de assentados. Destaca-se ainda, crianças que possuem vivências variadas de família, desde famílias nucleares, constituída por pais e irmãs e irmãos, como famílias sociais de abrigos, em especial, a Casa do Caminho, um abrigo localizado na região do Incra 06.

Dessa maneira, é desafiador conjecturar uma proposta pedagógica que reconhece tais corpos em suas múltiplas dimensões e vivências. Sendo assim, os princípios norteadores da escola têm baseado o corpo como meio propositor de conhecimento. Neste sentido, as Estações Educativas das disciplinas de Educação Física são: Skate, Esportes de Aventura, Jogos Cooperativos, Expressão Corporal, Arena Circense, Alfabetização Ecológica e Slackline. Percebe-se que o trabalho com o corpo nas aulas de Educação Física na EPNBraz é distinto da concepção tradicional deste componente curricular. Afinal, não tem como problemática principal o trabalho físico do corpo, considerando, sem dúvida, suas diversas valências. Por outro lado, reconhece o corpo dentro de uma estética própria e representativa para o contexto da crianças e adolescentes.

O Skate, por exemplo, é uma atividade de cultura urbana que foi marginalizada historicamente. Não é uma atividade que trabalha somente com a repetição alienante de movimentos, por outro lado, está diretamente relaciona com uma forma de se colocar no mundo por meio das roupas, da linguagem verbal e gestual. No contexto da cidade de Brazlândia, esta Estação é um baluarte de luta dos jovens. Existiu um Skate Parque próximo ao centro de Brazlândia, local de encontro especialmente nesta cidade em que possuem poucos espaços oficiais para lazer, mas este foi arbitrariamente fechado. O fato da Escola possuir este espaço educativo não só estabelece um diálogo com a comunidade, no qual durante as férias ou nos momentos que não há aula, o skate parque é utilizado pela comunidade, como legitima a presença deste esporte na cidade, fato significativo para romper com os preconceitos existentes.

A Arena Circense é outro espaço que têm promovido processos de espelhamento cultural, pois é outra modalidade que possui densidade histórica para além dos exercícios em

si. Nas aulas que dão destaque para a historicidade do circo diversas (os) estudantes da comunidade cigana existente em Brazlândia demonstram satisfação em suas falas ao saberem que o circo possui sincretismos embrionários com os povos ciganos.

A Expressão Corporal tem se mostrado como um espaço possível de experimentações diversas, como danças circulares, meditação, yoga e outras práticas que possibilitam o desenvolvimento da consciência corporal. Danças da cultura popular, como a Catira e o Forró, do mesmo jeito que manifestações de resistência, como a capoeira, já foram trabalhadas. As brincadeiras “tradicionais”, como corda, brincadeiras de roda e três marias, também são bases fundamentais nesta Estação Educativa que reflete sobre outras possibilidades de corpo nas gerações cada vez mais globalizadas, no sentido da hegemonia cultural, mas, ao mesmo tempo, individualizadas. Neste contexto, os Jogos Cooperativos estão associados a esta ideia de promover encontros e socializações, disponibilizar espaços para o desenvolvimento da ludicidade. Neste sentido, o Lúdico é entendido como componente capaz de possibilitar prazer. Portanto, não é necessariamente uma brincadeira que está restrita à infância e, especialmente, à primeira infância; mas são as múltiplas formas que despertam curiosidade e prazer nos diferentes momentos da vida. O lúdico com viés cooperativo em oposição ao estigma da competição é um grande potencial para maneiras de relação menos perversas, pois a aprendizagem é muito mais significativa quando se dá por meio das brincadeiras.

As Estações de Esportes de Aventura e Slackline trabalham com múltiplas valências corporais, tais como equilíbrio, coordenação e lateralidade, que são elementares para o desenvolvimento da coordenação motora fina, essencial para o processo de letramento. Tais experiências com o corpo em contato ao meio ambiente potencializa a valorização de um ambiente ecologicamente equilibrado, pois os sentidos ficam ainda mais aguçados.

No componente curricular Arte estão as Estações Educativas de Artes Visuais, Educação Musical, Construção de Instrumentos Alternativos e Brasilidades. A lógica do trabalho com este componente curricular não é o de alfabetização artística, nem tão pouco o desenvolvimento de gosto de maneira arbitrária. Por outro lado, a cultura como meio propositor e repleto de significados estéticos. Não se trata de reforçar, mas sim, promover outras formas de experiência estética, inclusive de estranhamentos.

A Educação Musical tem possibilitado, segundo depoimento das (dos) estudantes (registrado no vídeo Produzido pela FUP/UnB), uma aproximação maior com o país. Relatam que perceberam que conheciam muito mais de canções estrangeiras que as próprias músicas, ritmos e instrumentos produzidos no Brasil. Ao apreciarem estas outras musicalidades de

maneira crítica é possível problematizar as questões do gosto e do não gosto como elementos construídos socialmente baseados em escolhas arbitrárias de padrões e exclusão de outros padrões. Neste sentido, a Estação de Construção de Instrumentos Alternativos amplia as possibilidades de experimentação sonora por meio do estranhamento com sons dissonantes e valorização de instrumentos percussivos.

As Artes Visuais e Brasilidades na EPNBraz têm possibilitado manifestações com diferentes materiais e suportes, desde resíduos orgânicos, tais como cascas de árvores e folhas, como as próprias paredes. Os temas em geral são as próprias identidades trazidas pelos sujeitos, maneiras de ressignificar as imagens midiáticas por representações dos próprios sujeitos. Desta forma, parte das questões mais subjetivas para chegar aos paradigmas macro da representação da arte, tratando assim com questões simbólicas, tais como o belo e o grotesco.

O pragmatismo presente nas proposições de Dewey que influenciaram fortemente Anísio Teixeira contribuem para uma educação mais baseada no fazer. Este elemento está presente nas aulas da EPNBraz, o corpo neste sentido é o meio pelo qual dá-se início aos processos. Por outro lado, este é não o único fim. Existem, conforme exemplificado brevemente neste capítulo, uma série de outras questões mais intangíveis sendo elaboradas. Questões estas fundamentais para superação de princípios opressores e colonizadores. Sendo assim, o corpo é entendido de maneira ampliada, desde suas habilidades motoras como os sentidos: tato, visão, audição, paladar e outros ainda mais sutis. A educação estética é o fio condutor que organiza estes diversos sentidos.

## **4.2 Projetos e Parcerias**

Em relação ao corpo o projeto Cerrado Vivo, em especial a Festa do Cerrado (COR: Cerrado Oxigênio da Rede) tem se destacado como o momento para composições corporais e apreciação destas. Em 2016 foram pesquisadas, ensaiadas e apresentadas danças populares e/ou de criação a partir dos chamados “Povos Invisíveis do Cerrado”. Em destaque para os Veredeiros, Quilombolas, Quebradeiras de Coco, Ribeirinhos, Avá Canoeiros e Ciganos. Em 2017 o tema central da festa foi Cerrado, Berço das Águas. Neste ano as temáticas das apresentações foram: a) Povos Tradicionais do Cerrado e a Água, nos quais foram apresentados mantras indígenas e danças circulares; b) Viveiros Educadores, em que foram recitados poemas,

criado uma coreografia para a música “Salve a Mãe Natureza” e distribuído mudas; c) A Inter-relação do Cerrado com Água, em que apresentaram a música “Água de Beber”, composta por Tom Jobim às Margens do rio no Catetinho; d) Uso Racional da Água e Consumo Consciente, em que produziram um teatro; e) A Carta da Terra, em que os alunos produziram cartazes apresentados por meio de jogral; f) Água como promotora de saúde em que as (os) estudantes apresentaram uma dança relativa ao tema.

A Escola não tem como princípio a produção de produtos finais, no sentido que não necessariamente os trabalhos pedagógicos precisam ter como fim uma apresentação. Afinal, isto acabaria com a lógica dialógica de produção de conhecimento, uma vez que a dinâmica educativa é muito mais rica com foco no processo. No entanto, o entendimento da Festa do Cerrado ser um momento de celebração e apreciação das produções tem se mostrado efetivo. Não é o fim em si, mas a culminância de parte do processo. Além disso, é o momento em que todo o corpo escolar, incluindo a comunidade, é convidada a participar. Como expectadores, mas também como participantes efetivos. Em 2016 a Banda do Polo de Arte e Cultura foi uma das atrações e em 2017 foi a Banda Ladrine, também da cidade.

Vale destaque também para as parcerias que fortalecem o trabalho em corporeidade para os diversos participantes da Escola. Desde 2014 é uma prática da direção da escola convidar, ao menos uma vez por ano, geralmente na semana pedagógica<sup>33</sup>, algum(a) profissional para realizar uma vivência em corporeidade com o grupo docente, de servidores da limpeza e cantina e educadores sociais voluntários. Já houveram oficinas de automassagem, dança circular, tai chi chuan, Terapia de Redução de Estresse (TRE) e prática corporal Rio Aberto. Estas vivências não só potencializam as relações do grupo, o que contribui para estimular o sentimento de pertencimento e protagonismo, como também corroboram para fragmentação das barreiras entre as classes e reconhecimento de todos como trabalhadores e, mais que isso, pessoas com objetivos em comum. Além disso, estas vivências inspiram as práxis pedagógicas.

Em 2017 a escola contou também com a Parceira para produção do espetáculo denominado "O Circo da Natureza", idealizado e produzido pelo Coletivo Circo Cidadão (CCC-DF), que durante o ano letivo de 2017, conduziu aulas de Circo Social em parceria com os professores da Arena Circense. Os alunos puderam se beneficiar de técnicas circenses, experimentando e treinando com aparelhos como malabares, perna-de-pau, trapézio, tecido acrobático, além de acrobacias de solo, exercícios em grupo, dança e teatro. Além de atuar na

---

<sup>33</sup> Na secretaria de Educação do Distrito Federal, a primeira semana do Ano Letivo é destinada à formação e planejamento coletivo.

criação e produção do espetáculo desde a escolha do tema, do nome, dos personagens, do figurino e do cenário, sendo também os intérpretes e protagonistas do espetáculo. Houve sete apresentações na EPNBraz, sendo seis para os estudantes e uma para a comunidade.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS



Após toda esta elaboração teórica, mental e reflexiva, parece que é possível escrever com mais intimidade e espontaneidade. Desprendemo-nos das formalidades rígidas do texto acadêmico. Passamos a usar, então, a primeira pessoa do plural, pois de fato esta pesquisa é resultado de uma intensa pluralidade, de diversas relações e de formação de redes. Conscientes de que toda pesquisa é uma relação dialógica constante, por mais categoricamente científica que seja, o conhecimento se dá sempre no movimento entre se perceber a partir da leitura dos que antecederam, das análises dos dados ou das vivências que ocorrem. Esta pesquisa dialogou também com diversos tempos.

Começamos esta trajetória quase que concomitante ao início da minha vida profissional na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ingressei em outubro de 2014, dei aula até meados de 2015, assumi a coordenação pedagógica da escola em junho de 2015, fiz a seleção para o mestrado no final deste mesmo ano. Em 2016 assumi a supervisão pedagógica na EPNBraz e começamos, efetivamente esta pesquisa.

As Utopias de uma professora recém contratada pelo sistema de ensino público, entusiasta de um projeto que está sendo configurado dia a dia, convergiam para as leituras de Utopias de outros autores em outros tempos históricos. Este elemento intangível, a Utopia, mostra-se como a principal mola propulsora desta pesquisa. A grande ligação e articulação. Afinal, conforme já explicitado ao longo do texto, utopia não significa acreditar em um sistema ideal. Esta é uma leitura rasa do termo. A Utopia entendida aqui é de fato um sonho consciente, conforme afirma Tomás Morus, pois é construída a partir da historicidade. Ou seja, ao reconhecer que as desigualdades e perversidades sistêmicas são um construto histórico e social, diferente da concepção fatalista, leva a entender que este estado de coisas que geram as diversas formas de opressão é passível de modificação, de ações que refletem na realidade concreta. Esta é a utopia que nos moveu nesta pesquisa. Este constante devir da escola, como um sistema vivo que muda a cada momento, com a análise dos projetos e rupturas históricas refletiam em um movimento constante de elaboração e reelaboração.

A princípio, reagíamos com muito entusiasmo, beirando um ufanismo ao projeto inicial do Sistema de Ensino de Brasília. A cada descoberta, de documentos e artigos de meados do século XX, parecia que encontrávamos possibilidades reais para uma nova estrutura educacional. O passado recente, com os ideários de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, mostrava-se como a grande chave para as problemáticas presentes. Problemáticas estas que se colocavam dia a dia no cotidiano da escola e não haviam sido extintas mesmo quase um século após

momentos significativos, como a Publicação do Manifesto dos Pioneiros, devido as rupturas históricas que o Distrito Federal e o Brasil haviam passado.

Aos poucos, a pesquisa foi mostrando outros olhares para os mesmos pontos. O diálogo foi sendo expandido para territórios mais distantes. A visão crítica da União Soviética pós-revolucionária para construção de uma proposta de sistema de ensino, sintetizada por Krupskaya, foi fundamental para que notássemos contradições já existentes desde o princípio no movimento escolanovista que influenciou o projeto do Sistema de Ensino de Brasília. Perceber tais pontos é fundamental para reelaborar o projeto de maneira mais consciente e menos ingênua. Não significa deslegitimar o legado históricos dos pensadores brasileiros, mas sim, analisa-los com mais profundidade, mediando outras possibilidades reflexivas. A cada conexão estabelecida com outros pensamentos, as camadas mais interiores de tudo que envolve esta pesquisa foram sendo trazidas à tona. Como um trabalho de decupagem dos diversos pensamentos que reflete, também no atual tempo histórico. Neste sentido, a pesquisa parte do chão da escola, mas se amplia para as questões estruturais do sistema. Questões estas que se apresentam cotidianamente como problemáticas.

Este processo de trazer à margem as diversas camadas contribuiu para dar a perceber os desafios do tempo atual com mais clareza e, assim, possibilitar uma compreensão mais clara do sentido de uma Escola Parque após tantos anos em que este projeto foi pensado. Fica explícito a pertinência, em inúmeros aspectos, do pensamento do Anísio Teixeira para os desafios atuais. Por outro lado, não se trata da tentativa de uma reprodução fidedigna deste projeto, como uma busca pela originalidade ideal, uma fidelidade ao ideário, sendo estes os elementos capazes de legitimar a Escola. Por outro lado, a análise crítica do projeto contribui para percebê-lo também como participante de uma determinada conjuntura, por este motivo plausível de reconsiderações.

Neste sentido, ao analisar efetivamente a Escola Parque experimentamos diversas questões. O fato de ter participado efetivamente da construção da escola gera uma relação afetiva com o projeto, isto é inegável. O desafio, então, foi considerar esta relação afetiva e, consciente disto, procurar pontuar considerações também em relação às contradições existentes com a realidade.

Apesar da dificuldade em estabelecer o distanciamento necessário para realização de críticas mais contundentes, foi ao escrever sobre as vivências reais que pudemos notar a diferença de uma crítica distanciada, a partir de análises teóricas, e a de comentários tecidos a partir da experiência diária. A EPNBraz é o local onde passo a maior parte do meu tempo, é

aquele ambiente que tem sido o principal constituidor do meu sistema de crenças e valores nos últimos anos. São as diversas relações naquele espaço que têm provocado reelaborações dos meus hábitos e modos de vida. A “escola de vida”, defendida por Anísio, tem se mostrado escola não só para as (os) estudantes, mas para mim também. Neste sentido, revisitar minhas memórias dos últimos três anos para reelaborar na escrita desta pesquisa foi um movimento emocional constante. Por muitas vezes as palavras emergiam entre angústias e alegrias, o que torna esta pesquisa visceral pois expõe a intimidade do processo de elaboração e ressignificação das experiências. Negamos assim, a concepção ingênua da neutralidade científica e explicitamos que há, de fato, parcialidade nas análises, pois estão imbuídas de significado, memória e humanidade.

Neste sentido o corpo deste texto é também repleto de significado, aberto e exposto. Carrega consigo uma gama de outras possibilidades em cada signo que o compõem. Por isso, assim como afirmamos dos corpos políticos que compõe a EPNBraz, este corpo textual é um corpo marcado de experiências diversas, integrais. Por isso, não se encerra em si, mas é o passo inicial para tantas outras potencialidades de ação. Afinal, esta Utopia que movimenta as engrenagens de luta por uma educação para a felicidade não se encerra em tempos cronologicamente marcados. Estes são constantes, dinâmicos e coletivos.

Entendemos, ao final deste percurso, que a educação é um processo dinâmico. Portanto é ilusório pensar em métodos, estratégias e modelos reprodutivistas, como um sistema de ensino capaz de efetivamente obter sucesso independente do contexto. Encarar as propostas trazidas por Anísio desta maneira é um engano. As contribuições trazidas pelas pedagogias voltadas para o corpo possibilitam olhar para o presente, para a realidade mais concreta, para os gestos, as falas, as tensões existentes nestas (es) sujeitos, para a partir daí construir juntos um processo educativo com base nestas experiências corpóreas.

Não significa, porém, que as ponderações colocadas neste trabalho não dialoguem com outras realidades, encerrando-se em si mesma. Por outro lado, é justamente por considerar que nenhum padrão é suficientemente completo a ponto de dar conta de todas as dimensões e singularidades do ensino que a pesquisa se abre. Paradoxalmente, encontra o seu real potencial de diálogo ao afirmar que o corpo é o meio de olhar para os sujeitos pelo que eles de fato são. Esta é uma maneira menos colonial de ensinar e aprender. Então, ao final compreendemos que este último momento de escrita desta pesquisa nada mais é que um encerramento formal de algo que não termina, mas que apenas começa. Livre de qualquer significado abstrato, esta afirmativa possui a concretude de uma série de ligações que esta pesquisa possibilitou

estabelecer. Defendemos um artigo sobre a EPNBraz no 3º Seminário Vivendo e Aprendendo – Democracia pra que te quero? Que partido queremos tomar na Educação, nos dias 20 a 22 de outubro de 2016. Participamos do I Colóquio Profartes nos dias 12 e 13 de dezembro de 2016. Apresentamos a Escola também no IV Encontro Pedagógico do Teatro para Infância e Juventude, em Portugal (Fafe) nos dias 17 e 18 de abril de 2017. Ingressei em um programa de extensão, Terra em Cena, e no projeto de extensão Escola de Teatro Político e Vídeo Popular, ambos vinculados à Universidade Brasília na Faculdade de Planaltina. Nos dias 17 a 20 de maio de 2018 estivemos no V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas, O Ensino das Artes Cênicas nos Tempos de Cólera, defendendo um artigo relativo à Escola de Teatro Político e Vídeo Popular. Todos estes momentos possibilitaram o fortalecimento da escola em uma rede, tanto nacional quanto internacional. Além disso, contribuíram para ampliação das concepções pedagógicas e possibilidades de articulação. Diante disso, a socialização da experiência e o envolvimento da escola numa rede colabora para torna-la menos vulnerável às manobras de governos, que podem eventualmente colocar o projeto a perder por alegações econômicas.

Como projeção futura, esta pesquisa viabilizou o encontro da EPNBraz com a Faculdade de Planaltina, o que convergiu para o estabelecimento de diversos pontos de contato conforme explicitado no corpo desta pesquisa. Além das visitas, do riquíssimo material audiovisual produzido pela FUP e dos encontros entre os docentes, foi efetivado um Programa de Extensão entre a EPNBraz e a FUP. Este programa é um grande guarda-chuva que contempla diversos projetos de extensão já existentes, tanto na Faculdade de Planaltina quanto no campus Darcy Ribeiro. O programa está sendo coordenado pela professora Juliana Rochet e já tem planejado como ação concreta uma formação de aproximadamente 60 hora para as (os) docentes da EPNBraz, podendo se expandir também para outros professores da Regional de Ensino de Brazlândia. A efetivação deste Programa de Extensão tem se dado pelos esforços coletivos dos corpos dirigente e docente de ambas as instituições. Além disso, em virtude da aproximação estabelecida pelo Programa de Extensão a EPNBraz foi convidada para compor uma das mesas da CONANE Candanga, nos dias 26 e 27 de maio de 2018.

Estas articulações mostram o potencial de ampliação do Mestrado Profissional em Artes (PROFARTS), que não possui como fim a pesquisa escrita, mas é possível de ser capilarizado de diversas maneiras para o sistema de ensino público. A relação entre Educação Superior e Educação Básica foi uma das estratégias principais apontadas no V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas para resistir às mudanças conjunturais, com destaque para a aprovação da Base Nacional Comum que torna facultativo o ensino das artes. Sendo assim, esta

pesquisa amplia as possibilidades de vínculo da Educação Básica e Superior, pois aumenta o número de atores envolvidos nesta rede.

Encerramos este texto em uma cena conjuntural preocupante, em uma realidade de Estado de Exceção Política, com uma previsão de congelamento orçamentário para educação de vinte anos, com retrocessos nas Leis de Diretrizes e Bases, Base Nacional Comum, Parâmetros Curriculares. Porém, a despeito desta situação preocupante, encerramos este processo de pesquisa fortalecidas (os) conceitualmente, com argumentações mais sólidas que se expressam na práxis cotidiana de luta pela educação pública de qualidade e democrática. Fortalecidos também por uma rede de sujeitos imbuídos dos sentimentos utópicos que movimentam uma engrenagem de resistência necessária para este momento histórico.



## REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, José Antônio Feitosa. **A Práxis no Pensamento Utópico de Ernst Bloch**. In: Cadernos de Ética e Filosofia Política 13, 2/2008, p. 43-56.

ARAÚJO, Marta Maria de. **PLASTICIDADE DO PLANO DE RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA (1952-1964)**. Revista Educativa. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2007

ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BÔAS, Rafael Litvin Villas. **Desafios e potencialidades do teatro em escolas do campo, assentamentos rurais e comunidades quilombolas**. 2017

BÔAS, Rafael Villas, MENEZES, Simone, PINTO, Viviane. **Pedagogia do teatro da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do DF: formação pela práxis**. 2018

BRITO, Márcia Mariana Formação Bittencourt. **Formação de Professores na perspectiva da Epistemologia da Práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Sujeito Ecológico: a dimensão subjetiva da ecologia**. São Paulo: Editora Cortez, 5º ed., 2010.

CARVALHO, Vladimir. **CONTERRÂNEOS VELHOS DE GUERRA**. Documentário, 1990.

CASCO, Ana Carmem Amorim Jarro. **Sociedade e Educação Patrimonial**. IPHAN, 2005.

CHAIA, Vera, CHAIA, Miguel. **A dimensão política de Brasília**. cadernos metrópole 20 pp. 165-178 20 sem. 2008

CITRO, Silva. **CUERPOS SIGNIFICANTES: TRAVESÍA DE UNA ETNOGRAFÍA DIALÉCTICA**. Buenos Aires: Biblos, 2009.

COSTA, Maria de Fátima Tardin. **A UTOPIA NA PERSPECTIVA DE ERNST BLOCH**.

Detogni, A. A., & Zancanella, Y. **Casa Familiar Rural de Coronel Vivida-PR: desafios da formação continuada em Pedagogia da Alternância**. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 47-70, 2016.

DEWEY, John. **A ARTE COMO EXPERIÊNCIA**. Martins Editora, 2010.

DEWEY, John. **A ESCOLA E A SOCIEDADE/ A CRIANÇA E O CURRÍCULO**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

Escola Parque da Natureza de Brazlândia. **Projeto Político Pedagógico**. 2018

FERNANDES, Florestan. **Encontros**. Organização Amélia Cohn – Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Notas sobre o Fascismo na América Latina**. Notas de exposição apresentada na mesa-redonda sobre “A natureza do Fascismo e a Relevância do Conceito na Ciência Política Contemporânea” (Departamento de Sociologia, Harvard University, de 10 a 11 de março de 1971).

FERREIRA, Marcílio Mendes; GOROVITZ, Matheus. **A INVENÇÃO DA SUPERQUADRA**. IPHAN, 2015.

FLORENCIO, Sônia Regina Rampim **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. IPHAN, Brasília, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz Monteiro. **GUIA BÁSICO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**. MUSEU IMPERIAL / DEPRON - IPHAN – MINC, 1999.

<https://novaescola.org.br/> acessado em 04 de novembro de 2017

KOUDELA, Ingrid Dormien; SIMÕES, José. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

KRUPSKAYA, N. K./ FREITAS, Luiz Carlos e SALETES, Roseli (org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular.

LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **AS MACROTENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA**. Ambiente te & Sociedade, São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.

LIMA, Jayme Wesley de. **Tem que tomar? Patrimônio moderno e forma alternativa de conservação**. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

LÖWY, Michael. **Utopias**. Lisboa: Unipop, 2016.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e Melancolia**. Boitempo, 2015.

Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Viveiros educadores: plantando vida**. - Brasília: MMA, 2008. 84

MORIN, Edgar. **Amor poesia sabedoria**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOVAIS, Fernando; MELLO, João Manuel Cardoso de. **Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna In História da Vida Privada no Brasil**, volume 4. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

PEREIRA, Eva Wairsros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA, ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Nas asas de BRASÍLIA: Memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros, ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **ANÍSIO TEIXEIRA E O PLANO DE EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA**. GT: História da Educação / n.02

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação**. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época III. Vol. XXIII. Número Especial III, Colima, primavera 2017, pp. 161-190

Portaria n° 265/ 2016, SEE/DF

Portaria n° 428/ 2017, SEE/DF

QUEIRÓS, Ardiley. **A CIDADE É UMA SÓ?** Documentário, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Don Quijote y los molinos de viento en América Latina**. DEI, Departamento Ecuménico de Investigaciones, 2006.

RECINE, Elisabetta. ROCHET, Juliana. TORQUATO, Luiza. SUGAI, Andrea. CUNHA, Gabriela. **Mulheres do Recanto. Antes de saber o que eu como, deixa eu contar como eu vivo**. Universidade de Brasília, Brasília, 2016

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora, 2010.

RIBEIRO, Luciana de Maya. **DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA BRASÍLIA ÀS ESCOLAS PARQUES CONTEMPORÂNEAS**. III EHECO, Catalão – GO, 2015.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a Democracia**. Ed. Abril, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.

SCHAWARZ, Roberto. **As Ideias Fora de Lugar**. In: *Ao Vencedor As Batatas*, São Paulo: Duas Cidades, 1992, 4.<sup>a</sup> ed.

SCHAWARZ, Roberto. **Nacional por subtração**. Aula dada no curso Tradição/Contradição, organizado por Aduino Novaes para a Funarte. Publicação original na Folha de São Paulo, 07/06/1986, reproduzido em *Que horas são?* São Paulo, Cia. das Letras, 1987 e *Cultura e Política* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

SCHWANZ, Angélica Kohls. **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL – A PEDAGOGIA POLÍTICA DO ESQUECIMENTO?** V. III, nº 5/6. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. 2006.

SEDF. **CURRÍCULO EM MOVIMENTO/ EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Ed. SEDF, 2014. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric\\_mov/cad\\_curric/2educ\\_integral.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/2educ_integral.pdf)

SEDF. **CURRÍCULO EM MOVIMENTO/ EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Ed. SEDF, 2014. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric\\_mov/cad\\_curric/2educ\\_integral.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/2educ_integral.pdf)

SORRENTINO, Marcos. **COMUNIDADE, IDENTIDADE, DIÁLOGO, POTÊNCIA DE AÇÃO E FELICIDADE: FUNDAMENTOS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. In *Em busca da sociedade educadora ambientalista*. Revista AmbientalMENTEsutentable, Ano V, Vol 1, 2010.

SOUZA, Edilson de. **Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília**. 2016

TEIXEIRA, Anísio. **A escola brasileira e a estabilidade social**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. p.3-29.

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

TEIXEIRA, Anísio. **A escola secundária em transformação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.21, n.53, abr./jun. 1954. p.3-20.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e nacionalismo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p.205-208.

TEIXEIRA, Anísio. **Falsa elite**. Boletim Informativo CAPES. Rio de Janeiro, n.60, nov. 1957. p.1-2.

TEIXEIRA, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.

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

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

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **Arte, Estética e Formação Humana: possibilidades e críticas**, Campinas, SP, 2013.

## ANEXO

### **Ideias e reminiscências matinais de uma professora grávida. De uma escola.**

**08/10/2014**

Estou aqui pensando... Como se gesta uma escola? Gestar no sentido de gerar, de carregar dentro de mim mesma o cerne de uma nova existência...

Com a gente a história é bem conhecida. As células reprodutivas da mãe e do pai se encontram, se fundem e uma nova vida surge. Silenciosa, cresce num ambiente seguro e um tempo depois nasce para o mundo externo. Graças à tecnologia, pode-se até ver o bebê, ainda feto, em imagens definidas de três dimensões. Há quem arrisque palpites sobre a semelhança do mesmo com os pais, antes mesmo que deixe o útero materno...

Quando recebi o convite para estar numa escola que ainda não existia, fiquei muito empolgada. Porque trabalhar em algo que não existe fisicamente supõe construí-la, pensá-la, arquitetar-la mentalmente, sonhá-la... Concebê-la, gestá-la!

A ideia embrionária da Escola Parque já existia antes da minha chegada. Mas me foi entregue com delicadeza... Cuidado... É o nosso embrião. Sinto-me como o útero... Será que consigo manter essa gravidez? Minhas companheiras de jornada acreditam que sim, e por isso me fazem acreditar também!

Então está bem! Estamos todos grávidos da Escola Parque!

Ela é um bebê visado. Todos querem vê-la, saber como ela é. Mas ela ainda não nasceu. Se fôssemos a um exame de ultrassom mental, duvido que desse para ver seus contornos com nitidez. É que ela ainda precisa de mais tempo para ganhar uma feição. Não sabemos com quem esse bebê vai parecer. Temos ideias, projeções... Assim como uma mãe imagina como será seu filho. Mas sinto que esse bebê precisa de tempo para se formar. Não pode nascer prematuro.

Confesso que estou com medo. Quero fazer algo para gestar muito bem este bebê. Quero que ele nasça com todos os dedinhos das mãos e dos pés, sem faltar nada! Toda mãe quer ver seu filho inteiro, não é?

Por favor, alguém pode me dizer como se gesta uma escola?

**Claudiane França de Souza Guerra**



**Vice diretora da EPNBraz**