

**Arte-Educação e Experiências Artísticas nas Escolas-Parque de Brasília**  
Concepções e transformações no tempo

RAFAELLA LIRA DE VASCONCELOS

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Brasília, 2022



Rafaella Lira de Vasconcelos

**ARTE-EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS-PARQUE  
DE BRASÍLIA: CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NO TEMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Brasília

2022

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

VV331a Vasconcelos, Rafaella Lira de  
Arte-educação e experiências artísticas nas escolas-parque  
de Brasília: concepções e transformações no tempo / Rafaella  
Lira de Vasconcelos; orientador Ingrid Dittrich Wiggers. -  
Brasília, 2022.  
333 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
de Brasília, 2022.

1. Arte-educação. 2. Experiências artísticas. 3. Escolas  
parque. 4. Brasília. 5. Educação comparada. I. Wiggers,  
Ingrid Dittrich , orient. II. Título.

Rafaella Lira de Vasconcelos

**ARTE-EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS-PARQUE  
DE BRASÍLIA: CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NO TEMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Tese defendida e aprovada em

Brasília, 22 de julho de 2022.

Banca Examinadora formada por

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers – Presidente  
Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Benedetta Bisol  
Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha  
Universidade de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Martha Lemos de Moraes  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

---

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro – Suplente  
Universidade de Brasília



## AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília pelo espaço de formação entre a graduação, o mestrado e o doutorado e por, depois de 20 anos do meu ingresso, receber meu filho.

À SEEDF pela possibilidade de cursar uma parte desta pesquisa em afastamento remunerado para estudos e pela receptividade às pesquisas sobre o seu próprio sistema educativo.

À professora Ingrid Wiggers pelo primoroso trabalho de orientação e pela dedicação que aplica às pesquisas sobre as escolas-parque de Brasília.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores da Linha de Pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECO) da Universidade de Brasília pelo apoio e prestatividade para com o nosso estudo.

Aos caríssimos professores Benedetta Bisol, Catia Devechi, José Mauro Barbosa, Marcus Vinícius da Cunha e Martha Moraes pelos olhares atenciosos com os quais contribuíram para a construção desta tese.

Aos colegas do Imagem – grupo de pesquisa sobre corpo e educação – pelas leituras e parcerias estabelecidas.

Aos professores colaboradores da pesquisa pela confiança e partilha de ideias, pela resistência e reinvenção da arte-educação nas escolas-parque.

À equipe gestora da Escola Parque 313/314 Sul, sempre colaborativa com os pesquisadores que adentram essa instituição.

A todos e todas que acreditam na inventividade de Brasília, no projeto de uma educação ampla, especialmente nas escolas-parque de Brasília enquanto um espaço formativo para o exercício de uma democracia possível em que a arte não é parte ou ferramenta da educação, mas é expressão da própria vida.

À Dani e à Ila, que compreenderam minhas ausências.

Ao José Paulo Lira e ao Efraim Lira, que viveram intensamente o processo desta pesquisa comigo.

Ao universo pela força poética que nele habita e me inspira, mesmo quando tudo é caos.





## RESUMO

Pensar acerca das escolas-parque de Brasília é remontar um pouco da história da Capital brasileira e também rememorar um anseio que ainda não pôde ser desenvolvido em sua plenitude. Contudo, o projeto dessas escolas representa um ideal ambicioso quanto às transformações educacionais e sociais, dotado de pressupostos filosóficos e de uma intencionalidade expressa nos detalhes do espaço, da arquitetura, da relação com a comunidade e a cidade e no entrosamento das crianças com a arte, o lazer e com os seus próprios corpos. Dessa maneira, curiosas por conhecer como essa inventividade caminha em seus diferentes tempos, almejamos analisar, em uma perspectiva comparada, as ideias originárias para as escolas-parque acerca das experiências artísticas e suas transformações na contemporaneidade. Referenciadas no filósofo pragmatista norte-americano John Dewey (1936, 1946, 1980, 1998, 2002, 2005, 2007, 2010, 2011, 2012, 2015) e no educador brasileiro Anísio Teixeira (1925, 1959, 1961, 1967, 1996, 1999, 2000, 2007, 2011), partimos da seguinte problemática: como os ideários pioneiros das escolas-parque de Brasília dialogam com as percepções dos arte-educadores acerca das experiências artísticas na contemporaneidade dessas instituições? Para tal, realizamos uma revisão sistemática da literatura e análises documentais, bem como empreendemos entrevistas semiestruturadas com nove arte-educadores da Escola Parque da 313/314 Sul. O estudo tem natureza qualitativa e aporta-se na abordagem dos estudos comparados em educação entre os tempos. Para a significação interpretativa das entrevistas, estabelecemos ainda uma interface com a análise pragmática da conversação. Os resultados de nosso estudo indicam que as concepções originárias das escolas-parque para a arte-educação e para as experiências artísticas almejavam contribuir para a formação ampla dos estudantes, de maneira a torná-los aptos às transformações da vida e ao exercício democrático. Esse arranjo constituía um *lócus de poiesis* educativa e se poria como uma referência para a educação nacional. Diante da diversidade cultural que se estabeleceu em Brasília, as escolas-parque, via arte-educação, se forjaram como um espaço para o entrelaço de culturas e construtor de uma identidade para a cidade de Brasília, além de mediar a autoexpressão, a liberdade, a resistência e a emancipação. Com as mudanças das perspectivas políticas e educacionais no país, que decorrem também de uma agenda mundial neoliberal, o período contemporâneo é marcado pelas mudanças no formato de atendimento das escolas-parque e pela inserção dessas instituições em planos e metas nacionais. Com a (re)implementação da educação em tempo integral, desafios e atravessamentos se puseram à arte-educação e às experiências artísticas.

**Palavras-chave:** Arte-educação. Experiências artísticas. Escola-parque. Brasília. Educação comparada.



## ABSTRACT

To think about the park schools (*escolas-parque*) in Brasília is to retrace small portions of the history of the Capital of Brazil and also to recall a yearning for something which could not yet be developed to its fullest potential. However, the project of these schools represents an ambitious ideal regarding educational and social transformations, characterized by philosophical assumptions and an intentionality expressed in the details of the space, the architecture, the relationship with the community and the city, and the interaction of children with art, leisure, and their own bodies. Thus, aroused by a curiosity to know how this inventiveness has progressed in its different times, we aim to analyze, in a comparative perspective, the original ideas for park schools regarding the artistic experiences and their transformations in contemporary times. Grounded in the work of the North American pragmatist philosopher John Dewey (1936, 1946, 1980, 1998, 2002, 2005, 2007, 2010, 2011, 2012, 2015) and the Brazilian educator Anísio Teixeira (1925, 1959, 1961, 1967, 1996, 1996, 2000, 2007, 2011), we proposed the following research question: how do the pioneering ideals of park schools in Brasília dialogue with the perceptions of art educators regarding the contemporary artistic experiences of these institutions? To this end, we carried out a systematic review of the literature and document analysis, as well as semi-structured interviews with nine art educators from the Escola Parque da 313/314 Sul. The study has a qualitative nature and is based on a comparative studies in education approach between times. To interpret the meaning of the interviews, we also used the pragmatic analysis of conversation. The results of our study indicate that the original conceptions of park schools for art education and artistic experiences aimed to contribute to the broad development of students, so that they were ready for life transformations and the democratic exercise. This arrangement constituted a locus of educational poiesis and would serve as a reference for national education. In face of the cultural diversity established in Brasília, the park schools, through art education, were forged as a space for the intertwining of cultures and for building an identity for the city of Brasília, in addition to mediating self-expression, freedom, resistance and emancipation. With the changes in the political and educational perspectives in the country, which also stem from a neoliberal global agenda, the contemporary period is marked by changes in the service provided by park schools and by the insertion of these institutions in national plans and goals. With the (re)implementation of full-time education programs, challenges and obstacles were posed to art education and artistic experiences.

**Keywords:** Art education. Artistic experiences. Park schools (*escolas-parque*). Brasília. Comparative education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas com alguns dos multiníveis possíveis para a comparação	67
Figura 2 – Visita à Escola Parque da 313/314 Sul	72
Figura 3 – Angariamento de documentos no arquivo da Escola Parque 313/314 Sul	78
Figura 4 – Arquivo da Escola Parque da 313/314 Sul depois do processo de angariamento de documentos	78
Figura 5 – Pesquisadora na biblioteca da Escola Parque da 313/314 Sul	79
Figura 6 – Pesquisadora no arquivo físico do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF)	80
Figura 7 – Vista aérea da Escola Parque 308 Sul	91
Figura 8 – Capa e Índice do documento “A escola parque em Brasília”, em que é possível observar o planejamento para a expansão dessas instituições na Capital	95
Figura 9 – Matéria publicada no jornal Correio Braziliense sobre a inauguração das Escolas Parque da 303/304 Norte e 313/314 Sul pelo Governador Elmo Farias	98
Figura 10 – Vista aérea da Escola Parque 313/314 Sul	99
Figura 11 – Entrada da Escola Parque 313/314 Sul	99
Figura 12 – Entrada da Escola Parque 303/304 Norte	99
Figura 13 – Excerto do documento Projeto Escola Parque contendo os critérios para a seleção de professores, incluindo o conhecimento da filosofia dessas instituições	101
Figura 14 – Entrada da Escola Parque da 210/211 Norte	104
Figura 15 – Vista aérea da Escola Parque 210/211 Sul	104
Figura 16 – Entrada da Escola Parque 210/211 Sul	105
Figura 17 – Linha do tempo	115
Figura 18 – Professor Oziel Primo Araújo sendo entrevistado no Parque Olhos d’Água na Asa Norte – Brasília	179
Figura 19 – Segunda entrevista realizada com o Professor Oziel Araújo em seu ônibus-espço artístico móvel na Asa Norte – Brasília	189
Figura 20 – Professor Hugo Vieira sendo entrevistado na biblioteca da Escola Parque 313/314 Sul – Brasília	201
Figura 21 – Professor Ricardo Ribeiro sendo entrevistado no teatro da Escola Parque 313/314 Sul	217

Figura 22 – Professora Simone da Mercês sendo entrevistada na sala de informática da Escola Parque 313/314 Sul	241
Figura 23 – Professora Kaise Ribeiro sendo entrevistada na área externa da biblioteca da Escola Parque 313/314 Sul	259
Figura 24 – Professora Ana Carolina de Mello sendo entrevistada na biblioteca da Escola Parque da 313/314 Sul	273
Figura 25 – Professora Flávia Diniz sendo entrevistada na sala de musicalização da Escola Parque 313/314 Sul	287
Figura 26 – Professora Aline Seabra sendo entrevistada na biblioteca da Escola Parque da 313/314 Sul	309
Figura 27 – Professora Ana Maria Araújo sendo entrevistada no teatro da Escola Parque da 313/314 Sul	319

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aplicação da metodologia de revisão sistemática da literatura em Soni e Kodali (2011)	52
Quadro 2 – Estudos sobre ensino da arte nas escolas-parque de Brasília, no período de 1960 a 2020, em ordem cronológica crescente	53
Quadro 3 – Relação de professores entrevistados na pesquisa e informações complementares	73
Quadro 4 – Documentos angariados e selecionados para análise	80
Quadro 5 – Distribuição de Carga Horária e Atividades das Escolas Classe e Parque	143

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Área de formação do docente	120
Gráfico 2 – Tempo de docência	121
Gráfico 3 – Área de estudos no Mestrado	124



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCE/UnB	Biblioteca Central da Universidade de Brasília
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CRE	Coordenação Regional de Ensino
EP	Escola Parque
GEAPLA	Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MUDE	Museu de Educação do Distrito Federal
PNME	Projeto Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1 BASES FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY: PARA ALÉM DA UTOPIA .....</b>	<b>25</b>
1.1 Pragmatismo: um conceito filosófico da ação.....	26
1.2 Educação e democracia: um ideal além das salas de aula.....	27
1.3 Experiência e arte: uma <i>poiesis</i> educativa.....	33
1.4 Anísio Teixeira: um pragmatista brasileiro .....	37
1.4.1 <i>Vida, escola e movimento: a filosofia anisiana e sua integralidade educativa.....</i>	<i>43</i>
<b>2 A ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA: CONCEPÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL .....</b>	<b>51</b>
2.1 A arte-educação como referência de uma nova perspectiva pedagógica para a educação nacional.....	54
2.2 A arte-educação como elemento entrelaçador de culturas e construtor de uma identidade para a cidade de Brasília .....	58
2.3 A arte-educação como mediadora de autoexpressão, liberdade, resistência e emancipação .....	61
<b>3 MATIZES METODOLÓGICOS: POR UMA COMPOSIÇÃO DO PERCURSO ..</b>	<b>65</b>
3.1 A abordagem da pesquisa.....	65
3.2 A entrada no campo.....	70
3.3 O angariamento dos documentos .....	75
<b>4 DOIS TEMPOS DE UMA HISTÓRIA: CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NO PIONEIRISMO E NA CONTEMPORANEIDADE DAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA EXPRESSOS NO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL.....</b>	<b>85</b>
4.1 O Plano de Construções Escolares de Brasília e arte nas escolas-parque: labor e comunicação da vida .....	86
4.1.1 <i>A arte nas novas escolas-parque de Brasília: a expansão do plano, outros trajes ou o início do desbotamento das concepções originais? .....</i>	<i>94</i>
4.2 Estreitos documentais: o que (não) dizem sobre as experiências artísticas nas escolas-parque.....	108
<b>5 CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NA CONTEMPORANEIDADE DAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA: AS PERCEPÇÕES DOS ARTE-EDUCADORES .....</b>	<b>119</b>
5.1 Perfil dos artes-educadores atuantes nas escolas-parque de Brasília – os sujeitos da história – trajetórias, formações e experiências na arte e no ensino da arte .....	120
5.2 Uma ideia de escola-parque: narrativas de um imaginário docente – o lugar ideal para a arte-educação .....	129

5.3 Um retorno no tempo – para onde estamos indo? Transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque.....	139
5.4 Movimentos contemporâneos no ensino de arte das escolas-parque: (re)pensar, resistir e (re)inventar .....	147
5.5 Desafios às práticas pedagógicas artísticas na contemporaneidade das escolas-parque.....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>159</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA I, PROFESSOR OZIEL PRIMO ARAÚJO.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA II, PROFESSOR OZIEL PRIMO ARAÚJO .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE E – ENTREVISTA III, PROFESSOR HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS .....</b>	<b>201</b>
<b>APÊNDICE F – ENTREVISTA IV, PROFESSOR RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO.....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE G – ENTREVISTA V, PROFESSORA SIMONE SANTOS DE OLIVEIRA DAS MERCÊS .....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE H – ENTREVISTA VI, PROFESSORA KAISE HELENA TEIXEIRA RIBEIRO.....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE I – ENTREVISTA VII, PROFESSORA ANA CAROLINA C. M. DE MELLO.....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE J – ENTREVISTA VIII, PROFESSORA FLÁVIA DINIZ .....</b>	<b>287</b>
<b>APÊNDICE K – ENTREVISTA IX, PROFESSORA ALINE SEABRA DE OLIVEIRA .....</b>	<b>309</b>
<b>APÊNDICE L – ENTREVISTA X, PROFESSORA ANA MARIA DE ARAÚJO.....</b>	<b>319</b>

## INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional brasileiro apresenta-se como um tempo de mudanças e incertezas, pois a formação integral dos seres humanos concorre diuturnamente com a lógica de uma educação instrumentalizada, focada no acúmulo de conhecimentos, para que possa subsidiar o mercado de trabalho. Desse modo, incorrer em pesquisas no espaço educativo tem-se posto como um desafio. Mais ainda quando nos propomos a dialogar acerca da significância de um espaço que foi criado para uma educação pautada nas experiências artísticas, na educação do corpo, na integralidade humana e no exercício democrático.

É inspirada nesse espírito formativo, de valorização das construções individuais e coletivas, da arte como espaço de qualidade para as experiências, para as trocas e reflexões acerca da vida e do fortalecimento da ideia de comunidade, que me movo há 20 anos. Esse período é marcado pelo meu ingresso na Universidade de Brasília para cursar a graduação em Artes Cênicas no ano de 2002 e se estende por todos os momentos de minha trajetória na arte-educação, seja na atuação docente ou na pesquisa acadêmica. Assim, empreender um estudo sobre as concepções e transformações das experiências artísticas nas escolas-parque<sup>1</sup> de Brasília representa a busca de uma historicidade que compõe o meu próprio percurso enquanto indivíduo que tem sua vida pessoal e profissional traçada pela arte e que almeja colaborar com a construção das práticas educativas e artísticas dos ambientes em que transita. Além disso, é parte desse desejo conhecer e contribuir com a continuidade do plano educativo de Anísio Teixeira (1900-1971).

O educador baiano Anísio Teixeira foi idealizador das escolas-parque. Um homem inquieto e inventivo, deixou-nos um legado ainda passível de muitas compreensões. Em meados do século passado, exercendo a função de diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi convidado a elaborar o Plano de Construções Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961). Nesse plano, teve a oportunidade de vislumbrar para a nova Capital do país

---

<sup>1</sup> Consta-se que não há um consenso quanto à grafia do nome dessas escolas, pois os documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as placas de inauguração/identificação das escolas, a literatura e os documentos pesquisados apresentam diferentes formas para escrever o termo escola-parque, a saber: com hífen e sem hífen (escola-parque, escola parque), com a primeira letra de cada palavra grafada em maiúscula (Escola Parque, Escola-Parque), ou ainda somente a primeira letra do termo escrita com letra maiúscula (Escola-parque, Escola parque). Para esta tese, adotamos a grafia do termo escola-parque, bem como o termo escola-classe, ambos com o uso de hífen, considerando como eixo a grafia encontrada no Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado em 1961, pelo idealizador dessa tipologia escolar, Anísio Teixeira. Todavia, quando se trata de uma instituição específica, adotamos o termo Escola Parque acompanhado de sua complementação identificadora e, quando trazemos uma citação direta, consideramos a grafia utilizada pelo autor.

uma proposta educativa que seria um “marco zero”, não apenas para a cidade que ali nascia, mas para toda a educação brasileira.

Antes de consumir o Plano de Construções Escolares de Brasília no início da década de 1960, o educador iniciou um projeto ousado no bairro da Liberdade, na cidade de Salvador, Bahia, onde criou em 1950 o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque da Bahia. Em meio à pobreza e à violência da localidade, Anísio Teixeira projetava que a educação se materializasse em uma prática democrática, pautada na integralidade da formação dos indivíduos para a sociedade moderna. Nesse ínterim, as transformações sociais deveriam ser pensadas a partir da educação, pois só assim seria possível uma sociedade justa, igualitária em oportunidades e compatível com o desenvolvimento político, econômico, social e cultural que se pretendia a partir dos fenômenos da industrialização. A inobservância de uma educação para essa nova sociedade, segundo o próprio Teixeira (1959), nos levaria a nenhum outro lugar, senão ao caos.

É de se destacar que as ideias de Teixeira se ampliaram para além da proposta de um acesso alargado à educação. Seus horizontes se direcionavam para um sentido pedagógico e político que fortaleceriam essa proposição. Esse posicionamento ganhou forças por meio das observações e reflexões que o educador pôde formular em importantes viagens que fez, uma à Europa, em 1925; e outras duas aos Estados Unidos, em 1927 e 1928. Segundo Cardoso (2013), nesses percursos, o educador conheceu outras perspectivas educacionais que considerou mais modernas, democráticas e humanistas. Esses atributos instigaram Teixeira a (re)contextualizar à sua maneira de pensar a educação brasileira. De modo especial, na segunda viagem que fez aos Estados Unidos, em 1928, ele procurou se aprofundar nos estudos acerca das obras do filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), que se tornou seu maior referencial. Dewey foi um pragmatista norte-americano que pensava a educação como uma prática orgânica para a vida humana, pois não acreditava ser possível viver e se educar separadamente. Para oportunizar a integralidade desse pensamento, o cerne da pedagogia deweyana estava alicerçado na experiência contínua e significativa para o indivíduo e para sua vida em comunidade (DEWEY, 2011). Desse modo, razão e sensibilidade, bem como ciência e empiria, não representavam oposições ou dicotomias, mas complementariedades.

Após regressar ao Brasil em 1930, Anísio Teixeira assume a carreira docente na Escola Normal de Salvador e dá início a uma fase de traduções de algumas obras de John Dewey, bem como produções em que dissemina os conceitos do filósofo norte-americano. Apesar de sua atuação já relevante no cenário educacional brasileiro, foi com o artigo “Por que Escola Nova?” que o educador baiano ganhou destaque como um dos principais divulgadores do movimento

educacional brasileiro conhecido como Escola Nova (PAGNI, 2008). Em 1932, Teixeira se põe como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo, em que era defendida uma educação pública, laica e de qualidade. Apoiar e difundir essas ideias pareciam depor contra Teixeira, pois o educador passou a ser inquirido pelas elites brasileiras e pelos intelectuais católicos, em razão de seu posicionamento a favor de uma educação que se constituía como um direito comum dos indivíduos que independia de condições econômicas e do papel ativo da igreja (NUNES, 2000).

Orientado pelas perspectivas deweyanas e pelas experiências de seu percurso educacional no Brasil, em especial pelo trabalho desenvolvido no bairro da Liberdade, em Salvador, Anísio Teixeira concebeu então o sistema educacional de Brasília. Sua proposta contemplava os Centros de Educação Elementar, em que estavam integrados os jardins de infância, as escolas-classe e as escolas-parque<sup>2</sup>, os centros de educação média e a Universidade de Brasília (TEIXEIRA, 1961). Esses segmentos foram ajustados ainda com o plano urbanístico da cidade – projetado por Lúcio Costa –, que esquematizou a habitação da Capital em quadras. Dessa forma, no que tange à educação elementar, cada unidade deveria ter um jardim de infância e uma escola-classe. Já as escolas-parque deveriam estar situadas para atender um grupo de quatro quadras.

O funcionamento das escolas-classe e das escolas-parque ocorria em turnos opostos, e o trabalho estava conectado de modo que o programa escolar de uma dialogasse com o da outra. Essa disposição contrapunha a ideia simplista de escolas e salas de aula e deveria proporcionar aos estudantes uma educação integral não apenas no sentido de horas, mas essencialmente no aspecto formativo. Para a viabilidade desse arranjo pedagógico, as escolas-parque dispunham de espaços para salas de aula, oficinas, laboratório, ambientes para atividades artísticas, auditório, biblioteca, piscinas, refeitório, quadras de esportes e jardins. Além disso, a estrutura escolar carecia estar ligada à cidade e à sociedade, propondo que a escola fosse como uma universidade para a infância (TEIXEIRA, 1959).

Nessa conjuntura, o ensino de arte na nova Capital passou a ser compreendido como um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, que possibilitaria e fortaleceria a ideia de uma educação plena com *experiências reais* (DEWEY, 2010), ou seja,

---

<sup>2</sup> O projeto de Anísio Teixeira previa inicialmente a construção de 28 escolas-parque, no entanto, até os dias de hoje, apenas 5 escolas foram implantadas (210/211, 307/308, 313/314 Sul e 210/211, 303/304 Norte) para o atendimento de todas as escolas-classe de Brasília e algumas escolas das regiões administrativas do Distrito Federal. Destaca-se ainda que, a partir de 2013, foram construídas duas escolas denominadas escolas-parque contemporâneas nas regiões administrativas de Ceilândia e Brazlândia. Apesar de significarem um importante passo para as possibilidades do ideário anisiano, elas têm uma proposta diferente da educação elementar e não são escopo de nosso estudo.

aquelas que se tornam significativas, contínuas, que fazem parte de nossa memória e que nos ajudam na experimentação de outras situações da vida. Esses aspectos se viabilizariam com a organização e qualidade das experiências pedagógicas propostas (DEWEY, 2011). Por isso, todo o aparato educativo envolvendo as escolas-parque de Brasília deveria estar interligado e articulado para trilhar essa nova perspectiva educacional.

Considerando a expressividade desse ideário, destacamos como interesse de nosso estudo as concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nos diferentes tempos das escolas-parque de Brasília. No intuito de conhecer como esse projeto pôde caminhar na história, como resiste e como se reinventa na contemporaneidade, perguntamos: como os ideários pioneiros das escolas-parque de Brasília dialogam com as percepções dos arte-educadores acerca das experiências artísticas na contemporaneidade dessas instituições? Buscamos com essa investigação analisar, em uma perspectiva comparada, as ideias originárias para as escolas-parque de Brasília acerca das experiências artísticas e suas transformações na contemporaneidade. Para tanto, tratamos de alcançar os seguintes objetivos específicos: identificar os principais conceitos para as experiências em arte no projeto original para as escolas-parque de Brasília, conhecer as concepções das experiências artísticas no pioneirismo das escolas-parque de Brasília alicerçado no exame documental e compreender as concepções das experiências artísticas contemporâneas no ensino de arte das escolas-parque de Brasília a partir das percepções dos arte-educadores.

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, imbricada nos estudos comparados entre os tempos, e busca subsídios metodológicos no estudo bibliográfico e documental, bem como tem, no procedimento de entrevistas e na análise pragmática da conversação, um caminho para a comunicação entre as concepções e as transformações das experiências artísticas nas escolas-parque. Os sujeitos entrevistados e colaboradores de nosso estudo são arte-educadores atuantes na Escola Parque da 313/314 Sul.

A Escola Parque da 313/314 Sul foi a segunda instituição dessa tipologia inaugurada na Capital e pode ser considerada uma instituição pioneira, pois a sua edificação se valeu ainda das duas primeiras décadas da Capital, tendo sido fundada em 21 de abril de 1977, período em



que Brasília<sup>3</sup> tinha Elmo Serejo Farias como governador e Wladimir do Amaral Murtinho como secretário de Educação e Cultura. De acordo com o documento *A Escola-Parque em Brasília* (1975), elaborado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, a necessidade de implementação da instituição entre as quadras da 313 e 314 Sul devia-se ao critério de concentração populacional. Além disso, tendo em vista que a primeira escola-parque de Brasília, a da 308 Sul, possui um modelo arquitetônico bastante diferenciado das demais, assemelhando-se à escola-parque implantada em Salvador, o modelo da Escola Parque da 313/314 Sul é o que mais dialoga com a estrutura que se consolidou para as escolas-parque de Brasília. Cabe destacar ainda que, embora cada escola-parque de Brasília tenha características arquitetônicas próprias, bem como tenha sido construída uma identidade a partir de sua fundação e comunidade atendida, todas elas são orientadas por uma mesma diretriz. Assim, as entrevistas realizadas com os arte-educadores da Escola Parque da 313/314 Sul nos ajudam a pensar o conjunto dessas instituições em Brasília.

Haja vista o recorte de nossa proposta de pesquisa, conjecturamos contribuir para a compreensão das similaridades, diferenças, desafios e inovações que as escolas-parque de Brasília apresentam no que concerne à arte-educação e às experiências artísticas em seus diferentes períodos. Tais aspectos também tangenciam colaborar com os rumos dos novos estudos comparados em educação, que almejam sobretudo estabelecer diálogos entre os tempos, espaços, práticas pedagógicas, currículos, contextos, culturas, entre outros. Da mesma maneira, nos ajudam a (re)conhecer e (re)conectar a história educacional de Brasília, bem como compreender os fenômenos que ocorrem a partir das percepções dos arte-educadores acerca de suas práticas pedagógicas e de suas relações com a instituição, as crianças, seus pares, a comunidade e a cidade.

O texto está dividido em cinco capítulos, em que dialogamos com o nosso problema de pesquisa e com as nossas possíveis colaborações. O primeiro capítulo é constituído pelo referencial teórico, em que apresentamos as bases filosóficas do pragmatismo educacional e da arte em John Dewey. Tratamos ainda sobre o pensamento filosófico de Anísio Teixeira para a

---

<sup>3</sup> Segundo o art. 6º da Lei Orgânica do Distrito Federal, publicada no *Diário Oficial* em 9 de junho de 1993, “Brasília, Capital da República Federativa do Brasil, é a sede do governo do Distrito Federal”. Já o art. 8º esclarece que “O território do Distrito Federal compreende o espaço físico geográfico que se encontra sob seu domínio e jurisdição”. Dessa forma, entendemos que Brasília é situada na região administrativa do Plano Piloto, lócus do Planalto Central, e que o Distrito Federal é compreendido por todas as regiões administrativas que compõem o quadrilátero de maneira integrada. Para esta tese, quando nos referimos aos planos políticos e educacionais pensados para Brasília, consideramos que foram idealizados como referência para um projeto nacional e que abrangem além do espaço geográfico que representa a sede do governo, ainda que efetivamente tenham se concentrado nesse território conhecido também como Plano Piloto.

educação, buscando estabelecer uma comunicação com a inventividade do educador para as experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília. O segundo capítulo dispõe de uma revisão sistemática da literatura elaborada em teses, dissertações, livros e capítulos de livros, acerca das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nessas instituições desde a sua constituição, em 1960, até o ano de 2020. O capítulo seguinte convida-nos a conhecer os traçados da pesquisa, em que são apresentados os matizes metodológicos que dão suporte ao nosso estudo. Dentre eles, estão as contribuições da pesquisa comparada em educação enquanto aporte para compreender as narrativas presentes nos documentos, na produção acadêmica e na fala dos colaboradores de nossa pesquisa. A seção apresenta ainda como ocorreu a nossa entrada no campo de pesquisa e o angariamento dos documentos analisados. No quarto capítulo, de maneira complementar, trazemos uma análise de documentos que mapeiam por meio de diferentes fontes a arte-educação e as experiências artísticas nessas instituições nos períodos que chamamos de pioneirismo e contemporaneidade. Por fim, no último capítulo, apresentamos as análises de nossas entrevistas e destacamos as percepções dos arte-educadores acerca das transformações das experiências artísticas na contemporaneidade das escolas-parque. Posteriormente dispomos dos apêndices em que consta a transcrição das entrevistas realizadas.

Ressaltamos ainda que a pesquisa tem a ética como condição indispensável para a validade da discussão em todas as suas instâncias. Os preceitos de respeito à dignidade humana dos colaboradores foram devidamente cumpridos. Utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando a anuência dos participantes, no que tange ao conteúdo das entrevistas e à sua utilização e veiculação para fins da pesquisa acadêmica.

## **1 BASES FILOSÓFICAS DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY: PARA ALÉM DA UTOPIA**

Para compreender as experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília e suas concepções, tanto nos ideários de Anísio Teixeira quanto nas percepções dos arte-educadores acerca das experiências em arte na contemporaneidade dessas instituições, é preciso evidenciar os conceitos e a trajetória histórico-cultural que precede a criação desse espaço educativo, traçando assim pontos que nos ajudam a perceber seus sentidos e transformações no tempo.

O maior referencial do criador das escolas-parque foi o filósofo norte-americano John Dewey. Ele (1859-1952) nasceu em Vermont, nos Estados Unidos, e pôde ainda presenciar o fortalecimento dos ideais dos Estados Nacionais no início do século XX e, conseqüentemente, as transformações das perspectivas econômicas, sociais, políticas e educacionais que vieram com esse arranjo de nação. Segundo Cunha (2011, p. 17), naquele período “vivia-se no país um momento histórico singular, marcado pelo fim da guerra civil e pelo desenvolvimento da indústria e do comércio, fatores estes que influenciaram a nova direção do ensino e também o pensamento de John Dewey”. Nesse ínterim, o Estado era entendido como o agente que deveria protagonizar a educação dos indivíduos e proporcioná-la como direito público, embora alguns aspectos da equidade educacional, como aqueles relacionados às questões raciais, representassem um descompasso nesse discurso (PONTES, 2020). Dessa forma, garantir o acesso à educação não era o bastante para a inovação da sociedade, era preciso uma educação que respeitasse os indivíduos em suas singularidades e que fosse atraente para as novas gerações, uma educação para além das utopias.

Assim, Dewey foi instigado por um tempo de muitas reflexões acerca de como ocorreria o processo para uma nova escola. O desafio era instituir uma escolarização para a vida, em uma sociedade democrática em que as subjetividades dos indivíduos fossem consideradas, bem como sua relação com a comunidade. Nesse contexto, o autor elaborou conceitos que se tornaram orientações para uma educação progressiva.

Tendo em vista a relação intrínseca do pensamento deweyano com o escopo de nosso estudo, o presente texto evidencia um breve apanhado das bases filosóficas do pragmatismo, bem como busca apreender as relações entre educação e democracia e experiência e arte. Entendemos que essas elaborações são os fios de sustentação do pensamento educativo de John Dewey e referência para a criação das escolas-parque de Brasília.

## 1.1 Pragmatismo: um conceito filosófico da ação

No intento de apreendermos o sentido do pragmatismo para John Dewey, iniciamos nosso estudo pela leitura de seu texto *The Development of American Pragmatism*, escrito em 1925. Nessa obra, o autor nos ajuda a elucidar as origens desse pensamento na tradição filosófica, bem como disserta acerca das contribuições de pensadores que o antecederam e nos aproxima de sua concepção pragmática como uma filosofia da ação. O primeiro ponto que Dewey tenta esclarecer é que o termo “pragmatismo” não é uma construção exclusiva da América do Norte. Apesar de seus precursores, Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), terem se destacado na busca por uma definição da ideia pragmática nesse continente, Dewey (1998) aponta que o filósofo alemão Immanuel Kant, na obra *The Metaphysics of Morals* (1797), já mostrava indícios da necessidade de uma “reconhecimento” entre o racionalismo e o empirismo. Segundo Dewey (1998), Kant diferiu o pragmático do prático, afirmando que o primeiro está relacionado à ação que advém das experiências, enquanto o segundo diz respeito à aplicação da técnica em si. Assim, Kant definiu que a construção do conhecimento na visão pragmática é resultado de uma relação complexa entre o sujeito e o objeto que não decorre apenas da razão ou do “praticismo” (LEITE, 2017).

A partir dessas elucidações, Dewey nos aproxima do pragmatismo dentro do contexto norte-americano que, de acordo com ele, remonta ao lógico moderno, estudioso de Kant, Peirce. Segundo Dewey (1998), Peirce defendia uma (re)conciliação entre o mundo das ideias e o mundo dos sentidos. Para Peirce, os significados só podem ser tangíveis se forem fruto da conduta da vida (DEWEY, 1998). Já James, um filósofo empirista, estabeleceu um conceito mais acirrado do pragmatismo. Segundo Dewey (1998), para James o pragmatismo não estava apenas arraigado na relação das condutas e sentidos dos indivíduos de maneira isolada, mas nas significações do pensamento humano, que é indissociável da ação. O filósofo (1998) ressalta ainda que James (1975) destaca a recusa do que é estabelecido na experiência e estabelece a própria vontade de crer como uma verdade. Ele conclui que nossas ações são guiadas pelas nossas crenças, que não são frutos indiscriminados da nossa imaginação, mas uma elaboração multifacetada de nossas ideias.

No entanto, é Dewey quem vai lançar sobre o pragmatismo um olhar filosófico voltado para as questões culturais, morais e educacionais da sociedade. Diferentemente de James, Dewey não está focado em encontrar a verdade dos objetos e os pressupostos que a constituem, mas nas correlações entre as verdades e os meios de concordância possíveis nas relações sociais. Logo, a visão pragmática de Dewey está direcionada para as experiências dos indivíduos.

O filósofo norte-americano (1998) esclarece que o pragmatismo não se trata da ação como uma finalidade da vida, tampouco que a ação subordina o pensamento e a atividade racional, mas que se constitui como um processo lógico e interessado no qual o pensamento reflexivo estabelece outra noção da relação prática – raciocínio. Para efetivar essa correspondência, na concepção pragmatista deweyana, é preciso desconstruir as dicotomias e reconstruir as experiências que nos levam aos sentidos dos objetos, às mediações das aprendizagens e aos possíveis consensos dos conhecimentos. Desse modo, para o autor, as experiências constituem parte dos fios de sustentação do pragmatismo, pois são elas que o deslocam da ideia de um método para o ato da investigação.

Dewey (2011) alerta-nos que as experiências não ocorrem de modo imparcial e que nem todas elas têm qualidade e são igualmente educativas. Na visão de Dewey, a experiência, assim como no método científico, deve apresentar requisitos. Entretanto, o filósofo acredita na possibilidade de o método científico se transformar em um método habitual, ou seja, os percursos para experiências dos indivíduos estarem dotados de atributos para uma continuidade futura, podendo estar inseridos no cotidiano educativo da sociedade.

Para alçar essa possibilidade em suas nuances, Dewey (2011) indica-nos a concepção de um ideal democrático como campo fértil para as experiências na educação. Assim, em nosso texto, optamos por trazer, antes do conceito de experiência, as concepções de educação e democracia, pois é no contexto de um ideal democrático que o pragmatismo se fortalece, e a formulação de uma educação para o experiencial se tornaria exequível.

## **1.2 Educação e democracia: um ideal além das salas de aula**

A ideia de democracia foi amplamente discutida por John Dewey, pois, mirando nesse modelo de sociedade, o filósofo construiu seu ideal educativo. A obra *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*, publicada pela primeira vez em 1916<sup>4</sup>, demonstra, já no título, o intento do pensamento deweyano em relação ao tema. O autor apresenta-nos possibilidades e objetivos para a educação, os quais esclarece que se solidificam nessa perspectiva social.

Dewey (1936), em seu quase tratado acerca dessa relação, apresenta a educação como uma necessidade da própria vida humana, como aquilo que nos difere dos demais seres vivos

---

<sup>4</sup> A obra foi traduzida para o português no ano de 1936 pelo educador brasileiro Anísio Teixeira. Em nosso estudo realizamos a leitura das obras em ambos os idiomas, mas, para fins de citação, optamos pela tradução em português, realizada por Anísio Teixeira e datada de 1936.

que podem se adaptar às condições interpostas, mas não se renovam por força de suas ações e experiências. Para Dewey (1936), na capacidade não apenas biológica, mas psicológica e social, está a tomada de criação pelo processo educativo que os humanos são capazes de instituir. Segundo o autor (1936, p, 2) “a educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida”. É ela, a educação, que nos ajuda na aproximação dos indivíduos considerados imaturos e dos adultos, tornando-se assim uma imprescindibilidade vital. Desse modo, educar é uma tarefa social contínua e de longa reflexão. Não se trata apenas de transmitir saberes, mas de uma comunicação persistente.

Essa comunicação está entrelaçada ao sentido de comunidade e de interesses comuns de um grupo. Dito isso, não basta que haja a aproximação dos indivíduos, mas uma organização social de seus objetivos e consensos. Dewey (1936) alerta-nos que nem sempre os agrupamentos são sociais, pois para tal se faz necessário que os sujeitos tenham ciência de seu pertencimento ao grupo e da importância de sua relação com o *outro*, enquanto aquele com quem podem aprender e compartilhar suas experiências. Esse arranjo requer ordem e forma. Por isso, a educação intencional não pode ser um processo aleatório de transmissão de conhecimentos, sequer uma educação casual e arbitrária. Para Dewey (1936), somos seres complexos e necessitamos nos contatar para aprender, desde atividades vitais, como nos alimentar, até as mais elaboradas, como estabelecer relações políticas, econômicas e religiosas.

Para viabilizar uma integração e significância entre os diferentes processos educativos, Dewey (1936) credita à educação uma função socializadora. Nessa esfera, o processo educativo seria responsável pelo arranjo capaz de harmonizar os conhecimentos acumulados na humanidade com os interesses dos mais jovens, configurando, ao seu tempo, os significados das novas gerações. Diante disso, o ponto nodal para Dewey está no método capaz de tornar essa comunicação um transcurso de ressignificação das experiências. O autor destaca que os hábitos sociais, definidos por ele como as regras da ação, não podem ser impostos ou desconexos de seus contextos, por isso é preciso um diálogo sempre atual entre a sociedade, os indivíduos e suas inclinações. O entrecruzamento desses elementos é que possibilita um meio significativo para as aprendizagens humanas, capaz de despertar e estimular não apenas os aspectos sociais, mas também os ensejos pessoais. Nessa perspectiva, Dewey (1936) aponta a educação como uma direção.

O sentido de direção expresso pelo filósofo requer um entendimento cauteloso e elaborado, pois “esta direção não se confunde com a coação física, ela consiste em fazer convergir os impulsos que se manifestam em dado tempo para algum fim especial, e em introduzir continuidade na sucessão dos atos” (DEWEY, 1936, p. 64). Não se trata de cercar

um caminho aos indivíduos e impor outro, tampouco os deixar disponíveis para qualquer direção. Segundo De Wall (2007, p. 162), para o filósofo norte-americano “a educação deve ser orientada para os problemas, não para a criança. A criança deve aprender a se adaptar criativamente a situações problemáticas que provavelmente encontrará na vida e que estabelecem fronteiras de o que pode ou deve ser feito”. Para tal, Dewey (1936, p. 47) esclarece que “focalizar e coordenar” as ações coletivas nos conduzem a esse caminho, sem interpor atos de poder aos desejos individuais. Entretanto, ele (1936) nos alerta que é preciso haver alguma ordem estabelecida, com o intuito de que não se instale o caos, pois, se não há consensos coletivos, iremos retroceder, principalmente na formação dos considerados imaturos, ou seja, das crianças.

Nesse ínterim, o hábito é considerado essencial, porque ele não é apenas a adaptação do indivíduo ao meio, mas também do meio ao indivíduo. Essa construção mútua demonstra uma atitude inteligente, uma compreensão do espaço, de modo que um não se imponha ao outro, mas expressa predileções e ações dos sujeitos. A observância das condições estabelecidas em dado ambiente é o que permite o direcionamento de um percurso educativo, pois não educamos diretamente uns aos outros, mas pela interação entre os indivíduos e o meio em que convivem. Dessa forma, a percepção e a ação sobre o ambiente são o que nos permite racionalizar as interações e fazer da educação uma prática intencional e significativa. De acordo com Dewey (1936), é preciso que a escola pense a educação além da instrução individual. As crianças necessitam compreender como aplicar suas aptidões e recursos no âmbito social, além das salas de aula. Para tal, a escola pode se desenvolver como um ambiente especial, instigador e criativo. De outro modo, o processo educativo não constrói um sentido.

Dewey (1936) estabelece ainda que a escola é um espaço de intercâmbio social e que é parte de sua tarefa simplificar os conhecimentos, selecionando os que são fundamentais para despertar interesse nos jovens. Assim, posteriormente, esses saberes podem seguir um fluxo progressivo. Nesse enredo, o autor destina à escola a incumbência de eliminar os aspectos desnecessários para a educação dos mais jovens. Não se trata de omitir saberes, mas de realizar uma análise do que de fato é importante para o contexto de uma geração futura. Apenas transmitir e conservar as tradições não permitem que as crianças (res)signifiquem aquilo que aprendem.

De acordo com o filósofo (1936), a escola é ainda um lugar para se contrabalancear as ideias de comunidade e sociedade, pois entende que existem muitos horizontes para se conhecer, e não é salutar que a criança se centre na ideia de um único universo social. Sendo assim, o ambiente escolar é um campo para descortinar e ampliar a visão dos indivíduos, que

podem construir e também questionar os seus conhecimentos. Nessa mesma perspectiva, Dewey (1936) concebe a educação como crescimento. Essa característica não denota uma impotência das crianças, por carecerem de uma formação para serem consideradas capacitadas, ao contrário, demonstra as habilidades dos infantes de se adaptarem ao meio social e aos outros. Dessa forma, elas não só aprendem imitando os processos que observam dos adultos, mas principalmente ressignificando o que experienciam para constituírem os seus próprios fins. Dewey (1936) atribui essa aptidão infantil de se desenvolver à plasticidade. De acordo com o filósofo, a plasticidade:

[...] é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de desenvolver atitudes mentais. Sem isto seria impossível contrair hábitos. (DEWEY, 1936, p. 69)

Assim, cabe à educação despertar o desejo do desenvolvimento nas crianças, proporcionando-lhes experiências que lhes permitam jogar com situações da vida comum. Dewey ressalta que as crianças não são candidatas a futuros membros da sociedade, elas já o são. Por isso, não parece adequado pensarmos em uma educação que prepare os indivíduos para o futuro incerto, e que essa ideia seja a mola propulsora de uma educação do presente. Mas, se a educação do presente oferecer experiências diversas e significativas, a tal ponto que a criança aprenda a lidar com as múltiplas questões sociais de seu contexto, o futuro poderá estar garantido, sem a necessidade de um processo de ensino vazio e, por vezes, doloroso. Acerca desse transcurso, Dewey (1936) alerta-nos ainda que a educação não se finda em si mesma, ela se constitui como um amparo para o desenvolvimento e, por isso, exerce uma função de preparação para a vida em todos os tempos, presente e futuro.

Tais atribuições caminham para um aspecto valoroso da filosofia, em que o educador norte-americano não deixou passar despercebida: a *formação do espírito*. O autor pontua primeiro que a construção do que se chama espírito, que efetivamente seria “o princípio do pensamento e da reflexão do homem” (JAPIASSÚ, 2006, p. 92), não deveria ser entendida apenas como uma acomodação de fatores exteriores, por exemplo as produções culturais, sobre o interior humano. Dewey (1936, p. 110) alega que “estas experiências não consistem em um material exteriormente apresentado e, sim, na ação recíproca das atividades inatas e do meio, interação que progressivamente modifica tanto as atividades como o meio”. Destarte, ao relacionar a importância do meio para os processos formativos do espírito, Dewey enfatiza que



uma ideia pedagógica, um método, uma concepção educacional e/ou um ambiente escolar não podem estar descolados de um tipo de organização social.

Perante tal entendimento, é possível afirmar que, para Dewey, educação e sociedade são indissociáveis; contudo, como dito anteriormente, o filósofo destaca que a concepção de uma sociedade ideal é contraditória, pois em uma grande organização social existem diversos grupos menores que se formam a partir de interesses comuns. Dessa forma, é preciso atentar às pluralidades e aos aspectos de uma sociedade real, tal como a vemos e vivemos. Para o autor (1936, p. 113), o grande desafio consiste em “extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias”. Segundo o filósofo, de maneira contrária, temos as imposições sociais que dificilmente se consolidam nos grupos, pois não condizem com as necessidades dos indivíduos e se apresentam como imperativo de um ensino técnico em que as crianças e adolescentes desconhecem os motivos pelos quais estão aprendendo algum conteúdo. Por isso, na perspectiva deweyana, é necessário que se estabeleça uma regulação e direção social que se desdobre nas diversas esferas da vida comunitária, respeitando as subjetividades e buscando a cooperação e a reciprocidade entre os diversos grupos.

Nesse arranjo, podemos vislumbrar a concepção de um ideal democrático para a educação forjada por Dewey. De acordo com o autor (1936, p. 118), “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é principalmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Contudo, o filósofo destaca que essa comunicabilidade não se orienta de forma espontânea, ela deriva do esforço dos indivíduos. Segundo ele (1936), os processos de industrialização, migração, viagens e intercomunicações, por um tempo, foram capazes de expandir as associações, o conhecimento científico e a formação dos indivíduos, mas depois acabaram por estimular a estratificação de classes. Essa forma de organização social, por sua vez, passou a segregar os conhecimentos, as possibilidades e as oportunidades em pequenos grupos. O acesso aos saberes e às aprendizagens dessas classes sociais recebeu valor econômico.

O problema desse tipo de pensamento é que leva as pessoas a se posicionarem sempre como consumidores ou contribuintes, jamais como cidadãos. Na ideia de cidadão está imbricada a ideia de atuação política, que implica definir o modo e o grau de participação do povo nos destinos da coletividade. (CUNHA, 2001, p. 39)

Dewey opunha-se a essa lógica liberalista dos anos 1930. Assim, ele detectou que o modelo político vigente em uma sociedade precisa atuar nos entremeios das relações sociais,

pois dessa forma pode proporcionar aos indivíduos condições de alcançarem os conhecimentos acumulados pela humanidade, independentemente de suas condições econômicas. O autor não desacredita que possa haver diferenças das mais diversas ordens entre os grupos, mas ratifica que, independentemente delas, os indivíduos devem ter acesso aos mesmos espaços educativos onde possam ressignificar e compartilhar as suas experiências, bem como sejam despertados para as relações e direções que lhes permitam mudanças sociais. Essa viabilidade, segundo o filósofo (1936), é o que agrega mobilidade a uma sociedade e lhe permite formar cidadãos aptos a atuarem nas constantes mudanças da modernidade. Do contrário, essa fluidez social fica comprometida, pois, ao preparar alguns e outros não, a sociedade se põe em uma posição cega, porque apenas uma pequena parte é capaz de discernir, decidir e organizar, enquanto os outros indivíduos apenas tateiam diante das subordinações.

Para se aproximar dessa perspectiva democrática de educação, Dewey aponta ser fundamental que se estabeleçam objetivos motivados por fatores internos e não externamente impostos. De acordo com o educador (1936), preparar um indivíduo não significa instrumentalizá-lo para servir às instituições, mas também não é significativo pensar em uma formação humanística descolada de uma sociedade. Por isso, o filósofo nos leva a refletir que, para razoarmos quais objetivos fundamentarão a educação, precisamos pensar sobre a sociedade que estamos construindo ou desejamos construir.

Contudo, associar educação e sociedade, para Dewey, não deve expressar uma proposição educativa pautada no nacionalismo. Segundo o autor (1936), na história da humanidade, esses propósitos já demonstraram incentivar as guerras e a falta de cordialidade entre as nações. Portanto, Dewey assinala que se objetive uma educação com facilidades e igualdades de acesso, visando não somente que se diminuam os efeitos das desigualdades sociais e o preparo profissional futuro, mas também uma modificação das ideias tradicionais de cultura, dos conteúdos e métodos de ensino e disciplina (DEWEY, 1936). Um arranjo que se adéque ao tempo de cada geração colabora para que os jovens se mantenham conectados às influências educativas, até que estejam munidos de certo preparo para atuarem em outros campos da sociedade. De acordo com o autor, se os objetivos da educação não se converterem em algo significativo, produtivo e interativo para os indivíduos, não se alcançará um ideal democrático na sociedade.

Desse modo, os objetivos que se desdobrem nessa perspectiva educacional carecem visar ao constante desenvolvimento dos indivíduos alicerçados nas atividades e necessidades intrínsecas, inclusive nas habilidades e hábitos adquiridos, o que permitirá a expansão e a organização das aptidões individuais. Esse processo considera os objetivos internos, seja de

uma criança/adolescente e/ou de um grupo escolar, e torna inteligentes as experiências vividas, pois dialogam com uma sucessão de processos significativos que se validam na individualidade e também podem se legitimar no social.

Dentre alguns objetivos da educação tratados por Dewey (1936), destacamos a cultura, que, para o filósofo, está intrinsecamente ligada à ideia de uma eficiência social. De acordo com Dewey (1936, p. 160), “a cultura é também algo de pessoal; é o cultivo da apreciação das ideias, da arte e dos interesses humanos mais gerais”. Essas características demonstram que a cultura é tão significativa e importante para a educação e a democracia quanto quaisquer outros aspectos que se prezem a desenvolvê-las. Ela, a cultura, não é algo à parte do social, nem pertencente a um seletivo grupo de espiritualizados ou de inferiores. Ela está de maneira peculiar nos diversos grupos da sociedade. Sendo assim, a cultura não é um aperfeiçoamento interior, ela é resultado das construções e interações individuais e coletivas.

Nesse enredo, a arte em suas diversas manifestações é apresentada por Dewey como uma elaboração cultural que está ligada às experiências concretas, um “produto de interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo” (DEWEY, 2010, p. 18). Assim, se a arte não é algo superior, inferior, espiritual ou desconexo das possibilidades do cotidiano, ela pode e deve estar nos arranjos de uma educação que atraia os mais jovens e colabore com a eficiência e a experiência, tal como propõe o filósofo. Entretanto, não se trata de uma empiria vulgar, mas de saber que a arte é uma forma de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, bem como sua experimentação no espaço escolar é um modo de se reconstruir esses saberes e elaborar as experiências estéticas subjetivas ou coletivas.

No intuito de nos aproximarmos desses entendimentos com mais afinco, no tópico que se segue buscamos compreender as tessituras das concepções de Dewey acerca da experiência e da arte, bem como suas contribuições para a educação. Vislumbramos que tais relações poderão nos ajudar nos diálogos acerca do ensino de arte nas escolas-parque de Brasília.

### **1.3 Experiência e arte: uma *poiesis* educativa**

Para nossa reflexão acerca do liame formulado por Dewey entre a experiência e a arte, parece-nos propício iniciar o estudo a partir da ideia de poética, uma vez que se revela no entremeio de nosso tema de pesquisa que investiga as concepções e transformações das experiências artísticas nos diferentes tempos das escola-parque e está imbricada no pensamento desenvolvido pelo filósofo.

Qual já destacamos em nosso texto, Dewey (2010) atribui à arte uma qualidade singular, destacando nela sua potencialidade de ressignificação das experiências e de expressividade das aspirações individuais e coletivas, bem como dos sentidos internos e externos que emanam da obra artística. A conjunção desses elementos na perspectiva deweyana exprime a relevância da estética na promoção da comunicação entre os indivíduos e, sobretudo, na capacidade de instigar o pensamento reflexivo e a transformação do agir. Esses aspectos ajudam a evidenciar a dimensão poética das concepções educacionais de Dewey, uma vez que as proposições do autor nos convidam a transcender a posição de contempladores ou intérpretes de um tema, ou ainda daquilo que se entende por uma representação artística, para nos colocarmos ativamente na compreensão da expressão estética da obra, na relação com a substância dela e, por conseguinte, na (re)elaboração dos sentidos que erigem um novo movimento de reflexões, entrecruzamentos e inventividades .

Andrade e Cunha (2017, p. 387) esclarecem que

As proposições educacionais de Dewey podem ser qualificadas como poéticas – em alusão ao termo Grego *poiesis* –, por legitimarem ações criativas e imaginativas decorrentes da significação da realidade, suscitando novas paixões, mobilizações e mudanças de comportamento. Tais proposições pertencem a uma ampla tradição retórica originada pelos sofistas, a quem o domínio do *logos* atribui poder de (re)criar estados mentais e condições sociais.

Ainda de acordo com os autores (2017), a poética se define como a arte de transformar aquilo que preexiste em algo novo, de trazer à tona o que está no imaginário e, assim, acessar possibilidades diversas. Nesse sentido, podemos dizer que a arte em seus propósitos filosóficos instiga os anseios da realidade natural e humana a transformarem-se, a redirecionarem-se. Portanto, a arte poderia ser considerada um *lócus* de *poiesis* educativa, se pensada como espaço de formação para uma vida dotada de experimentações singulares que ocorreriam por meio das obras artísticas, da comunicabilidade e criatividade impelida por elas. Nesse contexto, se a arte se apresenta como *lócus* de uma *poiesis* educativa, ela também pode colaborar na (res)significação dos espaços para a construção da democracia e/ou para a reflexão da emergência de construí-la. Isso porque, uma vez que a poética seja o processo e o resultado de uma inventividade (ANDRADE; CUNHA, 2017), podemos considerar que seus desdobramentos colaboram para a promoção de uma consciência que tangencie os propósitos educativos para as experiências e fomenta um diálogo que fortaleça a ideia de democracia como um estilo de vida comunitário, como defende Dewey (1927).

Como averiguamos na sessão anterior, para Dewey (1936) o objetivo da eficiência na educação está imbricado na cultura; e a arte, por sua vez, ao se constituir como uma materialidade das relações culturais, é uma propulsora dessa efetividade, ao mesmo tempo em que é uma expressão da identidade, do pertencimento e da inclusão dos indivíduos no grupo. Cabe destacar que, na visão do autor, todos esses elementos estão conectados à ideia de educação e democracia. Aliás, esse aspecto demonstra a coerência de Dewey em não se valer das dicotomias para construir sua filosofia. Para ele “a essência da democracia é seu caráter de vida compartilhada; nesse modelo político, as necessidades individuais, muitas das vezes divergentes, encontram seu ponto de convergência mediante o trabalho cooperativo” (CUNHA, 2011, p. 36). Desse modo, compreendemos que, se o individual está ligado ao social, é necessário que se estabeleça uma relação colaborativa. Para o pensamento deweyano, essa é a chave propulsora de nossas adequações ao meio, ou seja, é na convivência democrática que desenvolvemos nossos conhecimentos, estimulados pela vontade de nos comunicar com o mundo em que vivemos e, por conseguinte, encorajamos nossa inteligência. Nessa relação de sentidos entre o mundo da vida e a construção de saberes e estratégias, é que nos aproximamos da ideia de experiência.

Segundo Dewey (2010, p. 88), “a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação e o meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação”. Nesse enredo, entendemos que a experiência é um fluxo contínuo e singular, seu “encerramento é uma consumação e não uma cessação” (DEWEY, 2010, p. 110). Diferentemente da forma como os filósofos gregos da antiguidade percebiam a experiência, para Dewey ela não advém dos costumes rotineiros oriundos da repetição ou da simples empiria (JAY, 2009), mas de uma atividade inteligente, que não se constitui distraidamente, pois exige percepção, conhecimento e análise crítica.

De acordo com o filósofo (1936), a experiência aponta algo de sofrimento, não no sentido de tortuoso, mas como aquilo que é preciso sentir dentro de si e reconhecer conscientemente que está sendo afetado. Tal como indica Jay (2009, p. 26, tradução nossa), do ponto de vista etimológico, podemos dizer que há uma associação encoberta entre as palavras “experiência” e “perigo”, uma vez que a primeira caracteriza haver sobrevivido aos riscos e, por isso, “também pode denotar uma mundanidade que deixou a inocência para trás, enfrentando e superando os perigos e desafios que a vida geralmente apresenta”. Dito isso, evidenciamos que a experiência contém não apenas a ação de experimentar, mas também o processo subjetivo e as consequências que servirão de aporte para um fluxo de experiências vindouras ou rítmicas, como denotam Andrade e Cunha (2016).

Tendo por base tais concepções, Dewey, em sua obra *Arte como experiência*, considera que não há experiência mais intensa do que aquela obtida na arte. Na visão do educador (2010, p. 549):

A arte é uma qualidade que permeia a experiência; não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano.

Nesse ínterim, ao perceber o humano como parte do material da experiência estética, Dewey nos possibilita vislumbrar a arte como um jogo de interações, em que a matéria, o conteúdo e a forma só ganham sentido quando são expressos e reconhecidos os signos culturais que, de alguma forma, estão presentes no contexto dos “jogadores”. Assim, podemos dizer que a arte e a experiência se entrelaçam, pois se aproximam à medida que fortalecem os fluxos de experimentações anteriores e dão prosseguimento a essa elaboração capaz de transformar vivências, sensações, teorias e conhecimentos em novas aprendizagens.

A potencialidade desse entrelaçamento nos processos educativos não fora tratada diretamente por Dewey em *Arte como experiência*, contudo, apesar de o livro não se ater às metodologias ou encaminhamentos para o ensino de arte, seu caráter filosófico oferece uma rica reflexão acerca dos campos propícios à experiência estética e artística. Nessa confluência, Dewey (2010) discute a arte como um espaço de comunicabilidade, de entrecruzamentos culturais e inventividade defronte à vida, além de devolver a ideia de arte ao lugar comum na sociedade. Essa recondução não incute à experiência artística uma condição inferior ou uma circunstância superior, mas, sobretudo, realoca para a vida social uma prática tomada pelos museus como representação de *status* e pertencimento a uma elite social ou renegada por esse grupo como uma concepção de menor potencial intelectual. Andrade e Cunha (2016, p. 308) ratificam que, para o filósofo, a arte contraria essa noção de privilégio ou caráter associado à divindade, como defendiam os antigos gregos e esclarecem ainda que na perspectiva deweyana “a arte é *techné* – processo de fazer ou criar; implica ação intencional e manuseio, refinamento, combinação, montagem e demais processos aplicados a materiais e energias, até que tais elementos atinjam um novo estado e uma nova forma [...]”

Logo, a arte como experiência, além de proporcionar uma satisfação aos indivíduos por sua expressão de *poiesis*, é um exercício de democracia, pois pode viabilizar a comunicação e as significações da cultura nos grupos sociais. Ademais, seu sentido de trazer o inexistente ao campo da realidade vivida pode indicar estratégias que corroborem o refinamento de um ideal

democrático e colaborem na inventividade de soluções aos problemas que se manifestam no convívio entre os indivíduos. Sua execução nos espaços escolares, contudo, nos demanda cautela, a fim de não nos tornarmos coniventes com os dualismos tão rechaçados pelo filósofo norte-americano (CUNHA, 2015). Isso porque, no que tange sua obra acerca da arte como experiência, o autor (2010) não nos confere um manual ou método que possa ser seguido, mas, sim, princípios que nos instigam a pensar a atividade artística como um fluxo experiencial que se pode constituir como uma instrução valorosa na educação, ao se aproximar de um processo que estima as aspirações e a sensibilidade humana.

Nessa direção, conjecturamos que para o entendimento das concepções e transformações do ensino de arte nas escolas-parque de Brasília, além de nos aproximarmos da filosofia deweyana, é substancial conhecermos as afiliações e as ressignificações traçadas para o contexto brasileiro pelo idealizador dessas instituições, o filósofo e educador Anísio Teixeira, em especial para a educação da nova Capital. Desse modo, destacamos a seguir alguns aspectos de seu pensamento educacional que consideramos poder contribuir com o tema de estudo.

#### **1.4 Anísio Teixeira: um pragmatista brasileiro**

Anísio Teixeira nasceu no ano de 1900, em Caetité, cidade do Nordeste brasileiro, no estado da Bahia, e morreu no ano de 1971, na cidade do Rio de Janeiro, possivelmente vítima da ditadura do regime militar que vigorou no Brasil entre os anos de 1964 e 1985<sup>5</sup>. O filósofo brasileiro tem suas origens nos estudos jurídicos, mas se viu encaminhado para a educação, quando nomeado ao cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia pelo então governador Francisco Marques de Góes, em 1924 (ROCHA, 2019). A natureza da admissão de Teixeira para o cargo referido, segundo Rocha (2019), deu-se por intermédio das relações pessoais e políticas de sua família no estado da Bahia. A prática de indicações a cargos públicos, segundo o autor (2019), era recorrente no período, contudo, o então bacharel em Direito perscrutou um caminho de viagens, estudos, reflexões, atuações e produções teóricas que lhe conferiram competência para a área. A trajetória de Teixeira deu, assim, ao Brasil um genuíno educador, pragmatista, filósofo da educação, pensante e atuante em seu contexto, dotado de um espírito

---

<sup>5</sup> Ver a obra *Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira: desmontando a farsa da queda no fosso do elevador*, em que o autor João Augusto de Lima Rocha (2019) questiona a morte de Teixeira por acidente e, com base na análise de documentos da época, laudos e reflexões da própria lei da física, nos dá pistas de que o educador pode ter sido assassinado e todo o cenário de sua morte não passaria de uma farsa forjada por interesses da ditadura do governo militar vigente no Brasil naquele período.

inventivo e comparatista, no sentido daquele que se propõe a dialogar com o diverso e aprender, desse modo, sobre o outro e sobre si mesmo (MALET, 2004).

Para compreendermos o cerne de sua filosofia da educação e a relação dele com o nosso objeto de pesquisa, consideramos relevante iniciarmos esta seção introduzindo alguns fatos da vida de Teixeira que nos ajudam a acompanhar a construção de suas perspectivas no cenário educacional brasileiro, uma vez que a relação entre a vida e a obra do autor está posta de modo quase indissociável (NUNES, 2000). Cabe destacar também que, segundo Pedrosa e Silva (2019, p. 529), apesar de o legado de Anísio Teixeira constar em algumas pesquisas de teses e dissertações elaboradas nas últimas três décadas, seja como objeto de estudo ou como referencial teórico, ele “[...] ainda inspira muitas indagações” e nos convida a transitar entre as sincronias e diacronias do pensamento do filósofo em busca de uma (re)tessitura da historiografia da educação brasileira.

A fim de caminharmos pelos pensamentos anisiano, nesta etapa de nosso estudo evidenciamos o caminho que levou o filósofo brasileiro até a publicação da obra *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*<sup>6</sup>, na qual destacamos sua posição como pragmatista brasileiro e enfatizamos sua relação com o pensamento deweyano.

Os primeiros passos de Teixeira rumo aos horizontes que o levaram a contribuir com uma ressignificação da educação brasileira ao longo de sua trajetória se iniciaram em duas importantes viagens que o educador realizou nos anos de 1925 e 1927. A primeira viagem teve como destino países do continente europeu: Portugal, Espanha, Bélgica, França e Itália. Teixeira estava a cumprir uma viagem comissionada pelo governador da Bahia para conhecer novos sistemas educacionais. De acordo com Pedrosa e Silva (2019), o jovem educador teve como companheiros de viagem padres jesuítas do alto clero da Igreja Católica, em especial, D. Augusto Álvaro Cardeal da Silva. A família de Teixeira mantinha uma relação de confiabilidade com a igreja, e o jovem que estudara em colégios jesuítas da Bahia tinha o apreço dos padres. Ademais, era a ocasião do *ano santo*<sup>7</sup> e, segundo as palavras do próprio Anísio Teixeira (1925), em entrevista concedida ao jornal *A Tarde*, quando de seu retorno ao Brasil, o Papa “fez um

---

<sup>6</sup> A referida obra foi publicada pela primeira vez em 1934, sob o título original *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*, e em 1967 teve seu título modificado pelo próprio Anísio Teixeira para *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Assim, de acordo com as reflexões do autor, que considerava o segundo título mais adequado para o sentido de pensar uma educação em constante movimento (TEIXEIRA, 2000), tratamos a obra por seu último título.

<sup>7</sup> A cada 25 anos a Igreja Católica decreta o Ano Santo com o objetivo de refletir acerca da vida, das práticas cristãs e da relação dos católicos com a Igreja e com Deus. Disponível em [www.cnbb.org.br](http://www.cnbb.org.br). Acesso em: 10 abr. 2022



gesto paternal de convite [...]” chamando os cristãos a se achegarem a Roma para manifestarem sua fé e humildade e, assim, apoiarem a igreja em um momento em que os valores materiais pareciam inconciliáveis àqueles do espírito.

O que se pode inferir por meio da entrevista mencionada e também de suas *Anotações de viagem à Europa*<sup>8</sup> (1925) é que essa jornada, um misto da peregrinação de fé e da própria missão de trabalho a que Teixeira fora destinado, lhe conferiu reflexões sobre um mundo essencialmente eurocêntrico que não o impressionava mais, que insistia em se manter aparente, mesmo com a notória diluição dos antigos valores que não estavam alinhados com as necessidades modernas da humanidade. Essa viagem marcaria um tênue reposicionamento de seus pensamentos sobre a educação, já que anteriormente, em 1924, Teixeira havia evidenciado sua adesão a uma educação mais conservadora, pensando numa divisão dos tipos de ensino: uma para as necessidades imediatas da sociedade e outra para a cultura da escola secundária (BARBOSA, 2011).

Sobre os sistemas educacionais da Europa, Teixeira registrara apenas o que conhecera na Bélgica, em visita à Escola *Charles Buisson*. Segundo Pedrosa e Silva (2019, p. 538), ali suas observações já encontraram algumas relações com uma educação escolar ativa que ele viria a propor no futuro, entretanto ainda eram um pouco incipientes para sua inventiva, mas, de acordo com os autores, “demonstravam uma consciência clara dos problemas que tinha para resolver como ocupante do cargo de inspetor de instrução pública. Seu objetivo era identificar experiências significativas que podiam ser apropriadas em suas intervenções no Brasil”.

Nesse ínterim, após retornar ao Brasil, Teixeira conduziu uma reforma educacional no estado da Bahia, se valendo, segundo Pagni (2008), ainda de seus conhecimentos clássicos da filosofia e da influência sociológica de vertente positivista e evolucionista predominantes no período. Aprovada em 1925, a reforma “permitiu ampliar as vagas nos ensinos primário, secundário e profissional, não somente na capital, mas também no interior, além de iniciar o processo de interiorização da administração das escolas e da formação e qualificação do professorado” (ROCHA, 2019, p. 29), que a todo tempo se manifestava como uma preocupação basilar das ações do educador. O feito atingiu repercussão regional e sinalizou sua projeção em âmbito nacional, marcando assim a entrada do jurista na história da educação brasileira. Além disso, para Pagni (2008), a condução dessa reforma apontou o entendimento do educador para a necessidade de investimentos na educação do país, a fim de que seu acesso fosse mais

---

<sup>8</sup> Durante a viagem à Europa, Anísio Teixeira fez breves anotações em que registrou reflexões assistemáticas sobre suas passagens por Portugal, Espanha, Bélgica, França e Itália. Suas anotações parecem desprezíveis de publicação e expressam um caráter quase pessoal do educador.

equitativo. Ainda que toda a trajetória de Teixeira tenha se movimentado em prol da (re)construção da educação brasileira, esse primeiro ato de administração da educação pública no estado da Bahia revelava, sobretudo, sua inclinação democrática, quase espirituosa, que para um jovem brasileiro oriundo da elite oligárquica nordestina denotava criticidade e sensibilidade acerca das oportunidades e do direito de ingresso das crianças na escola, bem como a atenção à qualidade do processo educativo escolar.

O caráter reformista e filosófico do educador baiano estava apenas no início. Em 1927, ele faz sua primeira viagem aos Estados Unidos interessado em conhecer novos sistemas educacionais que pudessem subsidiar uma tomada efetiva de mudanças na educação brasileira. Agora, ele viaja sozinho e novamente registra a sua trajetória por mar e por terra, porém, dessa vez, revela uma escrita mais entusiasmada e sistemática. Desde os seus primeiros registros a bordo de um navio *Pan America* rumo a Nova York, pode-se observar o olhar de renovo que os ideais advindos da nação norte-americana traziam a Teixeira. Suas escritas de viajante lhe renderam um diário de bordo e um relatório destinado ao governo da Bahia sobre suas impressões a respeito dos aspectos materiais e intelectuais do sistema educacional norte-americano<sup>9</sup>. Conforme expressa Pagni (2008, p. 21), “ele levou em tal relatório o seu fascínio pelo pragmatismo e pelo filósofo que presumia representar essa corrente filosófica: John Dewey (1859-1962)”. Entretanto, não se tratava de um deslumbramento desconectado de seus objetivos, mas de um esforço contínuo para observar o modo como a sociedade norte-americana passara a entender a natureza humana e sua potencialidade frente à industrialização para, assim, buscar (res)significações possíveis à educação da sociedade brasileira. Para o educador, os Estados Unidos, diferentemente da Europa, não padeciam em detrimento de sua própria cultura, mas consentiam às transformações, “procurando desenvolver-se organicamente, deliberadamente, dentro dos critérios de uma democracia” (TEIXEIRA, 2007, p. 37).

Entre os anos de 1928 e 1929, Teixeira se afasta do cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia e se dedica a estudar o núcleo do pensamento pragmatista da educação norte-americana. Ele parte para uma terceira viagem aos Estados Unidos e ingressa no *Teachers College da Columbia University em Nova York*, onde adquiriu o título de *Master of arts* (PAGNI, 2008). Após dez meses na *Columbia University* (FARIAS; AMARAL; SOARES, 2001), o filósofo regressa ao Brasil com suas inclinações democráticas estruturadas pelas ideias

---

<sup>9</sup> A viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos foi registrada por ele em forma de diário intitulado *Anotações de viagem aos Estados Unidos* (1927). Além disso ele produziu um relatório acerca de suas impressões sobre a educação norte-americana, que foi publicado e apresentado ao governo do estado da Bahia, em 1928, sob o título *Aspectos americanos da educação* (PAGNI, 2008).

de John Dewey. O educador retorna otimista, mas não deixa de expressar as antinomias latentes na educação brasileira, testificando assim sua habilidade para a comparação como uma ação complexa (WELLER, 2017) que ali – em 1929 – já era empenhada por ele como uma operação que deveria superar a simples transplantação de ideias e modelos. Contudo, segundo Carvalho (2000), não se pode refutar a flama do educador que parecia residir na vontade de verter um sistema eficiente para as terras brasileiras. De outro modo, em carta escrita ao amigo Fernando de Azevedo (O'NEIL, 1972), podemos averiguar a posição analítica de Teixeira ao refletir sobre os desafios educacionais no contexto da sociedade brasileira, quando comparados aos da sociedade norte-americana. O educador reconhecia as fragilidades não apenas econômicas, mas da instrução de professores e da própria cultura acerca do valor da educação em lugares como a sua terra de origem, o Nordeste brasileiro, por exemplo.

Prosseguindo com os seus anseios por reformas educacionais que contemplassem uma perspectiva integrada da instrução dos indivíduos, desde a educação infantil até o ensino superior, na primeira metade da década de 1930, Teixeira teve importante atuação na administração pública e na produção intelectual do país. Nesse período, precisamente no ano de 1930, publicou a coletânea *Vida e Educação*, em que traduziu dois ensaios de John Dewey – *The child and the curriculum* (1902) e *Interest and effort in education* (1913) – e apresentou ainda um esboço de sua autoria sobre os pensamentos filosóficos do educador norte-americano. Com isso, ele introduz o pensamento deweyano no Brasil, sendo divulgado principalmente entre os estudantes da Escola Normal e professores já atuantes nas escolas brasileiras. Em conformidade com Pagni (2008, p. 24), ele “entendia ser necessário formar um corpo técnico especializado em matéria de educação e formar opinião pública favorável à reforma da educação brasileira”, salientando seu pioneirismo para com o tema da formação de professores no Brasil. No mesmo ano, o filósofo publica o artigo denominado *Por que “Escola Nova”?*, em que pontua a necessidade de uma renovação escolar acordada com a sociedade em progresso, não apenas no que concernia à franca industrialização do período, mas também às mudanças dos aspectos morais, dos valores e do pensamento do homem sobre a sua própria natureza.

Em 1931, no cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Teixeira dá início a uma reorganização efetiva da educação, partindo de um levantamento de dados que alumbrou o problema do analfabetismo no Brasil, da evasão escolar, da defasagem da educação elementar, da precariedade dos prédios escolares para o desenvolvimento amplo da criança e da necessidade da formação específica para os professores atuantes no ensino primário (CAVALIERE, 2010).

Conforme expressa Cavaliere (2010, p. 254), “no relato dessa reorganização, aparecia grande preocupação com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais e domésticas, educação física e saúde, recreação e jogos [...]”. A visão do educador transcendia o utilitarismo da instrução escolar predominante na educação tradicional e já sinalizava o que viria a compor seu audacioso projeto para as escolas-parque.

No ano de 1932, Teixeira exercia bastante influência junto aos pensadores da educação brasileira e integrava o grupo dos chamados “educadores liberais” (BORTOLOTTI; CUNHA, 2010). Nesse cenário, o educador e filósofo foi signatário de um dos documentos mais significativos da história da educação brasileira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado por Fernando de Azevedo. Segundo Cunha (2017), apesar da autoria de Azevedo, considera-se que os pensamentos de Teixeira, já tomados pela perspectiva deweyana, são fios condutores presentes em todo o documento. Cabe destacar que, embora os pensamentos de Teixeira estivessem imbricados ao do filósofo norte-americano, no Manifesto não há citações diretas a Dewey e, ainda de acordo com Cunha (2017), não é possível afirmar ao certo os motivos pelos quais o filósofo norte-americano não é citado, tendo em vista que suas ideias aparecem enxertadas por todo o documento.

No manifesto pode-se testificar as elaborações de uma nova concepção da escola em que o desenvolvimento psicobiológico e social da criança é compreendido como fundamental para o direcionamento das atividades escolares, bem como o interesse e a satisfação delas diante do processo educativo. Ao longo do documento se constata especialmente o chamamento para uma mudança de postura da escola frente à criança, para uma contraposição à escola tradicional, essencialmente por meio da reconstrução dos programas escolares (AZEVEDO, et al., 1994). Nesse sentido, podemos observar uma comunicabilidade com as ideias deweyanas difundidas nas obras *Democracia e educação* (1936), publicada pela primeira vez em 1916; e *A escola e a sociedade: a criança e o currículo* (2002), que remonta textos e reflexões do autor escritos entre o final do século XIX e as primeiras duas décadas do século XX. Entretanto, como já foi dito, essas referências não são citadas expressamente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*.

De modo a dar amplitude às convicções sobre a necessidade de uma nova escola e identificá-las em meio aos equívocos ideológicos que entendiam a escola experimentalista como desligada de propósitos e direcionamentos, em 1934 Teixeira consegue concatenar as ideias de uma transformação da educação sob o aspecto de uma filosofia com a publicação da obra *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. Na obra, o filósofo (2000) sobreavisa o leitor de que se trata de uma tomada de reflexões

que não se restringe à originalidade, mas que em muito devem à concepção de experiência desenvolvida por Dewey e também Kilpatrick.

Dito isso, a seguir, ensaiamos algumas reflexões sobre essa filosofia da educação engendrada por Teixeira. Com o objetivo de nos aproximarmos da compreensão de seu ideário para as escolas-parque de Brasília e das concepções de arte formuladas para essas instituições que tiveram seu projeto iniciado cerca de duas décadas depois da publicação da referida obra. Outros textos do filósofo e de estudiosos da obra anisiana também nos servirão de amparo nessa empreita, ajudando-nos na (res)significação de seu pensamento, que, ao mesmo tempo em que discute problemas pontuais como a organização política, educacional e social de sua época, caminha de forma integrada, se (re)construindo, quando necessário, e projetando meios de educar os homens para a vida.

#### ***1.4.1 Vida, escola e movimento: a filosofia anisiana e sua integralidade educativa***

O primeiro aspecto que gostaríamos de trazer para a reflexão neste segmento é o sentido intrínseco de vida e de educação para a filosofia anisiana. Em sua perspectiva, ancorada na filosofia deweyana e na teoria moderna da educação, “a natureza humana tende, normalmente, a se realizar a si mesma. E que essa realização exige disciplina, método, controle de si mesmo e do meio ambiente, e para isso esforço, tenacidade, paciência, coragem e sacrifício” (TEIXEIRA, 2000, p. 19). Para Teixeira (2000), essa desenvoltura se dá pelas características próprias do homem. Logo, à medida que vivemos, nos educamos, não sendo a educação um fragmento da existência humana, mas antes de tudo um processo necessário para a própria vida.

Ao desconstruir esse dualismo, Teixeira não descarta o papel de uma educação orientada, mas propõe uma prática capaz de organizar e ressignificar as experiências dos indivíduos em suas relações com o mundo. Dessa nova estrutura se espera que as crianças cresçam aptas a viver em uma sociedade em constante transformação – seja ela em decorrência da industrialização, das novas tecnologias presentes na atualidade da era digital ou da mudança dos valores morais, por exemplo. Entretanto, a filosofia anisiana tem como pressuposto respeitar a personalidade da criança do presente, dando-lhe ferramentas para viver suas experiências como uma pessoa única na sociedade democrática.

De modo conciso, o filósofo esclareceu em sua *Pequena introdução à filosofia da educação* (2000) que seu posicionamento não se situava a favor de uma educação sem propósitos e dada a impulsos e prazeres infantis, pois para ele (2000, p. 18) isso “seria substituir o regime do compulsório, desagradável e deseducativo da escola tradicional pelo regime do

capricho, extravagante e igualmente deseducativo, de uma falsa escola nova”. As elaborações do educador, díspares do modelo vigente na escola tradicional, creditavam que uma nova escola poderia atuar como força motriz e ordenadora de um educar em que pensamento e ação fossem indissociáveis. Cabe ressaltar que a filosofia anisiana se coloca em um período marcado por ambiguidades quanto ao papel da educação na sociedade brasileira. Por um lado, a educação tradicional se apoiava na visão cívico-sanitária, em que a alfabetização daria conta de salvar os indivíduos de sua suposta ignorância para, então, torná-los cidadãos. Em outra face, havia um deslocamento “em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático” (CAVALIERE, 2010, p. 251). Segundo Cavaliere (2010), a densidade com que Teixeira introduziu a filosofia pragmatista americana no Brasil foi fundamental para desestabilizar essa perspectiva curativa da educação e robustecer a ideia de uma formação integrada à vida humana, à cultura e ao desenvolvimento social.

Teixeira (2000) ensejava que esse posicionamento da educação fosse para os indivíduos um caminho de emancipação, com direção e responsabilidade. Mas, para tal, a elaboração das ideias, das aprendizagens e das experiências precisariam ser (re)construídas com clareza, em um ritmo afinado com o progresso da humanidade e não apenas retratadas de forma estática por meio dos saberes acumulados pelas gerações passadas. Para que essa forma ampliada de educação entendida como uma elaboração da vida fosse acessível a todos, o filósofo atribuiu papel fundamental à escola e à sua nova postura diante do processo educativo.

Em decorrência das transformações da sociedade, da estrutura do trabalho, da rotina dos indivíduos, a família já não era capaz de acolher todas as necessidades das crianças, por isso Teixeira (2000, p. 40) assentia que “a escola deve vir a ser o lugar aonde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada”. Nesse sentido, Teixeira (2000) acentua a necessidade de a escola progressiva – aquela que se desenvolve com a sociedade de seu tempo – oferecer à criança uma atitude crítica e inteligente diante do mundo, em que não lhe basta ser treinada para a leitura e a escrita, tampouco crer irrefletidamente na ciência, mas conhecer os métodos e os caminhos para novas descobertas, podendo organizar de diferentes formas o seu processo de investigação. Desse modo, ela se nutrirá de elementos para pensar e resolver os problemas práticos da vida, bem como para atuar na imprevisibilidade do futuro.

Na obra *Educação não é privilégio* (1999, p. 45), publicada pela primeira vez em 1953, o educador brasileiro aprofunda suas ideias acerca da urgência de uma escola voltada para o homem comum, em que o ensino se paute “pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa

e destinado à pura contemplação”. Nesse entendimento, o labor é uma dinâmica da ciência moderna em que não se praticam os ofícios apenas pelo seu caráter artesanal – ensinado pelo mestre ao aprendiz – ou para aplicá-lo na especificidade de um trabalho futuro, mas sim para transitar e atuar na vida comunitária.

Somente por meio de uma educação pública, de base acessível e integral, acreditava Teixeira (1999, p. 63), seria possível habilitar as grandes massas para a vida comum em que todos adquirissem “hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar, hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão”. Nesse ínterim, segundo nos esclarece Dewey (2011), o hábito é basilar na formação de atitudes e potencializador das experiências vindouras. Assim, ao acessarem uma educação preceptora de hábitos, os indivíduos teriam melhores condições para ingressar em uma educação secundária e superior, mas antes de tudo as crianças estariam a (re)construir suas vidas na escola enquanto um espaço de liberdade e aprendizado, movendo-se, progredindo e operando desde já no âmbito social.

Teixeira reconhece que essa escola, cultivada no fluxo das transformações da vida, se encarregaria de responsabilidades múltiplas, pois, para proporcionar uma formação integral em seu sentido amplo, além de dispor de outra forma de educar no que tange às concepções teóricas da educação e às proposições das experiências, haveria que pensar também valores e atitudes que pudessem contribuir para a adaptação das crianças a esse mundo em movimento. Desse modo, na visão de Teixeira (2000, p. 40), o pensamento compartimentado da escola tradicional já não assistia às aspirações de uma educação para a sociedade moderna com vistas a formar indivíduos ativos e interessados por aquilo que experimentam, pois, “para que a aprendizagem seja integradora, o que vale dizer educativa, a situação escolar e a vida do aluno devem ajustar-se e harmonizar-se como um todo contínuo”.

A educação integral, entendida por Teixeira (1999; 2000) como aquela que se destina à formação ampla dos indivíduos, transcende o treinamento operacional de funções básicas como ler, escrever e contar. Há de se ressaltar que, de maneira geral, o filósofo baiano não cunhou o termo “educação integral” em seus escritos, tratando desse conceito enquanto formação ampla em que à educação compete desenvolver hábitos mais complexos como pensar, refletir, criticar, apreciar e socializar. Para isso, a educação, uma vez sistematizada no espaço escolar, demandava oferecer um programa que contemplasse conhecimentos advindos das artes, da literatura, da política e também aqueles que de alguma forma contribuíssem para a ressignificação das experiências cotidianas, que possibilitasse aos indivíduos experimentar possibilidades criadoras e inovadoras, tais como os esportes, a recreação, os clubes e as

atividades manuais. Considerando as transformações da sociedade que de maneira rápida e desequilibrada ocorriam, Teixeira (1999; 2000) pensa que a educação, para uma equalização social, não poderia se dar em um tempo parcial, era preciso ofertá-la também em tempo ampliado como alternativa para que todos se inserissem na sociedade democrática com condições de se desenvolver enquanto indivíduos. Na perspectiva anisiana a qualidade é elemento imprescindível na equação educação.

Segundo o filósofo brasileiro, para a viabilidade dessa nova atitude da educação, em que a escola carece se movimentar junto às renovações sociais das mais diversas ordens, a reforma escolar urgia se fundamentar em uma psicologia que ressignificasse o conceito de aprender como parte integrante de uma teoria da educação que clarificasse seus próprios objetivos. O aprender para Teixeira (2000, p. 43) necessitava ser extraído da fixidez das repetições ou das formulações fragmentadas dos conhecimentos para “ganhar um modo de agir”. Tal ação, como afirma o filósofo na obra, é aprendida essencialmente a partir de propósitos e através de *experiências reais*, como também preconizou Dewey em *Arte como experiência* (2010). Portanto, para a efetividade de uma educação coadunada com o progresso social, que é essencialmente o progresso da natureza humana, Teixeira (2000), assim como Dewey (2002), prospecta a reconstrução dos programas escolares voltados ao desenvolvimento da criança em seu momento atual. Na visão do educador brasileiro, os programas escolares representavam um dos pontos mais sensíveis da educação nacional, uma vez que foram erigidos por um conjunto de materiais seccionados, com regras e técnicas que foram desconectadas de sua matriz original, que é a própria vida.

Esse isolamento dos saberes, segundo Teixeira (2000), tornou os conteúdos dos programas escolares inutilizáveis, pois desse modo eles não se interligam com as vivências da criança nem se validariam na vida do adulto no futuro. Isso porque muitas vezes eles não foram efetivamente aprendidos e não se converteram assim em ganhos para os modos de (re)agir dos indivíduos. Na filosofia anisiana, bem como vimos na concepção deweyana (2002), o rumo que deveria guiar essa reestruturação estaria na transformação das matérias em algo pertencente ao universo da criança. Destarte, seus interesses individuais e/ou coletivos, uma vez mediados por atividades práticas que lhes eram próprias e reconhecidas em seu todo, poderiam ser fecundados, bem como suas experiências organizadas em acordo com a vida cotidiana, onde não seriam meramente simbólicas e artificiais (DEWEY, 2002).

Nesse ínterim, a proposta de Teixeira (2000, p. 67), além de demandar da nova escola outra cognição do conceito de aprender, exige uma estruturação dos programas escolares com uma “série de experiências e atividades em que a criança vai se empenhar na escola”, firmada



na organização psicológica, ou seja, naquela que tenta contribuir para o desenvolvimento da criança, acompanhando o progresso de suas próprias experiências, ajudando-a na significação, ordenação e ampliação delas. Conforme nos afirma o filósofo brasileiro, “cada experiência é um trecho da vida, uma atividade e, naturalmente, a sua marcha é psicológica. Cada resultado é um produto mental, a ordenação lógica do que foi aprendido daquela experiência” (TEIXEIRA, 2000, p. 79). Assim, a organização psicológica é uma propulsora da organização lógica, em que cada indivíduo pode contribuir para a elaboração de seus conhecimentos e dos outros, pois não se trata de um arranjo acabado, mas de uma sequência progressiva que caminha em acordo com objetivos compreensíveis pelas crianças e que se relacionam com as aptidões que adquirem no processo educativo.

Dessa maneira, o aprender, dotado de um sentido conexo para a criança, a encorajaria na tomada de uma atitude científica, inquiridora e curiosa (TEIXEIRA, 2000). Entretanto, o filósofo brasileiro nos alerta que o modelo educativo tradicional, com sua estrutura rígida e conteúdos fixos, não permite aos indivíduos o exercício de construção de conhecimentos significativos e, portanto, se torna incompatível com o interesse dos estudantes, bem como com a possibilidade de (res)significação das experiências e a criação do novo. Teixeira destaca também que o distanciamento instituído entre a vida e os programas escolares representava, e ainda representa, um descompasso no tocante à pretensão de se construir uma democracia no Brasil, pois essa conduta erige a educação a uma prerrogativa das elites e não um direito de todos.

A educação para formar o homem comum, aquele capaz de atuar no desenvolvimento dos diversos âmbitos de sua comunidade e exercer a democracia cotidianamente, deveria, segundo Teixeira (1999), educar como um fim próprio, para a vida que se apresenta rotineiramente com suas significações e desafios. Dada a amplitude dessa formação, a escola constituída por experiências fragmentadas, com curtos períodos letivos, não poderia contemplá-la. Diante disso, a filosofia anisiana (1999, p. 63) admite que uma educação em tempo e caráter integral estaria habilitada para abranger um programa com atividades práticas que oportunizasse aos indivíduos ampla “formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte”. Uma escola imbuída desses processos educativos estaria em acordo com o movimento da sociedade e dos indivíduos que a integram, compondo, dessa maneira, uma dimensão formativa em que o conhecimento prático e teórico não se hierarquizam, tampouco se desintegram, mas caminham para compor uma vida humana mais justa, feliz e comunicativa (PAGNI, 2008).

Logo, de acordo com o filósofo, propiciar experiências em condições adequadas à sociedade em progresso é tarefa fundamental da escola, pois a educação se trata de um direito em que todos devem ter a oportunidade de se habilitarem “à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano” (TEIXEIRA, 1996, p. 24). Nesse ínterim, Teixeira (1996), seguindo Dewey (1946), expressa o papel indispensável da intencionalidade educativa para com a formação do público, que é constituído pelos indivíduos e pelos interesses coletivos deles. Por conseguinte, ao aprender a se relacionar no sentido público, cada indivíduo poderá se dotar de criticidade para escolher suas inclinações e atuar como um agente da democracia, contribuindo assim para a sua autorrealização, para o desenvolvimento de sua comunidade e de seu país.

Dito isso, a constituição dos programas escolares na perspectiva de Teixeira não se apartaria da vida comum e, por essa razão, a filosofia imbuída neles deveria requerer mais do que aspectos assentes nos velhos modelos educacionais. Seria preciso considerar os indivíduos, as demandas da sociedade moderna e ter abertura para as aprendizagens do pensamento, para os processos contínuos de educação e sociedade, bem como para as transformações da natureza humana (TEIXEIRA, 2000). A escola composta por essa integralidade educativa se converteria no próprio progresso, que “não consiste nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dele em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender” (TEIXEIRA, 2000, p. 114). Todo esse arranjo se materializaria por meio de um processo educativo elaborado para a estruturação das experiências do homem e de sua sociedade, transcendendo assim o acúmulo de informações desordenadas e/ou a segregação entre os códigos e os saberes práticos. A filosofia anisiana propõe dessa forma nutrir a inteligência que não se limita a ter ou sentir as experiências, mas se expande para conhecê-las e (re)elaborá-las, individual e comunitariamente, o quanto mais e melhor for possível.

Nessa direção, enfatizamos a significância das reflexões deweyanas presentes na obra *A escola e a sociedade: a criança e o currículo* (2002), para a compreensão da filosofia anisiana e sua integralidade educativa. Na obra referida (2002) podemos conhecer um pouco do funcionamento da Escola Elementar da Universidade de Chicago, bem como seu programa e filosofia, que nos apontam para uma comunicabilidade com o escopo de nossa pesquisa: a arte nas escolas-parque de Brasília. Nas considerações expressas na obra pelo filósofo norte-americano – oriundas de um encontro da associação de pais da escola, durante o ano de 1889 – Dewey evidencia a potencialidade dos trabalhos manuais como instigadores de uma atitude científica e democrática de maneira semelhante às ideias difundidas por Teixeira em sua *Pequena introdução à filosofia da educação* (2000) e ensinada por ele anos mais tarde no

contexto educativo brasileiro por meio da idealização das escolas-parque, não apenas as de Brasília, coadunadas ao Plano de Construções Escolares de Brasília, mas também na experiência da Escola Parque Carneiro Ribeiro, implantada na Bahia, na década de 1950.

De acordo com Dewey (2002, p. 147), os trabalhos artísticos como desenhar, pintar, modelar, bem como carpintaria, culinária, costura e tecelagem, compunham o programa da escola elementar:

por envolverem competências diferentes, exigindo diferentes tipos de atitudes intelectuais por parte da criança e porque representam algumas das atividades mais importantes do dia a dia do mundo fora da escola: a construção de uma casa, a necessidade de roupa e alimento, a vida doméstica, mobilidade pessoal e a troca de bens.

Essas atividades, segundo ele, incitam um raciocínio contínuo da criança para buscar solução de problemas que imbricam conhecimentos integrais. Os aspectos experimentais da ciência e o exercício democrático no processo educativo através da arte defendidos por Dewey são também o que parece nos aproximar do ideário de Teixeira para as escolas-parque de Brasília, uma vez que essa atitude de descobertas, criações e (res)significações é tema recorrente em sua filosofia.

Desse modo, interessados em nos chegar às compreensões acerca das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília, no próximo capítulo buscamos identificar as principais concepções desse ensino – ou para as práticas pedagógicas em arte-educação – que se apresentam em pesquisas sobre as escolas-parque de Brasília, desde sua edificação na Capital, em 1960, até a contemporaneidade, precisamente o ano de 2020. Vale dizer que o capítulo a seguir se trata de uma revisão sistemática da literatura, que considera em sua organização o ano de publicação dos estudos, mas em suas análises adentra e entrelaça os diferentes tempos dessas instituições por meio do período que cada literatura revisada estuda.



## 2 A ARTE-EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA: CONCEPÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL

Este capítulo dedica-se a conhecer as concepções de arte-educação<sup>10</sup> e de experiências artísticas que permeiam o trabalho pedagógico nas escolas-parque de Brasília. Para tanto, nesta etapa do estudo, realizamos uma revisão sistemática de literatura da produção acadêmica nacional difundida em forma de teses, dissertações, livros e capítulos de livros com recorte temporal entre o ano de fundação da primeira escola-parque de Brasília, 1960, e o ano de 2020. Segundo Tranfield, Denyer e Smart (2003), esse modelo de pesquisa permite que o investigador mapeie e avalie o território intelectual efetivo e tenha condições de problematizar as redes de conhecimento já existentes. Desse modo, torna-se viável transcender a simples agregação e reprodução de resumos das descobertas do trabalho de pesquisa qualitativa, para alcançar *insights* originais, bem como novos modelos ou teorias conceituais que colaboram com evidências para intervenções futuras (RAPLEY; REES, 2018).

Para estruturar esse percurso, utilizamos a sequência de seis passos sugerida por Soni e Kodali (2011). Iniciamos com a definição do problema de pesquisa; em seguida, estabelecemos a estratégia do estudo, mediante a escolha das bases de dados, do recorte temporal e dos termos de busca; no terceiro momento, fixamos os critérios para exclusão de trabalhos; em quarto lugar, selecionamos os estudos; no quinto passo, constituímos a análise das fontes e agregamos características qualitativas do processo de análise dos estudos selecionados para a revisão sistemática; por fim, apresentamos os resultados, buscando introduzir um novo conhecimento a partir do diálogo estabelecido nas leituras selecionadas. Ressalte-se que o quinto passo, que se refere à análise qualitativa das fontes, foi, de modo complementar, orientado pelas propostas metodológicas do trabalho de Cardoso *et al.* (2017), buscando-se aprofundar essa dimensão interpretativa. O Quadro 1 detalha essa aplicação.

---

<sup>10</sup> Em nosso estudo, adotamos o termo “arte-educação” para nos referirmos ao ensino de arte considerando que a expressão remete ao movimento de “Arte-Educadores” do Brasil fundado na década de 1970 por professores de Arte que questionavam a qualidade desse ensino no país e se posicionavam a favor de uma educação que valorizasse não apenas a instrumentalidade da arte, mas essencialmente os seus aspectos culturais.

Quadro 1 – Aplicação da metodologia de revisão sistemática da literatura em Soni e Kodali (2011)

Passos	Descrição	Finalidade
1. Definição do problema de pesquisa	<b>Problema de pesquisa</b> Como os ideários pioneiros das escolas-parque de Brasília dialogam com as percepções dos arte-educadores acerca das experiências artísticas na contemporaneidade dessas instituições?	Examinar as concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília.
2. Definição da estratégia de pesquisa	<b>Horizonte de tempo</b> De 1960 a 2020. <b>Bases de pesquisas</b> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o <i>Pergamum</i> do site de consultas ao acervo da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE/UnB). <b>Identificação de estudos</b> Busca de teses, dissertações, livros e capítulos de livros com termos clássicos sobre o tema (no título, palavras-chave, resumo e introdução), por meio dos termos: <i>escola parque</i> , <i>escolas parque</i> , <i>escola-parque</i> e <i>escolas-parque</i> <sup>11</sup> .	Abranger o período entre o ano de fundação da primeira escola-parque de Brasília, 1960, até 2020.
3. Definição de critérios de exclusão	<b>Crítérios de exclusão</b> Todos os trabalhos que não contribuíssem para o exame das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília.	Evitar trabalhos que não convergiam com o escopo da pesquisa.
4. Seleção de estudos	<b>Crítérios de seleção</b> Estudos que cooperem para o mapeamento das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília.	Selecionar trabalhos que abordem as concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília.
5. Análise dos estudos	<b>Elementos para análise</b> Leituras integrais, fichamentos descritivos e interpretativos, estudos das similaridades e articulações das obras revisadas, considerando o aporte teórico.	Ampliar a compreensão a respeito das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília.
6. Apresentação dos resultados	<b>Resultado</b> Elaboração de eixos interpretativos a partir das leituras transversais dos textos e dos conhecimentos elaborados.	Apresentar os entendimentos acerca das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília.

Fonte: Elaboração própria.

<sup>11</sup> O uso de diferentes termos deve-se à falta de consenso em relação à escrita deles. Assim, os estudos podem apresentar pelo menos quatro formas diversas de grafia para tratar das mesmas instituições, além das variações com iniciais em letra maiúscula.

Após a busca na base de dados da BDTD, foram identificados 325 estudos. Já na pesquisa realizada no *Pergamum* do site de busca geral da BCE/UnB, foram obtidas 45 obras. Cumpridos os critérios de exclusão indicados no terceiro passo do Quadro 1, foram selecionadas 14 produções, que estão disponibilizadas *online* na BDTD, e 7 obras no site de consultas da BCE, que estão acessíveis apenas no acervo físico da biblioteca. Desse modo, o conjunto de fontes é composto por um total de 21 produções, sendo 2 teses, 15 dissertações, 2 livros e 2 capítulos de livro. No Quadro 2, são apresentados os estudos selecionados.

Quadro 2 – Estudos sobre ensino da arte nas escolas-parque de Brasília, no período de 1960 a 2020, em ordem cronológica crescente

Autores	Título	Base de dados	Tipo	Ano
DUARTE, Maria de Souza	Educação pela arte numa cidade nova: o caso de Brasília	BCE	Dissertação	1982
DUARTE, Maria de Souza	A educação pela arte: o caso Brasília	BCE	Livro	1983
COSTA, Claudia da Silva	Educação musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico	BCE	Dissertação	1996
LEMONS, Maria Beatriz Miranda	Manifestações de resistência em oficinas de fanfarra e percussão	BCE	Dissertação	1998
WIGGERS, Ingrid Dittrich	Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia	BDTD	Tese	2003
PEREIRA, Alessandro Guimarães	Arquitetura escolar: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília	BCE	Dissertação	2007
DUARTE, Hélio de Queiroz; TAKIYA, André (org.)	Escolas classe escola parque	BCE	Livro	2009
MARTINS, Alice Fátima	O ensino de artes nas escolas parque	BCE	Capítulo de livro	2011
VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida	Sonho, memória e educação: a construção do brasileiro	BDTD	Dissertação	2011
RIBEIRO, Álvaro Maurício Moura Paz	Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças	BDTD	Dissertação	2012
LEME, Deborah Raquel Rosin Delphino de Moraes	Conceituação e desenvolvimento da escola-parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo	BDTD	Dissertação	2013
XAVIER, Cleber Cardoso	Escolas parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte	BDTD	Dissertação	2013
BEZERRA, Veronica Gurgel	Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas-parque de Brasília: uma pesquisa descritiva	BDTD	Dissertação	2014
SOUZA, Edilson	Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – o projeto educacional de Brasília (1960) e o programa especial de educação – I PEE Rio de Janeiro (1980)	BDTD	Tese	2014

ARAÚJO, Ana Maria	Pedagogia teatral e diversidade cultural no contexto da Escola Parque 210/211 Norte – Brasília-DF	BDTD	Dissertação	2016
MARQUES, Olívia Augusta Benevides	Pequenos enredos nas escolas-parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música	BDTD	Dissertação	2016
ROCHA, Laryssa Mota Guimarães	Uma história da dança em escolas de Brasília: memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974	BDTD	Dissertação	2016
FIGUEIRÔA, Arthur de Souza	Construção de laços pelas experiências com as escolas-parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música	BDTD	Dissertação	2017
BARBOSA, Maria Andreza Costa	Imagens da cidade, da escola e da vida: sobre a arte, espaços e tempos na escola-parque	BDTD	Dissertação	2018
GARCIA, Cláudia da Conceição; GABRIELI, Maria Cecília Filgueiras Lima	A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de educação de Anísio Teixeira e dos ideários de Lúcio Costa	BCE	Capítulo de Livro	2018
GONÇALVES, Isabelle Marques	Ensino de música em Escolas Parque de tempo integral: uma proposta pedagógica	BDTD	Dissertação	2020

Fonte: Elaboração própria.

Tal como previsto no passo 6 do Quadro 1, após a leitura e a interpretação qualitativa dos estudos, elencamos três eixos de análise, que representam as concepções do ensino de arte nas escolas-parque de Brasília, a saber: I) a arte-educação como referência de uma nova perspectiva pedagógica para a educação nacional; II) a arte-educação como elemento entrelaçador de culturas e construtor de uma identidade para a cidade de Brasília; III) a arte-educação como mediadora para a autoexpressão, liberdade, emancipação e resistência.

## 2.1 A arte-educação como referência de uma nova perspectiva pedagógica para a educação nacional

Duarte (1982, 1983) foi a primeira pesquisadora a apresentar estudos sobre a escola-parque de Brasília cerca de vinte anos após a fundação dessa instituição na Capital. Ela nos ajuda a remontar a história dos anos iniciais da primeira escola-parque de Brasília, localizada na entrequadra 307/308 Sul, bem como os ideais para a educação da nova Capital, no que tange às experiências educativas através da arte. Por meio de uma investigação histórica, utilizando documentos oficiais, pessoais e depoimentos de professores, estudantes e artistas pioneiros, a pesquisadora leva-nos a dialogar com as duas primeiras décadas da Capital e a conhecer um pouco da relação da cidade com as atividades artísticas desenvolvidas nessa



escola. Em seus relatos, a autora evidencia a significância desse espaço, não apenas para compreensão da arte-educação, mas para a nova educação a que se aspirava no Brasil.

Acreditava-se que Brasília conseguiria romper com a educação convencional que vigorava no país e, ao mesmo tempo, seria o “marco zero” para uma educação progressiva. Almejava-se um ensino democrático em que os filhos de operários e funcionários tivessem acesso às mesmas oportunidades, onde a arte seria um dos elementos articuladores para essa nova sociedade. Desse modo, a escola-parque tornou-se essencial para o projeto idealizado naquele período (TEIXEIRA, 1961).

A fim de tornar viável essa proposta, o mentor das escolas-parque da Capital não deixou escapar detalhes. É possível observar no Plano de Construções Escolares de Brasília a forma precisa com que tratou os elementos dessa nova concepção educacional. A arquitetura dessas instituições, por exemplo, convergia para uma educação renovada, em que a escola não fosse apenas um ensaio para a vida em sociedade, mas a própria vida com tempos e espaços de qualidade (TEIXEIRA, 1961). Testificando essas minúcias, os estudos de Pereira (2007) apontam as influências do conceito de escola progressiva nas edificações das escolas-classe e das escolas-parque de Brasília, percebendo as contribuições desses espaços para a aprendizagem da criança e para o desenvolvimento social. Segundo o autor (2007, p. 99), “ainda que os sistemas de salas de aula existam nestas propostas, mantendo-se alguma proximidade com a ideia de pan-óptico, a proposta geral para os edifícios foi a de permitir o aprendizado além dos espaços da sala de aula”.

Acerca dos ambientes idealizados para as escolas-parque, Pereira (2007) destaca o pavilhão da unidade da 308 Sul, que não possui paredes fixas, mas divisórias que podem ser removidas. Essa estrutura foi pensada para representar os preceitos modernos da arquitetura, bem como da própria pedagogia, possibilitando que as atividades artísticas fossem diversificadas e demonstrando, assim, relações entre criação e espaço físico. Sobre esse aspecto, pontua ainda que o espaço pode forjar a imposição do adulto sobre a criança, convertendo-se em uma simbologia do poder que um exerce sobre a outra. Dessa forma, romper com a estrutura da arquitetura escolar tradicional significaria alterar as relações da criança com o conhecimento e com o seu convívio social.

Outro fator de destaque para a educação que se idealizava concerne à formação dos professores das escolas-parque de Brasília. Se a pretensão era um novo arranjo em que a arte fosse uma diretriz para experiências pedagógicas transformadoras, não seria condizente conservar as velhas práticas da docência acerca das atividades e conceituações artísticas. Nos relatos coletados por Duarte (1982, 1983), os professores pioneiros expressaram que as

orientações eram constantes, que teriam recebido formação até mesmo no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, mencionado anteriormente. Há de se destacar que, diferentemente desse centro escolar, que foi implantado em uma periferia de Salvador e atendia apenas a crianças em situação de vulnerabilidade social, na Capital do país as escolas-parque foram pensadas para oferecer oportunidades iguais a todos. Assim, independentemente da classe social, a criança teria uma formação que vislumbrasse na arte – além das atividades de recreação, esporte e lazer – a possibilidade de experiências para a constituição de um ser humano integral, apto a viver na complexidade da civilização técnica e industrial (TEIXEIRA, 1959).

Segundo Duarte (2009), arquiteto contemporâneo de Anísio Teixeira, o educador brasileiro tinha grande apreço pelas atividades artísticas infantis. Sua admiração foi estimulada pelas visitas aos Estados Unidos, conforme antes assinalado, onde conheceu o sistema *platoon* de Detroit – *Brady School*. A organização escolar *platoon*, ou de pelotões, constituiu-se como uma solução para contemplar os aspectos físicos e curriculares almejados para uma educação progressiva, “tendo ainda como objetivo proporcionar uma diversidade de ensino, enriquecida com novas e interessantes matérias” (DUARTE, 2009, p. 94). Nesse sistema, arte, música, desenho, trabalho manual e ciência conferiam ao currículo um elevado nível. Segundo o autor, Anísio Teixeira passou a considerar que essa estrutura atenderia à reforma educacional que o Brasil necessitava e que a arte, atividade criadora e inerente da natureza humana, poderia ser um aporte para a transformação e recuperação do valor social da escola, sem ser considerada um privilégio dos filhos das famílias da elite.

Martins (2011) destaca que, além da inspiração no modelo *platoon* e da sabida influência que John Dewey exerceu em seu pensamento pedagógico, Anísio Teixeira orientou-se ainda na filosofia das Escolinhas de Arte do Brasil, lideradas principalmente pela figura de Augusto Rodrigues. De acordo com a autora, para Augusto Rodrigues a atividade artística poderia ser compreendida como uma forma de expressão do sentimento humano, não havendo para isso fórmulas excepcionais, mas a possibilidade de potencializar aquilo que é uma experiência comum a todos.

Desse modo, podemos entender que, no ideário das escolas-parque de Brasília, o ensino de arte estava pautado na sensibilização e na produção de conhecimento por meio das diversas linguagens artísticas, por exemplo, a música, o teatro, a dança e as artes visuais. “A ênfase não estava no ensino de determinado trabalho ou técnica, mas na oportunidade assegurada aos alunos de aprender e produzir, atuando coletivamente” (MARTINS, 2011, p. 242). Essa

perspectiva contempla a fusão dos saberes adotados por Anísio Teixeira e também aponta a inventividade e a autonomia do seu projeto.

Corroborando esse pensamento, Leme (2013) evidencia que, embora em alguns momentos, na produção escrita de Anísio Teixeira, não esteja explícito o seu aprofundamento nas concepções de Dewey sobre a arte como experiência, o filósofo atribuía importância à educação artística, tendo como referência os pressupostos da livre expressão e da experimentação, muito difundidos por Herbert Read (1893-1968) no contexto brasileiro. Read foi importante influenciador das Escolinhas de Arte no Brasil e era conhecedor da visão deweyana sobre arte como experiência. Assim, a defesa de Teixeira pelas atividades manuais esteve imbricada na arte, conferindo-lhe um caráter de flexibilidade curricular que não se pautava no utilitarismo, mas na elaboração de hábitos para a socialização dos estudantes e da comunidade (BARBOSA, 2011). Esse arranjo, segundo Ribeiro (2012), conferiu uma forma autêntica ao ensino de arte concebido nas escolas-parque de Brasília, que permite aos estudantes construir e transformar suas relações com o saber através de experiências estéticas.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2011) confere às escolas-parque de Brasília uma das expressões mais significativas do plano de Anísio Teixeira. Ao tentar remontar aos primeiros anos da educação do Distrito Federal (1956-1964), a pesquisadora apreende que as atividades propostas nesses espaços educativos não se referiam só ao desenvolvimento de práticas manuais ou intelectuais, mas também a uma consubstanciação da potencialidade humana aprimorada por meio da arte. Vasconcelos (2011) aponta ainda que a concepção metodológica para o ensino de arte nesses espaços não fomentava a exclusividade de correntes artísticas, mas buscava na diversidade do trabalho pedagógico uma aprendizagem prazerosa. À vista disso, as concepções das experiências artísticas nessas escolas não carregavam em si a centralidade do processo artístico das crianças, mas se estendiam em torno de experiências que esse momento era capaz de proporcionar.

Dessa forma, compreendemos que a arte era entendida como um elemento unificador, passível de atuar no devir social, nas relações do indivíduo com o *outro*<sup>12</sup>, com a natureza, com a sua subjetividade e com os conhecimentos elaborados. Esse aspecto era condizente com a construção de uma nova referência pedagógica para a educação nacional e atendia a uma vicissitude brotada particularmente no contexto da cidade de Brasília. A nova Capital era considerada uma cidade cosmopolita, com pessoas de culturas diversas, que

---

<sup>12</sup> Tratamos o *outro* dentro de uma compreensão fenomenológica da filosofia em que há o “deslocamento de uma concepção metafísica da identidade para uma concepção enraizada nos contextos plurais do mundo da vida, que se vê diante da alteridade, num eu que é atravessado pelo outro” (HERMANN, 2014, p. 42).

chegavam de inúmeros pontos do país e do mundo e aos poucos se aproximavam dos que já estavam nos arredores. Muitos não tinham parentela, histórias ou lembranças constituídas naquele chão vermelho do quadrilátero. Assim, podemos dizer que surgiu uma necessidade no ensino de arte das escolas-parque de Brasília que talvez não fora previamente idealizada: a premência de se entrelaçar às diversas culturas dos estudantes e docentes advindos de diferentes localidades. Os textos analisados apontam ainda que havia a necessidade de se construir uma identidade para a cidade de Brasília e que as experiências artísticas parecem ter colaborado com essa elaboração.

Vale destacar que, apesar da notória representatividade dessa escola na Capital, como foi possível observar nesta sessão, os estudos sobre essa instituição foram iniciados apenas na década de 1980 e ganharam maior impulso somente após os anos 1990. Certamente essa inventividade contou com a curiosidade daqueles que chegavam para viver no centro da Capital, com alguns improvisos e acertos às necessidades de sua comunidade como uma postura de busca democrática, mas igualmente contou com o esquecimento dos registros mais sistematizados em seu período germinal. Segundo Cavaliere (2010), devido ao contexto político vivido no Brasil, os anos 1960 e 1970 foram marcados pelo afastamento de Anísio Teixeira do cenário educacional/político e pelo esmaecimento da temática da educação integral como aquela que requer mais do que a alfabetização dos indivíduos para uma espécie de assentamento social, mas uma formação ampla, essencialmente como uma forma de vida democrática. De acordo com a autora (2010), o tema da educação integral é retomado em programas educativos dos anos 1980, pensados pelo educador Darcy Ribeiro, em que foram incorporados os discursos de educadores como Paulo Freire, mas onde notoriamente residia a essência anisiana.

## **2.2 A arte-educação como elemento entrelaçador de culturas e construtor de uma identidade para a cidade de Brasília**

Quando Anísio Teixeira idealizou as escolas-parque de Brasília, não as pensou de modo isolado, mas como parte constitutiva de um centro elementar, conforme dito anteriormente. Nesse cenário, a infância fora pensada sob um novo ponto de vista, diferente daquele que a educação tradicional já vinha praticando, ou seja, com base na repetição e na seleção de métodos e conteúdos que pouco dialogavam com a vida ou o contexto dos estudantes. As concepções que nortearam o Plano de Construções Escolares de Brasília e conseqüentemente o projeto das escolas-parque estavam conectadas com uma tendência moderna que se alavancava junto aos

ideais democráticos e progressistas da sociedade industrial. As convicções que se pretendia difundir no país deveriam reverberar pelos diversos setores sociais, desde a política e a economia até a educação, a saúde e o lazer, por exemplo. Nessa direção, Teixeira (1961) entendia que a sociedade progressista não poderia se desenvolver sem preservar os traços de seus aspectos sociais e humanos, seu contexto e história. Compreendia que era dever da elite de cada tempo conduzir de maneira saudável o progresso do país.

Foi no auge dessas aspirações que Brasília se edificou como a Capital brasileira da modernidade intelectual e arquitetônica. Souza (2014, p. 86) destaca que a cidade foi organizada pelo princípio das chamadas Unidades de Vizinhança, agrupada em superquadras compostas não apenas por blocos residenciais, mas por “todos os equipamentos necessários para a vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes”. Entretanto, apesar dos esforços no planejamento da cidade, esse arranjo foi acompanhado de certa frieza. Duas grandes asas de asfalto cortavam o cerrado entre o sul e o norte, blocos de concreto e um céu com tons de azul e cinza fundiam-se à ideia da novidade, tal como o passado dava lugar a um futuro enigmático. Nesse cenário, a população da nova Capital passa a se entrelaçar na diversidade das culturas de cada família ou indivíduo pioneiro e, por conseguinte, construir uma identidade para a cidade de Brasília. De acordo com Vasconcelos (2011), os aspectos identitários da nova Capital consolidaram-se a partir dessa coletividade cultural que se engendrou, principalmente em função da orientação educacional elaborada para a cidade. Dessa feita, como afirma Garcia e Gabrieli (2018, p. 211), os sonhos do arquiteto Lúcio Costa e do educador Anísio se entrelaçaram, cada um a seu modo, desejando “o surgimento de uma nova sociedade brasileira, que pudesse se distanciar do subdesenvolvimento e da imensa estratificação social que o Brasil vivia na época”.

Segundo Duarte (1983), a primeira escola-parque de Brasília foi por muito tempo um ponto de construção das narrativas sociais e culturais da cidade. No auditório da escola, aconteciam festivais, a comunidade escolar podia se encontrar, se conhecer e perceber a presença do *outro*. O professor pioneiro Hélio Lopes dos Santos recorda que naquela época “ainda vivíamos o sonho de termos vários segmentos da sociedade misturados, na mesma sala o filho do senador, do ministro, do motorista” (DUARTE, 1983, p. 96). Essa característica agregava à escola-parque a necessidade de entrelaçar as culturas pelas diferenças de costumes regionais ou nacionais e ainda pelas diferenças socioeconômicas dos estudantes.

Corroborando esse entendimento, Rocha (2016) reconhece na primeira escola-parque de Brasília um espaço que privilegiou o desenvolvimento das atividades culturais. A autora analisou fotografias concernentes às atividades pedagógicas de dança circunscritas entre os anos de 1960 e 1974, nessa instituição. Observou que a dança representou nesse espaço mais do que a expressão de uma linguagem artística, manifestando um corpo compreendido em sua dimensão sócio-histórico-cultural que influenciou e foi influenciado pelo *outro* em seus diversos aspectos. A partir dessa percepção, é possível apreender que essas atividades representaram momentos de produções culturais, pois as crianças, assim como toda a comunidade escolar, ensinavam, aprendiam, trocavam vivências, apropriavam e (re)elaboravam suas experiências através dessa linguagem artística. Na dinâmica entre as significações, as apreciações e o estranhamento do diverso, tecia-se também uma identidade peculiar para a Capital.

De acordo com Xavier (2013), a valorização e a preservação do patrimônio são recorrentes no trabalho pedagógico das escolas-parque. Isso nos leva a depreender que a relação dos estudantes com a cidade enquanto *outro* cultural, e o entendimento da própria Capital, como uma representação artística, continuam a ser elementos importantes no ensino de arte nessas instituições, constituindo e (res)significando a identidade da cidade, uma vez que os indivíduos não são atores passivos nessa construção social.

Araújo (2016) atribui à diversidade das linguagens artísticas desenvolvidas na Escola-Parque da 210/211 Sul um aporte para as relações culturais e identitárias. A autora entende que qualquer espaço escolar pode proporcionar essa oportunidade, contudo, essa instituição é capaz de ampliá-la, pois as diversidades despertam o reconhecimento das diferenças representadas nos indivíduos através de suas práticas sociais, seus conhecimentos, suas memórias históricas ou espaciais. Nessa mesma direção, Gonçalves (2020), ao analisar o ensino de música nas escolas-parque dentro do modelo de atendimento em tempo integral, ressalta que a oferta dessa linguagem na educação pública é um caminho para garantir mais oportunidades às crianças em situação de vulnerabilidade e reduzir desigualdades.

Desse modo, as escolas-parque da Capital, através das atividades artísticas, constituem-se espaço de entrelaços culturais, de reconhecimento do *outro*, bem como de criação de uma identidade cultural, educacional e histórica para a cidade de Brasília. Os estudos evidenciam ainda que essas características são provenientes e fomentadoras de aspectos formativos peculiares, que nos permitem engendrar por mais um núcleo de análise em nosso trabalho, tal como veremos a seguir.

### **2.3 A arte-educação como mediadora de autoexpressão, liberdade, resistência e emancipação**

Nascidas como símbolos educativos de uma era moderna, em terra de gente diversa que aprendeu a equilibrar tradições e inovações culturais para ser um cidadão do mundo, as escolas-parque de Brasília refletem a ousadia de seu idealizador e daqueles que acreditaram na potencialidade de sua proposta. Essa perspicácia pode ser vista no entendimento que as pesquisas trazem do ensino de arte como um mediador de autoexpressão, liberdade, resistência e emancipação.

Os trabalhos de Costa (1996) e Lemos (1998) apresentam-nos as oficinas de fanfarra e de percussão, vivenciadas em meados da década de 1990, como relevantes para a compreensão desse quadro. As autoras observam que naquele período, apesar de as oficinas serem consideradas os “carros-chefes” das escolas-parque, houve muitas dificuldades quanto aos aspectos de musicalização, devido ao caráter de repetição utilizado como metodologia nessas aulas e à precariedade em que os instrumentos musicais se encontravam. Entretanto, mesmo com essas adversidades, as crianças dispunham-se a participar das atividades com entusiasmo, e era perceptível o “prazer corporal atrelado ao ato de tocar-ouvir música” (LEMOS, 1998, p. 61). Outro aspecto discutido nesses estudos diz respeito às apresentações finais elaboradas como motivação e avaliação aos estudantes nessas oficinas. As pesquisadoras depreendem que, apesar de haver críticas no campo da pedagogia do ensino de arte acerca das atividades destinadas a um resultado, este, por vezes, é o caminho viável para que as crianças tenham experiências artísticas nesses espaços. Assim, as escolas-parque são percebidas como um campo de possibilidades criativas, de experimentação de situações da “vida vivida”, de liberdade e autoexpressão. Nesse sentido, autoexpressão e liberdade estão imbricadas, pois só é possível assimilarmos que se expressa aquele que tem liberdade em seus movimentos, pensamentos, desejos e propósitos (DEWEY, 2011).

Convergindo com tal entendimento, Wiggers (2003) destaca a representatividade desse espaço no que tange ao desenvolvimento das experiências em arte, uma vez que diferem das práticas fragmentadas, comumente exploradas nas escolas convencionais como momentos de lazer e distração; bem como reconhece o viés libertador dessa área do conhecimento. De acordo com Wiggers (2003, p. 95), por meio da atividade artística, “as crianças percebem e recriam aquelas noções de corpo difundidas pelo sistema cultural, principalmente a escola e a mídia”. Desse modo, atribui ao desenho da figura humana um lugar de destaque, porque é nessa representatividade que o próprio corpo se elabora, se personifica, cria e experimenta realidades

múltiplas de si mesmo. O desenho, segundo Wiggers (2003), é ao mesmo tempo atividade artística e brincadeira. Na escola-parque pesquisada, o desenho é um elemento de resistência às figurações da indústria cultural, evidenciado pelo desafio da representatividade entre aquilo que se vê e o que se sabe sobre si e o mundo. Nessa perspectiva, o sentido da arte no contexto da escolarização pode ser entendido como atividade fundamental para que o indivíduo possa romper com os modelos que lhe são atribuídos na sociedade e criar, então, alternativas para a constituição da subjetividade e da corporeidade.

No que concerne às escolas-parque de Brasília como lócus de resistência, observamos que esse entendimento se desdobra em pelo menos dois aspectos: a resistência no seu sentido formativo e a resistência do próprio espaço físico. No que tange ao primeiro ponto, observamos que ocorre sobretudo pelas memórias históricas que os professores conhecem dessas instituições. Ainda que os docentes não tenham a dimensão de toda a trajetória das escolas-parque em que atuam, constroem seus significados por meio das narrativas e da cultura escolar. Em consequência, mesmo com a falta de estrutura, o espaço físico também tem resistido (XAVIER, 2013).

Segundo Leme (2013), esses conflitos entre compreender os ideais pedagógicos e manter o espaço físico são quase inerentes à inauguração da primeira escola-parque da Capital. De acordo com a autora, desde a edificação da instituição em Brasília, percebem-se tentativas de desfiguração do projeto original, não apenas no que concerne aos objetivos dos aspectos formativos dos indivíduos, mas também à estrutura das construções e à utilização dos espaços arquitetônicos, que, por sua vez, se relacionam diretamente com as aprendizagens, conforme destacado anteriormente.

Apesar de as escolas-parque de Brasília terem sobrevivido a esquecimentos, muito do ideário anisiano se modificou. Não se trata mais de uma educação em período integral para a formação ampla dos sujeitos, como preconizava o Plano de Construções Escolares de Brasília. Essa ruptura reverbera nas diferentes linguagens artísticas trabalhadas. Bezerra (2014), em uma pesquisa sobre os professores de instrumentos musicais e suas ações nas escolas-parque de Brasília, percebe que muitas das conceituações e situações vividas nesses espaços não apresentam debates epistemológicos. A autora põe em questionamento situações do cotidiano pedagógico e suas implicações, por exemplo a insuficiência de violões para as aulas de instrumentos de cordas, em que as crianças se encontram em diferentes níveis de aprendizagem.

Essas indagações remetem-nos a refletir sobre as consequências das modificações ocorridas nas escolas-parque de Brasília, no tocante à potencialidade formativa do ensino de arte e das experiências artísticas nessas instituições. Segundo Bezerra (2014), nem mesmo o



critério da formação específica de cada docente tem sido respeitado com rigor. Devido à falta de condições de exercer um trabalho voltado para a aprendizagem das técnicas musicais, os professores de Música optam por oferecer oficinas de dança e musicalização. Na contramão, professores com formação em outras linguagens artísticas assumem as aulas dessa área pautados em suas vivências e experiências, mas não em suas formações iniciais ou continuadas. Isso reforça a problemática da polivalência no ensino de arte, quando um especialista leciona nas diversas linguagens artísticas (VASCONCELOS, 2016).

De acordo com Bezerra (2014), os docentes desenvolvem articulações e estratégias para lidar com os desafios que se sobrepõem aos aspectos formativos do ensino de arte nas escolas-parque de Brasília. Conforme a autora, é na interação dos saberes e nas trocas de experiências e materiais que os professores alegam construir suas identidades como docentes das escolas-parque, além de ser um modo de resistirem e se fortalecerem coletivamente.

Ainda que essa construção seja importante para no cotidiano escolar, segundo as reflexões de Barbosa (2018, p. 159), em muitos momentos as escolas-parque se encontram “imersas em seu passado e em uma história idealizada e, por isso, com dificuldades para transpor essa memória e fazer a crítica aos processos vividos e ao presente [...] A Escola Parque, ao se referir cotidianamente a um modelo de educação, trabalha com uma concepção de arte, de escola e de cidade pautada nos referenciais da modernidade.” Barbosa (2018) destaca que, embora os arte-educadores se ancorem nesses referenciais, não se percebem contornos bem definidos acerca das bases teóricas que os fundamentam.

Observamos que, apesar das particularidades que as produções acadêmicas constataam acerca do trabalho pedagógico desenvolvido em cada escola-parque de Brasília, existem alguns consensos nas concepções do ensino de arte descritas, até mesmo nas atividades que os professores acreditam executar de maneira mais isolada na rede de ensino. Nota-se que as ideias de experimentação, vivências, sensibilização e familiarização com a arte perpassam a maioria dos estudos e são apontadas como caminhos que conduzem os estudantes ao desenvolvimento da autoexpressão e liberdade.

É importante ressaltar que muitos entendimentos acerca das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília são advindos das próprias crianças e adolescentes que frequentaram esses espaços. São eles, juntamente com o corpo docente, que produzem os sentidos práticos dos ideais, projetos e documentos norteadores. A respeito disso, Figueirôa (2017) evidencia o entrelaçamento de vidas entre crianças e professores nas escolas-parque de Brasília e destaca quão significativas são as vivências nessas instituições, a ponto de inspirarem estudantes a se tornarem docentes nessas unidades. Nesse enredo, Marques (2016), em sua pesquisa

(auto)biográfica com crianças das escolas-parque, revela que elas concebem o ensino de arte representado nas atividades musicais como um momento de liberdade, em que podem expressar seus entusiasmos e esperanças. Na visão das crianças, a escola é um parque de brincadeiras, tal como sugere o nome da instituição. Isso demonstra o quanto as experiências artísticas estimulam a sensibilidade infantil.

Assim, apesar de algumas dificuldades e instabilidades interpostas ao ensino de arte e às experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília, é possível afirmar que essas instituições não apenas cumprem ao longo do tempo o que lhes foi determinado, mas se empenham em fazer com que as atividades artísticas transcendam o próprio campo da arte enquanto técnica, contribuindo significativamente com a formação estética dos estudantes e reverberando o ideário de Anísio Teixeira na história da educação brasileira.

### 3 MATIZES METODOLÓGICOS: POR UMA COMPOSIÇÃO DO PERCURSO

Este capítulo retrata os matizes metodológicos que compõem o nosso percurso de pesquisa, expressando as nuances e construções de nosso trabalho. Nossa opção foi por uma tecitura de abordagens que pudessem colocar em foco os diálogos e compreensões acerca da temática abordada. Para a organização desta seção, estabelecemos três momentos: a abordagem, que coloca em foco os fundamentos metodológicos de pesquisa nos quais nos aportamos; a entrada no campo, em que apresentamos a trajetória vivida no trabalho de campo adentrado; e o angariamento dos documentos, que entrecruzam o nosso estudo.

#### 3.1 A abordagem da pesquisa

Tendo em vista que o objetivo de nossa pesquisa é conhecer as concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que nos permite “a interpretação do fenômeno observado a partir de vários ângulos e a utilização de diferentes fontes de dados comparadas entre si” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 113). A pesquisa qualitativa nos possibilita uma flexibilização e uso criativo das alternativas de investigação que nos é pertinente, principalmente porque se trata de um estudo em que as subjetividades, as memórias e as culturas humanas são fundamentais para a produção de informações e conhecimentos que ainda não foram sistematizados nas fontes de pesquisa científica.

Nesse ínterim, apontamos para uma rede de comparações que se estabelece entre os diferentes tempos, demonstrando que os entrelaces dos pensamentos sociais, educacionais, culturais e políticos, estabelecidos ao longo da história, carecem de um tratamento científico que possa situar a relação dos fenômenos nesse transcurso. De acordo com Schriewer (2018, p. 136-137)

[...] a comparação como *método científico-social* se assenta sobre técnicas chamadas *complexas ou de níveis múltiplos*. Estas não visam a relacionar fenômenos culturais entre si em termos de seu conteúdo fático, mas se preocupam com relações presumidas entre fenômenos, variáveis ou níveis sistêmicos diferentes. Mais precisamente, a partir de conexões hipoteticamente presumidas entre variáveis identificadas em diferentes níveis de análise, elas visam, primeiramente, a buscar suas manifestações empíricas, que podem ser observadas na forma de conjuntos covariantes de fenômenos inseridos em vários contextos socioculturais; depois colocam essas relações empíricas em relações entre si, assim como com as hipóteses orientadoras estabelecidas de antemão para examinar sua capacidade de generalização teórica e seu poder explicativo. Sucintamente como método da ciência social, a comparação não consiste em relacionar fatos observados, mas em relacionar

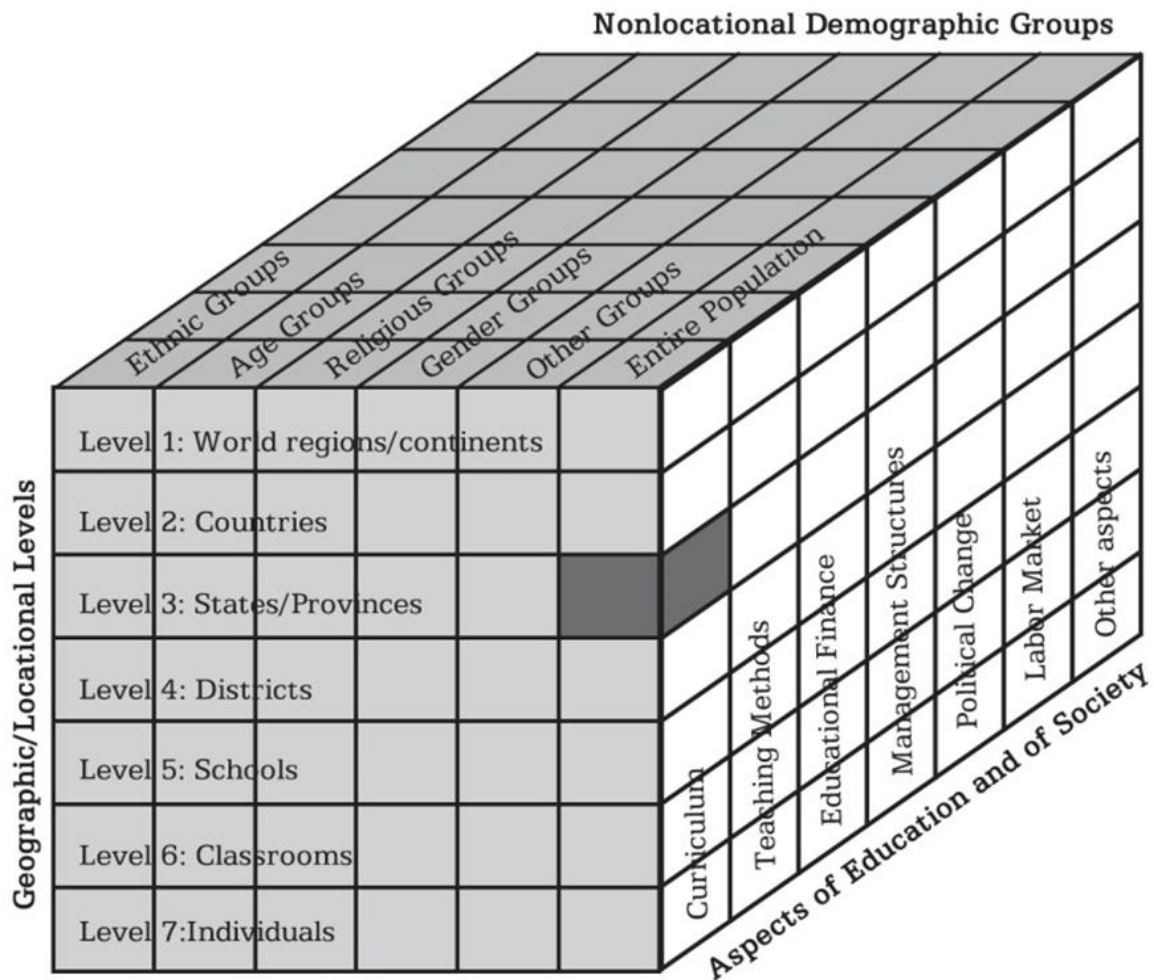
relações ou inclusive padrões de relações entre si. Nesta forma refinada, a comparação está estreitamente ligada com – e estruturada por – afirmações hipotéticas ou problemas conceitualizados formulados em um marco de teorias mais abrangentes. É, pois, esta forma refinada de mediação metodológica entre dados transculturais e teorias científico-sociais que possibilita ao método comparativo desempenhar funções específicas em termos de elaboração, testagem e crítica de teorias.

Sobre o sentido comparatista de nosso estudo, observamos que o próprio filósofo de nosso referencial, o norte-americano John Dewey, bem como o educador baiano e criador das escolas-parque, Anísio Teixeira, se valeram das comparações para discutir a necessidade de uma ressignificação frente à história e ao hábito social dos processos educativos. Ambos vivenciaram o período de sistematização da educação marcado pelo pós-Segunda Guerra Mundial e surgimento do pragmatismo, em que foi preciso perceber “o conhecimento de outros contextos nacionais como um meio de organizar e melhorar seu próprio sistema educativo” (MALET, 2004, p. 1306). Ainda nos dias de hoje, a prerrogativa de aprendizagem com o “outro” por meio das comparações, bem como a própria estruturação do campo de pesquisa, tem se revelado uma ampla conduta de comunicação. Para Malet (2004, p. 1319), “a relação com o outro continua sendo o ponto nodal, a referência da qual o comparatista não pode abrir mão mesmo deslocado nesses espaços ampliados, estirados, da contemporaneidade”.

O campo da educação comparada já viveu diferentes momentos da sua história, por exemplo, o período da história dos viajantes em que se buscava conhecer as realidades de nações distantes; das transplantações, em que se copiavam modelos internacionais considerados bem-sucedidos; e das predições, em que adequava ou copiava modelos diversos, porém considerando aspectos dos contextos dos sujeitos ou nações (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015). Contudo, hoje, o foco do comparatista se ampliou para compreender diferentes formas de conhecer o outro. Essa característica permite ao pesquisador alargar seu campo de estudos, ao passo que pode reconhecer suas limitações sem negligenciar a problemática a que se propôs. Segundo Devechi e Tauchen (2015, p. 5), “no plano metodológico, os estudos expressam o deslocamento da concepção exógena da comparação para o esclarecimento dos fenômenos educativos locais vistos a partir da totalidade social”. Desse modo, o olhar do comparatista não está apenas no núcleo do objeto estudado, mas no movimento gerado por aquilo que o sujeito pesquisado influencia e é influenciado. Esse alargamento não representa apenas uma maior comunicabilidade na comparação transnacional, mas, uma expansão dos horizontes desse campo ao reconhecer as outras interconectividades. Para Bray, Adamson e Mason (2015, p. 36), um ponto fundamental das pesquisas comparatistas é a viabilidade de conduzi-las “em múltiplos

níveis para torná-las mais holísticas e multifacetadas”. Nos exemplos expressos no cubo elaborado por Bray e Thomas (Figura 1), podemos observar alguns exemplos desses multiníveis.

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas com alguns dos multiníveis possíveis para a comparação



Fonte: Bray e Thomas (1995, p. 47).

Para o escopo deste estudo, elegemos o espaço geográfico intranacional estabelecido nas escolas-parque da cidade de Brasília. De acordo com Souza (2016, p. 836), apesar de a nação ser a unidade predominante nos estudos comparativos em educação, a comparação entre outras microabordagens “encontra justificativa também na produção historiográfica em educação”. Os espaços educacionais, com suas características, escrevem um enredo peculiar de suas concepções educativas que é elaborado a partir de um recorte do nacional, do estadual, do regional ou da cidade, mas, sobretudo, alicerçado em suas próprias construções do conhecimento. Já o tempo, no seu sentido histórico, e também no pessoal, é a nossa unidade de comparação fundamental. É ele que transpassa todos os outros níveis: a cidade, as escolas, as

concepções e as transformações. Segundo Sweeting (2015, p. 201), a comparação entre tempos pode ser complexa, subjetiva e até relativa, mas a construção entre os tempos nos permite conhecer diferentes memórias e “presentes”, e a recepção de cada uma dessas histórias “produzirá um discurso social, cultural e educacional, individualmente e historicamente contingente”. O autor (2015, p. 198) destaca ainda que “o alcance de uma consciência histórica envolve conexões”, pois a percepção do indivíduo em relação ao tempo é construída com base na sua habilidade criativa de estabelecer sincronismos diante dos anacronismos dos fatos, das ideias, dos sentimentos e/ou das emoções.

No intuito de construir esse arranjo comparativo, valemo-nos de uma revisão sistemática da literatura e da análise de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas por nós como instrumento de investigação<sup>13</sup>. De modo complementar, empreendemos uma análise documental. Cabe destacar que tanto a revisão de literatura quanto a análise documental são compostas por um conjunto de obras e documentos localizados entre os anos de 1960 e 2020.

Segundo Tranfield, Denyer e Smart (2003), o modelo de revisão sistemática da literatura permite que o investigador mapeie e avalie o território intelectual efetivo e tenha condições de problematizar as redes de conhecimento já existentes. Desse modo, torna-se viável transcender a simples agregação e reprodução de resumos das descobertas do trabalho de pesquisa qualitativa para alcançar *insights* originais, bem como novos modelos ou teorias conceituais que colaboram com evidências para intervenções futuras (RAPLEY; REES, 2018).

Já “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2018, p. 12). Assim, essa rede particular de conversas adentra um campo de subjetividades dos sujeitos entrevistados, de memórias e de episódios da história que, muitas vezes, só pode ser acessado quando se estabelece dentro de um processo de comunicação e confiabilidade entre o pesquisador e o colaborador.

Com a pretensão de problematizar essas entrevistas e assim nos aproximarmos de alguns significados interpretativos das narrativas, as análises deste material foram feitas à luz da análise pragmática da linguagem. Para Mattos (2005, p. 8), a entrevista é uma forma especial de conversação e:

Em tal interação linguística, não é possível ignorar o efeito da presença e das situações criadas por uma das partes (o “entrevistador”) sobre a expressão da

---

<sup>13</sup> As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e junho do ano 2019.

outra (o “entrevistado”). E mais: há sempre um significado de ação para além do significado temático da conversação. [...] Ora, é falso interpretar o que alguém “disse” sem se perguntar também o que, na ocasião, deu a entender, o que sinalizava para além do que dizia, enfim, o que também fazia ao responder tais e tais perguntas. Isso é o sentido pragmático da entrevista.

A análise pragmática da linguagem busca por uma dimensão reflexiva das narrativas, atenta à linguagem enquanto correspondente dos símbolos e significados do pensamento (DEWEY, 1980) e como uma experiência compartilhada em que a dimensão simbólica pode ser mais expressiva que a própria semântica (MATTOS, 2005). Na perspectiva de Mattos (2005), essa análise pode se estruturar em cinco etapas, a saber: I) a recuperação, que consiste na escuta dos áudios e/ou na apreciação de vídeos, na transcrição e na tomada de notas acerca dos significados que parecem emergir; II) a análise do significado pragmático da conversação, que aborda as questões pragmáticas da entrevista como o desenrolar dos fatos, os pontos de entusiasmo ou a ausência e também os fatos do texto pragmático-semântico, construindo assim o significado nuclear das respostas; III) a validação, que ocorre por meio de sínteses dispostas ao entrevistado para a sua confirmação acerca do que foi dito por ele e compreendido pelo entrevistador; IV) a montagem da consolidação das falas, em que são organizados os significados incidentes e as estratificações percebidas na entrevista; V) a análise de conjuntos, na qual se estabelecem as ligações entre as entrevistas individuais e o coletivo delas, para então produzir as observações conclusivas o mais reflexivamente possível.

A análise documental adentra a pesquisa com o objetivo de complementar e entrecruzar as informações e os entendimentos acerca do tema estudado, pois segundo Cellard (2008, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, auxiliando na reconstrução e análise de fatos que apenas o recurso da memória humana não poderia apreender. No plano metodológico, Cellard (2008) destaca que o documento ajuda a harmonizar as inclinações que possam existir nas apreciações do pesquisador e que sua pesquisa e análise podem transcender o aspecto técnico da coleta e descrição de fontes para constituir um *corpus* crítico. Entretanto, o autor (2008, p. 299) nos alerta para o fato de que o documento em si, dado o seu contexto ou os interesses que o circundam, pode arbitrar em um sentido único ou, ainda, se constituir de modo “[...] incompleto, parcial ou impreciso”. Por isso, para que haja um movimento interpretativo capaz de explorar os sentidos de uma fonte documental, é importante que o pesquisador esteja atento tanto para a flexibilidade nas análises quanto para a prudência na reconstrução e no trato dos significados e codificações que possam estar presentes nos documentos, bem como em sua própria organização arquivística. Assim, pautados por uma análise crítica, o estudo dos documentos pesquisados se orientou por quatro etapas, a saber: a

garimpagem dos documentos ou a busca de fontes; a análise preliminar dos documentos; a organização temática e a elaboração dos eixos de análise dos documentos que são discutidos na tese.

Postos os matizes das abordagens metodológicas de nossa pesquisa, no tópico seguinte apresentamos o percurso da experiência vivida no campo adentrado, especificamente acerca da elegibilidade da escola-parque que colaborou com a pesquisa, nossa aproximação com o grupo de arte/educadores dessa unidade e as estratégias de contato para a entrevista. Apresentamos também o decurso do angariamento de documentos nos arquivos selecionados e os procedimentos da revisão sistemática de literatura.

### 3.2 A entrada no campo

Durante o primeiro semestre do ano de 2019, começamos a estabelecer alguns contatos com o nosso campo de pesquisa, as escolas-parque de Brasília. O intuito era criar proximidade e confiabilidade, para então, posteriormente, convidar o grupo de arte-educadores a participar de nossa entrevista. Nessa primeira fase, foi feita uma visita exploratória nas cinco escolas-parque: a Escola Parque da 303/304 Norte, a Escola Parque da 307/308 Sul, a Escola Parque da 313/314 Sul, a Escola Parque da 210/211 Norte e a Escola Parque da 210/211 Sul. A ideia, *a priori*, foi selecionar uma escola em que tivéssemos maior acessibilidade e receptividade por parte do grupo de gestores e docentes para iniciarmos a pesquisa e, posteriormente, após compreendermos as alternativas mais eficazes desse diálogo social, para darmos prosseguimento às entrevistas, selecionando em cada unidade pelo menos quatro arte-educadores, sendo preferencialmente um de cada linguagem da arte, ou seja, dança, artes cênicas/teatro, artes plásticas e música.

A Escola Parque da 313/314 Sul<sup>14</sup> foi eleita para essa etapa, pois alguns aspectos concorreram para que houvesse entrosamento e proatividade do grupo para com a pesquisadora. Primeiramente, o fato de que alguns arte-educadores da escola já tinham proximidade com a pesquisadora e se dispuseram a colaborar, estabelecendo um entrelace desta com a gestão, a supervisão e o grupo docente dessa unidade escolar. O segundo fato decorreu de que, no mesmo

---

<sup>14</sup> A Escola Parque da 313/314 Sul foi inaugurada oficialmente no dia 21 de abril de 1977, sendo a segunda escola com essa tipologia a ser fundada na Capital. Atualmente a escola atende crianças do 1º ao 5º ano oriundas de 3 escolas-classe, sendo elas: a Escola Classe da 410 Sul, a Escola Classe da 114 Sul e a Escola Classe 8 do Cruzeiro. Soma-se, assim, um total de 663 estudantes atendidos, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. O espaço escolar é distribuído entre as salas do administrativo, sala dos professores, salas para aula de arte, música, dança e ginástica, além de quadras de esportes, piscinas, parquinho, pátios para circulação, brincadeiras e alimentação, jardim e banheiros (DISTRITO FEDERAL, 2019).



período em que visitamos essa escola, estávamos organizando um evento junto ao Grupo de Pesquisas de Imagem da Universidade de Brasília, o I Seminário Internacional de Educação Física: Diálogos entre Brasil e Suécia, e uma das atividades propostas seria proporcionar a um grupo de docentes universitários, brasileiros e suecos, uma visita a uma das escolas-parque de Brasília. Assim, tendo em vista a participação dos arte-educadores colaboradores e a receptividade da equipe gestora, resolvemos convidar essa instituição para receber o grupo de docentes, permitindo-lhes observar as aulas de arte e de educação física durante o turno escolar.

A proposta foi apresentada em uma reunião ao gestor e ao supervisor pedagógico da escola, que prontamente se comprometeram em levar a ideia ao grupo de professores do período matutino, pois este seria o momento, durante o evento, em que a visita estava planejada para ocorrer. Posto isso, cerca de quinze dias depois obtivemos, via aplicativo de mensagens *WhatsApp*, o retorno positivo da escola, que sugeriu uma nova reunião para tratarmos os detalhes do encontro. Nessa segunda reunião, acertamos os horários de chegada na escola, os espaços a serem visitados, alguns detalhes acerca do lanche coletivo que a escola se propôs a organizar para que os docentes da escola-parque e os docentes convidados pudessem se conhecer, e acordamos ainda de apreciarmos duas atividades nos pátios da escola: uma *performance* artística das crianças que trataria sobre a recente tragédia de Brumadinho em Minas Gerais, causada pelo rompimento da barragem de rejeitos administrada pela mineradora Vale do Rio Doce; e uma roda de capoeira/aula de educação do corpo.

No dia do encontro, fomos recebidos pelo supervisor escolar e por uma coordenadora pedagógica, ambos da área de educação física. O supervisor tratou de mediar a visita com os professores brasileiros e a coordenadora se engajou na interlocução com os professores suecos, tendo em vista que se comunicavam em inglês. Começamos por conhecer as salas mais próximas do *hall* de entrada, local em que nos foi apresentado um pouco da história dessa escola, fundada em 21 de abril 1977. Em seguida, assistimos à *performance* artística dos estudantes, que era dotada de expressividade por parte das crianças e demonstrava o envolvimento delas com o processo criativo. Depois seguimos para a roda de capoeira/aula de educação do corpo. Nesse momento, o grupo de docentes visitantes pôde interagir com as crianças e alguns docentes da escola da área de educação física, participando do jogo de movimentos proposto pela capoeira. Conhecemos ainda um projeto de hidroponia integrado com um tanque de piscicultura. Pudemos observar aulas na quadra de esportes, conhecer a sala de ginástica artística e apreciar os painéis, bem como as exposições de objetos artísticos produzidos nos processos escolares durante todo o ano. No momento do lanche coletivo, ocorreram algumas interações entre os docentes, e foi essa a primeira oportunidade que a

pesquisadora teve de se apresentar ao grupo da Escola Parque da 313/314 Sul. Nessa circunstância, comprometemo-nos a, posteriormente, ter um momento de *feedback* com aqueles professores para tratarmos do encontro, bem como para convidar os arte-educadores a participarem de nossa pesquisa.

Figura 2 – Visita à Escola Parque da 313/314 Sul



Registro feito no dia da visita relatada, da esquerda para a direita estão o professor Adriano Costa (na época supervisor escolar da Escola Parque da 313/314 Sul), as professoras e pesquisadoras do grupo Imagem Laryssa Rocha; Rafaella Lira; Tayane Freitas e Ingrid Wiggers (coordenadora do Imagem), além do Professor Rommel Maia (gestor da Escola Parque 313/314 Sul). Data do registro: 29 de março de 2019.  
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

O segundo encontro com esse grupo de professores atuantes no turno matutino ocorreu na semana subsequente à visita, em uma quarta-feira, durante o horário de coordenação coletiva da escola. A pesquisadora pôde falar acerca da significância da participação daquele grupo no evento, bem como os professores puderam expressar quão lisonjeados se sentiram com a presença dos visitantes, sobretudo porque acharam interessante a curiosidade de professores suecos por aquele espaço. Apesar dessa admiração, os professores também nos relataram que não veem esse tipo de encontro como algo à parte de suas obrigações, pois eles acreditam que é papel da escola estar aberta à comunidade, a fim de que possam dialogar, aprender uma com a outra e comunicar à sociedade o trabalho educativo que é desenvolvido dentro dessa escola.

Nesse ensejo, após refletirmos acerca da participação da escola no *I Seminário Internacional de Educação Física: Diálogos entre Brasil e Suécia* e das implicações disso nas relações com a comunidade, explicamos aos professores qual é a diligência da pesquisadora e convidamos os arte-educadores para colaborarem com a pesquisa na condição de entrevistados. Pedimos aos professores que caso se interessassem em participar da pesquisa,

disponibilizassem seus números de telefone e/ou seus endereços de correio eletrônico. Assim, posteriormente, poderíamos fazer os agendamentos para a entrevista de acordo com a disponibilidade e a preferência de cada um. Naquele encontro, dez professores se prontificaram a contribuir.

Iniciamos os contatos um a um. Cada texto de convite fora redigido com o nome do(a) professor(a), propondo-lhe um momento para a entrevista. Nos primeiros contatos, dispusemos diferentes dias e horários dentro de uma semana e, a fim de não incorrerem no risco de coincidir os horários, só depois de recebermos a confirmação da predileção de um colaborador é que convidávamos outro. Por vezes, esse processo se apresentou demorado, pois os arte-educadores nos respondiam pedindo para aguardarmos o término de algumas atividades do calendário escolar. Passado algum tempo, os professores retornavam para negociarem os horários. Ressaltamos ainda que sugerimos várias alternativas de locais para a entrevista, mas apenas um professor pediu para ser entrevistado em outro espaço que não fosse a própria escola em que atua. Assim, dos dez professores que se prontificaram a colaborar, nove deles efetivaram a participação. Foram seis professores com habilitação específica em Artes Cênicas/Teatro, dois com habilitação em Artes Plásticas e um com habilitação em Música. Destacamos ainda que o primeiro professor a ser entrevistado compôs a nossa testagem e que, ciente do processo de uma pesquisa com entrevistas, se propôs a ser entrevistado duas vezes. Esse evento nos somou, então, dez entrevistas<sup>15</sup>, que ocorreram entre os meses de abril e junho de 2019 em diferentes turnos – matutino, vespertino e noturno – e em diversos dias da semana, inclusive nos fins de semana. O quadro a seguir apresenta a relação de arte-educadores entrevistados na pesquisa

Quadro 3 – Relação de professores entrevistados na pesquisa e informações complementares

Entrevistado	Habilitação Específica	Data da Entrevista	Duração da Entrevista	Localização da Transcrição da Entrevista na Tese	Formato do Arquivo
Oziel Primo Araújo	Licenciatura em Artes Visuais	25/04/2019	40min41s	Entrevista I - Apêndice C	. Mp4

<sup>15</sup> Todas as entrevistas foram gravadas em formato. Mp4 através de um aparelho celular Sistema Operacional Android (Moto G 7 Plus – Motorola) e uma Câmera de Vídeo HD (HDR – PJ340 – Sony). O tempo decorrido de cada entrevista variou entre trinta e dois minutos e uma hora e quarenta e cinco minutos.

Oziel Primo Araújo	Licenciatura em Artes Visuais	10/05/2019	50min50s	Entrevista II - Apêndice D	. Mp4
Hugo Nicolau Vieira de Freitas	Licenciatura em Artes Cênicas e Pedagogia	23/05/2019	52min47s	Entrevista III - Apêndice E	. Mp4
Ricardo Cruccioli Ribeiro	Licenciatura em Artes Cênicas	29/05/2019	1h45min36s	Entrevista IV – Apêndice F	. Mp4
Simone Santos de Oliveira das Mercês	Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais	11/06/2019	1h11min50s	Entrevista V - Apêndice G	. Mp4
Kaise Helena Teixeira Ribeiro	Licenciatura em Artes Cênicas	13/06/2019	52min29s	Entrevista VI – Apêndice H	. Mp4
Ana Carolina C. M. de Mello	Licenciatura em Geografia e Artes Cênicas	15/06/2019	42min29s	Entrevista VII – Apêndice I	. Mp4
Flávia Cachinesi Diniz	Licenciatura e Bacharelado em Música	15/06/2019	1h19min45s	Entrevista VIII – Apêndice J	. Mp4
Aline Seabra de Oliveira	Licenciatura em Artes Cênicas	25/06/2019	32min20s	Entrevista IX – Apêndice K	. Mp4
Ana Maria de Araújo	Licenciatura Artes Cênicas	26/06/2019	48min55s	Entrevista X – Apêndice L	. Mp4

Fonte: Elaboração própria.

Após a realização da revisão sistemática da literatura e a fase de entrevistas no campo, no início do ano de 2020, o mundo foi aturdido pela pandemia da Covid-19 o que nos impossibilitou de dar continuidade à visitação às escolas-parque e às entrevistas presenciais com os arte-educadores. Assim, no intuito de perscrutarmos as concepções de experiências em arte que tangenciam as escolas-parque de Brasília ao longo de seus mais de sessenta anos na história da Capital, de maneira complementar ao entendimento de nosso objeto de pesquisa, optamos por angariar documentos para uma análise documental e abandonar a investida em novas entrevistas em outras escolas-parque. Essa escolha nos possibilitou compreender, em

mais detalhes, as narrativas dos arte-educadores da Escola Parque da 313/314 Sul que, em alguns casos, também não tinham ciência do porquê de algumas transformações e (re)adaptações terem sido impostas ao trabalho artístico nas escolas-parque, bem como nos permitiu um olhar mais cauteloso para as entrevistas já realizadas. Esse tripé constituído pelas abordagens, revisão sistemática de literatura, entrevistas e análise de documentos, nos permitiu uma visão mais acurada na pesquisa.

### 3.3 O angariamento dos documentos

Os documentos analisados em nossa pesquisa se configuram como fontes primárias, expressas em suporte escrito, manuscrito, datilografado ou digitado, sob a apresentação de formato físico (papel) ou digital e foram angariados prioritariamente através de buscas na base de dados do Museu de Educação do Distrito Federal (MUDE), em um arquivo da Escola Parque da 313/314 Sul, no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no site oficial da Presidência de República – Planalto, bem como foram cedidos por colaboradores da pesquisa que guardavam em seus arquivos privados peças importantes para a tessitura dessa história. Dessa maneira, neste *corpus* documental, contamos não apenas com arquivos considerados oficiais, mas também com versões preliminares de propostas pedagógicas, de planos de aulas, de pautas e de relatos de atas de reuniões escolares, de matérias de jornais, entre outros, que têm como foco construir um tecido de entendimentos acerca do tema pesquisado. Importante ressaltar que a diversidade no modo de operacionalizar as buscas documentais nessa etapa da pesquisa foi importante para viabilizar o acesso às informações e aos documentos que não estão reunidos, organizados e/ou catalogados em ambientes específicos ou arquivos institucionais destinados à preservação e divulgação da história das escolas-parque de Brasília.

Cabe destacar que a falta do arquivamento, da sistematização e da preservação dos documentos que compõem a trajetória das escolas-parque de Brasília se pôs como um dos desafios da nossa pesquisa. Na Capital brasileira, considerada o berço da educação moderna e progressiva pensada por Anísio Teixeira, apenas o MUDE tem um acervo documental que reúne, ordena e socializa as fontes históricas que tangem exclusivamente a história da educação do Distrito Federal. Segundo Pereira (2015, p. 91), que é uma das idealizadoras do MUDE, não houve no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal uma “preocupação com a organização das fontes e a salvaguarda dos registros”. Esse fator está relacionado também à falta de uma legislação que orientasse o poder público acerca da guarda documental, pois apenas no ano de 1991, mais de trinta após o início da construção da nova Capital e de sua

inauguração, foi instituída a Lei nº 8.159, que dispunha acerca de uma política nacional de arquivos públicos e privados e estabelecia em seu Art. 1º que “é dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação” (BRASIL, 1991). Além disso, Pereira (2015) ressalta que não somente a carência de uma cultura de valorização do patrimônio material e imaterial debilita o acesso aos registros da história da educação de Brasília, mas também o desbaratamento destes. De acordo com a autora (2015, p. 91)

O descarte e a destruição de fontes advieram não apenas da falta de consciência de sua importância histórica por parte de administradores e técnicos envolvidos no seu manuseio cotidiano, mas decorreram, também, de forma voluntária ou imposta, em ocasiões de conflito políticos e ideológicos que atingiram escolas e professores, durante a instalação do regime militar implantado no Brasil a partir de 1964.

Além do desafio posto pelas dificuldades de acesso aos documentos que resultaram em lacunas temporais na (re)composição histórica das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília, na etapa da realização da pesquisa documental, período em que se faz necessário estabelecer uma rede de contatos para a garimpagem das fontes, tivemos o período da pandemia da Covid-19 que se alardeou no Brasil<sup>16</sup> em meados do mês de fevereiro de 2020. Nesse período, foi imposto o fechamento das instituições escolares e de outros espaços públicos, bem como instituídas medidas de isolamento e distanciamento social para conter a disseminação do vírus. Por isso, muitos contatos para a busca de documentos que pudessem contribuir com a pesquisa se deram através de ligações telefônicas, de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* e por *e-mails*. Para garantir as medidas de biossegurança, por cerca de oito meses, lidamos apenas com arquivos que pudessem chegar até nós no formato digital, contando, muitas vezes, com a gentileza dos colaboradores que digitalizavam seus arquivos privados e nos enviavam. Alguns arquivos chegaram até nós de maneira intermediada, deixados em pastas nas portarias dos prédios/moradias dos colaboradores para que a pesquisadora fizesse a retirada sem contato presencial. Ainda que alguns arquivos não tangenciassem diretamente o escopo de nossa pesquisa e não estivessem na massa documental das análises, nos serviu de esteio para algumas compreensões diante das

---

<sup>16</sup> O número de óbitos decorrentes da Covid 19 no Brasil chegou a mais de seiscentas e sessenta mil. Dado retirado do site oficial do governo brasileiro Coronavírus Brasil com base no dia 3 de abril de 2022. Mais informações acessar <https://covid.saude.gov.br/>.

fragilidades impostas pela ausência de documentos específicos sobre as escolas-parque de Brasília.

Quanto aos arquivos consultados na base de dados do MUDE, a pesquisa foi efetuada a partir de diferentes termos com intuito de ampliar nossos resultados. Os termos de busca utilizados foram: a) Escola Parque e suas variações no plural, com e sem hífen, semelhante ao modo como operamos em nossa revisão de literatura; b) arte; c) Anísio Teixeira; d) Educação; e) Educação Artística. Ao todo, esses termos nos retornaram trezentos e quatorze (314) documentos; 04 tangenciavam a arte nas escola-parque e puderam dialogar com as análises.

Até o final do ano de 2020, as instituições ainda permaneciam fechadas e as medidas de isolamento estavam vigentes. Apesar disso, para tentar a continuidade da pesquisa, um arquivo da Escola Parque da 313/314 Sul foi consultado em seu espaço físico sendo mantidos todos os protocolos de biossegurança necessários para a situação. Tal exposto na fala de Pereira (2015), os arquivos mantidos na esfera da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não estão devidamente cautelados, não havendo profissionais especializados nas escolas que possam tratar da organização arquivística desses documentos.

Nesse sentido, garimpar esses arquivos não sistematizados exigiu um olhar atento como o de quem procura por relíquias, por tesouros da história de uma educação cronologicamente recente, mas de densa representatividade. A garimpagem dos documentos nesse arquivo exigiu leituras, análise de títulos, reflexões sobre o como e o porquê as coisas estavam ditas e escritas de determinada maneira, qual seria o motivo de serem guardadas algumas folhas soltas e como tudo aquilo poderia constituir um tecido de sentidos sobre o ensino de arte nas escolas-parque. Considerando o contexto pandêmico, o trabalho dentro do espaço escolar em que o arquivo é mantido foi absolutamente solitário, marcado pela restrição ao espaço e por diálogo apenas via *WhatsApp* com o diretor da escola que se encontrava em outro espaço dentro da instituição. Nesse arquivo, foram selecionados preliminarmente 43 documentos<sup>17</sup> que foram digitalizados e lidos posteriormente na íntegra para, então, subsidiarem os nossos estudos. Excluídas as repetições com os documentos encontrados no MUDE, sete documentos compõem diretamente as nossas análises.

---

<sup>17</sup> O arquivo não apresentava uma organização cronológica ou com identificações que pudessem orientar a busca por documentos. Esse fato motivou a pesquisadora a iniciar um trabalho de organização por ano e tipo de suporte em que o documento se encontra. Após a seleção preliminar dos 43 documentos, foi realizada a digitalização dos mesmos e confeccionado um quadro com a descrição temática e física de todos os arquivos. O material foi salvo em um *pendrive* e disponibilizado para a gestão da Escola Parque da 313/314 Sul a fim de que possa colaborar para a salvaguarda das fontes.

Figura 3 – Angariamento de documentos no arquivo da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.

Figura 4 – Arquivo da Escola Parque da 313/314 Sul depois do processo de angariamento de documentos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.



Figura 5 – Pesquisadora na biblioteca da Escola Parque da 313/314 Sul



Nota: Espaço em que fica alocado o arquivo físico da instituição, com os documentos preliminarmente selecionados para a pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2020.

No site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal buscamos os Projetos Políticos-Pedagógicos do ano de 2019 das cinco escolas-parque de Brasília, além de outros dois documentos que, de maneira complementar, pudessem subsidiar nosso estudo, totalizando sete documentos. Já por meio do site oficial da Presidência de República – Planalto foi possível agregar quatro documentos que contribuíram para o entendimento da legislação afetas à inserção da arte-educação na educação brasileira o que contribuiu para a compreensão das concepções e transformações das experiências artísticas nos diferentes tempos das escolas-parque. Outros três documentos foram oriundos de arquivos pessoais dos colaboradores da pesquisa.

Realizamos também uma visita ao arquivo físico do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) onde foi possível localizar três documentos de aspecto mais generalista acerca do ensino público no Distrito Federal que não adentraram nas nossas análises diretas, entretanto, nos ajudaram a tecer reflexões nos entremeios da pesquisa. Vale destacar que esse arquivo não possui um sistema de busca informatizado e, pelo menos diante do momento da pandemia, não contava com um funcionário especializado que pudesse orientar as buscas dentro do arquivo.

Figura 6 – Pesquisadora no arquivo físico do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021

Nesse ínterim, de maneira concomitante à garimpagem, foram empreendidas as análises preliminares dos documentos com o intuito de selecionar uma massa documental que pudesse dialogar com os objetivos desta pesquisa. Para tal, efetivamos a leitura integral dos documentos, nos atentando a eliminar as possíveis repetições de documentos encontrados nos diferentes arquivos e explorar, sempre que possível, o contexto dos documentos; identificar o autor ou os autores; reconhecer a autenticidade e confiabilidade das fontes, bem como a natureza do texto.

O Quadro 4 apresenta os documentos angariados e selecionados para análise na pesquisa, bem como o ano de elaboração/publicação e seus respectivos arquivos de origem.

Quadro 4 – Documentos angariados e selecionados para análise.

AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL DE PESQUISA	LINK DE ACESSO
TEIXEIRA, Anísio Spindola	Plano de Construções Escolares de Brasília	1961	Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE	<a href="http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html">http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html</a>

AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL DE PESQUISA	LINK DE ACESSO
BRASIL	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	1961	Site Oficial da Presidência da República – Planalto	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm</a>
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura	Brasília 10 anos de Educação	1970	Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE	<a href="http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/2706/documentshow">http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/2706/documentshow</a>
BRASIL	Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	1971	Site Oficial da Presidência da República – Planalto	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm</a>
CAPANEMA, Clélia de Freitas	Escola-Parque Página de rosto de um ideário pedagógico	1971	Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE	<a href="http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2557/docimage/original-847cd6f551261772b02b494da658c6a3.pdf">http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2557/docimage/original-847cd6f551261772b02b494da658c6a3.pdf</a>
FELIPPE, Ivone; CÓRDOBA, Stella Maria de; DOURADO, Neide Magalhães; PERSIJN, Isabel Spésia RAMOS, Suzana Pimenta, FERREIRA, Tereza Cristina, MUNDIM, Estela do R. Freitas	Escola-Parque de Brasília	1972	Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE	<a href="http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2722/docimage/original-601575e6853262ffb6c0ce0840e09eac.pdf">http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2722/docimage/original-601575e6853262ffb6c0ce0840e09eac.pdf</a>
SOUZA, Lúcia Alencastro Valentim de. BRAGA, Antonieta Aparecida Vaiano. CÓRDOVA, Stela Maria. FARIA, Palmira Pereira. FONSECA, Miriam Almeida	A Escola-Parque em Brasília	1975	Arquivo físico da Escola Parque 313/314 Sul	
Correio Braziliense	Elmo Farias Abre Duas Novas Escolas	1977	Arquivo físico da Escola Parque 313/314 Sul	
DISTRITO FEDERAL. Diretoria Geral de Pedagogia da Secretaria de Educação e Cultura	Projeto Escola Parque	1976	Arquivo físico da Escola Parque 313/314 Sul	
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e	Clubes de Interesse Específico: manual dos pais	1977	Arquivo físico da Escola Parque 313/314 Sul	

AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL DE PESQUISA	LINK DE ACESSO
Cultura. Escola Parque 313/314 Sul				
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. Escola Parque 313/314 Sul	Projeto Básico: integrado de instituições escolares	1978	Arquivo físico da Escola Parque 313/314 Sul	
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura, Escola Parque 313/314 Sul	A Nossa Escola Parque: 313/314 Sul	197-	Arquivo físico da Escola Parque 313/314 Sul	
DUARTE, Maria de Souza	Experiência da SEDF: Escola Parque, Escola de Música e Biblioteca Infantil da 104 Sul <sup>18</sup>	1981	Doação Arquivo Pessoal – Professora Dr <sup>a</sup> Ingrid Wiggers	
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia	Orientação Pedagógica N°19 Escolas Parque	1989	Arquivo físico da Escola Parque 313/314 Sul	
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia	Diretriz Operacional	1996	Doação Arquivo Pessoal – Professora M.a Maria Andreza Costa Barbosa	
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia	Orientação Pedagógica para as escolas-parque de Brasília	2002	Doação Arquivo Pessoal – Professora M.a Maria Andreza Costa Barbosa	
BRASIL	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394.	1996	Site Oficial da Presidência da República – Planalto	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm</a> .
BRASIL	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n° 13.005 de 25 de junho 2014	2014	Site Oficial da Presidência da República – Planalto	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm</a>
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação	Plano Distrital de Educação. Lei n°	2015	Site Oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<a href="https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/">https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/</a>

<sup>18</sup> O documento se refere às transcrições das entrevistas realizadas por Maria de Souza Duarte com as Professoras Stella dos Cherubins Guimarães Trois e Ivany Erhardt. Por se tratar de um documento não publicado, optamos em identificar as entrevistadas no decorrer do texto através de seus nomes completos e ano da entrevista.

AUTOR	TÍTULO	ANO	LOCAL DE PESQUISA	LINK DE ACESSO
	5.499, de 14 de julho de 2015.			pde_site_versao_completa.pdf
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação	Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral	2018	Site Oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<a href="https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf">https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf</a>
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação	Projeto Político-Pedagógico das Escola-Parque 313/314 Sul	2019	Site Oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<a href="https://www.educacao.df.gov.br">https://www.educacao.df.gov.br</a>
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação	Projeto Político-Pedagógico das Escola-Parque 308 Sul	2019	Site Oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<a href="https://www.educacao.df.gov.br">https://www.educacao.df.gov.br</a>
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Escola Parque da 210/211 Sul	Projeto Político-Pedagógico das Escola-Parque 210/211 Sul	2019	Site Oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<a href="https://www.educacao.df.gov.br">https://www.educacao.df.gov.br</a>
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação	Projeto Político-Pedagógico das Escolas-Parque 303/304 Norte	2019	Site Oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<a href="https://www.educacao.df.gov.br">https://www.educacao.df.gov.br</a>
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação	Projeto Político-Pedagógico das Escolas-Parque 210/211 Sul	2019	Site Oficial da Secretaria de Educação do Distrito Federal	<a href="https://www.educacao.df.gov.br">https://www.educacao.df.gov.br</a>

Fonte: elaboração própria.

A partir dessas leituras, elaboramos nossos quadros temáticos a fim de organizar os fios informativos e os aspectos de maior relevância que pudessem nos ajudar na reconstrução da história, na resignificação dos textos e no diálogo entre os tempos do pioneirismo e da contemporaneidade. Por fim, tecemos e apresentamos os nossos eixos de análise em uma perspectiva qualitativa, de maneira crítica e contextualizada, destacando as principais concepções do ensino de arte nas escolas-parque de Brasília que despontam desse *corpus* documental.



#### **4 DOIS TEMPOS DE UMA HISTÓRIA: CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NO PIONEIRISMO E NA CONTEMPORANEIDADE DAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA EXPRESSOS NO *CORPUS* DOCUMENTAL**

Este capítulo é dedicado a emergir as concepções das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília que se revelam a partir do *corpus* documental. Para tanto, ele é organizado por eixos de análises que reportam a dois tempos de uma história, a saber: o pioneirismo e a contemporaneidade. O tempo que chamamos de pioneiro marca a consolidação dessas escolas em Brasília e é entendido em nossa pesquisa entre os anos de 1960 e 1996. Esse período é atravessado pela inauguração da primeira escola-parque de Brasília em 1960, pela publicação do Plano de Construções Escolares de Brasília elaborado por Anísio Teixeira na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1961, pelo movimento de retomada dessas instituições na Capital em 1975, pela inauguração da Escola Parque da 313/314 Sul, pela publicação da primeira orientação pedagógica para as escolas-parque de Brasília que data de 1989, pela inauguração da Escola Parque da 210/211 Sul em 1992 – última instituição que se consolidou na Capital com os preceitos idealizados por Teixeira e pela publicação da Diretriz Operacional de 1996 que objetivava desenvolver o currículo de arte e educação física para as unidades escolares dessa tipologia. A diretriz operacional de 1996 marca um fechamento no que tange a massa documental sobre as escolas-parque no século XX ao passo que representa a abertura de outras perspectivas para a arte-educação brasileira, uma vez que data do mesmo ano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

O recorte temporal definido em nosso estudo como tempo contemporâneo é entendido nas análises de documentos entre os anos de 2002 e 2019<sup>19</sup>. Esse período acompanha a publicação da última orientação específica para as escolas-parque até o ano de realização do nosso trabalho de campo, período que antecedeu a pandemia da Covid-19. Segundo Agamben (2009), definir e até mesmo se interessar pelo seu tempo é um ato quase paradoxal, pois as análises do tempo presente são como uma espinha dorsal que se forma fragilmente, mas ainda assim quer olhar para trás, ver a si mesma e observar as pegadas que seu corpo esboçado acabara de registrar. Essa mirada, ainda que cercada de fragilidades e apoiado em um dorso quase sem firmeza é dotada de obscuridade. Nesse sentido, o filósofo (AGAMBEN, 2009, p. 63) entende

---

<sup>19</sup> Em decorrência da pandemia da Covid-19, a partir do ano de 2020, alguns documentos, projetos escolares e orientações da SEEDF tiveram que ser reformulados para adequar as perspectivas educacionais ao ensino remoto e, posteriormente, nos anos de 2021 e 2022, ao ensino híbrido – em que houve a alternância do ensino presencial e remoto, bem como ao ensino presencial com foco na recuperação das aprendizagens perdidas. Nesse sentido, considerando as inesperadas mudanças no contexto educacional de Brasília, optamos por restringir as buscas documentais até o ano de 2019, período em que foram realizadas as nossas entrevistas.

que o “contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente”. Corroborando com o filósofo, Azambuja (2012, p. 169), ao se reportar aos anos dois mil, afirma que “esta década não está, ainda, suficientemente distante de nós para se prestar a análises mais profundas, mas é intensa e variada o bastante” para nos posicionar reflexivamente diante dela. Cientes de nossas limitações, mas também curiosos pelo que se pode conhecer e contribuir é que discutimos o tempo presente.

Vale dizer que as concepções e transformações da arte-educação e das experiências em arte no pioneirismo e na contemporaneidade das escolas-parque são apresentadas no capítulo não apenas em uma perspectiva cronológica, mas essencialmente crítica e reflexiva, em que se revelam os nossos eixos de análise e os diálogos entre os tempos.

#### **4.1 O Plano de Construções Escolares de Brasília e arte nas escolas-parque: labor e comunicação da vida**

O Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Teixeira (1961), é o primeiro documento que sistematiza não apenas a educação geral para a nova Capital, mas se põe como uma referência inovadora para o sistema educativo nacional e, sobretudo, propõe incorporar a arte de maneira fluida ao cotidiano escolar. Esse posicionamento está afinado com as buscas pela superação da dicotomia entre *técnica e arte* que se acirrou no contexto da arte e da arte-educação brasileira, principalmente após a Semana de Arte Moderna em 1922 (BARBOSA, 2012) quando o cenário artístico apresenta outras possibilidades estéticas que não ultrajam a própria cultura nacional.

Esse novo desenho da educação traçado em Brasília através do plano de construções de Teixeira (1961) se apresenta na conjuntura do período de redemocratização do Brasil após a chamada Era Vargas. Segundo Barbosa (2011, p. 43), “a ditadura de Getúlio Vargas afasta o grupo da Escola Nova da liderança educacional do país” e somente nos anos finais da década de 1940 é possível observar uma valorização da arte como livre expressão que é aceita, inclusive, como uma atividade fora dos âmbitos do currículo e da escola. De acordo com a autora (2011, p. 43), entre os anos de 1958 e 1963 “a organização de classes experimentais é sancionada por lei federal, o que permite uma atitude voltada para a experimentação em arte nas escolas comuns”. Para Vieira, Dallabrida e Steindel (2013), as próprias classes experimentais tiveram a influência das ideias de Teixeira, onde era possível aplicar práticas



pedagógicas inovadoras, retomando os propósitos escolanovistas em que as experiências educativas estavam estreitamente ligadas ao exercício democrático.

No apurado ideário de Teixeira para a educação de Brasília é possível observar que a arte ganha reconhecimento por seu caráter fundamental para o progresso da criança. Nele, o educador integra a arte à chamada Educação Elementar por meio da implementação das escolas-parque, demonstrando seu empenho em compor um amplo programa escolar em que os conhecimentos fossem tratados de modo indissociável, enriquecendo, assim, as experiências educativas. Nesse ínterim, constatamos que o plano anisiano vislumbrou a arte como um labor da vida e como uma atividade social que comunica a própria vida. Esses sentidos não se polarizam, mas se relacionam organicamente.

O primeiro sentido que entendemos aqui como uma concepção das experiências em arte para as escolas-parque no Plano de Construções Escolares de Brasília dialoga com as ideias do período desenvolvimentista no Brasil, de modo que tangencia a arte como um labor da própria vida e se imbrica à perspectiva do fazer artístico por meio das artes industriais. Nesse contexto, as atividades manuais se destinavam a capacitar e ampliar as habilidades das crianças ao passo que, também, se punha como um subsídio ao avanço do país, proporcionando meios para tornar os indivíduos aptos ao trabalho e à vida em sociedade.

Esse entendimento tem como pano de fundo a indicação de Teixeira para a construção de um pavilhão nas escolas-parque destinado às atividades de artes industriais (TEIXEIRA, 1961), mas, antes de tudo, esse apontamento demonstra sua expertise em formular estratégias para adentrar o novo cenário da educação e da política brasileira, angariando forças para trazer à tona as ideias pragmatistas que há tempos já vinha difundindo no país sob a influência do pensamento deweyano. Em um trecho de *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*, o filósofo (2000, p. 154) afirma que “viver é quase sempre luta, aspereza e vicissitude” e que o verdadeiro prazer está nesse jogo laborioso que é a vida e toda a sua complexidade de problemas, ações, imaginações, emoções e soluções. Na obra, Teixeira (2000, p. 146) compara, ainda, a atividade do artista à atividade da criança, refletindo que ambos dão as suas atuações a essência de suas próprias vidas, aonde “o seu trabalho, o seu prazer e a sua missão” se fundem, traduzindo todo o seu esforço de maneira integrada e harmoniosa. O adendo nos possibilita inferir que os trabalhos manuais aplicados às artes industriais a que o plano de Teixeira se refere não se vertem para um tecnicismo maquínico ou para uma separação entre a prática e o intelecto, mas tecem no panorama da educação nacional uma outra perspectiva – filosófica e estética – para o sentido da ação, em que a satisfação não está apenas nas compensações do porvir, mas nas elaborações das experiências que se vivem no presente.

A respeito do entendimento do ensino de arte como labor da vida percebido no plano de Teixeira para as escolas-parque de Brasília, testificamos ainda um liame com as reflexões deweyanas acerca da relação de *ideia e técnica*. Por meio de estudos do texto *Imaginação e Expressão* de Dewey – apresentado na obra de Barbosa (2015) – observamos que o filósofo norte-americano reconhece esses dois elementos, *ideia e técnica*, como constituintes da base de uma expressão artística. Portanto, complementando as reflexões apresentadas sobre *forma e conteúdo* em *Arte como experiência* (2011), em *Imaginação e Expressão*, Dewey afirma que

[...] quando alguém está realmente interessado numa ideia como algo a ser expresso, esse alguém também deve ter interesse no seu modo de expressão. A falta de interesse pela forma ou processo sempre indica algo tosco, nebuloso ou irreal na apreensão da ideia ou conteúdo. Nosso interesse pela expressão deve estar na exata proporção da intensidade, o caráter controlador desse nosso interesse pela ideia. Mas por outro lado, esse interesse pela ideia, pela história a ser contada, pelo pensamento a ser transmitido, é a verdadeira base de uma expressão artística por meio da técnica. Um modo de expressão separado de algo a ser expresso é vazio e artificial, é estéril e entorpecedor (DEWEY, 2015, p. 387).

Com isso, apreendemos que a concepção de arte atrelada às atividades manuais expressa um composto da relação *ideia e técnica*, em que não há uma hierarquia entre elas e sem as quais a criação, o novo ou a *poiesis*, habitariam um campo fragmentado uma vez que “não podemos falar de uma ideia e sua expressão. A expressão é mais que um modo de transmitir uma ideia já formada – é parte e metade de sua formação” (DEWEY, 2015, p. 389). Como poderia então a ideia estar dissociada dos próprios elementos que a compõem ou a técnica ser uma ação desintegrada de outras experiências? A impossibilidade da diluição entre ideia e técnica no contexto da infância, bem como a (res)significação desse arranjo dada por Teixeira como um labor da vida, se torna mais clara quando vemos no texto do filósofo norte-americano a conclusão de que “a criança tem suas ideias e apropria-se realmente delas, faz delas uma parte de si mesma ao reproduzi-las – e essa reprodução é literal, não metafórica” (DEWEY, 2015, p. 390). Logo, partindo do olhar pragmatista do fazer, inferimos que a incorporação das artes industriais no contexto idealizado pelo educador brasileiro anunciava seu entendimento para uma formação integral, na qual a criança não está sujeita aos conceitos de uma arte elitizada, condicionada a ser um espectador que não interage ou não tem elementos para fazer arte. Por isso, antes de pensar o indivíduo para o deleite ou para a contemplação ingênua, Teixeira pensaria o indivíduo capaz de idealizar e compreender os processos de criação artística.

O segundo sentido que podemos atribuir ao ensino de arte no plano de construções escolares de Brasília aponta para um aprimoramento desse entendimento filosófico e estético

da ação, vislumbrando o aspecto social da arte como uma via de comunicação da própria vida. Essa comunicação se daria através das atividades artísticas, sociais e de recreação especificadas no plano de construções escolares como práticas ligadas à música, dança, teatro, pintura, clubes, exposições, grêmios e educação física (TEIXEIRA, 1961). Observamos que as práticas citadas por Teixeira são validadas principalmente no âmbito das linguagens artísticas e corroboram com o esforço do educador em articular um programa escolar em que as dicotomias entre o pensamento e as atividades humanas se diluíssem, resignificando, assim, não apenas os currículos escolares, mas a forma de comunicação da vida na sociedade. Segundo Barbosa (2011, p. 65), Teixeira foi um “recriador contextual” que não importou os modelos estrangeiros educativos como habitualmente se fazia no país, mas considerou nossas condições nacionais. Assim, em consonância com a trajetória anisiana na busca por resignificações da filosofia deweyana no contexto da educação brasileira, é admissível a ideia de que o ensino de arte concebido para as escolas-parque de Brasília se projetava para contemplar a integralidade humana de modo que a arte não se constituísse como uma elaboração privilegiada de alguns grupos, mas se (re)entremeasse na tecitura da vida, rendendo aos indivíduos outros e novos fios de comunicação que transcendessem as operações básicas – ler, escrever e contar – e lhes permitisse uma experiência compartilhada, dialogada e exercida nos preceitos de uma democracia.

Documentos elaborados nos primeiros anos da escola-parque em Brasília, ainda que em pouco volume devido a fragilidade dos arquivamentos, nos ajudaram a compreender as concepções das experiências artísticas que emanaram do plano de construções escolares, uma vez que alguns docentes, desbravadores do ideário de Teixeira para a nova Capital, puderam realizar estudos com o próprio filósofo e/ou receber treinamentos na Escola Parque Carneiro Ribeiro na Bahia (DUARTE, 2011). Ainda que essa escola estivesse em um contexto diferente da escola-parque de Brasília, ela era impregnada das ideias de Teixeira para uma nova sociedade. Além disso, esses educadores foram os primeiros a darem significados práticos às concepções do ideário anisiano para o ensino de arte em suas práticas pedagógicas.

As entrevistas realizadas por Maria de Souza Duarte<sup>20</sup> no ano de 1981 para o seu trabalho de dissertação de mestrado (1982), depois transformado em livro (1983), lançam luz aos objetivos e ao funcionamento da primeira escola-parque de Brasília em seus anos iniciais e

---

<sup>20</sup> Os trabalhos de Maria de Souza Duarte compõem a nossa revisão sistemática de literatura. Nessa sessão, contamos também com as transcrições – não publicadas – das entrevistas realizadas pela autora no ano de 1981, enquanto fonte documental. As transcrições das entrevistas foram cedidas pela Professora Ingrid Wiggers, oriundas de seu arquivo pessoal. Maria de Sousa Duarte faleceu no mês de dezembro do ano de 2020, quando ainda realizávamos esse estudo.

nos ajudam de maneira particular na compreensão do período pioneiro da arte-educação nessas instituições, no entrecruzamento dos tempos e nas concepções das experiências artísticas tendo em vista que, na chamada contemporaneidade, assim como Duarte, realizamos entrevistas com arte-educadores atuantes nessas instituições.

Vale destacar que as transcrições das entrevistas de Duarte nos ajudam a compreender como a arte-educação e as experiências artísticas se forjaram não apenas nas escolas-parque de Brasília, mas em outras instituições ligadas à arte e à cultura na cidade. Foram colaboradoras das entrevistas, desta pesquisadora, professoras que atuaram na Escola Parque da 308 Sul, na Escola de Música de Brasília e em projetos de implementação de Bibliotecas ainda nas duas primeiras décadas da cidade. Destacamos aqui as entrevistas das professoras Stella dos Cherubins Guimarães Trois, que foi a primeira diretora da Escola Parque da 308 Sul e atuou na instituição entre os anos de 1960 e 1963, e Ivany Erhardt, que chegou em Brasília no ano de 1959 vinda de São Paulo para lecionar na Capital e atuou na Escola Parque da 308 Sul de 1966 até 1974.

Nas falas das professoras entrevistadas por Duarte é possível perceber que, quando a escola-parque de Brasília foi inaugurada, os professores ainda não haviam vislumbrado metodologicamente como o Plano de Construções Escolares de Teixeira (1961) deveria ser efetivado e, por isso, desdobrar as poucas e intensas páginas do filósofo e educador em práticas pedagógicas foi uma construção coletiva dos docentes. De acordo com a Professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois (1981), era necessário solicitar aparelhagens, pedir doações a outros órgãos e tornar todo aquele espaço físico, ainda em ajustes finais de sua construção, em um ambiente vívido para que as atividades artísticas socializantes expressas no plano de Teixeira (1961) se materializassem no cotidiano escolar. Ainda segundo a Professora Stella do Cherubins Guimarães Trois (1981, p. 9), estabeleceu-se como princípio de trabalho “a fé na educação, a igualdade de oportunidades para os alunos, a experimentação, o respeito à pessoa humana, a igualdade de direitos e deveres” e, dentro desses aspectos, procurou-se desenvolver o trabalho curricular que, como afirma a professora, tinha como objetivo a formação da criança nos aspectos intelectuais, morais, artísticos, físicos, sociais e econômicos.

A perspectiva de uma formação ampla das crianças com um espírito crítico e científico, segundo a Professora Ivany Erhardt (1981), foi o que motivou o ensino de arte no período em que ela esteve atuando na Escola Parque da 308 Sul, entre os anos de 1966 e 1974. O trabalho, segundo ela, resultou de um esforço dos docentes nas buscas pela troca de experiências, na realização de pesquisas dentro do próprio âmbito escolar e no diálogo com as diferentes linguagens da arte. De acordo com a professora (1981), os arte-educadores se especializaram

no teatro de bonecos, nos estudos em cinema, na literatura, na fotografia e todas as aprendizagens se convertiam em experiências artísticas com as crianças. Nesse enredo, podemos observar que o ensino de arte nessa instituição, em seu período pioneiro, estava pautado em práticas pedagógicas diversas, guiadas pelo estímulo dos docentes às diversas experimentações estéticas e também pela espontaneidade e pela participação das crianças.

O artigo escrito pela Professora Clélia de Freitas Capanema, pioneira da educação de Brasília, publicado na revista *Educação* e intitulado *Escola-Parque: página de rosto de um ideário pedagógico* (1971), testifica esse entendimento ao considerar que as atividades desenvolvidas na Escola Parque da 308 Sul na primeira década da Capital se situavam no cerne de uma educação libertadora e criativa, afirmando que uma educação tecnológica e voltada para o desenvolvimento econômico “não tira ao homem a primazia de ser o centro e o fim desse processo” (CAPANEMA, 1971, p. 80). Com isso, depreendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola-parque nesse período se harmonizavam com a concepção de uma educação para a formação integral dos indivíduos em que as experiências, fossem oriundas das atividades artísticas e sociais ou das atividades de artes industriais, eram todas constituídas pelo criar, apreciar, sentir, questionar, refletir, resolver, entre outros; de modo que não se punham de maneiras distintas para o campo das técnicas ou para o campo das ideias.

Figura 7 – Vista aérea da Escola Parque 308 Sul



Fonte: Marques, 2022.

O artigo de Capanema (1971), além de refletir uma tela pulsante do ensino de arte vigente na primeira década da escola-parque em Brasília, chama a atenção para o fato das experiências artísticas vividas na Escola Parque da 308 Sul, que até então era única escola desse

modelo na cidade, terem atuado como uma antessala da obrigatoriedade da arte-educação no Brasil que só foi instituída através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional no ano de 1971. Destaca Capanema (1971) que os primeiros anos da Escola Parque de Brasília foram atravessados pela promulgação de duas leis de diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Em ambas, podemos observar alguns entendimentos dados ao ensino de arte na educação e, conseqüentemente, fazermos correlações que nos ajudam a ampliar as compreensões acerca das elaborações das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília e o modo como essas instituições se adequaram, resistiram e/ou articularam suas práticas pedagógicas ao longo do tempo.

A primeira delas, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, manifesta como parte de suas finalidades o desenvolvimento integral dos indivíduos e sua participação nas elaborações da sociedade. No que concerne à educação de crianças, em seu artigo 25, a lei afirma que “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961). Nesse enredo, a lei prevê que haja a ampliação dos conhecimentos do aluno e a iniciação em técnicas de artes aplicada (BRASIL, 1961). O encadeamento de ideias expressas na Lei de 1961 nos permite vislumbrar que, ainda que em tom de ensaio, a lei carregava uma valorização da expressão artística, porém um tanto lacônica, pois não esclarecia a perspectiva na qual as artes aplicadas estavam ancoradas.

Ainda que esse documento não tenha traçado contornos mais corpulentos no que tange o ensino de arte nacional, isso nos mostra que as concepções elaboradas para esse ensino nas escolas-parque da nova Capital despontaram uma perspectiva filosófica arrojada antes mesmo da promulgação da Lei de 1961 ao projetarem atividades desenvolvidas nos campos das linguagens artísticas tais como a música, a dança, a pintura e o teatro que concorriam para a atividade criadora, respeitosa da originalidade de cada aluno e que vislumbrava dialogar e movimentar os conhecimentos trabalhados na escola com transformações da vida. Nesse ínterim, assentamos que a arte no primeiro decênio de escola-parque de Brasília carregava o objetivo de elaborar a vida para uma nova sociedade e comunicá-la entre os indivíduos tão experiencial fosse possível, sendo esse desenho uma criação interativa da própria cultura social que, como nos afirma Dewey em *Democracia e Educação* (1936), se (re)incorpora e (re)constrói no tempo presente.

Já a Lei nº 5.692 de 1971, dispõe em seu Art. 1º que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para

o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Nessa direção, a lei anuncia também a obrigatoriedade do ensino de arte para a educação nacional o intitulado de Educação Artística. Contudo, segundo Barbosa (2014, p. 10), essa nova incumbência:

tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5.692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média. Como as escolas continuavam pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. [...] No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo.

Cabe destacar que entre a promulgação das duas leis, tivemos no Brasil um período de ditadura civil-militar<sup>21</sup>, oriundo do chamado “golpe de 1º de abril de 1964” que se estendeu até o ano de 1985. Segundo Lara e Silva (2015), esse período foi marcado pela violência de setores reacionários que atuaram com perseguições, prisões de lideranças, torturas, assassinato, intervenções de sindicatos e expulsão de líderes considerados esquerdistas do país. Nesse contexto, fomentamos a hipótese de que a construção das escolas-parque de Brasília, tal como foi prevista no plano de construções escolares da Capital, sofreu intercorrências, pois nesse período houve perseguição a professores e as escolas experimentais foram sofrendo um desmonte através da normatização de seus currículos, atrelando as atividades artísticas ao desenho, às comemorações cívicas, às religiosas e a outras festas (BARBOSA, 2014). Dessa forma, a obrigatoriedade do ensino de arte nas instituições escolares brasileiras não significou uma extensão ou acesso a programas escolares como o que foi idealizado por Teixeira no plano de construções escolares.

Assim, com a rápida admissão de outros contornos políticos, econômicos e sociais para o país, nem mesmo a Capital, tão jovem e cheia de entusiasmo, conseguiu escapar à morosidade que se instalou na continuidade no plano educacional de Brasília e somente em meados da década de setenta a construção das escolas-parque foi retomada. Entretanto, as perspectivas para as escolas-parque da década de setenta surgem evocando uma estrutura arquitetônica diferente da executada na Escola Parque da 308 Sul, bem como outros arranjos curriculares que

---

<sup>21</sup> Para Paulo Netto (2014, p. 74): “O regime derivado do golpe de 1º de abril sempre haverá de contar, ao longo da sua vigência, com a tutela militar; mas constitui um grave erro caracterizá-la tão somente como uma ditadura militar — se esta tutela é indiscutível, constituindo mesmo um de seus traços peculiares, é inegavelmente indiscutível que a ditadura instaurada no 1º de abril foi o regime político que melhor atendia os interesses do grande capital: por isto, deve ser entendido como uma forma de autocracia burguesa (na interpretação de Florestan Fernandes) ou, ainda, como ditadura do grande capital (conforme a análise de Octávio Ianni). O golpe não foi puramente um golpe militar, à moda de tantas quarteladas latino-americanas [...], foi um golpe civil-militar e o regime dele derivado, com a instrumentalização das Forças Armadas pelo grande capital e pelo latifúndio, conferiu a solução que, para a crise do capitalismo no Brasil à época, interessava aos maiores empresários e banqueiros, aos latifundiários e às empresas estrangeiras (e seus agentes, ‘gringos’ e brasileiros)”.

visavam responder às indicações expressas na Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Esse delineamento começa a ser compreendido através de documentos produzidos pela Secretaria de Educação e Cultura da Fundação Educacional do Distrito Federal, no período setentista, e nos ajuda a investigar a roupagem dessa retomada, tal trataremos no item seguinte.

#### ***4.1.1 A arte nas novas escolas-parque de Brasília: a expansão do plano, outros trajés ou o início do desbotamento das concepções originais?***

Até metade da década de setenta, cerca de quinze anos após a inauguração da nova Capital brasileira, apenas o primeiro Centro de Educação Elementar estava concluído e funcionava atendendo as crianças com vistas a uma formação ampla e em tempo integral, como previa o plano proposto por Teixeira (1961). A população de Brasília crescia quase que vertiginosamente e apresentava números de matrícula muito elevados. Dados relatados no documento *Brasília 10 anos de Educação* (1970), elaborado pela então Secretaria de Educação e Cultura, mostram que o número de estudantes *versus* números de escolas na primeira década da nova Capital já se punha como uma problemática do ensino público. Para se ter uma ideia, no segundo ano escolar de Brasília o aumento no número de matrículas foi na ordem de 130%, indo de cinco mil estudantes no ano de 1960 para onze mil e quinhentos no ano de 1961 (BRASÍLIA, 1970). Edificar escolas para acompanhar o desenvolvimento demográfico da Capital com a qualidade educativa, filosófica e estrutural idealizada por Teixeira na década de sessenta passara a representar um desafio.

Apesar de o projeto de edificação das escolas-parque ter estagnado por mais de uma década, o que não se pode contestar é que aquela única escola construída até meados da década de setenta, a Escola Parque da 308 Sul, constituía um arranjo formativo auspicioso na experiência educativa brasileira em que as atividades de artes industriais, de artes plásticas, de literatura, de teatro, de cinema, de educação musical e também de educação do corpo, estavam focadas não apenas em descobrir as aptidões e treinar habilidades dos estudantes, mas em despertar interesses e em aprimorar experiências que se organizavam em suas práticas de vida, tanto no cotidiano escolar quanto na convivência em sociedade. Desse modo, por meio das linguagens artísticas e da educação corporal, as crianças podiam formular e ampliar suas próprias experiências integralmente. Vale ressaltar que, segundo o relatório elaborado por Felipe *et al.* (1972) intitulado de *Escola Parque de Brasília*, por cerca de 12 anos o currículo da Escola Parque da 308 Sul foi organizado pelas equipes de professores e assistentes escolares sob a supervisão da gestão da própria escola. Nesse contexto, o que se pode inferir é que o Plano de Construções Escolares de Brasília se apresentava como uma base filosófica para a pedagogia



escolar e as experiências construídas pelas crianças e professores (res)significavam, a todo tempo, o processo de conhecimento nesse espaço.

Alguns anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, houve uma nova movimentação em torno da continuidade do plano proposto para a educação de Brasília, o que implicava, entre outras coisas, a construção de novas escolas-parque. O documento intitulado de *A escola-parque em Brasília* (1975) marcou esse ressurgimento ao projetar o cenário para a expansão das escolas-parque em Brasília, identificadas no escrito como as *novas escolas-parque*, e ao articular a adequação dessa tipologia às demandas da nova lei. As projeções expressas nessa espécie de orientação tinham como pano de fundo o modelo de atendimento e os resultados das experiências educativas vivenciadas até então na Escola Parque da 308 Sul. O texto (1975) destaca a sondagem realizada no documento ora já citado, *Brasília 10 anos de Educação* (1970), a respeito do rendimento qualitativo dos alunos egressos do primeiro Centro de Educação Elementar. Os estudantes que tinha integrado esse conjunto educativo, entre os anos de 1968 e 1969, se sobressaíam em aspectos como a criatividade, a responsabilidade e a sociabilidade quando comparados aos que não foram atendidos por esse arranjo que compreendia uma formação integral disponibilizada na relação escolas-classes e escolas-parque.

Figura 8 – Capa e Índice do documento “A escola parque em Brasília”, em que é possível observar o planejamento para a expansão dessas instituições na Capital



Com base na experiência considerada bem-sucedida, o documento (1975) estipulava um prazo de quatro anos para a implementação de oito novas escolas-parque a partir da elaboração do texto, sendo que a primeira deveria entrar em funcionamento já no ano de 1976 e se situar entre as quadras da 313 e 314 Sul de Brasília. A prioridade para a edificação da nova instituição na localidade, tal explica o documento, se deu pela concentração populacional existente na época.

No tangente à definição do papel educativo das novas escolas-parque, que repercuta na concepção do próprio ensino de arte para as instituições dessa tipologia, o texto manifesta que

às escolas-parque de Brasília compete essencialmente oferecer ao educando a oportunidade de encontrar e desenvolver a nível de 1º Grau, as próprias tendências naturais construtivas, treinar capacidades básicas, perceber melhor o mundo exterior e expressar o mundo interior, formando atitudes fundamentais para o atingimento dos níveis aspirados de crescimento intelectual, físico e cultural (DISTRITO FEDERAL, 1975, p. 27).

Apesar da orientação, compreender que esse arranjo traduz a essência do plano de construções escolares, ela enfatiza a ideia de que as novas escolas careciam se abrir, ainda, para a criação dos chamados Clubes como uma forma de “atender aos interesses individuais e diversificados dos alunos” (DISTRITO FEDERAL, 1975, p. 27). Os clubes se caracterizariam como núcleos de aprendizagens, de pesquisas e de comunicações dos estudantes com os seus anseios. A fomentação desses espaços deveria partir da manifestação do interesse comum das crianças e poderia integrar agentes da comunidade a fim de que a escola se estabelecesse como um espaço de ampliação das experiências artísticas, criadoras e democráticas.

Nesse sentido, *A escola parque em Brasília* (1975) concebe o ensino de arte sob o entendimento de que ele seria um fio condutor não apenas para as expressões e comunicações humanas, mas sim para uma formação que qualificasse o indivíduo para a vida comum na sociedade democrática, o que incluía a formação de habilidades para o trabalho. O ensino de arte valer-se-ia de atividades que pudessem ser desenvolvidas através das diversas linguagens artísticas nos diferentes setores das novas escolas, atento às necessidades de sua comunidade para, assim, erigir suas práticas pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 1975).

A comunidade na qual as novas escolas-parque estariam inseridas, conforme relata o próprio texto (1975), apresentava um nível socioeconômico elevado, pois, tendo por referência a primeira escola-parque da Capital, os estudantes seriam, em sua maioria, os filhos de funcionários públicos transferidos da antiga capital do Brasil, o Rio de Janeiro, para Brasília, bem como os filhos de deputados, de senadores, de executivos, entre outros. Para Pereira e Rocha (2011, p. 167), a burocracia e a falta de estrutura para os operários da nova Capital

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

O adendo de Pereira e Rocha (2011) nos ajuda a compreender pontos importantes do entrecruzamento e também do desembainhado das concepções da arte-educação ao longo da trajetória dessas escolas na educação de Brasília.

A questão socioeconômica evidenciada no documento (1975) nos provoca a pensar que essa movimentação para a construção das novas escolas-parque, que veio acompanhada de uma identificação de classe social, aparenta ter demarcado um lócus privilegiado para as experiências artísticas de um determinado grupo da sociedade. Por outro lado, essa delimitação nos suscita a refletir que retomar o projeto educacional de Brasília por meio das escolas-parque, indicou um movimento de resistência à formação tecnicista que, dentro do contexto político vigente no país, “tinha como finalidade criar condições para a implementação do mercado de consumo e a industrialização” (SUBTIL, 2011, p. 247). No bojo do pensamento educativo tecnicista, o ócio estudioso e o exercício ético do tempo livre (DALBOSCO, 2020) se constituíam, e ainda se constituem, como uma prerrogativa de poucos e não um direito de todos, como idealizara Teixeira (1996, 1999). O sentido da educação e conseqüentemente do ensino de arte, se verteria para preparar os indivíduos a atuarem nessa relação mercadológica de produção e consumo, desconfigurando a acepção da escola e da própria educação como territórios para o desenvolvimento amplo da vida. Esse cenário nos leva a questionar se a arte-educação nas novas escolas-parque de Brasília – escolas-parque idealizadas a partir da década de setenta – representara um novo traje desse ensino para acompanhar as transformações da sociedade e para resistir enquanto um lócus de experiências artísticas ou se carregara um desbotamento da filosofia anisiana para essas instituições.

O possível aspecto de resistência da retomada das escolas-parque na Brasília setentista dialoga com as reflexões de Teixeira (2011) acerca da crise educacional brasileira. Já na década de cinquenta, o educador afirmava não ser mais possível manter os modelos de transplantação escolar tradicionais, voltados para uma intelectualidade que não personificava a cultura brasileira. Nesse sentido, Teixeira (2011) defende que a educação é um processo de formação de hábitos que não se limita aos conhecimentos formais e nem à construção ou à manutenção de um *status* social.

Nesse ínterim, apesar de possuir previsão para ser entregue à comunidade em 1975, apenas em 1977 a Escola Parque da 313/314 Sul abre suas portas e se tem início aos trabalhos neste

ambiente de formação. Nesse mesmo ano, é inaugurada uma outra unidade, a Escola Parque da 303/304 Norte. Essas escolas, assim como a Escola Parque de 308 Sul, eram tributárias de escolas-classes e atendiam crianças do primeiro ao sexto ano, podendo receber cerca de dois mil e quinhentos estudantes cada uma delas. Entretanto, apresentavam uma estrutura arquitetônica diferente da escola-parque pioneira. De acordo com a descrição da matéria *Elmo Farias abre mais duas escolas* publicada na época da inauguração das novas escolas e veiculada no jornal Correio Braziliense (1977), essas instituições tinham uma área construída de aproximadamente cinco mil metros quadrados, compostas por cinco módulos que se uniam por uma mesma cobertura no formato de abóboda. Seus espaços físicos eram constituídos por

uma biblioteca; duas salas de música; três salas de aula; três clubes (destinados a recreação pedagógica); dois auditórios (um de arena e outro italiano); quatro ateliês para artes plásticas, artes industriais, práticas integradas do lar e práticas comerciais e orientação agrícola (ELMO, 1977, n.p.).

Ademais, contavam com pátios onde se localizavam as piscinas, as quadras de esportes, as áreas para horta e jardinagem, bem como as dependências para o apoio administrativo.

Figura 9 – Matéria publicada no jornal Correio Braziliense sobre a inauguração das Escolas Parque da 303/304 Norte e 313/314 Sul pelo Governador Elmo Farias



Fonte: Arquivo da Escola Parque 313/314 Sul digitalizado pela pesquisadora.

Figura 10 – Vista aérea da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: Fotografia de Marques, 2022.

Figura 11 – Entrada da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Figura 12 – Entrada da Escola Parque 303/304 Norte



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

A edificação dessas instituições na Brasília setentista sinalizam o início de uma segunda fase das escolas-parque na Capital, marcada por um paradoxo entre a retomada da construção dessas instituições e a descontinuidade da concepção original das escolas-parque. Isso porque, como afirmam Wiggers, Marques e Frazzi (2011, p. 257),

além do aspecto das construções das escolas, outros ainda denotam uma ruptura com a concepção original na sua trajetória. Entre elas, destacamos a suspensão da oferta do ensino integral pela rede pública e a fragmentação do currículo em outras disciplinas especializadas, além das tradicionais, como as de Educação Física e de Educação Artística. Assim foi sendo alterada, gradativamente, a concepção orientadora da Escola Parque, que deixou de funcionar como aquela comunidade de educação completa vislumbrada no início de Brasília.

Nesse novo enredo, as práticas artísticas nas novas escolas-parque deveriam se articular às exigências de atividades ligadas ao comércio e serviço. No documento *Projeto Escola Parque*, provavelmente elaborado no ano de 1976 pela Diretoria Geral de Pedagogia da Secretaria de Educação e Cultura, estão descritos os critérios para a seleção e treinamento dos docentes que atuariam nessas instituições. A seleção daria preferência por docentes recém-formados na licenciatura curta em Educação Artística – curso ministrado em apenas dois anos, que contemplava o generalismo dos conteúdos em Arte – que já atuassem na rede pública e que residissem nas proximidades das escolas. Quanto aos conteúdos específicos estruturados para o treinamento dos professores, abordariam, em sua maioria, a prática de técnicas de trabalho, bem como a operação e manutenção de equipamentos como os aparelhos de audiovisual, considerados importantes para a profusão da comunicação e da cultura da época. Assim, os docentes das novas escolas-parque estariam encarregados de conciliar às linguagens do Teatro, da Música e das Artes Visuais, além da área da Comunicação e Expressão as atividades das mais diversas áreas, como por exemplo as práticas de trabalho, comércio e serviço; as práticas de agropecuária e extrativismo; as práticas integradas do lar e as práticas industriais e audiovisual (DISTRITO FEDERAL, 1976).

Figura 13 – Excerto do documento Projeto Escola Parque contendo os critérios para a seleção de professores, incluindo o conhecimento da filosofia dessas instituições

010 - 000 0100 - 000 00 - 30 0000	
PROJETO: ESCOLA PARQUE SUB-PROJETO: RECURSOS HUMANOS PARA A ESCOLA PARQUE / PREVISÃO DE CURSOS	
OBJETIVO: OFERECER TREINAMENTO ADEQUADO PARA ASSEGURAR A IMPLANTAÇÃO EFETIVA DA METODOLOGIA DAS NOVAS ESCOLAS PARQUE.	
CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO E TREINAMENTO: 1 - SELEÇÃO - REQUISITOS A CONSIDERAR 1.1- Avaliação de currículo vitae (apresentação de títulos e diplomas), com especial valoração dos diplomas de curso superior nas áreas de atividades pedagógicas da Escola Parque; 1.2- Tempo de experiência no magistério, especialmente na área indicada; 1.3- Avaliação do desempenho nos cursos da FEUP e atividades docentes anteriores; 1.4- Realidade próxima à escola (o que facilitará o atendimento aos alunos em regime de extensão contratual e nos fins de semana); 1.5- Compromisso de participação no sistema de rodízio e atendimento de Clubes nos fins de semana; 1.6- No início de funcionamento da Escola terão prioridade os professores que já atuam nas Escolas do Centro; 1.7- Respeitados os critérios, a seleção será feita pelo Coordenador do Complexo, em comum acordo com a Diretoria Geral de Pedagogia. 2 - TREINAMENTO: ESTUDOS, DEBATES, SEMINÁRIOS, CURSOS. 2.1- Seminário sobre a Filosofia, estrutura e funcionamento das novas Escolas Parque; 2.2- Estudos precedendo o início dos trabalhos letivos; 2.3- Cursos específicos de cada área; 2.4- Treinamento em serviço e estudos supervisionados, depois de iniciado os trabalhos letivos.	CONTEÚDO COMUM: ALÉM DO CONTEÚDO PRÓPRIO DA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO O PROFESSOR DEVERÁ CONHECER: - Filosofia da Escola Parque e apresentação do Projeto - Escola Parque; - Treinamento para atuar junto às Bibliotecas Setoriais; - Técnicas de trabalho em grupo; - Formas de surgimento de Clubes de Interesses específicos; - Organização de Clubes de Interesses específicos; - Metodologia de Projetos e Centros de Interesses; - Técnicas de organização do trabalho; - Metodologia de Pesquisas.

Fonte: Arquivo da Escola Parque 313/314 Sul digitalizado pela pesquisadora.

Embora as escolas-parque da Brasília setentista tenham se estabelecido na esteira de uma tendência pedagógica tecnicista que se articulava em favor dos interesses da sociedade industrial, podemos observar em outras fontes, como o manual de *Clubes de Interesse Específico: manual dos pais* (1977) e o *Projeto Básico: integrado de instituições escolares* (1978), que o ensino de arte nessas escolas se efetivou, principalmente, por meio da dinamização das relações comunitárias, uma vez que as práticas artísticas se enredavam aos interesses e às produções culturais da população. Esses documentos testificam que as atividades escolares contavam com a ampla participação das famílias dos estudantes, que não apenas apreciavam as elaborações artísticas das crianças, mas, também, compartilhavam suas experiências e contribuía com o desenvolvimento dos estudantes.

É possível considerar que a estrutura pensada para os Clubes ampliava essas relações, no entanto, apesar de sua implementação se justificar na oferta de oportunidades para as crianças desenvolverem seus interesses individuais e coletivos, vale destacar que o acompanhamento dos estudantes já não se dava da mesma forma que na experiência da primeira escola-parque da Capital. O texto *Clubes de Interesse Específico: manual dos pais* (1977) nos esclarece que as práticas idealizadas para as novas escolas-parque seriam divididas em Clubes

e atividades no Setor de Estudos Ambientais. Os Clubes seriam oferecidos três vezes por semana, sendo obrigatória a participação da criança em apenas um Clube. Já o Setor de Estudos Ambientais oferecia aulas coletivas de caráter obrigatório duas vezes por semana. Essa proposta de atendimento para as novas escolas-parque chancela o encurtamento das possibilidades de experimentação e de comunicação artísticas, bem como dos momentos para o exercício de convivência democrática idealizados por Teixeira (1961) no plano de construções escolares.

Como forma de constituir uma dialogicidade entre as linguagens da arte, que dentro do novo arranjo se diluíam nas atividades artísticas, nas novas escolas-parque, o teatro ganhara importante destaque. Segundo o documento *A Nossa Escola Parque: 313/314 Sul* (DISTRITO, FERAL, [197?], p. 17), “para o teatro convergem todas as formas de expressão e aí todas as experiências podem ser vivenciadas e até mesmo reestruturadas”. O texto expressa ainda que os elementos presentes nas diferentes linguagens artísticas deveriam agregar para o desenvolvimento da autoexpressão, da sociabilidade, da atitude crítica e da personalidade criativa das crianças, diante de si mesmas e dos outros. Esses entendimentos reafirmam a concepção do ensino de arte na escola-parque de Brasília como forma de elaboração e comunicação da vida entre os indivíduos e a sociedade, mas por outro olhar, assinalam para uma problemática ainda latente nos dias atuais desse ensino, a polivalência<sup>22</sup>. Além dos indícios de uma atuação polivalente do professor de arte nas novas escolas-parque, destacamos a ausência de documentos que revelem a estrutura dos programas ou dos conteúdos para o ensino de arte nessas instituições na Brasília setentista, como preconizava Teixeira (2000). Todavia, não podemos afirmar que não foram elaborados programas escolares nas novas escolas-parque, pois, como já dito, muitos documentos confeccionados nessas escolas podem ter sido perdidos ou destruídos. Além disso, devido ao sistema de governo vigente no país, muitas elaborações pedagógicas e artísticas experienciadas nessas escolas podem não ter sido registradas.

Ainda que o documento *A escola-parque em Brasília* (1975) tenha previsto a construção de oito novas escolas-parque em um período de quatro anos, durante a década de setenta somente as duas escolas-parque tratadas nessa sessão foram edificadas. Em nossas buscas, não foram encontrados documentos que justificassem o entrave à implementação das novas escolas-parque na Brasília setentista. O que se pode inferir é que as inconstâncias na construção dessas escolas foram influenciadas pelos acontecimentos políticos e ideológicos vividos no país

---

<sup>22</sup> O problema da polivalência no ensino de arte, quando um professor com formação específica leciona nas diferentes linguagens artísticas sem possuir habilitação, foi abordado na dissertação da pesquisadora intitulada de *Arte-Educador no Ensino Médio: Desafios e Proposições Estéticas em Tempos de Crise*. (Cf. VASCONCELOS, 2016).



durante esse período. Paradoxalmente, a mesma Brasília que abrigou os cidadãos cosmopolitanos, que acolheu os filhos da contracultura, os jovens rebeldes que queriam mudar o mundo (SUBTIL, 2011), as bandas de rock, os cineastas, os poetas e os artistas plásticos, também conviveu com os constrangimentos de uma ditadura militar que se instalou no contexto nacional.

Dessa maneira, o ensino de arte nas escola-parque de Brasília durante a década de setenta, embora marcado por uma movimentação que retomou a edificação dessas instituições na Capital, sofreu com a lentidão desse recomeço e sinalizou um paradoxo entre o ideário de Anísio Teixeira para as escolas-parque, que se ancorava em uma filosofia pragmatista com foco na formação humana, e os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que introduziu a Educação Artística nas escolas brasileiras trajada de uma perspectiva tecnicista. O antagonismo lançado não se deu de maneira isolada pois, segundo Ferraz (2009), a tendência da educação tecnicista tinha como foco cumprir as novas metas econômicas, sociais e políticas que se instalavam não apenas no contexto nacional, mas eram advindas de uma agenda econômica mundial.

Essa inarmonia do ensino de arte no contexto educacional brasileiro, como veremos mais adiante, é evidenciada em documentos que tangem a contemporaneidade das experiências artísticas nas escolas parque de Brasília, pois ao passo que revelam as adaptações desse ensino no incurso dos novos objetivos estabelecidos para a educação dos indivíduos, também manifestam um exercício de resistência no sentido de preservar as concepções originais para o ensino de arte idealizadas por Teixeira (1961). Essa dissenção testifica o jogo de interesses que, por vezes, como afirma Cellard (2008), se expressa nos documentos.

Somente no ano de 1980, já na esteira de uma abertura política no Brasil (SUBTIL, 2011), a Capital é contemplada com uma quarta escola-parque, a Escola Parque da 210/211 Norte. A quinta e até então a última instituição elaborada na capital brasileira dentro do arranjo previsto no Plano de Construções Escolares, a Escola Parque da 210/211 Sul, fora erigida apenas no ano de 1992 graças à mobilização da própria comunidade que reivindicou que uma obra destinada a um posto de saúde naquela localidade se adaptasse para sediar mais uma escola-parque (FREITAS, 2020).

Figura 14 – Entrada da Escola Parque da 210/211 Norte



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Figura 15 – Vista aérea da Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: Marques, 2022.

Figura 16 – Entrada da Escola Parque 210/211 Sul



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

No entremeio da edificação dessas duas instituições, a Escola Parque 210/211 Norte e a Escola Parque da 210/211 Sul, foi elaborado o primeiro documento identificado como uma Orientação Pedagógica para as escolas-parque de Brasília. O documento, angariado no arquivo da Escola Parque da 313/314 Sul sob o título de *Orientação Pedagógica nº 19 Escolas Parque*, data de 1989, um ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ele foi elaborado pelo Departamento de Pedagogia da então Fundação Educacional do Distrito Federal. Essa orientação nos possibilita vislumbrar algumas perspectivas e tendências pedagógicas que ajudaram a forjar as concepções do ensino de arte ao longo de sua trajetória na Capital.

Nesse sentido, o documento afirma que desenvolver o currículo de Educação Artística, bem como o de Educação Física, passou a ser um objetivo em comum das instituições dessa tipologia e, para tal traça diretrizes gerais com o intuito de manter a unidade filosófica e nortear o trabalho desenvolvido nas quatro instituições até então edificadas: Escola Parque da 308 Sul, Escola Parque da 313/314 Sul, Escola Parque da 303/304 Norte e Escola Parque da 210/211 Norte (DISTRITO FEDERAL, 1989). De acordo com o documento, a clientela das escolas-parque seguia sendo prioritariamente estudantes do chamado Ensino de 1º Grau, matriculados no turno diurno das escolas conhecidas como tributárias e, assim como no plano original, as escolas-parque e escolas-classe deveriam construir uma prática educativa integrada.

Ainda que essa Orientação Pedagógica (1989) tenha consagrado a ideia de uma prática educativa integral, ela não se confundia com a perspectiva de educação em tempo integral, dado que no documento consta uma redução do tempo de atendimento nas escolas-parque maior do que a que fora observada nas fontes referentes ao ensino de arte nas escolas-parque da década

de setenta. Os alunos do chamado Ciclo Básico de Alfabetização (CBA a 4ª série) frequentariam as escolas-parque apenas uma vez por semana durante quatro horas, enquanto os estudantes da 5ª e 6ª série frequentariam a escola duas vezes por semana (DISTRITO FEDERAL, 1989).

No que concerne ao ensino de arte, o texto evidencia que o objetivo das escolas-parque é “desenvolver linguagens artísticas, proporcionando a alfabetização estética e cultural, levando em consideração a necessidade individual de contextualização sócio-histórica da expressão humana” (DISTRITO FEDERAL, 1989, p. 10). O documento aponta ainda que a abordagem metodológica das escolas-parque de Brasília convergia para a formação de uma consciência crítica, para o crescimento individual harmonioso e para a participação efetiva na comunidade. Além disso, o fazer pedagógico dessas instituições, segundo o documento (1989), esteve comprometido com a pesquisa de novos métodos de ensino e a utilização diversificada de materiais.

Destacamos que as perspectivas aludidas ao objetivo do ensino de arte, à abordagem metodológica e ao fazer pedagógico nas escolas-parque de Brasília apresentadas no texto (1989) dialogam com a chamada Proposta Triangular estruturada por Ana Mae Barbosa na década de oitenta. Segundo Barbosa (2014, p. 13-14),

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade. [...] No Brasil, a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar.

Nesse entendimento, a leitura da obra de arte e o fazer artístico não estão circundados ao espontaneísmo das expressões emocionais e/ou à originalidade da criação como se defendia no ensino de arte moderno (BARBOSA, 2013), mas encontram no entrelace com o contexto cultural um elemento fundamental para a elaboração das experiências artísticas e para a cognição estética. O prisma de uma contextualização sócio-histórica, conforme expressa o documento (1989), também se comunica com a ideia do aluno como um indivíduo pesquisador, que é ativo no seu processo educativo e responsável por contribuir com a construção de sentidos nos espaços sociais que transita.

De acordo com Barbosa (2014), o entendimento do estudante enquanto indivíduo pesquisador foi amplamente estudado entre os anos de 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo sob a orientação do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e esteve

concatenado à Proposta Triangular. O adendo da autora (2014) nos permite entrever na orientação pedagógica (1989) que o ensino de arte, concebido nas escolas-parque de Brasília, nesse período de consolidação e expansão dessas escolas na Capital, é permeado pelas ideias da chamada tendência pedagógica libertadora. Essa tendência, que teve o trabalho do educador Paulo Freire como um referencial destaque, “partia de uma concepção de filosofia da educação de que o homem é o ‘sujeito da história’ e não seu objeto” (FERRAZ, 2009, p. 53). Paradoxalmente, ainda que as elaborações acerca do estudante como protagonista, crítico e transformador de seu contexto pareçam ter influenciado as concepções do ensino de arte nas escolas-parque de Brasília, pensadores como Paulo Freire e a própria Ana Mae Barbosa não são explicitamente citados no documento (1989).

Entretanto, vale lembrar que o entendimento do estudante, enquanto indivíduo que elabora suas experiências e as (res)significa no contexto de sua comunidade, sendo esse um dos preceitos para a construção da sociedade democrática, são ideias que já eram defendidas pelo idealizador das escolas-parque de Brasília, o filósofo e educador Teixeira (2000), bem como nas obras do filósofo pragmatista John Dewey (1936, 2005), seu principal referencial. A incomunicabilidade dos conceitos e das influências teóricas que ancoraram a Orientação Pedagógica das escolas-parque do ano de 1989 se apresenta como uma lacuna que nos suscita indagações quanto ao *corpus* que configura entendimentos mais aprofundados acerca das concepções do ensino de arte nas escolas-parque nesse período, uma vez que as fontes documentais, tal como tratamos no texto, são escassas.

Fazendo as vezes de um fechar e abrir de ciclos, no ano de 1996 há a publicação de uma Diretriz Operacional para as escolas-parque que tem como justificativa de sua elaboração o proposto no projeto intitulado de *Repensar a Escola Parque*, idealizado pelo Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação. O principal aspecto a ser considerado nesse documento diz respeito ao indicativo de reabertura das escolas-parque para a comunidade/cidade e a uma nova mudança no formato de atendimento. Segundo consta na diretriz (1996), a Orientação Pedagógica de 1989 ampliou o atendimento à clientela em detrimento da qualidade, uma vez que reduziu a carga horária dos estudantes nessas instituições. Assim, a diretriz (1996, n.p.) afirma que “o processo educativo deverá contemplar a diversidade cultural que a cidade traz”, sendo fundamental que os estudantes da 1ª a 6ª série do 1º Grau pudessem usufruir das experiências artísticas e corporais nas escolas-parque com um tempo de qualidade. No que concerne aos conhecimentos e aos conteúdos referências dessa diretriz, podemos destacar a indicação exclusiva das escolas-parque para o trabalho com os currículos de Educação Física e da chamada Educação Artística que abarcava Artes Plásticas, Artes Cênicas e Educação Musical.

#### 4.2 Estreitos documentais: o que (não) dizem sobre as experiências artísticas nas escolas-parque

No mergulho da escuridão contemporânea, que não dispensa ser uma experiência do olhar de nossa pesquisa pelo azo de outros entendimentos, essa sessão é dedicada a trazer alguns estreitos documentais que nos ajudem a elaborar uma breve compreensão das experiências em arte na contemporaneidade das escolas-parque de Brasília. Ainda que esses documentos se apresentem em reduzido volume, acreditamos que nos servem como uma antessala para dialogar com as entrevistas realizadas nesse estudo. Nesse enredo, partimos da publicação da última Orientação Pedagógica para as escolas-parque no ano de 2002, dos entendimentos expressos em documentos acerca do papel da escola-parque na (re)tomada de uma escola pública em tempo integral na educação pública do Distrito Federal e dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas-parque do ano de 2019<sup>23</sup>.

A publicação da *Orientação Pedagógica para as escolas-parque de Brasília*, no ano de 2002, marca a entrada dessas instituições na história da educação brasileira em um tempo que parecia muito distante quando da edificação da primeira escola dessa tipologia na Capital brasileira: o Século XXI. Além disso, delinea a consolidação e resistência dessas instituições em Brasília. Em uma ampla conjuntura, o documento se situa na esteira da anúnciação do terceiro milênio em que o cenário da política brasileira é tangenciado pelo acirramento de uma organização neoliberal que é força motriz no mundo ocidental desde a década de noventa. Segundo Pagni (2020), o neoliberalismo se configurou como uma extensão da lógica econômica, adentrando os diferentes aspectos da vida humana e instituindo um modo de vida de empresariamento de si.

As perspectivas educacionais brasileiras não fugiram das influências dessa lógica de biopoder<sup>24</sup>, mas também não dissolveram por completo os anseios de uma educação pública de

---

<sup>23</sup> Anualmente, as Propostas Políticas-Pedagógicas são atualizadas pela comunidade escolar, passam pela análise das Coordenações Regionais de Ensino e, posteriormente, são divulgadas no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para o nosso estudo, foram selecionadas as Propostas Políticas Pedagógicas das escolas parque do ano de 2019, ano da realização das nossas entrevistas com os arte-educadores da Escola Parque da 313/314 Sul. Nesse sentido, consideramos que os documentos dialogam com as temáticas abordadas nas entrevistas e discutidas pelos arte-educadores participantes, bem como podem nos apresentar uma aproximação do cenário atual dessas escolas.

<sup>24</sup> O conceito de biopoder foi definido pelo filósofo francês Michel Foucault entre os anos de 1974 e 1979. Segundo Furtado e Camilo (2017), para o filósofo, o biopoder é definido como assumindo duas formas: consiste, por um lado, em uma anátomo-política do corpo e, por outro, em uma biopolítica da população. A anátomo-política refere-se aos dispositivos disciplinares encarregados do extrair do corpo humano sua força produtiva, mediante o controle do tempo e do espaço, no interior de instituições, como a escola, o hospital, a fábrica e a prisão. Por sua vez, a biopolítica da população volta-se à regulação das massas, utilizando-se de saberes e práticas que permitam gerir taxas de natalidade, fluxos de migração, epidemias, aumento da longevidade. Cf. Nogueira Furtado, Rafael; Aparecida de Oliveira Camilo, Juliana. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. *Revista Subjetividades*, v. 16, n. 3, p. 34-44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800>. Acesso em: 20 jun. 2022.

qualidade, acessível a todos e voltada para uma formação crítica dos indivíduos. Essas características são evidenciadas na orientação pedagógica de 2002 que traz como uma de suas fundamentações legais a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>25</sup>, publicada em 20 de dezembro de 1996. A LDBEN de 1996 destacou a obrigatoriedade do ensino de arte em toda a educação básica e anunciou como constituinte dos princípios da educação brasileira a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996). Nesse enredo, a orientação pedagógica se apresenta como um instrumento para subsidiar o fazer pedagógico, “favorecendo a operacionalização de aprendizagens significativas, por meio do desenvolvimento de habilidades e do domínio de competências, elencadas no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 7) e considerando as características do desenvolvimento das crianças e adolescentes com o objetivo de motivar os estudantes a perceber, interpretar e recriar a realidade. Além disso, o documento situa a configuração das escolas-parque de Brasília “como um modelo de educação cujo princípio fundamental é a valorização do homem como ser integral, visto em seus aspectos físicos, psicológicos e social” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 7).

Acerca do formato de atendimento, a Orientação Pedagógica (2002) nos aponta que, nesse período, as escolas-parque recebiam estudantes da 1ª à 8ª série do Ensino Fundamental nos períodos matutino, vespertino e noturno. As crianças da 1ª à 4ª frequentariam a escola-parque no mesmo turno que frequentavam a Escola Tributária, uma vez por semana, em um dia letivo de cinco horas relógio; as crianças e adolescentes da 5ª à 8ª série, em turno contrário ao que frequentavam a Escola Tributária, em dois dias semanais, atendendo a carga horária estabelecida em legislação específica. Os estudantes da 5ª à 8ª série que comprovassem a impossibilidade de frequentar a escola-parque no período diurno poderiam ser atendidos no noturno. Além disso, a orientação destaca que as turmas deveriam ser compostas por um quantitativo de 20 estudantes e que estudantes de escolas não tributárias poderiam ser atendidos em oficinas e projetos das escolas-parque, caso houvesse disposição de vagas nas escolas.

O panorama descrito na orientação nos permite observar que, mais uma vez, houve um achatamento do tempo de frequência dos alunos às escolas-parque, porém, em contrapartida, verificamos um esforço no sentido de ampliar o acesso a uma maior quantidade de estudantes

---

<sup>25</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 foi alterada pela publicação da Lei nº 13.278/2016 que prevê a inclusão das quatro linguagens artísticas: artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica e estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. Fonte: Agência Senado.

já que a frequência das turmas em uma ou duas vezes por semana permitia um maior número de atendimentos às escolas tributárias. Destacamos, ainda, a possibilidade de atendimento para estudantes que não fossem ligadas às escolas tributárias. Consequentemente, a abertura aos clubes e às oficinas viabilizava o acesso de estudantes que não fossem atendidos exclusivamente pela rede pública de ensino. Em certa medida, essa característica retoma as ideias de Teixeira (1961), no sentido de possibilitar o convívio social diversificado dos estudantes, estimulando as trocas de experiências e, sobretudo, as aprendizagens e as atitudes para a construção e a manutenção de uma sociedade democrática.

Apesar desse arranjo para atender um quantitativo expressivo de estudantes, o número de escolas-parque erigidas na Capital permanecia o mesmo da década de noventa, ou seja, cinco escolas, não contemplando assim a idealização de Teixeira (1961) em seu plano de construções escolares, que previa uma escola-parque para cada conjunto de quatro escolas-classe. A não expansão das escolas-parque na Capital para o atendimento das escolas tributárias acabou por inchar os atendimentos dessas instituições, pois todos os atendimentos referentes à área do conhecimento em Arte ocorriam nas escolas-parque. Vale dizer que, em um contexto mais recente, essa problemática não é desconhecida na rede pública de ensino uma vez que, consta no Plano Distrital de Educação – documento instituído pela Lei nº 5.499/2015 – em sua meta 6, item 6.10, o indicativo para a construção de escolas-parque “proporcionalmente ao número de unidades escolares existentes e de acordo com a demanda da regional de ensino”. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Mesmo diante dos desafios à expansão já no início do novo milênio, a Orientação Pedagógica (2002) caracteriza as escolas-parque como um lócus em que o estudante é convidado a desenvolver seu potencial crítico e expressivo por meio da Arte e da Educação Física. No que concerne às especificidades da Arte, segundo o documento (2002), esse encorajamento é engendrado por meio das linguagens visual, teatral e musical e conta, também, com o aporte da literatura, entrelaçando assim, o fazer artístico, a leitura estética e a contextualização histórica da arte. Nesse sentido, a orientação para o trabalho pedagógico em arte nas escolas-parque de Brasília, elaboradas no início século XXI, retoma o diálogo com o arranjo da orientação traçada no final dos anos oitenta, uma vez que ambas evocam a tríade proposta por Barbosa (2014), do ler – fazer – contextualizar, ainda mesmo sem fazer relações diretas à proposta da autora, como discutimos no capítulo anterior. Assim, de modo a provocar um diálogo entre os tempos, podemos observar que essa última orientação se coloca na empreitada de esclarecer o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas-parque ao valorizar os aspectos metodológicos com mais inteligibilidade e detalhes.



Nesse ínterim, ao voltarmos nossa atenção para os sentidos atribuídos à abordagem metodológica que, por sua vez, tenta traduzir os percursos das experiências em arte perscrutadas com as práticas pedagógicas, inferimos que essas instituições priorizam a construção de aprendizagens significativas e, que a interdisciplinaridade é o caminho que possibilita aos estudantes a reconstrução dos conhecimentos, além de favorecer “a formação plena, a autonomia intelectual, o crescimento individual harmonioso e a participação na comunidade, pontos para os quais converge todo o processo educativo” (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 7).

A perspectiva de construção e reconstrução dos conhecimentos manifestada no texto, nos permite mais uma vez evocar o pensamento deweyano (2011) acerca da significância das experiências no processo educativo. Nesse enredo, conforme as reflexões do filósofo norte-americano (2011), o valor das experiências para a formação da racionalidade humana não está em somar um amontoado de ideias ou acumular uma sucessão de experimentos que resultem de um jogo de tentativas com erros e acertos, mas se distinguem pela qualidade de sua natureza. Dessa forma, ao compreender o conhecimento como um processo *continuum*, que não desconsidera as transitoriedades e se presta às novas elaborações, essa orientação concebe um ensino de arte que transcende o campo conceitual para habitar a experiência em um sentido vital.

Ainda que essa orientação nos aproxime dos entendimentos acerca das experiências em arte nas escolas-parque nos últimos tempos, vale salientar que, em quase dois decênios, não tivemos a publicação de outra orientação que olhasse para as nuances e particularidades dessas instituições planejadas para a formação de um público forte, apto a atuar na sociedade democrática e pautada nas atividades de arte e educação do corpo. Desde o ano de 2002, nenhuma outra orientação própria dessas instituições foi publicada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Segundo Ricardo (2018), o documento de 2002 serve, atualmente, para a tentativa de desenvolvimento de um novo documento pela Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial e Arte-Educação (GEAPLA), que está vinculada à Diretoria de Educação Integral<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Atualmente, as questões técnicas-pedagógicas das Escolas Parque de Brasília são de responsabilidade dessa gerência e estão vinculadas à Diretoria de Educação Integral da Secretaria de Educação do Distrito Federal da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral porque, no ano de 2017, as Escolas Parque foram inseridas em um projeto intitulado de Rede Integradora da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Nesse projeto, as crianças são atendidas em um turno de 5 horas nas Escolas Classe do Plano Piloto e em outro turno de 5 horas nas Escolas Parque a fim de que disponham de uma educação em tempo integral. Nesse contexto, o atendimento nas Escolas Parque de Brasília, além de desenvolverem as atividades de Arte e Educação Física, desenvolvem hábitos de higiene, de alimentação e de descanso conforme se pode constatar nas Diretrizes para o Atendimento em Tempo Integral (2018).

Alguns documentos mais atuais como os Projetos Políticos-Pedagógicos dessas instituições referentes ao ano de 2019, ano de realização das nossas entrevistas, e também as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (2018), embora pareçam não focar nos aspectos teóricos e metodológicos almejados para as experiências artísticas no ensino de arte das escolas-parque da contemporaneidade, nos trazem apontamentos que ajudam a elucidar as transformações vividas nas últimas duas décadas de escola-parque. Cabe lembrar que, ainda que cada uma das cinco escolas-parque situadas no Plano Piloto elabore sua própria identidade, essas instituições foram forjadas no entrelace de um mesmo plano educacional e na atualidade seguem sob a égide de uma organização institucional, o que nos permite estabelecer uma comunicabilidade e suscitar algumas reflexões acerca de nosso problema de pesquisa.

Ao avistarmos os Projetos Políticos-Pedagógicos (2019) das cinco escolas-parque de Brasília – 210/211, 307/308, 313/314 Sul e 210/211, 303/304 Norte – observamos que os documentos identificam essas instituições como agentes de uma educação integral no sentido de que almejam proporcionar aos estudantes uma formação que contemple os aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, culturais, estéticos, éticos, sociais e àqueles que tangem a formação de hábitos de saúde e de higiene dos indivíduos (DISTRITO FEDERAL, 2019). Cada um desses cinco projetos (re)contam, ao seu modo e ao seu tempo, as histórias da fundação e da solidificação dessas instituições na educação de Brasília, dando destaque para o período em cada uma foi inaugurada na cidade.

Os projetos apontam também os diferentes formatos de atendimento que cada uma dessas escolas já ofertou na Capital, por vezes de modo intercomplementar, em que os estudantes de determinadas escolas-classe frequentam as escolas-parque todos os dias da semana em turno oposto ao regular; ou de modo complementar, em que os estudantes das escolas-classe ou dos anos finais do Ensino Fundamental frequentavam as escolas-parque em determinados dias da semana, fosse uma vez por semana no turno de aula regular ou de uma a três vezes por semana no turno contrário ao das aulas das escolas-classes. Essas ofertas e tempos de atendimentos não foram constantes e variaram de acordo com as demandas de cada escola-parque, como exemplo, o baixo número de estudantes matriculados no atendimento complementar ou nos Clubes escolares quando estes existiam nessas instituições. Essa inconstância sempre refletiu um desafio para essas instituições e também para a SEEDF no sentido de administrar e justificar a permanência de uma tipologia educacional pouco compreendida, considerada onerosa e quase exclusiva no Plano Piloto.

É possível observar que ao longo de sua trajetória as escolas-parque foram aderindo a projetos, fosse do âmbito local ou na esfera federal, como forma de se manter e de preservar as suas edificações destinadas a atividades artísticas e de educação do corpo. Nos aproximando do cenário atual, temos todas as cinco escolas-parque de Brasília inseridas em um projeto denominado Rede Integradora da CRE do Plano Piloto. Esse projeto pode ser considerado um desdobramento do Projeto Novo Mais Educação (PNME)<sup>27</sup>, do MEC, criado com o objetivo de oferecer uma educação integral de qualidade e de ampliar o tempo e o espaço escolares. Nesse sentido, as escolas-parque, com toda a sua estrutura física e filosófica, foi considerada a peça ideal para essa proposta.

Em uma análise retrospectiva, podemos dizer que a oferta da educação em tempo integral é fruto da construção de políticas públicas nacionais, uma vez que documentos como a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro 1996 (LDBEN), em seus artigos 34 e 87, já previam, por exemplo, a ampliação progressiva do período de permanência na escola, bem como estabelecia que as redes escolares públicas deveriam conjugar esforços para esse objetivo (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005 de 25 de junho 2014, também anuncia a garantia da oferta de Educação Integral em seus Objetivos e Metas, indicando que sua promoção deveria se dar por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência diário dos estudantes na escola passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas (BRASIL, 2014).

Nesse enredo, com vistas a atender as legislações que anunciavam essa proposta, desde o ano de 2017 a oferta da educação em tempo integral vem sendo implementada na Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas

---

<sup>27</sup> O Programa Novo Mais Educação (PNME ou Novo Mais Educação) foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, publicada no DOU de 11 de outubro de 2016 (BRASIL, 2018). Como estratégia educativa, objetiva melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Em 2017, o Programa passou a ser regido pela Resolução FNDE nº 5 de 25 de outubro de 2016 e implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, de cultura, de esporte e de lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I – alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;

III – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.

IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 8 abr. 2022.

e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (2018a, p. 19), o objetivo da educação em tempo integral no Distrito Federal é

Ampliar tempos, espaços e oportunidades de ensino e aprendizagem aos estudantes da Rede Pública, por meio da oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas, técnico-científicas e esportivas relacionadas às áreas do conhecimento, concepções e eixos transversais do Currículo da Educação Básica, bem como contribuir com a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Integral, em jornada ampliada de 8 e 10 horas de trabalho pedagógico efetivo.

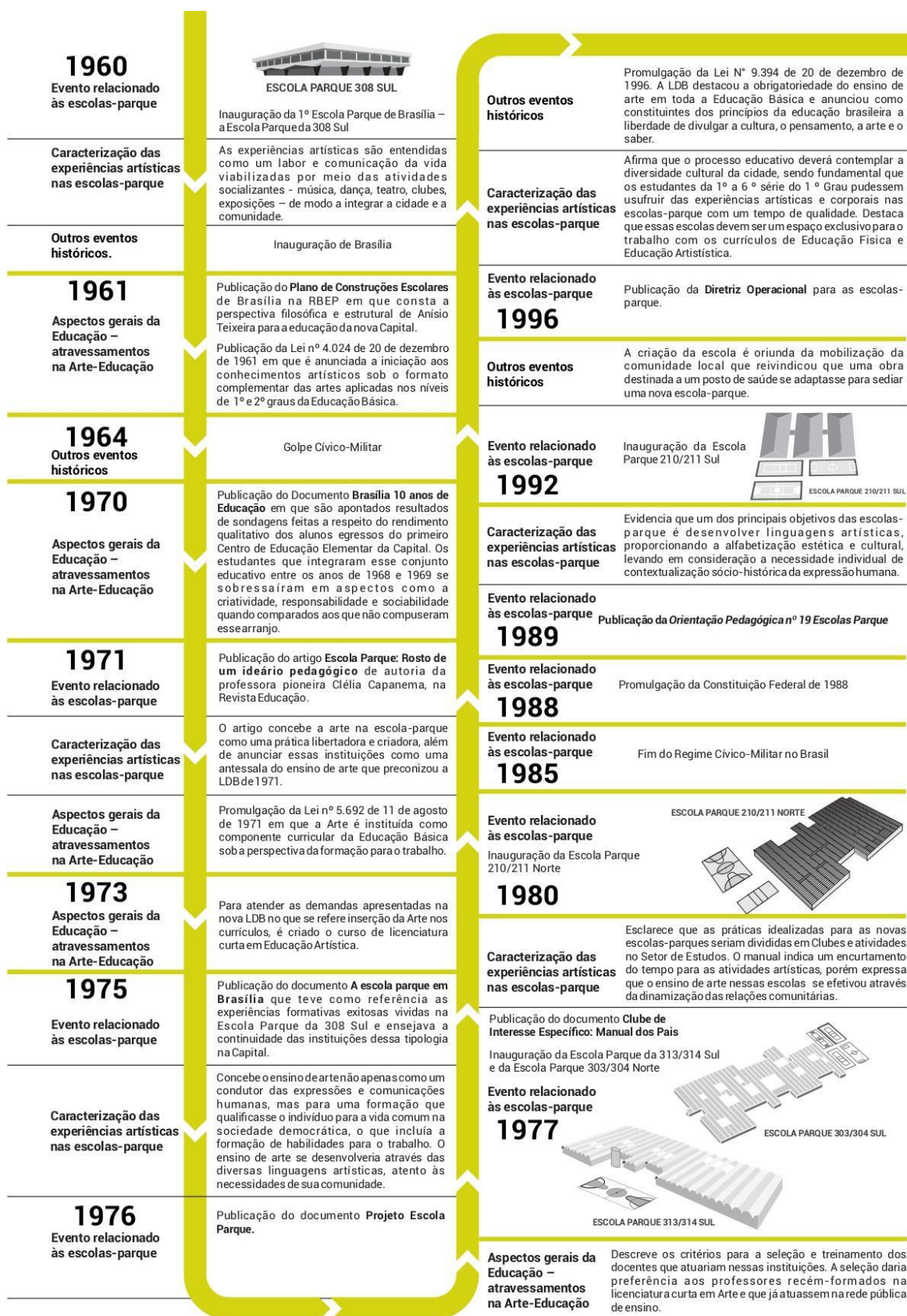
Essa perspectiva educativa, segundo o documento (2018a), está pautada nos princípios da integralidade, da intersetorialidade, da transversalidade, do diálogo escola-comunidade, da territorialização, do trabalho em rede e da convivência escolar. Nesse sentido, a SEEDF, ao andejar a multidimensionalidade da formação integral dos indivíduos, tem demandado um esforço da rede de ensino com vistas à implementação e à efetivação de uma educação de qualidade que transcenda a perspectiva temporal. Essa demanda visa atender ainda à Meta 06 (seis) do Plano Distrital de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2015), que objetiva até o ano de 2024:

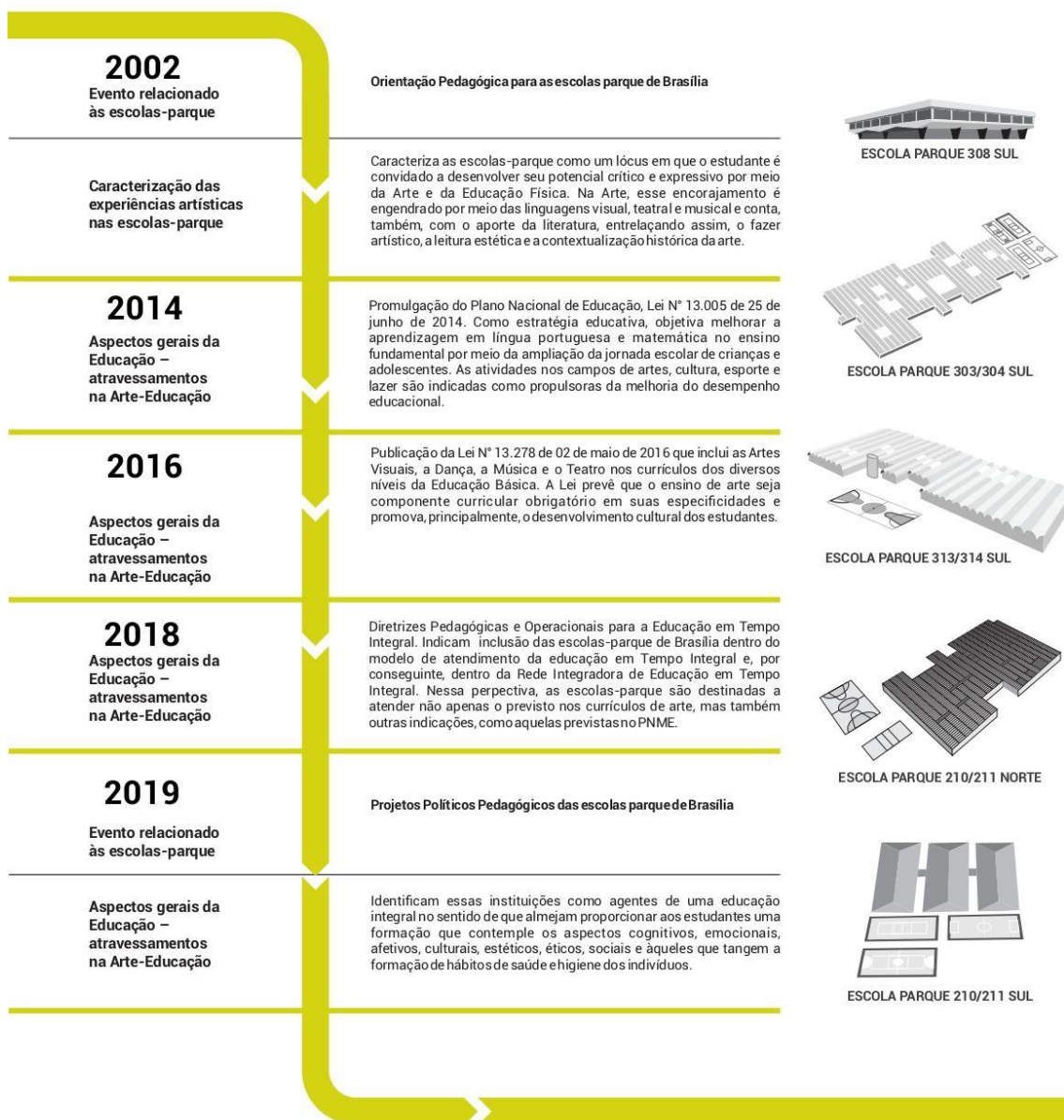
oferecer educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da Educação Básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano de matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste plano. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

De modo a consubstanciar os aspectos pedagógicos e contribuir para o alcance das metas percentuais previstos para a implementação da educação em tempo integral na Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal, na Coordenação Regional de Ensino – CRE do Plano Piloto, “o atendimento intercomplementar na EP refere-se tanto a oferta dos Componentes Curriculares Arte e Educação Física, bem como a oferta de Oficinas de Arte, Educação Física e do projeto de Promoção à Saúde e de Formação Pessoal e Social às Unidades Escolares vinculadas à Rede Integradora de Educação Integral conforme Parecer nº 208/2017 – CEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 27). Assim, a Rede Integradora de Educação Integral é constituída por 18 escolas-classes e 5 escolas-parque. Nesse arranjo, 100% (cem por cento) dos estudantes de um turno de cada uma dessas escolas-classe são atendidos diariamente em uma das cinco escolas-parque da Capital.

A figura a seguir sintetiza, em forma de linha do tempo, as concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas conhecidas no exame documental realizado no capítulo.

Figura 17 – Linha do tempo





Fonte: elaborado pela autora.

Os desafios para compreender as concepções do ensino de arte nas escolas-parque via análise documental se ampliam na medida em que, além da escassez das fontes, a elaboração desses documentos em um nível central da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com vistas a registrar a historicidade dessas instituições e/ou a nortear as práticas pedagógicas-artísticas se tornam menos recorrentes em detrimento de adequações para contemplar metas nacionais ou projetos de governos que não se relacionam diretamente com as perspectivas postas no ideário de Anísio Teixeira (1961). Nesse sentido, as análises das entrevistas dos arte-educadores atuantes na Escola Parque da 313/314 Sul nos trazem uma tela pulsante que dá

importante direcionamento à nossa pesquisa e amplia as compreensões acerca das concepções e transformações das experiências artísticas nas escolas-parque na contemporaneidade ao se entrelaçarem com os autores que nos referenciam, com a revisão sistemática de literatura e com as análises de documentos dos diferentes tempos dessa tipologia escolar em Brasília.





## **5 CONCEPÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS NA CONTEMPORANEIDADE DAS ESCOLAS-PARQUE DE BRASÍLIA: AS PERCEPÇÕES DOS ARTE-EDUCADORES**

Compreender as concepções e as transformações das experiências em arte vividas nas escolas-parque por meio das narrativas dos arte-educadores tem-se mostrado um exercício que nos exige mobilidade criativa acerca das significações no espaço-tempo. Isso ocorre porque, para responder aos nossos questionamentos, os docentes levam-nos por diversas histórias de diferentes períodos. Eles vão e voltam no tempo, construindo pontes que somente a linguagem é capaz de criar. Cada reflexão elaborada pelos arte-educadores parece ser fruto de um enlace histórico, cultural, social e de um imaginário que se entrecruza entre os fatos, as trajetórias da vida pessoal e profissional, os sentimentos, as perspectivas e as expectativas acerca das experiências artísticas nessas instituições, bem como as convicções acerca do potencial da arte na vida humana.

Destarte, a fim de nos aproximarmos do escopo de nosso trabalho, tendo nas narrativas dos docentes<sup>28</sup> um aporte de pesquisa sobre nosso objeto, as próximas sessões apresentam os cinco eixos interpretativos que se destacaram nas análises das entrevistas. O primeiro deles apresenta o perfil dos arte-educadores participantes de nossa pesquisa, destacando alguns pontos de seus percursos, de suas formações e de suas experiências na arte e no ensino da arte. O segundo eixo versa a respeito das perspectivas e das expectativas dos professores acerca das possibilidades das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília mesmo antes de atuarem nessas instituições. O eixo seguinte se dedica a evidenciar as percepções dos professores com relação às suas práticas pedagógicas artísticas e às principais transformações das experiências em arte na contemporaneidade das escolas-parque destacadas pelos arte-educadores. O quarto eixo enfoca os movimentos de (re)pensar, resistir e (re)inventar da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília. O quinto eixo, por fim, indica elementos vistos como os principais desafios às práticas pedagógicas em arte e às experiências artísticas nas escolas-parque.

---

<sup>28</sup> Com vistas a situar o leitor acerca das narrativas dos arte-educadores entrevistados, todos os trechos em que são usadas citações diretas ou indiretas referentes às falas destes professores constam nota de rodapé destacando informações como o nome do entrevistado, a ordem de realização da entrevista em numeral romano, o mês e o ano, bem como o tempo de duração e o apêndice em que se encontra a transcrição da entrevista na íntegra dentro da tese. Ademais, ressaltamos que quando citamos os nomes dos arte-educadores entrevistados, estes são antecedidos pela palavra Professor com inicial maiúscula como forma de manifestar respeito e valorização aos profissionais da educação.

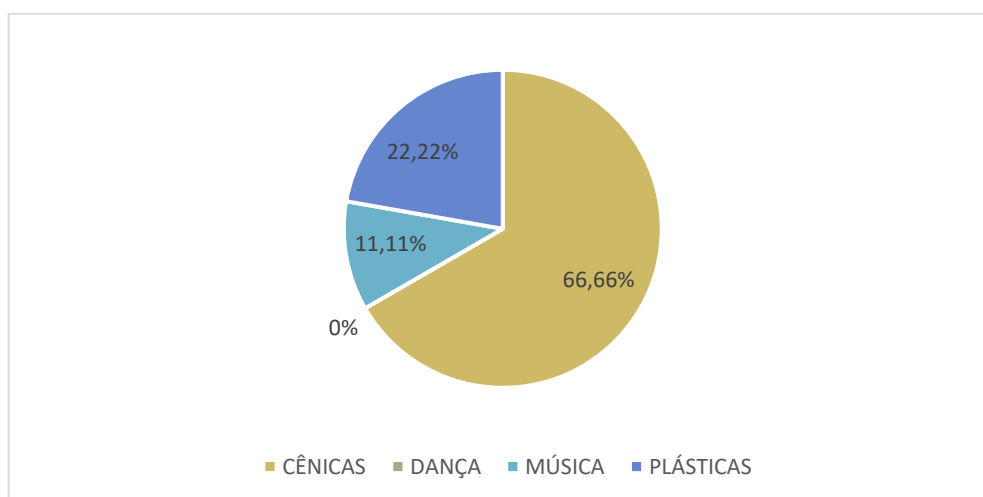
### 5.1 Perfil dos artes-educadores atuantes nas escolas-parque de Brasília – os sujeitos da história – trajetórias, formações e experiências na arte e no ensino da arte

No olhar que lançamos para o tempo presente, ainda dentro da perspectiva da obscuridade e da fragilidade apontadas por Agamben (2009), iniciamos as análises de nossas entrevistas procurando desvelar o perfil dos arte-educadores, colaboradores de nossa pesquisa. Nesse exercício de olhar apurado, foi possível perceber que um perfil de arte-educador era delineado e que este se forja por pontos em comum entre os docentes, apontando caminhos e direções que se comunicam.

Assim, considerando o nosso objeto de estudo e a perspectiva metodológica traçada para essa pesquisa, contextualizar os indivíduos envolvidos no estudo se constitui como um elemento importante uma vez que conhecer um pouco sobre a formação deles, suas vivências, experiências e construções de sentido, ou seja, traçar o perfil de alguns sujeitos da história, nos ajuda a construir um *corpus* das percepções desses docentes acerca das experiências em arte nas escolas-parque de Brasília.

Antes de partirmos para a especificidade das análises, vale lembrar a habilitação específica dos arte-educadores colaboradores de nossa pesquisa dentro das quatro linguagens da Arte, a saber: Artes Cênicas/Teatro, Artes Plásticas, Dança e Música. Nesse sentido, dos 9 (nove) professores, temos que 6 (seis) deles possuem habilitação em Artes Cênicas, 2 (dois) são habilitados em Artes Plásticas e 1 (um) em Música, conforme o Gráfico 1 abaixo ilustra.

Gráfico 1 – Área de formação do docente



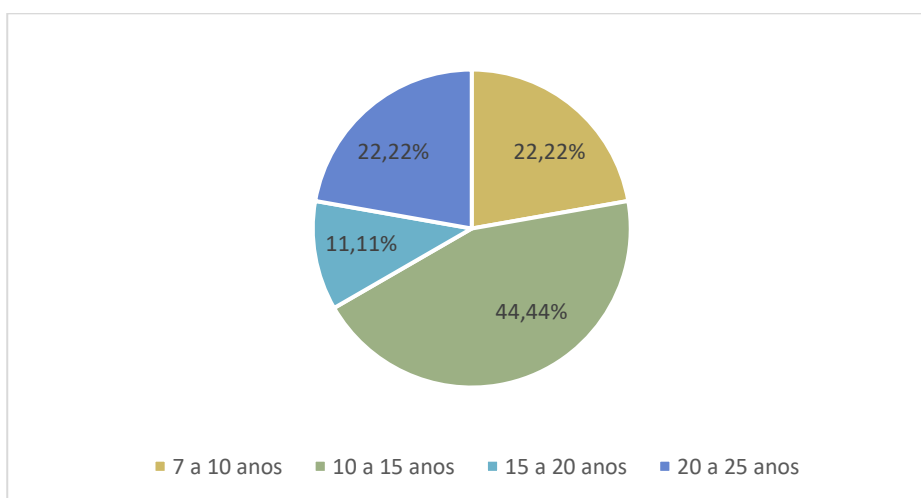
Fonte: Elaboração própria

Destacamos ainda que a escola-parque em que os colaboradores do estudo atuam não conta com nenhum professor habilitado na linguagem da Dança e que apenas no ano de 2013 a

SEEDF promoveu concurso público para a especificidade da Dança ofertando dez vagas para professor efetivo com vistas a atender toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (CHAGAS, 2020). Salientamos, também, que a obrigatoriedade do ensino de Dança na Educação Básica só foi introduzida a partir da Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016. A lei, que altera o inciso 6 do Artigo 26 da LDBEN de 1996, estabeleceu o prazo de cinco anos para a implementação não apenas da dança, mas das quatro linguagens artísticas em toda a Educação Básica. Entretanto, em nosso estudo, constatou-se que até o ano de 2019 essa implementação não havia se efetivado.

Nessa direção, os primeiros traçados que começam a se esboçar acerca do perfil dos arte-educadores dizem respeito ao tempo de experiência enquanto docente. Dos 9 (nove) professores entrevistados, o professor com menor tempo de docência possui cerca de 7 (sete) anos de prática. Na outra ponta, temos professores com mais de duas décadas de atuação na arte-educação. A maioria dos professores, 44,44%, possuem entre 10 e 15 anos docência. O Gráfico 2, a seguir, nos permite visualizar as informações completas.

Gráfico 2 – Tempo de docência



Fonte: Elaboração própria

Nota-se que a escola-parque tem à sua disposição professores experientes que possuem vivências, experimentações e ressignificações profissionais e pessoais variadas. Ressalta-se ainda que todos os professores entrevistados relataram ter atuado em mais de uma escola-parque, o que nos leva a inferir que suas elaborações são construídas considerando não apenas os aspectos micro de cada unidade escolar, mas também se valendo de um leque de experiências na arte-educação dentro das instituições dessa tipologia na Capital. Essa pluralidade reverbera de maneira profícua nas práticas pedagógicas artísticas. A outra face desta experiência expressa

no tempo de docência é que a mesma pode implicar em uma expansão dos conflitos geracionais (MATTOS, 2017) e ampliar os desafios das práticas pedagógica nas linguagens da arte no que tange, especialmente, às ferramentas da tecnologia. Como exposto pela Professora Ana Maria Araújo (Informação verbal, apêndice L)<sup>29</sup>:

*Essa geração agora é outra completamente diferente [...] ela é naturalmente uma geração que tem mais informações, mais contato com a tecnologia [...]. Então isso forçou, de certa forma, que eu procurasse me aperfeiçoar nas outras linguagens que eu não tinha domínio. Atualmente os meninos estão me ensinando, por exemplo, a como filmar pelo celular.*

Ainda na reflexão da Professora Ana Maria Araújo, a mesma relata que, diante da necessidade de acompanhar pedagogicamente os estudantes atendidos na atualidade das escolas-parque, ela se viu provocada a procurar aperfeiçoamento em outras expressões e linguagens que não tinha domínio, como exemplo, o *street dance*, o *beatbox* e o grafite. De acordo com a arte-educadora, essas ditas novidades que advêm dos estudantes são o que a conduzem para a busca de novas aprendizagens, de pesquisas e de aprimoramento das práticas pedagógicas artísticas. Vale observar que a narrativa da professora demonstra uma disposição para o diálogo intergeracional, bem como sinaliza para uma postura pedagógica do professor que atua nessas instituições.

Interessante perceber, também, que essa procura por conhecimento aponta para um objetivo comum entre os professores atuantes na escola-parque: o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Não se observa um docente interessado apenas em possuir títulos e galgar outros postos no funcionalismo público ou na iniciativa privada, mas, sobretudo, um professor que visita e revisita a academia e/ou que utiliza as suas vivências e os processos de autoformação para aprimorar as oportunidades e as experiências educativas oferecidas aos estudantes no ambiente escolar. Existe uma interação entre a individualidade e sua prática docente e como esta sinergia pode ser utilizada para aprimorar os processos pedagógicos. No mesmo estímulo, o Professor Hugo de Freitas (Informação verbal, apêndice E)<sup>30</sup> ressalta:

---

<sup>29</sup> Entrevista concedida pela professora ARAÚJO, Ana Maria. *Entrevista X*. [jun. 2019] Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (48 min 55s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice L desta tese.

<sup>30</sup> Entrevista concedida pelo professor FREITAS, Hugo Nicolau de. *Entrevista III*. [maio 2019] Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52min 47s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

*Assim que eu concluí o curso, eu achei que, para melhorar as práticas, eu devia fazer um curso de pedagogia e aí eu fui atrás da graduação em Pedagogia.*

Essa característica é reforçada pela Professora Kaise Ribeiro (Informação verbal, apêndice H)<sup>31</sup> ao dizer que

*Eu sempre tive uma preocupação com a formação continuada porque o professor precisa constantemente se atualizar. Ele precisa entender a sociedade em que está inserido, ele precisa entender o público com quem trabalha, o que a universidade tem pensado ou discutido em relação, no meu caso as artes também com relação à educação e, também, por acreditar que é possível esse elo da sociedade com a academia.*

Indicando como as vivências artísticas, e não apenas o conhecimento acadêmico, se entrelaça com a prática pedagógica, o Professor Ricardo Ribeiro (Informação verbal, apêndice F)<sup>32</sup> expressa que a atuação em diversos campos da linguagem do Teatro, como na atuação e na direção de espetáculos teatrais, por exemplo, o ajuda a sentir mais confortável na sala de aula, no sentido de que amplia as suas reflexões sobre as propostas artísticas-pedagógicas feitas aos estudantes, uma vez que ele mesmo está em constante processo de experimentação dessas vivências. Nesse mesmo sentido, a Professora Aline Seabra Oliveira (Informação Verbal, apêndice K)<sup>33</sup> ressalta que

*Eu trabalho tanto como professora quanto como artista. Eu não consigo hoje em dia separar muito as duas coisas. Tanto o trabalho como artista me ajuda na educação, quanto a educação me transforma em um outro tipo de artista que olha para a arte de uma outra forma.*

As narrativas dos arte-educadores lançam luz sobre outro importante aspecto desse perfil que se desenha: a formação continuada dos professores. Como destaca a Professora Kaise Ribeiro (Informação verbal, apêndice H)<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Kaise Helena Teixeira. *Entrevista VI*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52 min 29s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

<sup>32</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Ricardo Crucchioli. *Entrevista IV*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (1h 45min 36s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

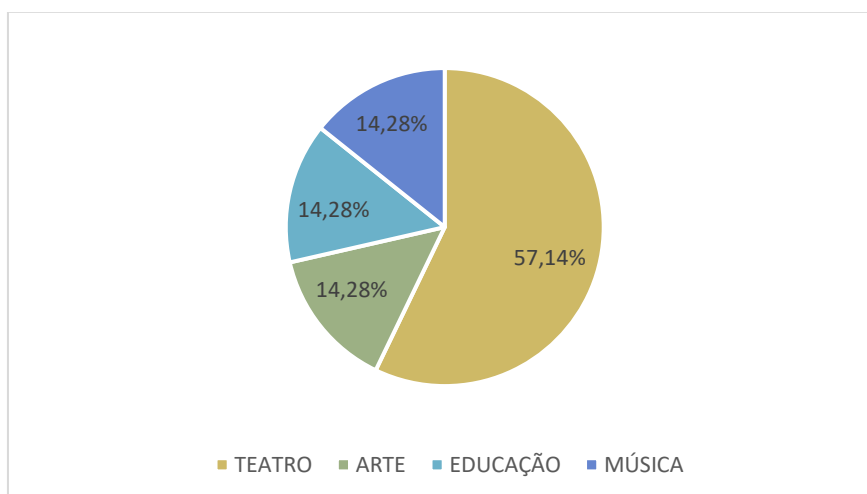
<sup>33</sup> Entrevista concedida por OLIVEIRA, Aline Seabra. *Entrevista IX*. [jun. 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (32 min 20 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice k desta tese.

<sup>34</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Kaise Helena Teixeira. *Entrevista VI*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52 min 29s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

*Aqui a gente tem um grupo de professores que está se qualificando cada vez mais. Isso é muito gostoso. Isso é muito bom de ver, porque estudar esse país é só com amor, entendeu? Isso é amor pelo trabalho [...].*

Nesse sentido, observamos que dos entrevistados, 77,77% (7 professores) possuem mestrado, sendo que destes, mais da metade, 57,14% (4 professores), possuem mestrado em áreas de estudos relacionados ao Teatro. As demais áreas de estudos das pós-graduações *stricto sensu* dos entrevistados foram descritas por eles como Artes (1 professor); Educação (1 professor) e Música (1 professor), representando 14,28%, cada, do universo dos mestres. O Gráfico 3 a seguir, nos mostra essas informações de forma esquematizada.

Gráfico 3 – Área de estudos no Mestrado



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao doutorado, apenas 1 (uma) professora possui doutorado, na área da Música. Até a realização da pesquisa, a tendência pelo Teatro não apresentou continuidade quando nos referimos ao doutorado. A respeito de outras graduações temos que 22,22% (2 professores) dos entrevistados possuem outra graduação, na área da pedagogia e geografia. Já no que diz respeito a especializações diversas, *lato sensu*, 22,22% dos docentes (2 professores) narraram possuir alguma, em particular, especializações em psicopedagogia, linguística e arte. Esses diferentes currículos e trajetórias expressos pelos professores das escolas-parque colaboradores da pesquisa evidenciam que o perfil do profissional que atua neste contexto educacional se define a partir de uma formação contínua e ampla, não se restringindo a apenas uma carreira profissional.

Essa miríade de formação nos leva a perceber um desdobramento desse perfil, que é a atuação polivalente dos arte-educadores nas escolas-parque. Apesar de possuírem formação específica em uma das linguagens de arte, foi possível aferir, pelas narrativas dos professores,

que, no ano de 2019, 44,44% (4 professores) deles atuavam em uma área da linguagem da arte para o qual não possuem formação específica, destacando-se a atuação em Música e nas Artes Plásticas, ou em outro setor dentro da escola-parque que a atuação também é de competência de um especialista. De muitas maneiras, os arte-educadores nos informaram que, para se ajustarem às demandas de cada ano letivo decorrentes das transformações do formato de atendimento das escolas-parque, dos currículos da SEEDF e até mesmo devido às suas vivências e aos interesses em atuar e em experimentar práticas pedagógicas-artísticas diversificadas, foram agregando os seus trabalhos a uma perspectiva polivalente.

O problema da polivalência enquanto prática que reduz as experiências artísticas dos estudantes e enfraquece a valorização da Arte como área do conhecimento já é tema de debates desde a década de setenta quando foi criado o curso de licenciatura curta em Educação Artística (VASCONCELOS, 2016). Um único curso não poderia oferecer uma formação para as necessidades amplas e os aspectos pontuais de forma tão aligeirada, e com uma natureza polivalente, para os arte-educadores atuarem nas diferentes linguagens da arte. Segundo Frange (2012), nem mesmo a instituição dos cursos de habilitação específica na década de oitenta foi capaz de resolver a polivalência. A questão volta ao centro das atenções com a promulgação da Lei nº 13.278 de 2016, que prevê a obrigatoriedade do ensino de arte nas suas quatro linguagens em toda a Educação Básica e reitera que o ensino das Artes Cênicas/Teatro, Artes Plásticas, Dança e Música deve ser conduzido por professores habilitados. Nesse sentido, entendemos a urgência da elaboração de políticas públicas, desde a formação inicial de professores de Arte até a implementação da arte-educação nas salas de aulas, a fim de que se possa (re)construir as práticas docente nas linguagens específicas da Arte pensada não apenas a partir da legislação, mas considerando os desafios que incorrem da própria cultura escolar.

Ainda que essa prática não tenha se dissolvido completamente por força da lei supracitada, cabe destacar que no ano de 2018, a SEEDF, por meio da Portaria nº 173, de 20 de junho de 2018, instituiu uma espécie de processo avaliativo interno chamada de Aptidão para que, dentre alguns objetivos, a partir daquele ano, os professores interessados em trabalhar nas escolas-parque só pudessem atuar na sua habilitação específica (DISTRITO FEDERAL, 2018b). Contudo, os professores que já atuavam ou atuaram nas escolas-parque a qualquer tempo em outras linguagens artísticas tiveram a prerrogativa da Aptidão registrada no sistema da SEEDF, mesmo sem habilitação específica, desde que apresentassem uma declaração validada pelo gestor da escola. Essa prerrogativa reconheceu que a prática docente comprovava que o arte-educador estava apto para uma determinada linguagem, e isso corroborou, em parte, com a polivalência como traço marcante desse perfil nas escolas-parque de Brasília. Já no ano

de 2021, a Portaria vigente, nº 435, de 21 de agosto de 2021, dispunha que apenas os professores com habilitação específica para a área de interesse poderiam ter a sua Aptidão cadastrada no sistema (DISTRITO FEDERAL, 2021a).

Outra linha que nos permite delinear o perfil dos arte-educadores que atuam nas escolas-parque está relacionada às interações com as experiências artísticas ao longo de suas trajetórias. É possível perceber, por meio das narrativas, que apenas um docente não deixa explícito seu contato com as artes antes de escolher sua área de formação. As vivências e as experiências artísticas destes professores, enquanto indivíduos, fizeram com que os mesmos observassem o mundo por filtros próprios, dotados de subjetividades tais que repercutiram em suas decisões profissionais e se tecem com sua prática pedagógica atual. O estudo (auto)biográfico de Figueirôa (2017) realizado com professoras de música da Escola Parque da 210/211 Norte corrobora com o entendimento desse delineado ao apontar que as histórias de vida dos arte-educadores atuantes nas instituições dessa tipologia são elaboradas por laços que envolvem a relação destes com os objetos artísticos ou com os sentidos que eles atribuem aos processos estéticos-artísticos.

O Professor Oziel Araújo<sup>35</sup>, licenciado em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília por exemplo, narra que já possuía envolvimento com as artes desde a sua juventude, tendo participado de grupos de teatro no período escolar e, posteriormente, cursado música na Escola de Música de Brasília. Esse envolvimento estimulou a curiosidade em aprofundar o conhecimento no campo das linguagens das artes. O Professor Hugo de Freitas, formado em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, realizou uma contextualização importante resgatando a formação de seus pais, que já possuíam um vínculo com o campo da educação e da gestão educacional mais especificamente. Os pais eram diretores de uma escola que contava com uma forte participação da comunidade na vida escolar, além de aulas em espaços abertos, apresentações teatrais, circuitos artísticos. Observa-se que, através do relato do professor, sua percepção acerca da sua formação e de sua prática educacional é compreendida, por ele mesmo, a partir das vivências e das experiências ligadas ao contexto no qual cresceu e se escolarizou. Ao que parece, o Professor Hugo de Freitas (Informação verbal, Apêndice E)<sup>36</sup> vivenciou em sua infância experiências que são hoje proporcionadas por ele aos seus estudantes na escola-

---

<sup>35</sup> Entrevista concedida por ARAÚJO, Oziel Primo. *Entrevista I*. [maio 2019]. Entrevistadora Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivos .mp4 (40 min 39s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice C desta tese.

<sup>36</sup> Entrevista concedida por FREITAS, Hugo Nicolau de. *Entrevista III*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52min 47s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.



parque. A narrativa do professor ressalta a diversidade de experiências artísticas que o processo escolar o proporcionou.

*Tinha um circuito artístico muito legal, um projeto que chamava Musicar, que as pessoas podiam fazer várias apresentações teatrais e musicais e tinha a feira de artesanato, onde a gente produzia muitos brinquedos feitos com buriti, peças feitas com argila. Então eu tive no início da minha escolarização esse tipo de escola [...].*

A Professora Simone das Mercês, licenciada em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília, não somente atua como docente em uma escola-parque, mas também traz em sua trajetória a experiência de ter estudado em uma escola-parque. A vivência anterior em arte e sua influência na vida porvir destes professores fica nítida no relato da arte-educadora.

*Eu encontrei uma amiga que estudou comigo aqui, “você é professora de artes?” “Sou!” “Você não tem noção do que aquela professora de quinta série fez comigo.” “Comigo também, por isso eu virei professora de artes (Informação verbal, Apêndice G).<sup>37</sup>*

De maneira semelhante, o Professor Ricardo Cruccioli cursou licenciatura em Artes Cênicas na Universidade de Brasília e antes mesmo de sua trajetória universitária percorreu vivências no teatro. O arte-educador participou de diferentes grupos de teatro de Brasília, bem como de algumas oficinas. Segundo ele, desde o princípio, seu propósito era atuar como professor de teatro, reconhecendo que seu envolvimento anterior influenciou em sua trajetória enquanto profissional do ensino de arte. Também nesse sentido, a Professora Kaise Ribeiro, licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, destacou que já possuía uma vivência anterior junto ao teatro. Ela ingressou no teatro aos 15 anos de idade e, na mesma época, também participava de coral na cidade do Guará-DF. A professora aponta como, apesar da ausência de apoio governamental e dos poucos recursos econômicos disponíveis para a família, houve um empenho e uma busca por se manter e custear as oficinas de teatro. Já na universidade, a arte do teatro com bonecos constituiu a principal atividade de prática e de pesquisa desenvolvida pela mesma.

A Professora Ana Carolina Mello, por sua vez, possui sua primeira graduação em Geografia e destaca que, parte de sua atenção, desejava “trazer um acesso maior aos estudantes

---

<sup>37</sup> Entrevista concedida por MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das. *Entrevista V*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (69min 5seg). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

que não fosse aqueles formais” (Informação verbal, Apêndice I)<sup>38</sup>. A professora também se envolveu com a arte cênica no início da juventude, tendo criado um grupo itinerante de teatro. A partir dessa experiência, sua trajetória e suas vivências a levaram a iniciar o curso de Artes Cênicas na Universidade de Brasília e posteriormente a trabalhar com comunidades indígenas. A Professora Diniz, licenciada em Música pela Universidade Federal da Bahia, também relata um envolvimento prévio com música tendo estudado piano durante toda a infância. Isso reforça que as trajetórias dos professores participantes da pesquisa trazem proximidade com as práticas artísticas, principalmente em algum momento da infância ou adolescência, o que estimulou e influenciou os mesmos a escolherem atuar como arte-educadores em uma das linguagens da Arte. No caso da Professora Diniz, embora a docência na Educação Básica nunca tenha sido o primeiro plano, o contato como professora temporária em escolas-parque, segundo ela, transformou a sua percepção sobre a prática docente de forma muito positiva, a convencendo de que atuar como professora efetiva nessas instituições seria uma boa possibilidade profissional. Essa ressignificação de sentido para a relação com a prática docente aconteceu, nesse caso, a partir das possibilidades que a estrutura física e pedagógica das escolas-parque permite a esses arte-educadores. Isso evidencia que a prática educacional de tendência tradicional<sup>39</sup> muitas vezes pode ser desestimuladora, tanto para os estudantes, quanto para os profissionais da educação, uma vez que, no geral, é enrijecida, conteudista e não valoriza práticas pedagógicas diversificadas.

Ainda que não seja possível enxergar com nitidez todos os traços do perfil dos arte-educadores que atuam nas escolas-parque, temos uma silhueta que nos permite perceber similitudes entre os sujeitos que compõem parte dessa história, bem como uma diversidade de vivências e de formações. Observamos que as trajetórias individuais desses professores se entrelaçam com suas práticas pedagógicas, bem como nos dá indícios de como as experiências em arte vividas por esses docentes, seja nas escolas-parque ou em outros espaços, colaboram para uma formação artística e estética deles próprios e de seus estudantes. Considerando as reflexões dos docentes, na sequência, buscamos dialogar a respeito das expectativas e perspectivas dos arte-educadores quanto ao trabalho pedagógico nas escolas-parque.

---

<sup>38</sup> Entrevista concedida por MELLO, Ana Carolina C. M. de. *Entrevista VII*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (42 min 29 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice I desta tese.

<sup>39</sup> Nesse texto, entendemos a educação tradicional como aquela pertencente a uma pedagogia liberal em que é acentuado “o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. E a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LUCKESI, 1994, p. 55).

## 5.2 Uma ideia de escola-parque: narrativas de um imaginário docente – o lugar ideal para a arte-educação

Ao iniciarmos as entrevistas com os arte-educadores da Escola Parque da 313/314 Sul, um dos primeiros questionamentos que colocamos para o nosso diálogo foi saber o que os docentes conheciam sobre as escolas-parque de Brasília, mesmo antes de lecionarem nessas instituições. Ao buscarem na memória, as primeiras ideias que apresentaram é que sabiam que as escolas-parque se constituíam como um espaço ideal para o trabalho com a arte-educação, pensavam-na como uma escola de arte em que o educador poderia exercer o papel de licenciado em uma das linguagens artísticas, refutando os problemas com a polivalência e forjando seu trabalho prioritariamente nas atividades práticas, nas experiências artísticas e nas aprendizagens significativas. Essas narrativas que viandam o imaginário docente dos arte-educadores entrevistados atravessaram os nossos diálogos e nos permitiram elaborar algumas ideias acerca das concepções das experiências em arte nas escolas-parque de Brasília a partir das percepções e das expectativas dos docentes, ou seja, como percebiam o trabalho em arte nas escolas-parque e quais eram as expectativas em relação às suas práticas pedagógicas nessas instituições.

Para nos ilustrar como essas ideias se engendraram em suas trajetórias que, naturalmente, estão entrelaçadas às suas vivências pessoais e são imbricadas por subjetividades diversas, mas também por similitudes, os professores foram nos conduzindo por memórias de como conheceram essas instituições. Foi possível notar que dois caminhos são preponderantes: uma experiência direta com as escolas-parque ou conhecê-las através das falas de seus professores nos cursos de licenciatura em uma das linguagens da Arte no ensino superior.

Tomando o primeiro caminho, ou seja, as experiências diretas, a Professora Mercês (Informação verbal, Apêndice G)<sup>40</sup> relatou ter estudado na Escola Parque da 210/211 Norte durante a infância e que as experiências vividas nesse espaço influenciaram a sua escolha profissional. Seguindo a mesma trilha, temos as Professoras Ana Maria Araújo e Flávia Diniz. Esta última conheceu a escola-parque ainda em Salvador, cidade onde residiu; enquanto aquela teve seus filhos como alunos de escola-parque. Desse modo, a ideia de escola-parque que estas educadoras formulam está relacionada às suas histórias como estudantes e cidadãos que puderam experimentar o ideário desse projeto educativo, inclusive em suas origens, fora de Brasília.

---

<sup>40</sup> Entrevista concedida por MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das. *Entrevista V*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (69 min 5 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

Outros professores transportaram suas memórias para o período em que cursaram a graduação em uma das linguagens da Arte, entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000. Esses arte-educadores contaram-nos que seus professores, principalmente quando tratavam do conceito de experiência, lhes citavam o exemplo das escolas-parque. Assim, esses docentes construíram em seus imaginários a ideia de uma escola voltada exclusivamente para a arte, em que as teorias estudadas se consumavam como práticas viáveis. Buscando avançar nessa caminhada até a escola-parque, nos debruçamos de modo peculiar em algumas narrativas dos professores a fim de melhor compreender a ideia de escola-parque que os mesmos traziam consigo, suas percepções para, então, alcançarmos as concepções das experiências em arte vividas nessas instituições.

O Professor Oziel Araújo (Informação verbal, apêndice C e D)<sup>41</sup> indicou que antes de atuar nas escolas-parque a imagem que ele possuía, isto é, a percepção que ele tinha sobre esse tipo de escola era constituída a partir de elementos ligados à sua vivência pessoal. A participação, durante seis anos, em uma Escola de Música forneceu a este docente os elementos necessários para que o imaginário simbólico do professor construísse uma representação sobre uma possível semelhança com as escolas-parque ligada às ideias de criatividade, de uma formação humana que se preocupa com o desenvolvimento artístico e, portanto, possui uma estrutura mais preparada e equipada pedagogicamente para o ensino dessa linguagem na escola. Nesse sentido, de forma geral, a percepção do Professor Oziel Araújo, antes de passar a atuar nas escolas-parque, era a de que a escola seria um ambiente de produção criativa, um local onde o professor tem à sua disposição um espaço para trabalhar com as linguagens da arte em sua plenitude. Nas palavras do professor, tem-se a percepção de que “finalmente lá vou poder exercer esse papel de licenciado em artes visuais ou em artes em geral” (Informação verbal, apêndice C)<sup>42</sup>. Após ingressar na escola-parque, o professor narra que pôde observar que a mesma possui um ambiente próprio para a arte-educação. Por outro lado, a estrutura burocrática e administrativa, em alguns casos, é tão rigorosa quanto a da escola regular. Essa narrativa indica que o imaginário e as percepções dos professores podem trazer a ideia de que as escolas-parque, por seguirem uma perspectiva pedagógica voltada para o desenvolvimento humanístico, artístico e social em contraponto a um desenvolvimento conteudista e tecnicista,

---

<sup>41</sup> Entrevista concedida por ARAÚJO, Oziel Primo. *Entrevistas I e II*. [maio 2019]. Entrevistadora Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 2 arquivos .mp4 (40 min 39 s e 50 min 46 s). As entrevistas na íntegra encontram-se transcritas nos apêndices C e D desta tese.

<sup>42</sup> Entrevista concedida por ARAÚJO, Oziel Primo. *Entrevista I*. [maio 2019]. Entrevistadora Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivos .mp4 (40 min 39s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice C desta tese.

também apresentem um controle e um regramento administrativo e institucional mais flexível quando comparado com os estabelecimentos de ensino que não são de natureza especial.

Sem conhecer a escola-parque antes de seu contato na graduação, o Professor Hugo de Freitas (Informação verbal, apêndice E)<sup>43</sup> narra que seu entusiasmo foi imediato. O arte-educador relata que conhecer a escola-parque deveu-se, primeiramente, à explanação de um professor em aula na Universidade de Brasília e, em um segundo momento, à sua ida em uma escola-parque para conhecer fisicamente o espaço desta. Esse entrosamento durante a formação inicial foi fundamental para estimular o seu interesse e curiosidade por essa tipologia escolar. Na escola-parque, o professor percebeu um ambiente com uma estrutura pensada para o ensino das linguagens artísticas, com ateliês, tabladros, salas de música, teatro de arena e auditório, assim, vislumbrou um ambiente “voltado para o ensino de arte como a gente imagina” (Informação verbal, apêndice E)<sup>44</sup>. Rememorando o seu processo escolar na Educação Básica, o professor lamenta não ter estudado em alguma das escolas-parque e reconhece a importância da existência dessas instituições em Brasília. A fala do professor evidencia a relevância da articulação entre o contexto acadêmico e as escolas-parque, essencialmente no que tange a formação inicial docente. Essas escolas, embora em constantes transformações e adequação aos projetos e metas de diferentes âmbitos, trazem consigo uma filosofia e uma pedagogia passíveis de estudos da história da educação brasileira e projeções acerca de uma educação estética voltada para o crítico e o sensível dos indivíduos. Ademais, essa interação entre o ensino superior e a escola se projeta como meio de formar e capacitar os arte-educadores acerca dos princípios filosóficos, da história e dos processos educativos vivenciados nas escolas-parque, tanto para despertar o interesse do estudante que se inicia na docência, quanto para proporcionar profissionais docentes preparados para atuar nessas instituições em acordo com a sua proposta educacional.

Nessa toada, o Professor Ricardo Ribeiro argumenta que seu primeiro contato com as escolas-parque se deu durante a graduação através de colegas que tinham realizado estágio em uma dessas escolas. Até então, o professor desconhecia as perspectivas filosóficas e o trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas-parque. Esse primeiro contato, a partir das narrativas de

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida por FREITAS, Hugo Nicolau de. *Entrevista III*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52min 47s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

<sup>44</sup> Entrevista concedida por FREITAS, Hugo Nicolau de. *Entrevista III*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52min 47s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

experiências de outros colegas durante a graduação, foi fundamental para estimular o interesse em seguir sua trajetória profissional na arte-educação, como se observa no relato:

*O que mais me marcava era a possibilidade de a criança trabalhar de fato com a arte, que é uma coisa que eu acho que a gente que é arte-educador batalha demais, o ensino da arte no Brasil infelizmente é em muitas ocasiões mais teórico do que prático, e para a criança ter a possibilidade de criança trabalhar com pessoas que são praticamente formadas naquela área ou nas linguagens que a arte tem, para mim isso era o mais incrível. [...] Quando eu entrei na escola eu fiquei encantado, primeiro com a estrutura física que a escola oferecia para o estudante e para o professor, fiquei encantado com os profissionais que existiam na escola naquele momento. Conversando com alguns deles eu vi que eram pessoas extremamente qualificadas, pessoas que eram muito bem-preparadas e com um discurso muito próximo daquilo que eu presenciava dentro da faculdade. Também me encantou naquele momento todos os trabalhos que eram feitos, todos os trabalhos que foram realizados por alunos daquela instituição. Então eu comecei a direcionar a minha formação, eu comecei naquele momento a cultivar o desejo de um dia ser professor em uma instituição dessas (informação verbal)<sup>45</sup>.*

O professor percebia a escola-parque como um lugar privilegiado para um professor das linguagens da Arte atuar devido a estrutura física e material para as atividades artísticas. Além disso, sua visão era a de que os professores que atuavam nessas escolas eram qualificados e especialistas, preocupados com a formação continuada. Outra percepção do professor era que na escola-parque se encontrava um menor número de alunos por turma que em outras escolas, o que, para ele, confere um melhor atendimento ao estudante e uma condição adequada de trabalho ao professor.

A Professora Simone das Mercês (Informação verbal, apêndice G)<sup>46</sup> apresenta um caso particular de um indivíduo que foi estudante de duas escolas-parque durante a infância. Dessa forma, a professora já conhecia o que era uma escola parque, já trazia uma ideia acerca do funcionamento e das práticas pedagógicas da escola. Na percepção dessa professora, a grande diferença das escolas-parque para as escolas que não são de natureza especial, ainda que possuam a Arte como componente curricular obrigatório, é que a arte nas escolas-parque é vivida diariamente e não apenas em um determinado horário da semana, exclusivo para aquela área do conhecimento. Assim, a escola-parque é percebida como um ambiente em que o conhecimento e as experiências em arte não estão fragmentados, a arte é o veículo dela mesma,

<sup>45</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Ricardo Cruccioli. *Entrevista IV*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (106 min 35 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>46</sup> Entrevista concedida por MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das. *Entrevista V*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (69 min 5 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

o estudante pensa na arte como um todo, o que lhe proporciona uma visão ampliada dos horizontes de saberes do mundo, uma outra forma de desenvolvimento cognitivo que considera uma inteligência criadora a favor dos problemas e soluções da vida cotidiana. Assim, conforme reflete a professora em sua narrativa, a escola-parque proporciona uma formação diferenciada porque as experiências em arte são realmente significativas, dialogam com a vida de cada indivíduo, o aproximando da arte não apenas como um elemento para apreciação ou lazer, mas como um conhecimento que faz parte das práticas sociais.

Ao conhecer a escola-parque durante a graduação, a Professora Kaise Ribeiro (Informação verbal, apêndice H)<sup>47</sup> relata que tinha conhecimento que o propósito da escola-parque era ser um espaço voltado exclusivamente ao ensino de artes e ofícios, mas que não se imaginava trabalhando nessas instituições, pois sua prática pedagógica foi construída em torno do ensino de teatro para adultos. Contudo, depois de um longo período atuando com educação de jovens e adultos e na gestão escolar, permitiu-se experimentar esse espaço escolar e, a partir desse momento, ela ressignificou completamente o sentido do exercício docente ao vislumbrar a possibilidade de não apenas ensinar teatro ou música às crianças – já que a professora é também musicista e utiliza a linguagem da música como complemento ao seu trabalho com bonecos – mas de exercer uma troca de experiências artísticas com os estudantes, de direcionar e atuar junto a eles, de viver a própria arte-educação.

Já a Professora Ana Carolina Mello (Informação verbal, apêndice)<sup>48</sup>, aponta que não teve a oportunidade de conhecer as escolas-parque durante o seu processo escolar na infância e que não conhecia a história ou a perspectiva pedagógica dessas instituições, porém, ao lecionar em uma escola-parque, a professora percebeu que esta se materializava como uma escola ideal para a arte-educação, independentemente da linguagem artística, pois os professores possuíam o tempo e o espaço adequados para a elaboração das experiências artísticas. A professora evidencia ainda que já teve a oportunidade de lecionar em diferentes escolas-parque e que essa experiência proporciona novos aprendizados, o aprimoramento da prática pedagógica e a construção de vínculos sociais entre os arte-educadores. Em contraposição, destaca que o fato de poder atuar em uma mesma escola-parque por um longo período de tempo lhe permite acompanhar o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes.

---

<sup>47</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Kaise Helena Teixeira. *Entrevista VI*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52 min 29 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

<sup>48</sup> Entrevista concedida por MELLO, Ana Carolina C. M. de. *Entrevista VII*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (42 min 29 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice I desta tese.

A Professora Aline Oliveira foi mais um dos indivíduos que chegaram à escola-parque por meio das experiências universitárias. A percepção que ela traz consigo é de que a escola-parque era lembrada por ser uma boa escola para professores das linguagens da Arte trabalharem devido à sua estrutura física e ao suporte pedagógico e material. Após realizar estágio em uma escola-parque durante a graduação, a docente relata certa admiração com o modelo de ensino e a arquitetura encontrada na escola-parque:

*Eu fiquei muito encantada com a estrutura da escola-parque, a estrutura física, principalmente, porque eu via que os professores da escola-parque conseguiam dar uma aula prática de teatro, devido ser uma escola com espaço, com auditório [...] (Informação verbal, apêndice K)<sup>49</sup>.*

Essa professora também relata que, por não ser natural de Brasília, desconhecia uma série de elementos da história da cidade, inclusive a própria participação de Anísio Teixeira na construção desse modelo educacional, conhecimento que veio a ser adquirido a partir da vivência nesse contexto escolar.

A narrativa da arte-educadora nos reforça a ideia acerca da necessidade de manutenção e de aperfeiçoamento dos vínculos entre o ambiente de formação inicial docente e os espaços da Educação Básica, nesse caso, o espaço educacional das escolas-parque, não apenas no que concerne à sua estrutura arquitetônica e às possibilidades materiais do trabalho, mas, essencialmente, a historicidade e a concepção filosófica dessas instituições como caminho para fortalecer e impulsionar experiências formativas tanto para os estudantes da Educação Básica quanto para os estudantes do Ensino Superior. Essa perspectiva permitiria também a salvaguarda da memória das escolas-parque não apenas por meio das narrativas que parecem se dissolver ao longo do tempo na cultura oral dos docentes, mas, sobretudo, um fortalecimento embasado na filosofia e na história da educação brasileira, permitindo aos futuros docentes a compreensão da dimensão do plano educacional de Anísio Teixeira (1961). O ideário de Teixeira propõe o educar para além dos espaços escolares ao sistematizar a educação enquanto propulsora de uma sociedade democrática em que os cidadãos além de aptos para as transformações da modernidade são partícipes das escolhas que as conduzem.

---

<sup>49</sup> Entrevista concedida por OLIVEIRA, Aline Seabra. *Entrevista IX*. [jun. 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (32 min 24 s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice k desta tese.



Já a Professora Ana Maria Araújo (Informação verbal, apêndice L)<sup>50</sup> conferiu sua percepção de escola-parque fundada nas experiências que seus dois filhos tiveram enquanto estudantes dessas instituições e de seu próprio olhar enquanto comunidade em interação com a escola. A professora conta que percebia o potencial formativo dessas instituições através do comportamento de suas crianças que aprendiam os conteúdos tangentes à arte por meio de práticas pedagógicas diversificadas, que envolviam a valorização do brincar e a expressão das ideias elaboradas pelos estudantes.

Há ainda a Professora Flávia Diniz que traz em suas percepções de escola-parque uma relação com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou seja, a chamada Escola Parque da Bahia. A arte-educadora conta (Informação verbal, Apêndice J)<sup>51</sup> que, antes de viver na Capital do país, residiu próximo a essa instituição, em Salvador, e que a compreendia como uma escola aberta à comunidade, com oficinas de artes e ofícios. Ao chegar em Brasília, a professora relata certo estranhamento, pois esperava que as escolas-parque da Capital, tal como em Salvador, se relacionassem de forma mais direta com a comunidade, o que não foi observado. Apesar de a professora ter memórias sobre a Escola Parque da Bahia e seu enlace comunitário, ela destaca que, antes de residir em Brasília, a respeito da história específica das escolas-parque da Capital, não tinha nenhum conhecimento.

Os caminhos e as vivências que levaram os colaboradores da pesquisa a conhecerem e a imprimirem em seus imaginários ideias de escola-parque são diversos, se vinculam às suas trajetórias e experiências individuais, seja por terem estudado nessas escolas quando crianças, seja por terem realizado estágio enquanto estudantes de graduação ou, ainda, por terem seus filhos matriculados nesses estabelecimentos de ensino. Entretanto, podemos dizer que esse imaginário, apesar de suas singularidades, é também coletivo, pois os professores, ainda que não tenham agudez acerca do ideário e da historicidade das escolas-parque, elaboram ideias que se comunicam com as perspectivas filosóficas do idealizador das escolas-parque. Cabe observar que essas percepções, embora antecedam a atuação dos docentes nas escolas-parque de Brasília, parecem ter agregado a atuação nessas instituições uma espécie de *status* na docência, uma vez que, devido aos recursos disponíveis e à representação de uma prática pedagógica

---

<sup>50</sup> Entrevista concedida pela professora ARAÚJO, Ana Maria. *Entrevista X*. [jun. 2019] Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (48 min 55s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice L desta tese.

<sup>51</sup> Entrevista concedida por DINIZ, Flávia. *Entrevista VIII*. [jun. 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (78 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta tese.

essencialmente voltada para a arte, os arte-educadores expressam que ansiavam poder atuar nesses espaços como forma de se realizar plenamente na profissão.

Outra percepção dos arte-educadores que nos chama a atenção é o fato de o professor visualizar na escola-parque um ambiente de trabalho onde ele não estaria sozinho. É comum que nas escolas ditas regulares o arte-educador seja o único docente do componente curricular Arte no seu turno de trabalho, o que o conduz para um ensimesmamento das práticas pedagógicas-artísticas. Essa faina tende a não ocorrer na escola-parque, pois durante o ano letivo os professores se agrupam em quartetos, compostos por arte-educadores responsáveis por atuar em uma das linguagens da Arte oferecidas na escola – Artes cênicas/Teatro; Artes Plásticas; Música e/ou Dança e, ainda, um professor de Educação Física que atua nas escolas-parque na perspectiva da educação corporal<sup>52</sup>. Esse arranjo permite aos docentes um intercâmbio de saberes, uma vez que têm a possibilidade de planejarem e de executarem suas práticas pedagógicas com uma abordagem interdisciplinar das linguagens da arte, além de possibilitar aos estudantes a vivência de diferentes experiências artísticas, estéticas e corporais, conforme orienta o próprio Currículo em Movimento da SEEDF (2018), no que tange ao trabalho com as linguagens da Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Independentemente de suas habilitações específicas, apreendemos que as ideias de escola-parque que os professores construíram em seus imaginários têm relação com o que conheciam ou ouviram falar sobre essas instituições se reverteram em expectativas para a autorrealização profissional e para as suas práticas pedagógicas. Ao atuarem em um ambiente que dispõe de espaços e de materiais adequados para o desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à arte, os docentes intentam proporcionar aos estudantes experiências artísticas de qualidade. Em vista disso, os professores almejavam trabalhar com a dramaturgia, a produção teatral, a musicalização, as práticas voltadas para a cultura popular, a diversidade, a noção de identidade e o pertencimento. Outra característica observada na fala dos arte-educadores que vale destaque é que suas expectativas quanto às práticas pedagógicas nas escolas-parque tangenciam seus trabalhos enquanto artistas, uma vez que todos os professores entrevistados atuam na direção de espetáculos teatrais, nas interpretações cênicas, nos espetáculos de músicas ou de bonecos, na curadoria de exposições e/ou nas produções culturais. Destarte, verificamos que a Escola Parque da 313/314 Sul é formada por um grupo de educadores que são também artistas e que suas aspirações pedagógicas são perpassadas pelo desejo de fazer da escola um

---

<sup>52</sup> O trabalho de Freitas (2020), intitulado de A educação do corpo na Escola-Parque 210/211 Sul de Brasília, discute as perspectivas da educação do corpo nas aulas de Educação Física nas escolas-parque e pode ser consultado como fonte de estudo para a compreensão das práticas educativas corporais nessas instituições.

grande laboratório de experiências em arte para os indivíduos imersos nos processos de ensinamentos e aprendizagens artísticas.

Assim como em nossa análise documental, apesar de uma notória propensão para as experiências artísticas tanto para os estudantes quanto para os arte-educadores, observamos um descompasso entre a fundamentação na filosofia pragmatista pensada por Teixeira (1961) para as escolas-parque em seu plano de construções escolares e as narrativas dos entrevistados quanto o que conheciam sobre essas instituições antes de ingressarem nesse labor, uma vez que as falas convergem para as questões relativas ao espaço e à disposição de materiais o que, oportunamente, parece ser o fio condutor para se pensar as experiências em arte. Ainda que esses elementos sejam fundamentais para as experiências de qualidade, isso nos suscita a questionar se os cursos de formação inicial de professores de Arte têm acurado as contribuições filosóficas de Anísio Teixeira, e também de John Dewey, para a educação brasileira.

*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), por exemplo, é um importante documento da educação brasileira, que possui Teixeira como signatário e apresenta relações com o pragmatismo deweyano que, ainda que não estejam diretamente referenciados no documento, contribuem significativamente para a compreensão da proposta de uma educação democrática e, sobretudo, da democracia como forma de vida expressiva, possível no espaço educativo institucionalizado. Conhecer as bases filosóficas nas quais estão ancoradas a gênese das escolas-parque contribui para a formulação de reflexões acerca do ensino de arte no contexto brasileiro e, no caso das escolas-parque de Brasília, nos ajuda a pensar a potencialidade das experiências em arte em consonância com as transformações sociais, evitando, assim, que as distorções se passem por representativas de uma educação integral e democrática.

Neste contexto, nos questionamos o porquê ainda vivemos esse apagamento da historicidade e da filosofia educativa no que tange às escolas-parque de Brasília, bem como por quais motivos os cursos de formação inicial de professores das linguagens da Arte, apesar de lançarem luz sobre as escolas-parque enquanto espaços apropriados para as vivências e experiências artísticas, parecem não dar conta do pensamento anisiano e de seu referencial John Dewey, tão importantes para compreender os preceitos dessas instituições.

Para mais desses questionamentos, mediado pela revisão sistemática da literatura, pela análise dos documentos e pela narrativa dos arte-educadores, o nosso estudo nos traz indicativos de que, apesar de Teixeira (1961) almejar uma escola para todos os níveis sociais contemplando uma ótica de educação democrática, a escola-parque, em seus diferentes tempos, é marcada por transformações que parecem ter sido atravessadas em decorrência do público atendido. Se no pioneirismo acabou por não conseguir atender aos estudantes dos níveis sociais menos

favorecidos devido à segregação urbana que acabou por empurrar as famílias de operários e/ou com menos condições de se estabelecerem na nova Capital para cidades mais distantes do Distrito Federal, no tempo contemporâneo, as escolas-parque de Brasília recebem crianças provenientes praticamente dos níveis sociais menos privilegiados e das diversas cidades do DF e Entorno. Ao longo da história dessas instituições, vemos que esse fator parece ter impactado a proposta original e, diante da demanda, observamos uma apropriação de outra perspectiva que se aproxima da filosofia educacional de Paulo Freire (1921-1997) que, embora com inspiração no movimento da escola nova influenciado por Dewey, ressaltou a necessidade do perfil mais crítico e político da escola.

Murano (2013), ao traçar uma leitura comparativa entre a filosofia da educação de John Dewey e do educador brasileiro Paulo Freire, afirma que Freire, via estudos das obras anisianas, teve contato com o pensamento do pragmatista norte-americano, entretanto, propôs uma rota prioritariamente política-pedagógica ao invés de centrada nas questões psicossociais. O posicionamento de Freire, segundo Murano (2013, p. 816), “buscou afinar as concepções deweyanas com a gravidade das condições históricas, sociais e educacionais do Brasil”. Nessa direção, vemos que as narrativas dos entrevistados se aproximam de elaborações tangentes à realidade social dos estudantes que são atendidos nessas instituições e a necessidade de conduzi-los a refletir acerca de suas condições emancipatórias no processo educativo para então, tratar as possibilidades do pensamento como método de conhecimento estético e experimentação artística.

Observar essa relação colabora para o entendimento das concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque ao longo do tempo e também nos revela a imprescindibilidade de um debate contemporâneo que considere a gênese dessas instituições pensadas para os estudantes inseridos na sociedade democrática sem nenhuma distinção econômica, social, religiosa, étnica, entre outras. Todos os conhecimentos, as experiências e as convivências deveriam ser socializadas, uma vez que, se a escola pública não se aplica a todos, a sociedade está muito longe deste ideal e, talvez, ao pensá-la para os menos favorecidos economicamente, reproduza as injustiças e as segregações que tanto a forma de vida democrática refuta. Nesse sentido, nos parece importante que o ideário das escolas-parque seja compreendido pelo corpo docente uma vez que é peça-chave de um ideal de educação que se projetou para Brasília como um piloto para a educação nacional e que sua integração com as escolas-classe, a cidade e a comunidade é que dá sentido à sua proposta de uma educação pragmática como exercício social democrático.

No entremeio das elaborações dos arte-educadores sobre o que conheciam das escolas-parque e como significavam e significam esses espaços em seus imaginários, vamos nos aproximando dos pontos mais expressivos das concepções e transformações do ensino de arte e das experiências artísticas na contemporaneidade dessas escolas. Assim, considerando as narrativas dos docentes, no tópico a seguir buscamos compreender as percepções sobre as experiências artísticas contemporâneas no ensino de arte das escolas-parque de Brasília.

### **5.3 Um retorno no tempo – para onde estamos indo? Transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque**

Convidados a traçarem uma reflexão acerca das ideias que tinham sobre as escolas-parque antes de suas atuações na instituição e a efetivação das experiências em arte em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, os docentes acreditam que em alguns momentos conseguem imprimir suas pretensões iniciais, visto que se reconhecem como articuladores em um território plural e que, através dos conhecimentos acadêmicos, imbricados aos saberes e às culturas infantis, alcançam os processos de aprendizagens educativas e produtos estéticos que imaginavam ser possíveis de realizar nesse espaço. Os professores reconhecem que a consolidação de suas expectativas nas práticas pedagógicas em arte na escola-parque tem sido fundamental para o desenvolvimento de indivíduos com um olhar mais sensível diante de si e do outro. Para o Professor Hugo de Freitas (Informação verbal, Apêndice E)<sup>53</sup>, se elas, as crianças, entendem do que são constituídas as suas identidades “vão transitar por qualquer lugar respeitando qualquer pessoa e vão entender que têm a possibilidade de ser o que desejam ser”. Esse exercício formativo, segundo os arte-educadores, é possível em razão de a arte transpassar os campos daquilo que está posto, da lógica irreversível, das verdades únicas e dos sentidos insuperáveis.

Com base nas narrativas dos arte-educadores entrevistados, depreendemos que as concepções das experiências artísticas elaboradas no cotidiano das escolas-parque de Brasília se entrecruzam com as ideias de uma educação que proporcione aos estudantes experiências significativas e que contribuam com os aspectos culturais dos indivíduos e das comunidades. Neste sentido, existe um paradoxo entre o (não)falado e o cotidiano, pois os arte-educadores não mencionam em suas falas relações diretas ao Plano de Construções Escolares de Brasília ou às perspectivas deweyanas que inspiraram o criador das escolas-parque da Capital. Dessa

---

<sup>53</sup> Entrevista concedida por FREITAS, Hugo Nicolau de. *Entrevista III*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52min47s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

forma, inferimos que, além da aproximação com as perspectivas freirianas como discutimos na sessão anterior, as elaborações dos arte-educadores advêm dos arranjos que se forjam em suas experiências, nas vivências do grupo escolar e em uma memória que parece transitar diluída na historiografia educacional de Brasília.

Ao longo das entrevistas, os professores traçaram cenas comparativas para expressar quais foram as principais transformações da arte-educação e das experiências artísticas nos diferentes tempos das escolas-parque de Brasília em suas percepções. Apesar das externalidades positivas que os arte-educadores concebem, que vão desde a possibilidade de desenvolver um trabalho crítico e criativo dispendo de um espaço físico adequado, com variedade de materiais pedagógicos até a viabilidade de trabalhar coletivamente com outros arte-educadores, eles apontam que essas instituições têm passado por mudanças no modelo de atendimento e que isso lhes incute a repensar suas práticas pedagógicas e suas ideias a respeito da arte nessa tipologia escolar. O principal ponto indicado foi a implementação da proposta da educação em tempo integral. Esse apontamento foi unânime entre os professores entrevistados, sendo entendido como uma aproximação dos traçados do projeto original da escola-parque, porém questionado se comporta o público atual, suas realidades diversas e se considera a qualidade das experiências artísticas como elemento central dessas instituições.

Assim, a Escola Parque da 313/314 Sul, desde o ano de 2017, recebe estudantes dentro da proposta da Rede Integradora de Educação Integral, dispendo de cinco horas de atendimento no contraturno das escolas-classe. Nesse formato,

os estudantes iniciam as atividades de 5h na Escola Classe com os componentes curriculares da BNCC e, após, mais 5h na Escola Parque com atividades intercomplementares junto aos professores regentes das áreas específicas de Arte e Educação Física, ministrando a BNCC desses componentes curriculares e com as atividades de Formação de Hábitos Individuais e Sociais, totalizam 10h diárias nos 5 dias da semana (DISTRITO FEDERA, 2020, p. 31).

Os estudantes do período matutino da Escola Parque da 313/314 Sul chegam à escola às 8 horas da manhã e permanecem até 13 horas. Nesse período, participam das atividades de arte e educação física, lancham, almoçam, escovam os dentes e seguem para o momento de descanso em que se deitam em colchonetes dispostos no chão para dormir ou apenas repousar. Para essa circunstância, manter o silêncio e não incomodar os colegas são regras importantes. Findado o turno, sob a supervisão dos professores, embarcam em um ônibus escolar disponibilizado pela SEEDF e são conduzidos para as escolas-classe, onde terão mais cinco horas de estudos. No turno vespertino, outras crianças chegam à escola-parque oriundas de uma escola-classe,

almoçam, fazem a escovação dental, descansam da mesma forma que os estudantes do período anterior e seguem com as atividades até o final da tarde.

Os professores compreendem que, em parte, essa proposta é um retorno no tempo, pois se aproxima da ideia de que concebem como sendo o projeto inicial para as escolas-parque de Brasília, ou seja, uma educação em que as atividades de arte e de educação física, dispostas no contraturno das escolas regulares, proporcionassem aos estudantes momentos de socialização, de aprendizagens sobre si e de trocas de experiências, bem como uma formação estética e cultural. Entretanto, pontuam que essa forma de atendimento educacional na contemporaneidade tem gerado um cansaço e um desgaste emocional às crianças que inevitavelmente repercute na qualidade do ensino de arte e das experiências artísticas, pois as práticas artísticas precisam ser constantemente repensadas, executadas em menor intensidade, quando se trata de atividades corporais, ou ainda adaptadas aos níveis de concentração e agitação das crianças. Esses fatores são atribuídos ao longo período que os estudantes ficam nas escolas, fora do ambiente domiciliar e distantes de seus familiares. Um dos agravantes relacionados a esse aspecto é também a distância geográfica entre a casa dos estudantes e as escolas, tanto a escola-classe quanto a escola-parque.

Isso acontece porque, diferentemente do que se pode entender da proposta de Anísio Teixeira em seu Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), de modo geral, as crianças que frequentam a Escola Parque da 313/314 Sul atualmente não residem nas proximidades da instituição, sequer da Capital. Elas advêm diariamente das regiões administrativas do Distrito Federal, ou ainda das cidades do Entorno que pertencem ao estado de Goiás. A Capital brasileira, por se tratar de uma cidade nuclear, emprega muitos trabalhadores nos setores públicos e privados, dessa forma os responsáveis pelos estudantes, em um movimento pendular, deixam suas cidades-dormitório pela manhã em direção a Brasília, e ao final do dia retornam às suas casas. Nesse ínterim, trazem consigo suas crianças, deixam-nas na escola, classe ou parque, para serem assistidas pela Educação em Tempo Integral e buscam-nas ao término de seus expedientes. Segundo os docentes, alguns pais optam ainda por enviarem seus filhos para estudarem nas escolas de Brasília que atendem em tempo integral mesmo que eles não desenvolvam nenhuma atividade de trabalho na cidade por acreditarem que terão acesso a uma educação de melhor qualidade uma vez que as instituições escolares estão situadas na Capital do país. A ideia de que as escolas-parque são espaços privilegiados para a educação parece ter atravessado o imaginário das famílias assim como o dos docentes quanto a serem escolas ideais para a atuação de arte-educadores. Contudo, conforme a compreensão dos professores, no caso das famílias, essa ideia de qualidade educativa não está diretamente relacionada às

possibilidades formativas para as crianças no âmbito da arte e da educação física, mas, sobretudo, a ideia de uma qualidade ligada aos cuidados que as crianças recebem nesse arranjo educativo formulado pela chamada Rede Integradora de Educação Integral.

Os professores salientam que, anteriormente, as escolas-parque recebiam as crianças em seu turno de classe regular apenas uma vez por semana e que, assim, cada professor podia atender cerca de vinte turmas anualmente, o que oportunizava maior acesso do público estudantil à instituição. Contudo, na contemporaneidade, cada arte-educador da instituição atende apenas quatro turmas por ano. Apesar de usufruírem de um tempo maior com as crianças, eles consideram que dispendem um longo período do turno de aula para a chamada Formação de Hábitos Individual e Social que incluem, dentro dessa proposta, atividades de higiene, alimentação e descanso dos estudantes, não acrescentando necessariamente tempo de formação artística, estética, corporal e cultural à rotina dos estudantes.

Para esse trabalho, os docentes relatam que contam com um pequeno número de pessoas para serviço de apoio, pois, conforme prevê as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (2018), os próprios servidores da carreira do magistério já lotados nas escolas-parque ou classe atuantes em jornada ampliada, ou seja, com regime de trabalho de 8 horas diárias, sendo 5 horas de regência e 3 horas de coordenação pedagógica, é que se responsabilizariam pelas atividades dos componentes curriculares e pelo projeto de formação de hábitos que, no contexto da atualidade das escolas-parque, implica em hábitos mais instrumentais àqueles destinados a uma prática rotineira dos estudantes nas instituições escolares. Cabe destacar que as diretrizes operacionais também preveem a necessidade de adequação do quantitativo de recursos humanos, como professores especialistas, coordenadores locais de educação integral e educação especial; bem como servidores da carreira assistência, como merendeiros e servidores terceirizados para auxiliar na limpeza e alimentação. Entretanto, os arte-educadores informam que essa adequação não vem ocorrendo de maneira eficiente e que o trabalho é oneroso para os professores.

A formação de hábitos individual e social perfaz 10 horas semanais dentro das atividades desenvolvidas nas escolas-parque, as outras 15 horas são divididas entre as aprendizagens de arte e educação física da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as atividades complementares artísticas, culturais, esportivas e motoras (SEEDF, 2018). O quadro a seguir, extraído das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral, sintetiza o formato de atendimento relatado pelos professores por meio da descrição das atividades e suas respectivas cargas horárias.



Quadro 5 – Distribuição de Carga Horária e Atividades das Escolas Classe e Parque

Unidade Escolar	Atividade	Quantidade de Horas por Atividade	Total de Horas
Escola Classe	Base Nacional Comum de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências	17 horas	25 horas
	Acompanhamento Pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática	8 horas	
Escola Parque	Formação de Hábitos Individual e Social	10 horas	25 horas
	Base Nacional Comum de Educação Física e Artes	8 horas	
	Atividades Artísticas, Culturais, Esportivas e Motoras	7 horas	

Fonte: Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral (DISTRITO FERAL, 2018a)

No que tange às escolas-parque, observamos que o quantitativo de horas destinadas à chamada formação de hábitos individual e social, representa 40% (quarenta por cento) do total de horas em que as crianças ficam na instituição, enquanto os outros 60% (sessenta por cento) são estritas ao pedagógico. Nessa direção, vemos que as práticas pedagógicas dos arte-educadores atuantes nas escolas-parque foram atravessadas por outras incumbências oriundas de novos projetos da rede pública que, conseqüentemente, transformaram e transformam as concepções e o sentido do ensino de arte e das experiências artísticas nessas instituições. Assim, a arte e também a educação do corpo, que por muito tempo foram o ponto central dessas instituições, parecem já não constitui a essência delas.

Vale destacar que na obra *Educação Não É Privilégio* de Teixeira (1999), vemos que o entendimento que o educador e filósofo apresenta sobre a formação de hábitos em uma sociedade que se projeta para a democracia enquanto regime de igualdade social e unificação dos povos se põe de maneira distinta ao que vem sendo difundido nas diretrizes que normatizam o atendimento em tempo integral nas escolas-parque de Brasília. Para Teixeira (1999, p. 78),

a educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar tão solidariamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciências para os direitos e reclamos seus e de outrem<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> Vide *Democracy and Education* de John Dewey, trad. Bras. Da Companhia Editora Nacional (nota do autor).

Os hábitos a que se refere Teixeira (1999) não se restringem às atividades rotineiras que, por vezes, ganham caráter maquínico ou irreflexivo, mas sim àqueles adquiridos e aprimorados pela plasticidade da natureza humana. Em Dewey (1936, p. 73), temos a confirmação de que a formação de hábitos na filosofia pragmatista abrange além de “aspectos executivo e motriz”, pois significa uma atitude de inteligência que não apenas se adapta, mas, sobretudo, transforma e inquieta. O filósofo (1936, p. 75) indica ainda que o hábito, além de atitude de inteligência, implica o “conhecimento dos materiais e do aparelhamento a que se aplica à atividade”. Nessa direção, vemos que a formação de hábito, a que se refere os filósofos, diz respeito ao hábito ativo de experimentação, de socialização e de criação, que é pertinente às práticas pedagógicas artísticas, mas não ao caráter simplista que o conceito vem sendo tratado na normatização e na operacionalização dessas instituições.

Assim, apesar de a estada na escola-parque representar possibilidades de experiências artísticas mais contínuas, os professores afirmam que o processo do ensino de arte na contemporaneidade é atravessado especialmente pelos tratos do cuidado com a higiene e com a alimentação e destacam que para a efetividade das experimentações artísticas é preciso um tempo de descanso, que abrange a criança e o mediador, entretanto, o ambiente e a rotina escolar na contemporaneidade não tem lhes proporcionado esses momentos com a qualidade desejada. Os arte-educadores também ressaltam que a rede integradora não foi um projeto analisado e discutido com os educadores atuantes nessa tipologia escolar de Brasília. Ele foi implementado sem um diálogo amplo e os docentes ainda estão experimentando de que maneira os processos pedagógicos em arte podem se adequar a tais demandas. Para os arte-educadores, mesmo que haja a oportunidade de maior contato com os estudantes e que as atividades de arte possam ser tratadas com uma continuidade mais fluida, o atendimento em tempo integral trouxe uma desqualificação ao trabalho pedagógico artístico e estético, uma vez que se funde com outras responsabilidades, que geralmente têm denotado maior valoração por parte das famílias e até mesmo dos níveis intermediários e centrais da SEEDF.

A relação da comunidade para com o ensino de arte é também um aspecto analisado pelos professores no que diz respeito às transformações da arte nas escolas-parque. Eles rememoram que, em outros tempos, os responsáveis pelas crianças eram mais presentes na escola e manifestavam maior apreço pela arte-educação. Entretanto, atualmente, consideram que não há um sentimento comunitário. Nessa acepção, remetem novamente à distância entre a residência das crianças e a escola para justificarem a possível ausência de um sentimento de pertencimento comunitário. Também questionam se outros fatores como a banalização da arte, o conservadorismo político e religioso que tem se acentuado nos debates sociais, bem como a

distorção midiática acerca do trabalho docente têm influenciado esse afastamento. Os professores contam que muitos pais não têm participado, por exemplo, dos momentos de partilha ou de festas escolares, mas, em contraponto, se colocam na instituição questionando o trabalho pedagógico desenvolvido nessa área do conhecimento. Nas palavras do Professor Ricardo Ribeiro, podemos observar que o deslocamento dessa relação nos tempos atuais da Escola Parque da 313/314 Sul tem se posto como um desafio ao ensino de arte.

*A sensação que eu tenho é que a gente está tentando 23 anos depois que o ensino das artes se tornou obrigatório, uma disciplina obrigatória, a gente tem tentado convencer... É como se a gente tivesse novamente no lugar de convencer a sociedade sobre a necessidade de ter um ensino das artes dentro das escolas de educação básica. É como se a gente tivesse novamente a necessidade de lutar – e isso é real –, mas a necessidade de garantir que as pessoas, que os estudantes, sejam eles do ensino fundamental ou do ensino médio, que eles tenham acesso a uma educação artística. Eu acho que, pra mim, talvez seja essa a maior dificuldade nesse momento. É você dizer para a sociedade que você não está contra ela, é dizer para sociedade que aquilo que a gente faz vai fazer uma diferença gigantesca, e eu digo isso no melhor sentido, na vida dessas crianças todas. (informação verbal, apêndice F)<sup>55</sup>.*

Nesse cenário, podemos dizer que as transformações do ensino de arte nessas instituições envolvem um retorno ao tempo, ou seja, uma aproximação dos ideais de Anísio Teixeira no que tange à educação integral. Contudo, de acordo com os professores da Escola Parque da 313/314 Sul, o período de horas que as crianças ficam na escola não representa maior significância das experiências artísticas. Isso ocorre porque, conforme vemos nas entrevistas, nos dias de hoje, há alguns entraves a respeito desse atendimento escolar, tais como a inadequação da estrutura física para os cuidados plenos de higiene, de alimentação e de descanso, além da exaustão infantil resultante das horas de estadia escolar e do trajeto percorrido diariamente para chegarem à instituição. Ademais, os arte-educadores avistam uma descaracterização de suas atuações no ensino de arte, pois a compreensão da sociedade relativa à essa escola e às práticas pedagógicas não tem ocorrido como um lócus para as experiências artísticas infantis.

Entendemos que as escolas-parque têm constituído esforços para contribuir com as mudanças sociais, com as transformações do tempo e do entendimento acerca da formação para o mundo da vida e do trabalho, em que, conseqüentemente, as crianças passam mais tempo com os seus professores do que com os familiares. Concomitantemente a esse esforço, os docentes

---

<sup>55</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Ricardo Cruccioli. *Entrevista IV*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília, 2019. 1 arquivo .mp4 (104 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

dessas instituições sentem o desconforto dos questionamentos acerca da potencialidade formativa do ensino de arte, que se intensificaram com o atendimento em tempo integral e também a ausência do entrosamento comunitário tão importante para as trocas de saberes, para o reconhecimento das diversidades e para o fortalecimento da identidade da criança. Araújo (2019)<sup>56</sup> reforça essa preocupação ao dizer que “a escola-parque só será salva se ela se atualizar” se referindo ao fato de que, em sua percepção, as escolas-parque recebem estudantes dos anos iniciais não exclusivamente para o trabalho com as linguagens da arte, mas também para o que se chama de formação de hábitos de alimentação, de higiene, de saúde e de descanso. Para o arte-educador, esse arranjo está convertendo a escola-parque em um espaço de assistência social e não mais em uma escola para a educação estética e do corpo.

Ante o exposto, fundamentados nos relatos dos arte-educadores, questionamos: para onde estamos indo? A primeira impressão que fica é que as ideias de uma educação integral, como propõe o plano de Teixeira (1961) que estamos observando na contemporaneidade, têm como linha de chegada não a formação de indivíduos críticos e sensíveis, capazes de atuar na sociedade democrática com autonomia e criatividade, mas sim uma mudança de paradigmas que desfigura um espaço pensado para as experiências educativas, a formação estética, a educação corporal, para o brincar aprendendo, o olhar sensível, um ambiente de encontro comunitário e de construção de valores democráticos, em detrimento de uma educação que se assemelha à lógica de mercado. Isso porque há uma dimensão da liberdade da vida das crianças que está submetida a um tipo de desgaste programado, não há tempo livre e espaços para o exercício democrático fora do ambiente escolar.

Ademais, conforme expressam as narrativas dos arte-educadores, até mesmo as emoções e a qualidade de vida dos estudantes estão comprometidas. As linguagens artísticas, que são um espaço para a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão, estão postas como secundárias, uma vez que o tempo de cuidado e também das atividades relacionadas aos objetivos da BNCC (2018) que, sobretudo, focam nas competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, são os mais extensos no período em que ficam na instituição, conforme vimos no Quadro 2 atinente à distribuição de carga horária e às atividades da escola-classe e escola-parque.

Esse panorama nos alerta para uma crise na educação que, como esclarece Cescon e Nussbaum (2016), é uma crise silenciosa de alcance global uma vez que tem em seu bojo o

---

<sup>56</sup> ARAÚJO, Oziel Primo. *Entrevista I*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília, 2019. 1 arquivo .mp4 (40 min 39s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta tese.

crescimento econômico e o lucro rápido. Para alcançar esses objetivos, os “sistemas de ensino de vários países estão abandonando gradualmente o ensino das artes e das disciplinas humanizadas em favor das disciplinas técnicas e científicas, reputadas mais idôneas para perseguir os objetivos impostos pelas políticas de desenvolvimento econômico e pelo mercado” (CESCON; NUSSBAUM, 2016, p. 463). Assim, ainda que o modelo de atendimento da educação integral da rede integradora oportunize a ampliação de tempos e espaços de aprendizagens e proporcione às famílias dos estudantes um local seguro para os deixarem durante o dia, observamos que a implementação caminha no sentido de uma educação que se molda à proletarização da infância no sentido de que o foco principal parece não verter para a formação de hábitos na perspectiva de Dewey (1936) e Teixeira (1999), mas sim para um emolduramento da criança à sociedade do trabalho, uma vez que a rotina e o regramento do atendimento escolar não permite aos estudantes escolher as atividades artísticas de sua preferência, limitando, assim, o lugar de liberdade, de exercício de escolhas e de aprendizagens democráticas tal qual vislumbrava Anísio Teixeira (1961) em seu Plano de Construções Escolares.

#### **5.4 Movimentos contemporâneos no ensino de arte das escolas-parque: (re)pensar, resistir e (re)inventar**

As transformações do ensino de arte e das experiências artísticas na contemporaneidade das escolas-parque têm exigido dos arte-educadores movimentos no sentido de (re)pensar suas práticas pedagógicas, de resistir às pressões para emoldurar as experiências artísticas e de (re)inventar essas escolas dentro da rede pública de ensino. Nesse emaranhado ainda pouco compreendido dentro da própria rede pública de ensino, o professor especialista tem se visto amadorista de suas práticas pedagógicas. Por outro ângulo, esse momento turvo do presente e de mudanças sempre recentes nos revela que mesmo diante dos incômodos e das instabilidades, os arte-educadores das escolas-parque almejam por um trabalho pedagógico-artístico que os ajudem a (re)conceber o ensino de arte e dê aos estudantes e aos próprios professores condições de aprendizagens e de movimentações dentro da sociedade.

Nesse sentido, o Professor Oziel Araújo (Informação verbal, apêndice D)<sup>57</sup> manifestou que ao (re)pensar seu trabalho enquanto arte-educador entende a necessidade de estimular práticas pedagógicas libertadoras, pois tem dúvidas se a escola realmente caminha nessa

---

<sup>57</sup> Entrevista concedida por ARAÚJO, Oziel Primo. *Entrevista II*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília, 2019. 1 arquivo .mp4 (41 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice D desta tese.

direção. Em sua percepção, os espaços das escolas-parque oportunizam construções nesse sentido, mas as atividades artísticas e principalmente a rotina institucional, nem sempre colaboram com essa perspectiva.

A busca pela conexão com a realidade e os sentidos de mundo dos estudantes também se expressam na percepção do Professor Hugo de Freitas que pauta suas práticas pedagógicas nas experiências e nos conhecimentos das crianças. O professor esclarece que, em suas práticas, sempre parte de um dos pressupostos de Paulo Freire “que a criança não é um ser vazio, ela nunca vai chegar na sala de aula sem ter nenhuma informação” (Informação verbal, Apêndice E)<sup>58</sup>. Nessa direção, o professor se põe como um articulador da pluralidade apresentada pelas crianças seja em termos culturais, sociais e/ou econômicos. O olhar do docente para a diversidade pode ser compreendido como um elemento que compõe as concepções contemporâneas das experiências artísticas nas escolas-parque. Como podemos observar na narrativa do Professor Hugo de Freitas, essa atenção para a diversidade e, conseqüentemente, para a valorização da identidade, tem relação com as peculiaridades do público atendido nas escolas CRE do Plano Piloto e da relação destes com a cidade. As escolas-parque de Brasília recebem estudantes de diversas regiões do Distrito Federal e Entorno e não apenas de moradores do Plano Piloto como explica o arte-educador:

*Brasília tem uma dinâmica diferente e as escolas daqui do Plano Piloto a gente sabe que também têm uma dinâmica diferente. Infelizmente, as pessoas que estudam nessas escolas não têm a possibilidade de ter essa escola no ambiente onde elas moram, próximo, no bairro onde elas moram. Então, o que acontece é que muita gente vem para trabalhar como porteiro ou empregada doméstica, como zelador, como atendente de padaria, de farmácia, várias profissões na verdade, e aí trazem os filhos junto, saem das cidades satélites, vêm para o Plano Piloto e acabam matriculando as crianças aqui. Por que as crianças do Plano Piloto não estudam aqui? Pelo poder aquisitivo, e os pais colocam as crianças em escolas particulares e acaba tendo o esvaziamento daqui. Isso aí gera uma pluralidade para a gente. (Informação verbal, apêndice E)<sup>59</sup>*

Dessa forma, os professores necessitam estar preparados para lidar com uma variedade ampla de perfis de crianças, pois cada localidade expressa uma realidade social, cultural, política e econômica. O professor reforça, portanto, a importância da pedagogia do educador

---

<sup>58</sup> Entrevista concedida por FREITAS, Hugo Nicolau de. *Entrevista III*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52min47s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

<sup>59</sup> Entrevista concedida por FREITAS, Hugo Nicolau de. *Entrevista III*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52min47s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

Paulo Freire, a qual evidencia que cada criança traz consigo um conjunto de vivências, informações e formas de atribuição de sentido para a realidade e que estas características não podem ser ignoradas no processo de construção dos conhecimentos, de ensinamentos e aprendizagens.

A educação na perspectiva libertadora também é citada na prática pedagógica da Professora Ana Carolina Mello (Informação verbal, Apêndice I)<sup>60</sup> que afirma conceber seu trabalho pautado no pensamento freiriano, em particular, através do lúdico, da alfabetização do olhar, da leitura de imagens e da busca por soluções para os problemas propostos pelas próprias crianças, além do brincar nas aprendizagens. Segundo a arte-educadora, o brincar acrescenta uma leveza na rotina escolar e facilita o desenvolvimento dos estudantes. Ademais, é um exercício da vida tal qual os estudantes experimentam em seus contextos culturais.

Os elementos apontados pelo Professor Ricardo Ribeiro (Informação verbal, Apêndice F)<sup>61</sup> acerca de sua prática pedagógica no ensino de arte e na proposição de experiências artísticas nas escolas-parque, evidenciam um trabalho pautado no processo colaborativo e na construção da identidade dos indivíduos. Para isso, o professor se utiliza da dramaturgia, da oralidade, da valorização dos saberes e das histórias das crianças. A dramaturgia nesse caso é usada como um meio para transformar as experiências das crianças de forma que estas atuam como estudantes e artistas. Nesse sentido, vemos que as narrativas dos professores apontam para a concepção de experiências artísticas voltadas para a valorização da identidade da criança e da escola como um território plural em que os indivíduos se percebem e atuam no espaço, reconhecendo a si e ao outro.

Essa dinâmica, segundo a Professora Simone das Mercês (Informação verbal, Apêndice G)<sup>62</sup>, é possível no entrelace das propostas curriculares, do projeto político-pedagógico da instituição e das demandas e expectativas das próprias crianças. A professora trabalha especificamente a relação entre arte e tecnologia e, no cotidiano escolar, toma como ponto de partida o conhecimento dos alunos. De acordo com a arte-educadora, o primeiro elemento que precisa ser trabalhado nesta prática pedagógica se refere à máquina, seu funcionamento e estrutura. Em um segundo momento, são introduzidos os conceitos de arte e informática

---

<sup>60</sup> Entrevista concedida por MELLO, Ana Carolina C. M. de. *Entrevista VII*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (42 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice I desta tese.

<sup>61</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Ricardo Cruccioli. *Entrevista IV*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (106 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>62</sup> Entrevista concedida por MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das. *Entrevista V*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (69 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

necessários para cumprir as propostas de aula. Estas práticas atuam principalmente na direção da valorização da autonomia artística da criança, uma vez que o professor não interfere na produção, apenas faz sugestões, orienta, sendo a própria criança quem define como será o produto.

No caso da Professora Kaise Ribeiro (Informação verbal, Apêndice H)<sup>63</sup>, as práticas pedagógicas em música envolvem um exercício de resistir e (re)inventar da arte nas escolas-parque, pois esta linguagem permite ao professor explorar o exercício da fala e da escuta, tanto das crianças em relação às músicas como umas em relação às outras. Nessa toada, evidencia a professora, a música tece uma comunicabilidade com outras linguagens artísticas, especialmente o teatro, em que os estudantes elaboram produtos artísticos e ressignificam suas experiências. Dessa forma, a professora busca trazer as sensibilidades das crianças e fazer com elas se percebam e tenham condições de observar o cotidiano e as obras de arte com as quais trabalham tanto na escola quanto no dia a dia.

Considerando que as narrativas dos arte-educadores atuantes na Escola Parque da 313/314 Sul laçam luz não apenas sobre as práticas pedagógicas-artísticas desenvolvidas no âmbito dessa unidade escolar, mas do conjunto de escolas dessa tipologia na Capital, pois todos os entrevistados já atuaram em pelo menos uma outra escola-parque de Brasília, vemos que o horizonte desses arte-educadores acerca das experiências artísticas na contemporaneidade nessas instituições nos permite apurar que, ainda que o ideário das escolas-parque viva um momento de novas (des)configurações, há uma peleja dos docentes por um ensino de arte que resista aos aspectos de uma formação centrada em competências e habilidades descolada do caráter crítico e criativo que é condição irrefutável para estruturar um público forte (DEWEY, 1946) voltado ao exercício democrático.

O arranjo contemporâneo, embora atrelado a um modelo de atendimento que impõe desafios ao trabalho docente e à qualidade das experiências artísticas, indica um movimento de (re)pensar, resistir e (re)inventar da arte-educação nessas instituições face a um processo de fragilização das humanidades nos currículos escolares em favor da alfabetização e do letramento como ferramentas de uma educação que se apresenta de maneira instrumentalizada. Isso porque outros elementos impostos a esse modelo de atendimento atravessam a realização do labor artístico e das possibilidades de uma *poiesis* educativa que incentive, inclusive, uma forma de vida democrática.

---

<sup>63</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Kaise Helena Teixeira. *Entrevista VI*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.



## 5.5 Desafios às práticas pedagógicas artísticas na contemporaneidade das escolas-parque

Como temos visto, compreender as concepções do ensino de arte e das experiências artísticas na contemporaneidade das escolas-parque implica um olhar flexível e sensível de pesquisa, bem como de reflexões acerca do ideário anisiano para essa tipologia escolar, das apropriações, (des)configurações e transformações que afetaram essas instituições ao longo de sua existência na Capital. Nesses movimentos, é preciso destacar também os desafios às práticas pedagógicas artísticas que têm se revelado, principalmente, como desdobramentos da implementação da educação em tempo integral, uma vez que o tema representou um marco latente na fala dos arte-educadores atuantes na Escola Parque da 313/314 Sul. Nessa direção, a sessão é dedicada a apontar alguns desses desafios e, também, a buscar uma comunicabilidade com as sugestões dos professores entrevistados no que se refere às possibilidades para escolas-parque com mais qualidade das experiências artísticas.

Ao serem questionados sobre os principais desafios que vivenciam no ensino de arte das escola-parques, considerando que todos os professores entrevistados já atuaram em mais de uma escola-parque, e como eles acreditam que poderia ser o ensino de arte nesses espaços a fim de que houvesse mais qualidade das experiências artísticas, os professores destacaram que, apesar de a escola proporcionar aspectos importantes para a formação dos estudantes como uma educação na perspectiva libertadora, que estimula a criatividade, a criticidade, a identidade, a leitura de mundo, o acesso a diferentes conhecimentos artísticos e a manifestações culturais, a convivência com a diversidade e a algumas formas de exercício democrático, além de cuidados com alimentação, sono e higiene, há questões referentes ao trato pedagógico e humanista que são prementes.

Conforme relatou a Professora Flávia Diniz (Informação verbal, Apêndice J)<sup>64</sup>, o cansaço físico e psicológico das crianças tem se mostrado como um dos aspectos mais desafiadores ao trabalho com a arte-educação e, conseqüentemente, à qualidade das experiências artísticas. Segundo a arte-educadora, que atua na linguagem da música, o desgaste dos estudantes compromete a criatividade e concentração deles, características fundamentais para que haja fluidez e sentido nas práticas musicais. A Professora Aline Oliveira (Informação

---

<sup>64</sup> Entrevista concedida por DINIZ, Flávia. *Entrevista VIII*. [jun. 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (78 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta tese.

verbal, Apêndice K)<sup>65</sup> também traz essa percepção em seu discurso e argumenta como é desafiador lidar com crianças sempre muito cansadas e que aparentam estar emocionalmente afetadas em função do distanciamento de casa e da ausência da família. Para se trabalhar com música, afirma a professora, por contraditório que possa parecer, é necessário o exercício da prática do silêncio e tranquilidade, carências que existem tanto no comportamento das crianças quanto nas práticas pedagógicas do dia a dia em decorrência da agitação que esse estado de cansaço causa nos estudantes.

A narrativa da docente nos leva a refletir novamente acerca da formação inicial de professores nas diferentes linguagens artísticas que, conforme destacaram os arte-educadores entrevistados, os encaminhou para uma formação mais atinente à atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e, de certa maneira, negligenciou a formação de arte-educadores para a atuação na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Corroborando com as falas dos entrevistados, Vasconcelos (2016, p. 70) infere que algumas das fragilidades vivenciadas no trabalho docente em arte-educação podem estar atreladas à formação inicial desses professores, pois

[...] o arranjo curricular dos cursos de graduação é uma estrutura orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arte em Nível Superior (2004; 2009), entretanto essas diretrizes estão abertas à autonomia das IES e exigem delas o exercício reflexivo dos gestores e docentes na articulação dessas orientações à sua complementação junto às DCN para a formação de professores para a Educação Básica. As DCN para os cursos de Arte em Nível Superior, [...] não distinguem os cursos de licenciatura e bacharelado, não fazem alusão clara e preocupada à docência em Arte. Sendo assim, podemos acreditar que os professores tenham uma formação artística e estética advinda da graduação, porém que não foi fundamentada em preceitos à docência. Essa inconsistência quanto à formação dos arte-educadores incide seus prejuízos claramente nas salas de aula.

Vale lembrar que as recentes resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 27 de outubro de 2020 e nº 2 de 20 de dezembro de 2019 definem, respectivamente, as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Ambas têm como referência a implantação da BNCC da Educação Básica, instituída pelas resoluções CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Ou seja, há um processo de reestruturação da educação nacional que parece buscar um (re)alinhamento de todos os níveis da educação e isso vem claramente demandando dos professores um

---

<sup>65</sup> Entrevista concedida por OLIVEIRA, Aline Seabra. *Entrevista IX*. [jun. 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (32 min 20s). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice K desta tese.

engajamento na busca de conhecimentos e de metodologias que contemplem uma educação com resultados rápidos e mensuráveis, objetivados para a alfabetização e para o letramento, além de um olhar mais abrangente para as possibilidades da atuação docente na Educação Básica. Nesse entrecho, vemos que a rede pública de ensino do Distrito Federal, ao buscar se adaptar às configurações normativas da educação nacional, tem imposto uma nova perspectiva para a educação da Capital. Contudo, é preciso observar que os cursos de formação inicial e continuada de professores ainda não tiveram tempo hábil para atingir um compasso com essas resoluções. Assim, depomos a formação de abismos entre as práticas pedagógicas e as orientações documentais, pois as mudanças no cotidiano escolar demandam, além de informações ligeiras, formação dos docentes e suporte para a efetivação das diretrizes.

Observamos que mesmo que os arte-educadores das escolas-parque expressem pulsar em suas práticas pedagógicas as ideias freirianas de uma educação libertadora, preocupada com as aprendizagens significativas e com o exercício reflexivo que notoriamente se relacionam com as concepções deweyanas de experiência (DEWEY, 1936) e com o pensamento de Teixeira (2009) acerca da educação como direito de todos, a implementação da educação em tempo integral nas escolas-parque tendo como foco a alfabetização e o letramento têm se posto de maneira contraditória ao ideário e à historiografia dessas instituições. As escolas-parque, pensadas para o exercício democrático, sofrem de um ligeiro assentamento das condições impostas, vertendo o espaço pedagógico e a qualificação dos arte-educadores para outros objetivos que não a formação estética/artística e a educação do corpo dos estudantes. Essa arritmia precisa ser ajustada por políticas públicas que pensem a qualidade da arte-educação não apenas dentro das instituições escolares, mas, essencialmente, que enlace toda a sociedade, propondo mais acesso à arte, à reflexão, ao lazer, aos esportes, aos momentos de debate e de relações comunitárias como caminhos para fomentar e valorizar esses espaços educativos por sua essência artística e de educação do corpo, tão fundamentais para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e sensíveis, capazes não apenas de se adaptar às transformações que lhe são propostas, mas de propor mudanças e criar soluções para o mundo da vida.

Esse descompasso, segundo os arte-educadores, reflete também as lacunas existentes entre o gerenciamento em nível central da SEEDF, as escolas-parque e as concepções pedagógicas-artísticas que atravessam as práticas educacionais cotidianas nessas instituições. O que se constata é que existe um descontentamento por parte dos arte-educadores que não se sentem partícipes das decisões que implementaram a educação em tempo integral nas escolas-parque, tampouco são escutados na contemporaneidade sobre os desafios que têm enfrentado para dar conta de lecionarem para estudantes dos anos iniciais, bem como serem em uma mesma

jornada os responsáveis pelos cuidados de higiene, de alimentação e de descanso dos estudantes. Dessa forma, na percepção dos arte-educadores, eles estão cerceados dos diálogos que envolvem diretamente a qualidade das experiências artísticas vividas no âmbito das escolas-parque.

Outro desafio às práticas pedagógicas-artísticas é a conciliação não apenas com os direcionamentos dos níveis centrais em decorrência da implementação da educação em tempo integral e das adequações à BNCC (2018), mas também com as expectativas e cobranças da comunidade escolar acerca do próprio ensino de arte e da importância das linguagens artísticas na formação ampla dos estudantes, tal preconizou Teixeira (1961, 1999). Na compreensão dos professores, é urgente superar o entendimento de que a escola-parque se caracteriza exclusivamente como um espaço sob o qual os pais podem deixar a tutela das crianças para se dedicarem às suas atividades profissionais. As práticas e as experiências artísticas, tão importantes para a formação educativa-social das crianças não são valorizadas. Esse olhar da comunidade para a escola-parque, de acordo com arte-educadores, reforça a ideia da arte como um elemento secundário no desenvolvimento dos estudantes. Conforme relatam os docentes, até mesmo o brincar na escola-parque é algo sem relevância no entendimento de muitas famílias.

Segundo as reflexões dos arte-educadores, essa desconjuntura é fruto da falta de interação entre a comunidade e a escola. Apesar de nascer junto com Brasília, os professores evidenciam que a escola-parque, hoje com 62 anos, ainda é uma desconhecida na cidade, por vezes até mesmo pelos docentes, conforme relata o Professor Ricardo Ribeiro (Informação verbal, apêndice F)<sup>66</sup>, ao dizer que não conhecia a escola-parque e que foi ter acesso a essa instituição apenas após o seu ingresso na universidade. Essa não interação da escola-parque com a comunidade escolar e também com a comunidade que a circunda é foco de estranhamento para a Professora Flávia Diniz. A professora (Informação verbal, Apêndice)<sup>67</sup> de música que residiu em Salvador-BA e conheceu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque da Bahia relata que ao vir para Brasília trazia consigo a ideia de que as escolas-parque da Capital se assemelhavam à escola-parque de Salvador, uma escola aberta às trocas de experiências e aprendizagens entre os membros da comunidade. Nessa perspectiva de reflexão extramuros, as

---

<sup>66</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Ricardo Cruccioli. *Entrevista IV*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (106 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>67</sup> Entrevista concedida por DINIZ, Flávia. *Entrevista VIII*. [jun. 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (78 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta tese.

Professoras Simone Mercês (Informação verbal, Apêndice G)<sup>68</sup> e Kaise Ribeiro (Informação verbal, Apêndice)<sup>69</sup> ressaltam que muitos brasilienses não sabem da existência das escolas-parque em Brasília, que não sabem que esses espaços educativos foram concebidos em cima de pilares filosóficos de um sonho que envolvia um povo e o seu desenvolvimento não apenas industrial e econômico, mas sobretudo, o desenvolvimento humano. As professoras atribuem esse desconhecimento ao pouco acesso de estudantes às escolas-parque de Brasília, ao número reduzido de escolas dessa tipologia no Distrito Federal e, também, ao pouco acesso à arte que a comunidade em geral tem.

A relação do ensino de arte nas escolas-parque com a cidade de Brasília também foi um aspecto destacado nas narrativas dos docentes. Eles consentem que esse ambiente incita uma relação peculiar com a arquitetura da Capital e com a constituição dos cidadãos que nela se forjam, pois propicia o acesso, mesmo que relativo, a uma urbanidade planejada para a democracia, a liberdade, a arte e a socialização dos diferentes grupos sociais. Segundo a Professora Flávia Diniz (Informação verbal, Apêndice J)<sup>70</sup>, esse acesso é relativo porque, de modo geral, as crianças não residem nas proximidades da escola e por isso elas circulam apenas nos espaços conduzidos pela escola e em curtos trajetos que não lhes possibilitam se apropriar da cidade. Ainda assim, os professores consideram que ser estudante de uma escola-parque e transitar nesses territórios é uma forma de evitar a segregação urbana, visto que muitas cidades de onde vêm os estudantes diariamente não proporcionam equipamentos educacionais de cultura e de lazer para as trocas culturais das comunidades, tal como Brasília e, especificamente, a escola-parque proporciona.

Desta feita, os arte-educadores expressam que além da necessidade de expansão das escolas-parque dentro da Capital e, principalmente, para as demais cidades de onde vêm os estudantes que frequentam essas escolas em Brasília, é preciso pensar a atualização das práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas-parque e o entrosamento dessas escolas com a

---

<sup>68</sup> Entrevista concedida por MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das. *Entrevista V.* [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (69 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

<sup>69</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Kaise Helena Teixeira. *Entrevista VI.* [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (52 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

<sup>70</sup> Entrevista concedida por DINIZ, Flávia. *Entrevista VIII.* [jun. 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília. 2019. 1 arquivo .mp4 (78 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice J desta tese.

comunidade. Conforme destaca o Professor Oziel Araújo (Informação Verbal, Apêndice C)<sup>71</sup>, é preciso se conectar com as novas tecnologias artísticas como uma forma de dar aos estudantes não apenas acesso aos conhecimentos, mas estruturar a utilização dos saberes e se aproximar de outras realidades, inclusive das que os estudantes vivem. Para o Professor, essa articulação com as novas tecnologias artísticas, principalmente as que tangem o audiovisual, é uma também uma forma de dar um sentido para a comunidade acerca da importância das escolas-parque na vida dos estudantes.

O Professor Ricardo Ribeiro (Informação Verbal, Apêndice F)<sup>72</sup> também acredita que para que haja mais qualidade nas experiências artísticas ofertadas nas escolas-parque é preciso um movimento de resgate, mas também de (res)significação dos sentidos dessa escola para os estudantes e para a comunidade. Para ele, permitir aos estudantes a escolha de suas atividades artísticas, por meio de uma grade curricular aberta, possibilitaria o aprofundamento nas linguagens de interesse das crianças, pois o fato de elas não poderem optar em quais oficinas querem se inscrever a cada semestre torna o processo de aprendizagem menos fluido, além de colaborar para o desgaste que as crianças já vêm sofrendo no ambiente escolar de tempo integral e de afastamento das famílias do entendimento acerca da importância da arte, pois os estudantes acabam não compartilhando suas autorrealizações no processo formativo escolar.

Nessa vertente, a Professora Simone das Mercês (Informação Verbal, Apêndice G)<sup>73</sup> afirma que os professores que atuam nessas instituições precisam entender os motivos dessa implementação de maneira tão brusca para com os docentes, estudantes e com a própria história das escolas-parque. A arte-educadora lembra que é preciso escutar os docentes e saber onde e no que é preciso investir, afinal são eles, os arte-educadores, que pelem diariamente por viabilizar as experiências artísticas de qualidade para os estudantes atendidos nessas instituições. Ademais, a professora acredita que a escola-parque precisa ganhar forças fora dos seus espaços físicos para ser compreendida por toda a rede de ensino, ter seu trabalho divulgado e credibilizado pela sociedade em geral.

---

<sup>71</sup> Entrevista concedida por ARAÚJO, Oziel Primo. *Entrevista II*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília, 2019. 1 arquivo .mp4 (41 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice D desta tese.

<sup>72</sup> Entrevista concedida por RIBEIRO, Ricardo Cruccioli. *Entrevista IV*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília, 2019. 1 arquivo .mp4 (106 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

<sup>73</sup> Entrevista concedida por MERCÊS, Simone Santos de Oliveira das. *Entrevista V*. [maio 2019]. Entrevistadora: Rafaella Lira de Vasconcelos. Brasília, 2019. 1 arquivo .mp4 (69 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

Explorar o sentido das escolas-parque para os próprios arte-educadores da rede pública de ensino é uma preocupação que também não passa despercebida pelos entrevistados. Para eles, os docentes que querem atuar nas escolas dessa tipologia necessitam ter um perfil, passar por uma formação específica a fim de que possam entender não apenas as concepções filosóficas e pedagógicas que deram origem a essas escolas, mas o que a proposta da educação em tempo integral tem exigido da arte-educação, ou além da arte-educação, nessas instituições. Dessa forma, os professores acreditam que é possível formar uma equipe de trabalho comprometida, engajada com a arte-educação e com as experiências artísticas de qualidade, bem como dispostos a atuar em uma perspectiva de resistência e (re)criação das escolas-parque.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência das escolas-parque de Brasília é marcada por diversas histórias, construídas não apenas por documentos normativos e orientações que preconizaram sua edificação arquitetônica e pedagógica, mas também pelas memórias dos professores pioneiros, pelas narrativas dos docentes que nelas atuam na contemporaneidade, pelas vivências dos estudantes que experienciam esses espaços e pelos achados dos pesquisadores, ainda curiosos por essa invenção pouco assimilada na educação brasileira. À vista disso, por meio dos textos que compuseram nossa revisão sistemática da literatura, das análises de documentos e das entrevistas realizadas com os arte-educadores da Escola Parque da 313/314 Sul, buscamos analisar, em uma perspectiva comparada, as concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nos diferentes tempos das escolas-parque de Brasília.

As concepções das experiências artísticas vividas, essencialmente na década de sessenta e meados da década de setenta na primeira escola-parque da Capital, tinham por objetivo fundamentar e disseminar uma nova perspectiva educacional que surgia junto ao sonho de uma nação democrática. Na modernidade, era preciso construir uma nova sociedade dotada de uma ascensão cultural e de indivíduos autônomos perante a vida. Para isso, as atividades artísticas contribuiriam para a formação ampla dos sujeitos, capazes de atuar nas idiosincrasias do período industrial sem perder sua perspicácia sensível e intelectual, tal como preconizava Anísio Teixeira. Assim, as experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília não se pautavam na exclusividade das técnicas, mas na interação contínua dos estudantes com os objetos, as produções artísticas e os contextos que lhes abririam outras possibilidades de aprendizagens, inclusive na relação com o espaço arquitetônico pensado para essas instituições.

A conjuntura da invenção anisiana acabou por cooperar para entrelaçar as diversidades culturais, uma vez que os moradores e estudantes da Capital eram advindos das diferentes regiões do país e também do mundo. Nesse sentido, as atividades artísticas criavam um espaço de (re)encontro das culturas. Não seria possível criar outros costumes de vida sem considerar as diferenças que eclodiam naquele momento. Frente a isso, as experiências artísticas nas escolas-parque também ajudaram na construção de uma identidade para a cidade de Brasília. Essa escola forjou-se como espaço para (res)significar os olhares mediante a arquitetura e a desenvoltura política, econômica, histórica, cultural, social e estética da cidade. Reconhecer as diversidades culturais que permeiam a construção da população de Brasília e daqueles que de alguma forma se relacionam com a cidade ainda é um objetivo comumente relatado nas percepções dos arte-educadores que atuam nas escolas-parque na contemporaneidade.

Em consonância com o projeto humanista de Anísio Teixeira para a educação da nova Capital, as concepções das experiências artísticas nas escolas-parque revelam-se em aspectos considerados formativos, tais como a autoexpressão, a liberdade, a resistência e a emancipação. Tais referências tangenciam as produções revisadas em diferentes momentos da história dessas instituições em Brasília, bem como circundam o *corpus* documental analisado, essencialmente aqueles referentes ao período pioneiro, e as percepções dos professores entrevistados. Os arte-educadores da Escola Parque da 313/314 Sul enfatizam ainda uma concepção de experiência artística voltada para uma educação libertadora, bem como para a construção e valorização da identidade das crianças, para a proposição de experiências significativas e o fortalecimento dos aspectos culturais dos indivíduos e das comunidades.

Apesar de esse ideário para as experiências em arte ter imbricado em seu projeto original a proposta de uma educação integral no seu sentido amplo, o que se percebe nas narrativas dos arte-educadores entrevistados e também nas análises documentais é que, na contemporaneidade, há contradições entre o modelo de atendimento em tempo integral e a concepção original de educação integral defendida por Anísio Teixeira, pois a ênfase no sentido de horas e a arte como suporte ao letramento e à alfabetização, bem como a formação de hábitos em uma perspectiva menos filosófica e mais instrumental, acaba por desconfigurar a primazia do ideário dessas escolas. Desta feita, os novos encaminhamentos dados às escolas-parque, além de representarem o principal aspecto de transformação na contemporaneidade, corresponde ao desafio central às experiências artísticas de qualidade nessas instituições.

Os atravessamentos à arte-educação na contemporaneidade dessas instituições, idealizadas para as atividades artísticas e socializantes, principalmente com as demandas dos cuidados relativos à higiene, à alimentação e ao descanso dos estudantes, são aspectos desafiadores às experiências artísticas, uma vez que os docentes das escolas-parque ao atenderem estudantes dos anos iniciais da Educação Básica – público pouco priorizado na formação inicial de professores das linguagens artísticas – se veem amadores em sua própria especialidade. A valorização dessas novas atribuições postas ao trabalho dos arte-educadores atuantes nas escolas-parque em detrimento da significância do potencial formativo da arte reforça esses desafios. Tais problemáticas são agravadas pelo longo tempo de estada das crianças nas instituições escolares o que ocasiona, segundo os arte-educadores entrevistados, cansaço e desgaste emocional aos estudantes, bem como pela falta de suporte adequado no que tange à ampliação dos recursos humanos previstos nas diretrizes para a educação em tempo integral na SEEDF.

A ausência do sentimento de comunidade por parte das famílias dos estudantes, que pouco ou quase nada se relacionam com a cidade de Brasília, vai de encontro às ideias originárias concebidas para as escolas-parque. Pensada para uma comunidade que orbitasse ao redor da escola e que fosse circunvizinha a esta, a escola-parque contemporânea chega a atender estudantes que residem além dos limites do Distrito Federal. Nesta toada, apesar do empenho dos arte-educadores em realizar um trabalho voltado para o sentimento de pertencimento e de comunidade dos estudantes e da própria comunidade escolar, a fim de que haja um envolvimento parental com as experiências artísticas vivenciadas nas escolas-parque, o que se apresenta nas narrativas dos arte-educadores entrevistados é um descompasso entre este esforço docente e a significação dada pelas famílias a esses espaços.

Assim, se observa uma incomunicabilidade entre o ideário anisiano, a formação docente e os desafios às experiências artísticas postos pelo formato de atendimento nas escolas-parque. Este desencontro tem gerado uma espécie de resistência por parte dos arte-educadores à efetividade da (re)implementação da educação em tempo integral que decorre, principalmente, da precarização imposta ao trabalho dos arte-educadores nas escolas-parque da Capital. Nesse cenário, o que se percebe é que as experiências artísticas na contemporaneidade das escolas-parque ainda que, segundo as percepções dos arte-educadores, sejam permeadas pela intencionalidade de uma educação libertadora, instigadora do pensamento crítico e criativo, são também reduzidas pelas premências de atualizar as instituições escolares públicas quanto às metas da educação nacional e, também, pelas necessidades da sociedade que, seja pelas demandas do tempo de trabalho, pelas situações de vulnerabilidade e/ou pela ideia de que a educação escolar despendida em mais horas é capaz de gerenciar toda a formação da vida das crianças, carecem da ampliação de espaços públicos para a oferta de atendimentos de aspectos sociais mais amplos.

Nesse enredo, consideramos que as concepções das experiências artísticas nos diferentes tempos das escolas-parque, pioneiro e contemporâneo, embora entremeadas por um ideal de educação integral, democrática, envolta em uma força criativa que persiste em orientar para a liberdade, para um mundo em que todos podem conhecer, experimentar e progredir, têm se transformado em decorrência de diferentes reestruturações que, ao se adaptar aos projetos e às políticas para a ampliação da jornada escolar, secundariza a arte. Observa-se ainda um estreitamento do acesso dos estudantes da rede pública de ensino em geral e também da comunidade que já não se relaciona com a escola no sentido de uma comunicabilidade da vida. Em uma perspectiva mais alargada, na contemporaneidade, as experiências artísticas parecem não ser reconhecidas como o principal objetivo dessas instituições. Por outro ângulo, vemos

que, embora envoltos em um tensionamento diante das rápidas adaptações impostas, os movimentos de (re)pensar, resistir e (re)inventar empreendidos pelos arte-educadores atuantes nas escolas-parque é que dão continuidade à existência dessas instituições na Capital, uma vez que as experiências artísticas proporcionadas nesses espaços vão ao encontro de uma ação criadora, de uma *poiesis* educativa que instiga os ideais democráticos.

As rupturas e (re)arranjos das concepções das experiências artísticas nas escolas-parque, que não são novidades apenas dos tempos atuais, parecem agora mais contundentes e acendem um alerta para a arte-educação na educação pública da Capital uma vez que, apesar da anunciação do retorno para as perspectivas de uma educação integral e em tempo integral, vemos a prefiguração de uma difícil conciliação com a arte, área do conhecimento tão importante para a formação humana, com esse modelo. Isso vem ocorrendo devido à sobreposição do modelo de atendimento, bem como às diferentes expectativas da sociedade e das políticas de governo à essência das escolas-parque que parecem situar essas instituições em um campo paradoxal, instável e instrumentalizado.

Embora a conjuntura de antinomias figure um cenário complexo, vemos que as escolas-parque não se apartam das transformações sociais e, por isso, demandam estar no fluxo de uma educação progressiva no sentido daquela que está em constante movimento, que se conecta às necessidades educativas de cada período e se reconfigura sem perder a essência de suas ideias originais. Desse modo, o enfrentamento às necessidades da contemporaneidade por parte dos arte-educadores se faz imprescindível, uma vez que eles são sujeitos ativos do processo educativo nas escolas-parque e são os que podem empreender ressignificados de cunho pedagógico e artístico às práticas cotidianas vivenciadas nessas instituições.

Para um sentido cooperativo desse enfrentamento, uma rota dialógica entre os arte-educadores e a SEEDF urge ser estabelecida em favor da arte-educação, da qualidade das experiências artísticas, da valorização do trabalho docente e, sobretudo, para que os estudantes possam usufruir de uma educação ampla, não apenas no sentido de horas, mas essencialmente no seu aspecto formativo, com condições adequadas e fundamentos filosóficos e pedagógicos estabelecidos. Na outra ponta desse emaranhado, que se manifesta para além do âmbito institucional, residem lacunas que concernem à formação inicial e continuada dos arte-educadores, pois, conforme avistamos em nossos estudos, não há uma apropriação do ideário pedagógico e da historicidade das escolas-parque por esses docentes enquanto egressos de instituições dedicadas ao ensino superior.

Conhecer as concepções e transformações da arte-educação e das experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília nos ajudam a (re)construir a história da arte-educação na Capital

brasileira, a (re)pensar como as experiências artísticas nesses espaços podem ser elaboradas considerando as mudanças e as necessidades da sociedade contemporânea, bem como oferecer subsídios analíticos para que as problematizações acerca da essência formativa das escolas dessa tipologia sejam construídas com a participação dos arte-educadores e de toda a comunidade escolar.

Por fim, inferimos que o diálogo entre os diferentes tempos das escolas-parque se expressa por paradoxos e é no transcurso das contradições, como por exemplo a implementação de duas escolas-parque em um período de repressão no país e a estagnação da ampliação e da publicação de orientações pedagógico-artísticas para as escolas dessa tipologia no correr do terceiro milênio, que a arte-educação e as experiências artísticas são concebidas e se transformam, ressequidas, sem tempo para compreender os fragmentos de uma história turva. Presa no passado e sempre atual a escola-parque é o encontro de dois tempos que se fundem, se estranham e se complementam, é a expressão de uma educação genuinamente humanística, mas também de um labor aflito representado pelo anseio anisiano e pelo fazer diuturno de arte-educadores que insistem na formação de um público forte.

Para a ampliação dos achados de nossa pesquisa, sugerimos a continuidade de estudos que se dediquem a investigar em profundidade os entendimentos acerca da formação de hábitos na perspectiva contemporânea das escolas-parque; a conhecer os currículos dos cursos de formação inicial de professores das linguagens artísticas no que concerne a atuação docente dos arte-educadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a obrigatoriedade das linguagens da arte – Artes Cênicas/Teatro, Arte Plásticas, Dança e Música – em toda a Educação Básica; e, ainda, estudos que possam mensurar os impactos da implementação da educação em tempo integral no bem-estar dos estudantes atendidos nas escolas-parque de Brasília.



## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da Lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623674153>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016. DOI: <http://doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013>. Acesso em: 17 out. 2019.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. A música na pedagogia poética e retórica de John Dewey-Music in John Dewey's poetical and rhetorical pedagogy. *In*: SIMPÓSIO DE ESTÉTICA E FILOSOFIA DA MÚSICA, 2, 2016. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: UFGS, **SEFiM**, v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: [www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/230/219](http://www.ufrgs.br/sefim/ojs/index.php/sm/article/view/230/219). Acesso em: 23 set. 2019.
- ARAÚJO, Ana Maria. **Pedagogia teatral e diversidade cultural no contexto da Escola-Parque 210/211 Norte – Brasília-DF**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22403>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- AZAMBUJA, Renata. **Entre poéticas e políticas**. Brasília: ITS, Instituto Terceiro Setor, 2012.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1994. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto\\_dos\\_Pioneiros\\_Educacao\\_Nova.pdf](http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf). Acesso em: 30 abr. 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino de arte: memória e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. Entre Memória e História. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Maria Andreza Costa. **Imagens da cidade, da escola e da vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF**. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BEZERRA, Verônica Gurgel. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas-parque de Brasília: uma pesquisa descritiva**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17204>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva; CUNHA, Marcus Vinicius da. Anísio Teixeira: pioneiro do pragmatismo no Brasil. *In: CINFE–CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, CAXIAS DO SUL, 5., 2010. Anais [...].* Caxias do Sul, RS: Cinfe, 2010. Disponível em: [https://deweypragmatismo.files.wordpress.com/2014/04/anisio-teixeira\\_pioneiro-do-pragmatismo-no-brasil.pdf](https://deweypragmatismo.files.wordpress.com/2014/04/anisio-teixeira_pioneiro-do-pragmatismo-no-brasil.pdf). Acesso em: 9 abr. 2022

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html). Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 455, 9 jan. 1991. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm). Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRAY, Mark; ADAMSON, Robert Damian; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Escola-parque: página de rosto de um ideário. **Educação**, Brasília, MEC, n. 3, p. 78-86, out./dez. 1971. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/uploads/store/document/2557/docimage/original-847cd6f551261772b02b494da658c6a3.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

CARDOSO, Silmara Fátima. Diários de viagem de Anísio Teixeira: razões e sentidos de uma escrita de “si” e do “outro”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/387/376>. Acesso em: 19 dez. 2018.



CARDOSO, Viviani Dias; SANTOS, Joni Luiz Trichês; VOLPATO, Gildo; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6goa5j5>. Acesso em: 21 dez. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 249-259, 2010. Disponível em: Acesso em: [www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html](http://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=html). Acesso em: 5 jun. 2021

CELLARD, André *et al.* A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 295, p. 2010-2013.

CESCON, Everaldo; NUSSBAUM, Martha. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades? **Conjectura: filosofia e educação**, v. 21, n. 2, p. 461-466, 2016. Disponível em [www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4261](http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4261). Acesso em: 24 mar. 2022.

CHAGAS, Ivanise dos Reis. Formação continuada em dança na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: [www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/10866/Turma\\_2018\\_2020\\_Ivanise\\_dos\\_Reis\\_Chagas\\_Dissertacao\\_16140183827335\\_10866.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/10866/Turma_2018_2020_Ivanise_dos_Reis_Chagas_Dissertacao_16140183827335_10866.pdf). Acesso em: 11 mar. 2022.

COSTA, Cláudia da Silva. **Educação musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Cad. Hist. Educ.**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 474-486, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v16n2-2017-9>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-78062017000200474&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062017000200474&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 abr. 2022.

CUNHA, Marcus Vinicius. A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 28, p. 67-83, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DALBOSCO, Claudio A. A filosofia, a escola e o *experimentum* formativo: a *libertas* como cultivo da soberba inflamada. *In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara O. Futuro da educação comparada: das interpretações de mundo à comunicação com o outro. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: [www.anped.org.br/biblioteca/item/o-futuro-da-educacao-comparada-das-interpretacoes-de-mundo-comunicacao-com-o-outro](http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-futuro-da-educacao-comparada-das-interpretacoes-de-mundo-comunicacao-com-o-outro). Acesso em: 7 abr. 2019

DE WAAL, Cornelis. **Sobre pragmatismo**. São Paulo: Loyola, 2007.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. Imaginação e Expressão. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015. p. 385-392.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Sci. Viga**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-243, jun. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662007000200006>. Disponível em: <https://tinyurl.com/y24duwy3>. Acesso em: 6 jul. 2019.

DEWEY, John. The Development of American pragmatismo. *In*: HICKMAN, Larry A.; ALEXANDER, Thomas M. **The Essential Dewey**, vol. I: Pragmatism, Education, Democracy. Edited by. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1998. p. 3-13.

DEWEY, John. **The Public and Its Problems**: An Essay in Political Inquiry. Chicago: Gateway, 1946. (Originalmente publicada em 1927).

DEWEY, John. **The public and its problems**: An essay in political inquiry. University Park. 2012.

DEWEY, John. **Una fe común**. Traducción de Josefina Martínez Alinari. Buenos Aires: Losada, 2005. (Originalmente publicado em 1934).

DEWEY, John; RANGEL, Godofredo; TEIXEIRA, Anisio. **Democracia e educação**: breve tratado de filosofia de educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: [www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde\\_15\\_24.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf), 2015. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 135**, Suplemento. Brasília, 15 jul. 2015.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. **A Escola-Parque em Brasília**. Brasília: FEDF, 1975.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. **A nossa Escola Parque 313/314 Sul**. Brasília: FEDF, [197-]. Datilografado.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. **Clubes de interesse específico**: manual dos pais. Brasília: FEDF, 1977. Datilografado.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. **Projeto Básico**: integrado de Instituições Escolares. Brasília: FEDF, [1978]. Datilografado.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional. **Projeto Escola Parque**: Recursos Humanos para a Escola Parque. Brasília: FEDF, [1976 ou 1977].

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola-Parque 313/314 Sul**. 2019.

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Educação e Cultural. **Brasília 10 Anos de Educação**. Brasília: SEC, 1970. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/2706/documentsshow>. Acesso em: 12 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Brasília: SEEDF, 2018a. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2khbyoa>.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica nº 19 Escolas Parque**. Departamento de Cultura e Educação. Brasília: SEDF, 1989.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 173, de 20 de junho de 2018b**. Dispõe sobre os critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: [www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3d4887bde48245639afcc6e9b5dee944/Portaria\\_173\\_20\\_06\\_2018.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3d4887bde48245639afcc6e9b5dee944/Portaria_173_20_06_2018.html). Acesso em: 9 abr. 2022

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 435, de 30 de agosto de 2021**. Dispõe sobre os critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: [www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/8e01ac7db5064411b34573ecafe4d492/see\\_prt\\_435\\_2021.html#capV\\_art47](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/8e01ac7db5064411b34573ecafe4d492/see_prt_435_2021.html#capV_art47). Acesso em: 9 abr. 2022

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 477, de 16 de dezembro de 2020**. Estratégia de Matrícula 2021. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/4.11.-ESTRAT%C3%89GIA-DE-MATR%C3%8DCULA.-Caderno.pdf>. Acesso em: 25 de mar. de 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica escolas parque**. Brasília: SEEDF, 2002.

DUARTE, Hélio de Queiroz.; TAKIYA, André. (org.). **Escolas classe escola-parque**. ed. ampl. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

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

DUARTE, Maria de Souza. **Educação pela arte numa cidade nova**. O caso de Brasília. 1982. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1982. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34658>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ELMO Serejo abre mais duas escolas. **Correio Braziliense**, Brasília, 1977.

FARIAS, Doracy; AMARAL, Luíza; SOARES, Regina. Biobibliografia de Anísio Teixeira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200, p. 207-242, 2001. Disponível em: [www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69788](http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69788). Acesso em: 16 jun. 2020.

FARIAS, Maria Yolanda Sarmiento. **Gestão Democrática na Escola**: um desafio da educação no município de Manacapuru. Manaus: UFAM, 2008.

FELIPPE, Ivone; CÓRDOVA, Stella Maria de; DOURADO, Neide Magalhães; PERSIJN, Isabel Spésia; RAMOS, Suzana Pimenta; FERREIRA, Tereza Cristina; MUNDIM, Estela do R. Freitas. **Relatório Escola Parque de Brasília**: Plano do Sistema Educacional de Brasília. s.d. Disponível em: <http://samudex.museudaeducacao.com.br/documents/2722/documentshow>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. **Construção de laços pelas experiências com as escolas-parque de Brasília**: a história de vida de duas professoras de música. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31693>. Acesso em: 1 jul. 2018.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A educação do corpo na escola-parque 210/211 Sul de Brasília**. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38328>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GÁRCIA, Cláudia da Conceição; GABRIELI, Maria Cecília Filgueiras Lima. A arquitetura da escola parque e da escola classe na concepção de educação de Anísio Teixeira e dos ideários de Lício Costa. *In*: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria e RODRIGUES, Maria Alexandre Militão (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal**: história e memória. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

GONÇALVES, Isabelle Marques. **Ensino de música em Escolas Parque de tempo integral**: uma proposta pedagógica. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JAMES, William. **The Meaning of Truth (MT)**. Cambridge: Mass, 1975.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JAY, Martins. **Cantos de experiencia**: variaciones modernas sobre un tema universal. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 1222, p. 275-293, 2015. Disponível em: [www.scielo.br/j/sssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/sssoc/a/NGwM4fhVhW4rhdnTNXZhpmm/?lang=pt). Acesso em: 17 jun. 2021.

LEITE, Flamarion Tavares. **10 lições sobre Kant**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LEME, Deborah Raquel Rosin Delphino de Moraes. **Conceituação e desenvolvimento da escola-parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo: De 1931 a 2013**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy3z4z49>. Acesso em: 17 maio 2018.

LEMOS, Maria Beatriz Miranda. **Manifestações de resistência em oficinas de fanfarra e percussão**. 1998. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. **Pequenos enredos nas escolas-parque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22497>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MARTINS, Alice Fátima. O ensino de artes nas escolas-parque. In: PEREIRA, Eva Waisros *et al.* (org.). **Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 231-251.

MATTOS, Amana Rocha. Conflitos geracionais na escola: a produção das diferenças etárias em contextos hierarquizados. **Revista Psicologia Política**, v. 17, n. 40, p. 542-551, 2017.

MATTOS, Pedro Lincoln C. L. A entrevista não estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública (RAP)**, v. 39, n. 4, p. 823-846, 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6789>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MURANO, Darcísio Natal. Relações entre a filosofia e a Educação de John Dewey e Paulo Freire. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013. Disponível em: [www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 3 abr. 2021.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1999.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000.

O'NEIL, C. Documentos de uma geração: cartas de Anísio Teixeira à Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 13, p. 125-135, 1972.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAULO NETTO, José. **Pequena história da ditadura militar brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PEDROSA, José Geraldo; SILVA, Reisle Suelen de Oliveira. Representações do jovem Anísio Teixeira sobre a Europa e suas escolas (1925). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 2, p. 526-547, 28 ago. 2019. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50307](http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50307). Acesso em: 1 jun. 2020.

PEREIRA, Alessandro. Guimarães. **Arquitetura escolar: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3373>. Acesso em: 1 jun. 2020.

PEREIRA, Eva Waisros. **Fontes documentais para a história da educação de Brasília**. III EHECO. Catalão, 2015.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: Uma experiência de Educação Integral, 2011. *In*: PEREIRA, Eva Waisros et al. (org.). **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PONTES, Luís A. Farjado. O movimento norte-americano de reforma educacional: sinopse de sua evolução, desafios e associação com as habilidades do século 21. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 4, n. 1, p. 149–166, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32040>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RAPLEY, Tim; REES, Gethin. Collecting documents as data. *In*: FLICK, Uwe. **The sage handbook of qualitative collection**. London: Sage, 2018. p. 378-391.

RIBEIRO, Álvaro Maurício Moura Paz. M. P. **Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças**. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11590>. Acesso em: 1 jun. 2020.

RICARDO, Luciana de Maya. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. *In*: PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Lauro Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal história e memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. p. 215-238.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve histórico da vida e morte de Anísio Teixeira: desmontando a farsa da queda do elevador**. Salvador: EDUFBA, 2019.

ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. **Uma história da dança em escolas de Brasília: memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22209>. Acesso em: 17 maio 2018.

SCHRIEWER, Jürgen. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. Tradução de Geraldo Korndörfer e Luís Marcos Sander. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SONI, Gunjan; KODALI, Rambabu. A critical analysis of supply chain management content in empirical research. **Business Process Management Journal**, v. 17, n. 2, p. 238-266, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1108/14637151111122338>.

SOUZA, Edilson de. **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o programa especial de educação – I PEE Rio de Janeiro (1980)**. 2014. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyc5davh>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SOUZA, Lucia Alencastro Valentim de *et al.* **A Escola-Parque em Brasília**. Brasília: SEC/FEDF, [1975?].

SOUZA, Rosa Fátima de. Cruzando fronteiras regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 833-850, 2016.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 241–254, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639849. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849>. Acesso em: 29 mar. 2021

SWEETING, Anthony. Comparações entre tempos. *In*: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada: Abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2d7sm7a>. Acesso em: 21 maio 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spindola. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Guanabara, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html). Acesso em: 2 fev. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Paris é um filho espiritual de Roma. [Entrevista cedida a] **A Tarde**, Salvador, 30 nov. 1925. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/paris.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/paris.html). Acesso em: 4 jun. 2020.

TRANFIELD, David.; DENYER, David; SMART, Palminder. Toward a methodology for developing evidence informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, v. 14, p. 207-222, 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2k9dhj9>. Acesso em: 20 ago. 2018.

TROIS, Stella dos Cherubins Guimarães; ERHARDT, Ivany. **Experiência da SEDF**: Escola Parque, Escola de Música e Biblioteca Infantil da 104 Sul. [Entrevista cedida a] Maria de Souza Duarte. 19 ago. 1981. Datilografado [não publicado].

VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida. **Sonho, memória e educação**: a construção do brasileiro. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9425>. Acesso em: 14 mar. 2018.

VASCONCELOS, Rafaella Lira de. **Arte-educador no Ensino Médio**: Desafios e proposições estéticas em tempos de crise. Universidade de Brasília. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19833>. Acesso em: 14 mar. 2018.

VIEIRA, Leticia; DALLABRIDA Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. Uma análise acerca das classes experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964). In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8., 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UDESC, 2013. Disponível em: [www.redalyc.org/journal/5761/576161730009/html](http://www.redalyc.org/journal/5761/576161730009/html). Acesso em: 9 abr. 2022.

WELLER, Wivian. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul. 2017. Disponível em: [www.scielo.br/j/edreal/a/7XJhWkvSDYxpmBsXMwgnLzR/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/edreal/a/7XJhWkvSDYxpmBsXMwgnLzR/?lang=pt). Acesso em: 15 jun. 2020.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados**: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4ojkhkd>. Acesso em: 14 mar. 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; MARQUES, Isabela Ribeiro; FRAZZI, Mariana Ziloti. Escolas Parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo. In: PEREIRA, Eva *et al.* (org.). **Nas Asas de Brasília**: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 253-275.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escolas-parque de Brasília**: uso do laboratório de informática pelos professores de arte. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14857>. Acesso em: 6 jun. 2018.



## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB  
 Faculdade de Educação – FE  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação

Pesquisa: Arte-educação e experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília: Concepções e transformações no tempo

Doutoranda: Rafaella Lira de Vasconcelos

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ingrid Dittrich Wiggers

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado(a) a participar do estudo “Arte-educação e experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília: Concepções e transformações no tempo”. Obtive a explicação de que a minha contribuição consistirá em participar de uma entrevista filmada sobre as práticas pedagógicas em arte nas escolas-parque.

Eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade dos pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a guarda do entrevistado.

Fui informado(a) de que posso não aceitar participar da pesquisa e/ou desistir de participar a qualquer momento.

Li o termo de consentimento e decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida.

Brasília/DF, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) entrevistado(a)

---

Assinatura da pesquisadora



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



### Arte-educação e experiências artísticas nas escolas-parque de Brasília: Concepções e transformações no tempo

Hoje é dia X, agora são tantas horas em Brasília e eu estou com o(a) professor(a) X no local X.

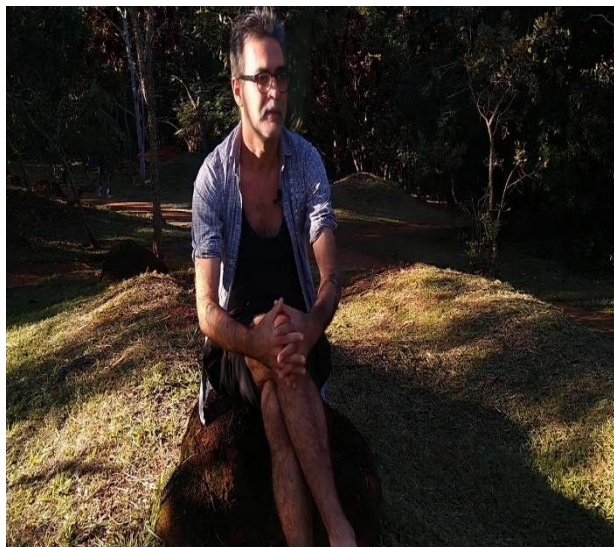
1. Professor(a), para começar você pode falar um pouco sobre a sua formação na graduação, sobre as suas experiências na arte e no ensino de arte?
2. Em relação a sua trajetória nas escolas-parque, como foi que você chegou para lecionar na escola-parque?
3. E antes de você atuar em uma escola-parque, o que você já tinha ouvido falar, o que você conhecia da história dessas escolas?
4. Em relação à escola-parque em que você leciona hoje, a Escola Parque da 313/314 Sul, algo levou você a escolher essa escola? Alguma coisa em especial?
5. Quando você chegou para lecionar nessa escola-parque, quais eram as suas expectativas em relação ao trabalho que poderia realizar com o ensino de arte? Como imaginava que seria a sua prática pedagógica junto à escola?
6. E o que você encontrou na escola em relação ao ensino de arte? Como é o ensino de arte nessa escola, a seu ver? Como funciona?
7. Em relação ao seu trabalho enquanto indivíduo, arte-educador, artista, como é a sua prática pedagógica no dia a dia e quais são os significados que você tenta imprimir por meio dessa prática?
8. Professor(a), comparativamente falando, quais as principais mudanças que você vivenciou no ensino de arte da escola-parque desde que chegou para lecionar até os dias atuais?
9. E hoje, para você, quais são os principais desafios do ensino de arte na escola-parque?
10. Nós sabemos que hoje a Escola-Parque da 313/314 Sul está dentro do projeto da Educação em Tempo Integral de Brasília. Em relação a esse modelo de atendimento da escola-parque como parte da Escola Integral, quais são os reflexos para a prática pedagógica em arte? Isso trouxe mudanças, qualidade?
11. Dentro desse modelo, como é a relação das escolas-parque com as escolas-classe cujos alunos são atendidos pela escola-parque? Qual é o contato? Ele existe?
12. Professor(a), sobre esses alunos que frequentam as escolas-parque, qual você acha que é a importância do ensino de arte experimentado nesse espaço para a vida deles?

13. Pensando na educação de Brasília e na relação com as escolas-parque, que é algo tão típico da nossa cidade, você acha que há algum diferencial para o cidadão brasiliense?
14. Professor(a), como você acredita que deveria ser o ensino de arte na Escola Parque da 313/314 Sul? O que poderia ser melhorado? Quais sugestões você tem?

Professor(a), muito obrigada.

## APÊNDICE C – ENTREVISTA I, PROFESSOR OZIEL PRIMO ARAÚJO

Figura 18 – Professor Oziel Primo Araújo sendo entrevistado no Parque Olhos d’Água na Asa Norte – Brasília



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

**Rafaella:** Oziel, como foi o seu percurso docente até chegar à Escola Parque 314 Sul?

**Oziel:** Na verdade, foi simples. Eu sempre quis trabalhar na escola-parque. Mas sou 20 horas, trabalho 20 horas de manhã e 20 horas à noite no EJA. Na verdade, não sou da escola-parque. Todo final de ano, sou devolvido para a regional do Plano Piloto para eu escolher uma escola, porque eu não fiz ainda um concurso de remoção interno. Mas eu fico nessa situação justamente para ter a oportunidade de trabalhar na escola-parque, porque, na verdade, a escola-parque é jornada ampliada, então não tem 20 horas. Inclusive, eu sou contra essa jornada ampliada por isso, porque eu queria ser da escola-parque por concurso de remoção e, como são 20 horas, isso não acontece. Mas todo professor de artes fica de olho na escola-parque, quer ter uma experiência na escola-parque, então foi uma longa história até chegar na escola-parque, porque há uns critérios de concurso, você tem que esperar os concursos durante o ano e ter pontuação. Chegar na escola-parque é uma coisa mais burocrática do que ideológica. Todo professor de artes, claro, quer trabalhar na escola-parque, mas há uma série de burocracias que você tem que esperar a sua vez.

**Rafaella:** Oziel, o que você já conhecia da história do ensino da arte nas escolas-parques antes de você chegar lá?

**Oziel:** Para te responder essa pergunta, eu acho que vou falar de uma experiência pessoal. A imagem que eu tinha da escola-parque era uma imagem parecida com a experiência que eu tive na Escola de Música, porque eu estudei uns seis anos na Escola de Música à noite.

Lá é uma escola de arte, só que de música... E, quando você pensa em uma escola-parque, você pensa que ali é um ambiente de produção criativa, enfim, que você terá mais espaço para trabalhar com as artes em geral, que você vai poder colocar trabalhos em prática, porque tem um espaço maior, tem um ateliê, tem uma estrutura física muito melhor e adequada para o ensino das artes. Então, você fica pensando: “Finalmente lá vou poder exercer esse papel de licenciado em artes visuais ou em artes em geral”.

**Rafaella:** Alguma coisa te levou a escolher a escola da 314 Sul em específico ou não? Tinha alguma relação com essas experiências?

**Oziel:** Não. Você chega à regional, e eles te oferecem escolas para você escolher, e aí você fica de olho. Se tiver escola parque, eu quero ir à escola-parque; mas, se não tiver escola, eles vão te enviar para algum lugar; e, se tiver escola-parque ou outra escola, você opta, claro, pela escola-parque, se você é professor de artes.

**Rafaella:** É uma oportunidade.

**Oziel:** É uma oportunidade.

**Rafaella:** Você já falou um pouco, mas, se puder falar mais um pouco a respeito das suas expectativas relativas ao ensino de arte – quando chegou à escola-parque, quando você teve essa oportunidade, você chegou à regional e tinha essa oportunidade – o que você esperava que seria essa experiência de escola-parque enquanto professor?

**Oziel:** Então, eu acho que a estrutura educacional te faz sonhar muito, esse sonho de ir para uma escola e fazer uma aula interessante. O ensino das artes é uma expectativa sua enquanto profissional, você tem essa vontade acima de tudo. Na verdade, quando você é enviado para uma escola-parque, eu não sinto muito esse acolhimento: “Olha, poxa, você está vindo para um lugar ideal, idealizado”. As pessoas te mandam para lá e parece que tanto faz se é para lá ou para outro lugar. Na verdade, você tem que carregar com você essa questão, você tem que se autoanimar: “Vai ser uma oportunidade, é um lugar de espaço físico maior”. Você dá uma renovada e pensa: “Finalmente vou ter essa oportunidade de ir para lá, vou poder trabalhar nas oficinas e poder direcionar mais o trabalho para o ensino prático das artes. Não vou ficar preocupado com provas”. Enfim, você vai com essa vontade para a escola-parque, mas a estrutura em si parece que é como se você fosse para outra escola normal.

**Rafaella:** Nessa primeira fase, quando você chegou na escola e se deparou com a escola que você tinha um ideal, chegou e era uma escola normal, como você compreendeu a prática pedagógica em arte na escola? Quais foram suas percepções? Você chegou e o que você percebeu que acontecia enquanto prática pedagógica em arte ali?

**Oziel:** O que eu vejo? Acho que sou um pouco pessimista em relação a isso. Na verdade, as escolas parques, como a maioria das escolas públicas, não têm direcionamento pedagógico. Falta gerenciamento pedagógico. Há um conteúdo, mas as pessoas dão esse conteúdo de forma diferente. No máximo, tem uma vez por semestre um dia em que todos os professores apresentam os resultados dos seus trabalhos, o que foi feito durante o semestre com os alunos. Eu vejo a escola-parque, enquanto produção artística e ensino das artes, como algo engessado. Eu acho que falta atualização dos professores, capacitação, atualizar os professores com linguagens novas artísticas. Grosso modo, lógico que há suas exceções. Eu vejo que a escola parque parece que está nos anos 1970 ainda, com uma oficina da tia, de argila, com aquelas coisas bem primárias, que é interessante o aluno ter acesso também, mas aquela aula bem antiga que acaba não despertando muito o aluno para o interesse das artes. Eu acho que as escolas-parques têm que se atualizar nas linguagens artísticas. Então, quando me deparo com a escola parque, eu me deparo com uma escola pouco capacitada pedagogicamente para entender o que está acontecendo culturalmente no país, o que está acontecendo atualmente com as linguagens artísticas. Eu acho que a gente está perdendo uma boa oportunidade de avançar mais na produção artística cultural no Brasil. Enfim, há o lado bonito. No final, faz o coral, canta, as crianças adoram a escola parque. Elas têm um espaço muito grande, elas correm, e aquilo é um paraíso para elas. Esse lado é interessante, mas acho que a gente teria que avançar mais nesse sentido, aproveitar melhor aquele espaço, atualizar ele melhor, fazer a comunidade ter mais interesse por aquele espaço. Não só deixar o aluno ali, mas saber que o filho está tendo acesso a linguagens artísticas e atuais. Quando cheguei à escola-parque: “Nossa, que maravilha”. Você entra na escola-parque: “Que maravilha. Esse lugar poderia ser uma explosão criativa”. Enfim, acho que temos que avançar mais para isso.

**Rafaella:** Como você percebe ou define hoje a prática pedagógica? Acho que é isso que você acabou de falar. Você chegou na escola esse ano?

**Oziel:** Não, eu já venho trabalhando na escola-parque todo ano. Na 314, eu trabalhei há dois anos. A primeira vez foi na 304 Norte. Trabalhei um ano, depois saí e fui para a 314 Sul, depois retornei à 304 Norte e agora voltei de novo. Então, tem uns quatro anos seguidos, basicamente, que estou trabalhando nas escolas parques pela manhã, 20 horas.

**Rafaella:** Essa concepção que você tem hoje de escola-parque você encontra algum ponto material com as histórias que você tem das escolas-parques, com suas expectativas, com suas experiências ou não?

**Oziel:** A minha expectativa sempre, quando eu trabalho com artes ou em sala de aula e com aluno, é fazer com que o aluno consiga vivenciar, tendo um trabalho... Que chegue a um

bom desenho ou, enfim, que a gente consiga chegar ao final do semestre com um resultado, digamos, artístico, para ele ter esse olhar ou vivenciar esse processo da produção de um trabalho, de uma escultura ou de um desenho, o que o artista tem que fazer, quais são os processos que ele tem que fazer para chegar em um resultado de algum trabalho. Então, eu fico correndo atrás do aluno, incentivando e trazendo informações para ver se ele consegue vivenciar esse processo. Se depois disso ele tem interesse e quer produzir o trabalho dele mesmo, se aquilo o incentivou e ele diz: “Legal, gostei de vivenciar esse processo do desenho, do vídeo, da escultura. Professor, eu quero fazer escultura”, aí eu realizei a minha expectativa. Então, quando eu vou a uma escola parque ou quando eu estou dando aula de artes, a minha vontade é que o aluno tenha acesso a como faz um trabalho em arte, a todo esse percurso, e que, no final, ele fale para mim: “Professor, eu acho que vou fazer artes visuais no vestibular”. Essa seria a minha vontade, mas acho que não consegui ainda, é um pouco difícil.

**Rafaella:** Você já respondeu, inclusive, a outra pergunta que eu irai fazer sobre como você tenta imprimir a sua prática pedagógica. Acho que é um pouco disso que você falou, essa forma de incentivar.

**Oziel:** Eu acho que, por exemplo, tem uma coisa na escola-parque... Os meninos que estão na escola-parque têm pouco acesso. Eles têm acesso às aulas, mas eu acho que, por exemplo, na escola-parque há dois teatros, e eu não entendo por que semanalmente não há espetáculos de teatro, de música para eles verem e não só produzirem. Virem grupos de teatro se apresentar na escola-parque. Tem o FAC. Muitos artistas vão e fazem seus projetos no FAC e são aprovados. Eu não sei por que o governo não coloca quase como uma obrigação esses trabalhos passarem pela escola-parque, porque a escola-parque tem estrutura para receber, tem auditório, é um lugar perfeito para essas coisas. Então, eu fico atento e fico sugerindo isso para as escolas. Eu acho que ninguém gosta de arte lendo, em geral. Se você quer gostar de pintura ou se você começou a gostar de pintura, não foi lendo um livro sobre pintura. Você vê uma pintura, acha legal e aí você vai atrás do nome da pintura, do artista, das informações da pintura, como acontece no teatro também. Ninguém gosta de teatro lendo primeiro um livro sobre teatro. Você gosta de teatro vendo um bom trabalho, um bom espetáculo e depois disso, pode te despertar teoricamente. Então, eu acho que falta isto nas escolas parques: os meninos terem contato com produções artísticas locais ou de fora do Brasil constantemente, isso fazer parte da pedagogia da escola, os inserindo nesse mundo dos trabalhos. Acho que falta um pouco disso na escola-parque.

**Rafaella:** Você se recorda, talvez dentro dessas suas experiências, de algum desafio ou de alguma conquista que você vivenciou ou está vivenciando na escola-parque enquanto



indivíduo ou arte-educador ou em grupo na escola, dentro das suas expectativas, das suas experiências, do que você consegue fazer? Qual seria, de repente, seu maior desafio ou conquista dentro dessa perspectiva, dentro da prática pedagógica em arte na escola parque?

**Oziel:** Eu acho que a arte tem uma coisa meio mágica. Às vezes, eu não estou sendo muito otimista aqui, mas eu vejo que, mesmo com essa situação precária pedagogicamente, no final do semestre, você vê bons resultados artísticos, você diz: “Nossa, como isso aconteceu?”. E ninguém sabe como aconteceu. Lógico que, certamente, alguns professores foram lá e trabalharam. Eu compartilho ainda que a escola-parque é um centro efervescente. Eu acho que podem sair boas coisas de lá, mesmo tendo essa estrutura que eu estou falando, mas, no final, parece que tem uma coisa mágica que os professores conseguem reunir todos os alunos, e o resultado disso são trabalhos interessantes para as crianças e elas ficam motivadas. É interessante. A gente, às vezes, pega o material, dois pedaços de papelão, faz um desenho ali igual fiz ano passado, leva um boneco, eles se interessam por bonecos, ou faz um desenho de observação, depois junta um desenho de observação com outro, aí pedimos para criar uma história desses dois personagens, depois passamos isso para o papelão e vira uma história em quadrinho e eles ficam com os olhos brilhando: “Nossa, a gente conseguiu todo esse percurso e chegou nesse resultado”. Um desenho de observação, juntar com outro, transformar em personagens, depois criar uma história, depois ir para um pedaço de papelão que pegamos da cantina e passar esse desenho, colocar ele em uma escala maior e pintar. Isso gera um trabalho coletivo, gera um trabalho em grupo e, no final, aparece o trabalho. É uma situação bem legal. No final, a escola-parque proporciona isso, esse tempo de fazer isso, que, dentro de uma aula normal, não é possível.

**Rafaella:** Oziel, se a gente pudesse fazer uma perspectiva comparada, quais as principais mudanças que você vivenciou no ensino da arte dentro dessas suas experiências, das suas expectativas, até os dias atuais? Você acha que, em outros tempos... Você tem quantos anos de docência?

**Oziel:** Eu tenho 22 anos. Eu trabalhei de 1997 a 2000 com contrato temporário. Eu tinha que trabalhar, já fui fazer licenciatura na UnB e, depois de dois ou três semestres, eu caí em sala de aula, tinha que trabalhar, e, desde então, nunca mais saí de sala de aula. Até 2000, contrato temporário e, de 2000 até agora, efetivo.

**Rafaella:** Dentro desse seu tempo, dessas suas experiências, se pudéssemos fazer uma perspectiva comparada, quais as principais mudanças que você vivenciou ou que você percebe no ensino da arte de modo geral e nas escolas parques até os dias atuais?

**Oziel:** Olha só, a experiência que eu tenho, até antes de 2000, é que era tudo muito precário. Faltava material, faltava tudo nas escolas. Posso estar equivocado, mas, na lembrança que eu tenho, estavam fisicamente todas horríveis, não eram pintadas, não tinham material e isso vem mudando. Até o governo do PT, isso mudou bastante. As escolas passaram a ter um dinheiro e começaram a mudar fisicamente e a ficar um ambiente mais agradável, mais bem cuidado. Se você entrar em uma escola-parque agora... Outro dia, eu mandei uma foto para uma pessoa cujo filho estuda em escola particular e ele ficou chocado: “Isso é um clube”. Ultimamente, até as piscinas estão funcionando. Os diretores conseguiram com uns políticos... Parece que eles têm uma verba de gabinete e esses políticos mandam essas verbas para as escolas, e as escolas têm material básico e fisicamente estão bem estruturadas. Isso cria um ambiente melhor para trabalhar. Eu estou te falando de forma básica, mas eu tenho críticas pedagógicas, eu acho que isso é o que falta mudar. Vejo que os diretores são administradores e, realmente, é muito trabalho administrar uma escola, mas eu acho que, acima de tudo, o diretor e o corpo da direção têm que ser incentivadores pedagogicamente, eles têm que ter ideias, não têm que estar lá só para pintar a quadra, que é legal, e deixar tudo bonito. Eles têm uma obrigação de gerência pedagógica. Bem-preparados, com boas ideias pedagógicas para propor, para serem discutidas, para aceitar ideias pedagógicas... Eu acho que isso não é difícil. Nós somos pagos para isso, é uma obrigação. Então, acho que tem que ter essa conscientização do corpo administrativo de uma escola. Ele não estar lá só para ver se o professor chega atrasado, ou não, ou para cobrar do professor ou dos pais. Antes de tudo, tem que ter ideias pedagógicas interessantes, porque cria um ambiente de trabalho mais agradável, e a gente, como professor, dá um sentido ao trabalho. Você até esquece se tem que preencher ou não um ponto. Você fica ligado no trabalho que está sendo desenvolvido. Falta isto, em geral, na educação brasileira: você sentir ânimo pelo que se está fazendo, sentir essa vontade... O que está se propondo pedagogicamente.

**Rafaella:** Acerca da importância e do sentido do ensino da arte para os indivíduos que passam – porque o indivíduo que passa pela escola-parque não é só o aluno, mas também o docente, o professor – qual você acha que é a importância do ensino da arte nas escolas parques para a vida dos indivíduos que frequentam ou frequentaram essa escola?

**Oziel:** Eu acho que, falando no geral, o sentido do ensino das artes nas escolas tem um sentido lírico, ele tem um sentido prático, pode ter um sentido financeiro também. Às vezes, o seu filho está aprendendo desenho comigo e o pai pensa: “Por que aprender a desenhar?” Eu argumento: “Tudo bem, o desenho não serve só... Não só tem uma direção. Ele tem várias direções. Por exemplo, se o seu filho for arquiteto, ele tem que aprender a desenhar; se ele for

engenheiro, ele também tem que aprender o desenho”. Eu sei que os computadores têm hoje uns *apps* que fazem o desenho, mas você vai ter que entender um pouco o desenho. Por exemplo, a gente está em uma cidade que é patrimônio histórico mundial e as pessoas não têm essa consciência, não aproveitam isso. Eu acho que isso é uma falha pedagógica da cidade. A história da arquitetura tinha que estar sendo falada o tempo todo, a importância de Brasília, qual o contexto em que foi construída... A gente não aproveita nada disso, nem culturalmente nem financeiramente. Financeiramente, a gente desperdiça dinheiro, porque como que a gente tem um título desse, um parque desse e a gente não tem turismo, não tem rede hoteleira funcionando em função disso? A gente tem perdas financeiras por isso. Então, eu estou te dando o sentido do ensino das artes nas escolas ou na escola-parque, além do sentido de humanizar a pessoa. Por exemplo, a autocrítica vem a partir das reflexões sobre os nossos comportamentos, e a arte traz e situa, de certa forma, a gente nesses contextos de pensar o outro, de trazer temas que fazem a gente refletir sobre nosso papel aqui, a gente melhorar nossas condições de relação social.

**Rafaella:** Esta pergunta é um pouco à parte. Atualmente, as escolas parques vivem a questão do modelo integral. As crianças vêm de outra escola ou vão para outra escola depois que saem de lá. Você acredita que esse sistema, digamos assim, trouxe mais qualidade para o trabalho pedagógico em arte? Tem alguma relação?

**Oziel:** Eu acho que a ideia é interessante, mas, como sempre, falta preparar melhor as condições até dos professores para receber essa demanda nova de trabalho. Acho que precisa melhorar. Eu, por exemplo, em um primeiro momento, não conseguia render muito. Fiquei meio sem saber o que fazer. De repente, eu trabalhava com adultos ou adolescentes e, de repente, eu estou com uma criança de seis anos na minha mão... O que fazer? Que tipo de atividade? Como professor, eu tive que ir lá, ler um pouco, saber como eu vou trabalhar com cor com uma criança de seis anos de idade, que tipo de trabalho eu tenho que propor para essa criança? Trabalho a contato, trabalho ainda com equilíbrio, com essas coisas todas? Eu tive e estou aprendendo ainda. Não teve uma preparação para essa mudança física e pessoal que ocorreu nas escolas parques de uns dois ou três anos para cá. Então, eu acho que é interessante, mas, como sempre, o governo sempre quer resolver o problema no geral, não quer resolver as questões... “A gente tem que levar esses meninos para lá por isso e por aquilo.” Mas, pedagogicamente, o que está se propondo? Em que está se investindo? Tem as falas de gabinete, a coisa idealizada, mas eles sabem que a prática é outra. Então, se quer um ensino integral de qualidade, é preciso investir mais e preparar melhor os professores. Enfim, as crianças saem 5 horas da manhã de Ceilândia ou de Valparaíso e vêm para a escola-parque.

**Rafaella:** Oziel, como você acredita que deveria ou poderia ser o ensino de arte nas escolas parques de fato? Como você acha que poderia ser essa lógica, o sentido, a concepção e a organização da arte nesse espaço?

**Oziel:** Então, eu acho que, como essas crianças estão nos anos iniciais das escolas, eu acho que é o momento perfeito para elas terem contato com as mais variadas linguagens das artes, saber qual a importância disso para elas e culturalmente para o país, o que isso pode significar futuramente. Nesse momento, seria bem interessante, pedagogicamente, a gente estar muito voltado para isso. Acho que a parte administrativa é muito importante, mas as escolas, no geral, precisam dar um sentido pedagógico maior para a comunidade em geral, pais, alunos e professores, e se atualizar mais pedagogicamente, trazer mais os dias de hoje para dentro da escola e inserir isso nas práticas pedagógicas. Então, eu acho que a escola-parque... Eu vejo isso... Como eu falei anteriormente, para mim, eles teriam que estar produzindo e ter contato com a arte, ter mais teatro lá dentro, ter música... A Escola de Música fazer uma ponte com as escolas parques, os concertos de final de semestre da Escola de Música irem para as escolas parques, as produções dos meninos de teatro da UnB ou do Cine migrarem para as escolas parques, fazer esse lugar acontecer mais artisticamente. Eu acho que o espaço ficaria mais vivo e mais bonito. Outra coisa que eu fico sonhando e imaginando para a escola-parque, eu acho que ela teria que se atualizar nas linguagens. Por exemplo, eu acho que as escolas parque teriam que estar trabalhando com tecnologias novas. Ela tem que se atualizar. O aluno se interessaria muito mais. Eu acho que a escola-parque tem que trabalhar voltada mais para... Ter uma parte dela voltada para as novas linguagens: *web design*, internet, produzir *app*, produzir desenhos, essa série de linguagens novas que estão inseridas nas novas tecnologias, por exemplo, um estúdio de gravação para os meninos, onde eles vão aprender a editar um vídeo, aprender a editar uma música, aprender a captar, e eles utilizarem essas plataformas como YouTube para colocar suas produções. Enfim, hoje um menino do *funk*, por exemplo, já produz um *funk* pensando no YouTube. As crianças têm acesso a isso. Que tal as crianças estarem lá e aproveitando essas plataformas, essas tecnologias e produzir outro conteúdo? Eu acho que a escola-parque iria assim bombar, e acho que as crianças iriam se interessar mais ainda pela escola-parque se ela se atualizasse e, para isso, precisariam de reformular os professores, teriam que preparar, dar curso para os professores para eles lidarem com estúdio, edição de vídeo, edição de som, captação de som, desenho e todas essas linguagens novas. Para mim, a escola-parque só será salva se ela se atualizar, senão eu não sei, vai virar um lugar onde vão colocar os meninos lá e vai virar uma espécie de creche, tem que tomar cuidado para não virar isso. De certa forma, só preencher o espaço da criança enquanto ele não vai para outro lugar. Lógico que

os professores se empenham muito, produzem muito, mas acho que essa produção tem que ter mais sentido, e esse sentido é se atualizar mais o que está sendo colocado para eles. Então, eu coloco as novas tecnologias como fator importante.

**Rafaella:** Oziel, hoje, se você pudesse definir o que é ou o que você diria em especial especificamente sobre a Escola Parque 314 Sul, qual é a sua visão? “Hoje essa escola... O ensino da arte lá... Ou o diferencial ou o nosso desafio é...?”

**Oziel:** Assim, o que eu vejo, não falo só da 314, porque na 304 eu trabalhei do mesmo jeito. Não sei se sou otimista, eu acho que a gente tem uma estrutura administrativa interessante para trabalhar hoje: a gente tem um espaço físico mais bem cuidado, a gente está com uma gerência da escola melhor. Eu acho que isso é fruto dos diretores estarem sendo eleitos por voto, pelos professores, pela comunidade, então o diretor fica muito mais ligado, tem os conselhos todos. Então, de forma administrativa, eu acho que as escolas parques, nesses últimos anos, melhoraram muito para receber os alunos e, enfim, nisso eu parabeno, dou os parabéns para a administração das escolas. Mas eu vejo que os resultados são picados, eles não estão muito ligados uns aos outros pedagogicamente. Um professor vai lá e faz um trabalho legal, outro vai lá e faz, outro faz mais ou menos e, no final, a gente mostra para a comunidade que estamos vivos, respirando.

**Rafaella:** Só para a gente concluir, para a educação de Brasília, você acha que a escola-parque tem um diferencial de fato?

**Oziel:** Tem que ter. Uma escola-parque... A cultura é essencial na vida de um país. Eu costumo pensar assim: a gente não vive só no mundo dos livros, assim como a gente não vive só no mundo do Direito, dos advogados. Não podem existir só pessoas da literatura, assim como, no mundo, não podem existir só pessoas da engenharia. O equilíbrio se dá por meio dessas produções. Então, a escola-parque, pensando dessa forma, tem uma função de preparar futuros cidadãos com uma visão cultural humanista que é essencial para qualquer cultura. Tem muitos países por aí que investem muito em frutos... Por exemplo, se você pega uma Europa, uma Espanha, o que é a produção desse país? O que é a produção da França? O PIB... De onde vem o PIB deles? Uma vez conversei com um espanhol e falei: “O que você produz lá na Espanha?” Ele falou: “10% é de alguma coisa lá, os outros 40% são da nossa telefonia que eles compraram e 50% é cultura, é turismo. De onde vem isso? Vem de uma base desde criança. Boas escolas com estruturas que valorizam a criatividade, e daí nasce uma arquiteta, um artista, um bom escultor, um bom Michelangelo, e isso faz com que as pessoas se interessem por aquele país, por aquela determinada cultura. Então, acho que a função da escola-parque... Respondendo a sua pergunta melhor, eu não vejo ela como uma coisa pequena, Quando eu penso, eu penso

mais nessa escala maior. Sem uma escola -arque, eu acho que a gente não tem uma arquitetura. Enfim, como um menino vai querer estudar Arquitetura na UnB? Tudo bem que a gente vive em um país que, de repente, ele: “Quero fazer Arquitetura”. Mas ele já poderia estar tendo contato com a Arquitetura ali na escola-parque: “Eu gostaria de ser arquiteto porque o professor mostrou tal e tal prédio do Oscar Niemeyer ou de outros brasileiros.” Aquilo tem essa função de despertar curiosidade nas pessoas, e essa curiosidade faz parte da formação enquanto cidadão e, para o país, traz um resultado cultural. A escola-parque é um grão que faz parte dessa escala muito maior, e eu não sei o que vai acontecer, porque o país da gente ainda está muito fraco nesse sentido, e estamos com um governo que não sabemos o que vai acontecer e se vai piorar mais ainda.

**Rafaella:** Oziel, é isso, muito obrigada pela sua colaboração.

## APÊNDICE D – ENTREVISTA II, PROFESSOR OZIEL PRIMO ARAÚJO

Figura 19 – Segunda entrevista realizada com o Professor Oziel Araújo em seu ônibus-espaço artístico móvel na Asa Norte – Brasília



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

**Rafaella:** Hoje é dia 10 de maio de 2019. Oziel, para começar, você poderia falar um pouco sobre a sua formação na graduação, sobre as suas experiências na arte e no ensino de arte?

**Oziel:** Eu me formei em Artes Visuais, na época chamava Artes Plásticas. Eu me formei em licenciatura mesmo. Entrei na licenciatura na UnB para dar aula, porque eu precisava ganhar dinheiro e eu fui dar aula. Também imaginava que dar aula era algo bem legal. É bem legal, mas tem vários problemas também. Depois, você pode perguntar o que é o bom e o ruim de dar aula. Eu fui dar aula, porque já havia me interessado por arte desde os 15 anos. Eu comecei na escola a me interessar por teatro e a fazer teatro na escola mesmo e, depois, fui fazer música na Escola de Música. Fiz seis anos na Escola de Música, fiz violino lá. Comecei a me interessar muito por arte, a querer ver as exposições, ver os concertos, comecei a ler sobre arte, li muito, e foi uma coisa que me despertou para aprender na vida as coisas.

**Rafaella:** Quando você começou a dar aula?

**Oziel:** Aí eu também fui experimentar esse lado das artes visuais. Fui fazer licenciatura, porque eu gostava muito, já me interessava muito por arte e queria buscar um meio de sobrevivência e falei: “Quero ser professor, vai ser mais rápido, e deve ser legal também dar aula de artes”. Já comecei aqui na UnB com esse objetivo e, no terceiro semestre ou quarto, já fui para a sala de aula em contrato temporário, em 1997, eu acho, não sei. Não sei se foi depois do terceiro semestre, mas sei que foi bem rápido, e aí já comecei a dar aula nas periferias.

**Rafaella:** Em relação à sua trajetória na escola-parque, como foi que você chegou até a escola-parque?

**Oziel:** Eu não sou bem da escola-parque. Eu entrei na Secretaria. Eu nem sabia muito de escola-parque não. Eu ouvia por alto, não sabia qual era o objetivo. E a escola-parque só tem no Plano Piloto. Quando você entra na Secretaria, não fica no Plano Piloto. Plano Piloto é para quem teve sorte ou para os mais velhos. Você vai dar aula, como eu fui dar aula, em Santa Maria... Só lugar bem longe. Já estava morando aqui no CO da UnB e dava aula à noite. Nas periferias, não tem escola-parque, as pessoas nem sabem disso.

**Rafaella:** Em que ano, qual foi a primeira vez que você lecionou? Como foi que aconteceu essa oportunidade de trabalhar na escola -parque?

**Oziel:** É bem recente, tem uns três ou quatro anos que eu comecei. Transferi 20 horas aqui para o Plano Piloto pela manhã e eu consegui... Eu estou na escola-parque, mas, assim, eu sou devolvido todo ano, tento a escola-parque, pego a carga residual daqueles professores que estão se aposentando, porque eu sou 20 horas e na escola-parque não tem mais 20 horas, só tem jornada ampliada, e eu, por exemplo, sou contra jornada ampliada, acho que deveria ser opcional dentro da Secretaria. Eu sei que pode ser meio complicado fazer isso, mas eu falo uma coisa aqui que eu acho até que a maioria dos professores é contra. Eu sou totalmente contra jornada ampliada, eu sou 20/20, trabalho 20 horas durante o dia e 20 horas à noite. Por isso, eu não consigo entrar na escola-parque definitivamente, porque, na escola-parque, só tem jornada ampliada, só tem 40 horas. Então, eu descobri essa brecha e, toda vez que eu vou na regional, no final do ano, eu sou devolvido, porque eu não tenho escola aqui justamente para tentar essa brecha e eu pergunto lá se tem carga residual. Depois que eles me oferecem várias outras escolas. Quando tem, eu vou falando que não para chegar na carga residual para ir para a escola-parque.

**Rafaella:** Então, nessa escola em que você está hoje, tem alguma coisa específica que te levou até ela, ou não, é essa questão mesmo de ter oportunidade de ir para essa escola?

**Oziel:** É de ter oportunidade. Por isso, eu descobri um pouco a escola-parque. Eu gostaria de ficar 20 horas definitivamente por vários fatores. Realmente, lá dentro dessa escala gigante que é dar aula, você tem uma sala mesmo, você divide com outro professor, porque é uma sala ateliê, tem uma estrutura física muito melhor para você conseguir desenvolver os trabalhos. Agora, a política administrativa e pedagógica é a mesma coisa das outras escolas. Um colega meu que está na 210, ele é efetivo lá, e ele fala: “Não vá para a 210 Norte”. Ele disse que é muito chato o pessoal, que é um pouco a pegada da escola normal, muitos funcionários, chata a administração. Esse meu colega está querendo voltar para a Escola de Música em



Ceilândia, porque lá eles conseguem trabalhar muito mais do que aqui nessa escola-parque. Ele é do Plano Piloto, é recente, estava em Ceilândia, então gastava horas de carro para ir para a Ceilândia. Fez o concurso de remoção, consegui vir aqui para o Plano Piloto para a escola-parque do lado da casa dele e está achando horroroso e vai fazer o concurso de remoção para voltar de novo para a Ceilândia.

**Rafaella:** Mas ele atribui isso a quê? À questão da gestão, que é complicada?

**Oziel:** A gestão... Eu acho que também é falta de preparação do professor. Eu acho que não é culpa dele, ele nunca trabalhou com criança, e eu li lá que a escola-parque era voltada para crianças de quatro, cinco, seis anos. A pessoa não tem preparação, não sabe como é lidar com crianças, não é todo mundo que sabe e, hoje em dia, o público mesmo de crianças. Agora, há professores que estão começando a saber lidar com isso, mas antes... Por exemplo, você é formado em uma universidade, como ele, em Alaúde, as cordas antigas. O cara é um grande profissional disso, até gosta de dar aula, cai para trabalhar com criança, acho que nunca teve aula pedagógica na UnB e prática para ensinar a lidar com criança. Quem aprende a lidar com criança, tem técnica, são aquelas mulheres que faziam magistério. Você vem da universidade, como ele, como eu, e vai trabalhar com crianças. Lá na UnB parece que você é preparado para trabalhar com quem está na universidade, só que não acontece isso. Eu, por exemplo, não sou pai, como eu nunca lidei com criança e, de repente, eu estou trabalhando com criança. Eu até estou começando a aprender, mas tem escala de criança... Na escola-parque, você tem duas turmas pela manhã. Você tem 1h50, 1h40, 1 hora e pouco em cada turma, e cada turma tem 15, 17, 20... Digamos que, em uma manhã, você está com 30 crianças de cinco, seis ou sete anos de idade. Trinta parece pouco, mas não é. Uma criança de seis anos dá muito trabalho físico. Você tem que ter uma técnica. É a criança que corre para o lado e para o outro o tempo todo, só que ela está com mais 15 ali dentro. Como o cara que é formado em Alaúde vai lidar com isso? Só que ele não tem só aquela turma de 15, tem mais outra no final da manhã. Então, é o que eu falo: a gente fica nessa teoria, mas existe a prática de sala de aula, existem as decisões, existem as análises de gabinete. Às vezes, você tem um filho, é pai, mãe, tem um filho, dois e já quer que chegue segunda-feira para mandar o filho para a escola. Imagine um professor com 15 crianças? Só que são duas turmas. Isso sem falar da escola normal, que um professor em uma manhã lida com em torno de 200 alunos. Só que ele não trabalha só... Ele trabalha em outras escolas, trabalha 60 horas. Eu acho que há todo um discurso, até de esquerda, há toda a preocupação lógica com o ensino, com a educação, mas parece que não se pensa na escala de trabalho que um professor tem, mesmo um dia, quantas pessoas ele lida em uma manhã? Só que ele não trabalha só de manhã, ele trabalha às vezes à tarde, à noite, para complementar a

renda. A minha teoria é: a gente vive em uma escala industrial de educação de pessoas. E é industrial mesmo, porque a gente vive em um mundo urbano, em uma cidade, um aglomerado de gente gigante, e as pessoas precisam estudar. E aí são poucas escolas, é muita gente, é muita demanda, e você tem 30, 40 pessoas em uma turma só. Eu acho que ninguém fala do que é educação, por mais esquerdista ou direitista, ela é industrial, e a gente tem técnicas de, eu não sei, eu não li todo Paulo Freire, mas quando Paulo Freire fala a primeira coisa assim... Às vezes, é datado, o Anísio Teixeira é datado. Por exemplo, o que era Brasília quando ele pensou a escola-parque? Uma quadra... Trinta pessoas ali... Beleza, você trabalhar com cinco alunos, mas hoje até as escolas particulares, com toda a estrutura que têm, quantos alunos há lá dentro? Na verdade, várias teorias para mim, eu falo assim: “Aham”. Porque eu já penso assim: quantas pessoas têm dentro de uma sala de aula? Como é que você vai fazer uma dinâmica, por exemplo, “vamos aqui fazer uma aula de dinâmica superbem-humorada, o professor é legal”, você ali tem 40 min, 50 min, faz a roda, mas só para fazer a roda já vão 20 min da sala de aula. Aí faz: “A aula é legal, massa a aula”. Ele tem que arrumar a sala para o outro professor. Isso já é um desgaste físico. Depois, ele tem mais uma aula para fazer a aula dinâmica bem legal, ele tem cinco aulas com cinco dinâmicas legais. Não dá conta, fisicamente o cara não dá conta.

**Rafaella:** Oziel, sobre as suas expectativas, quando você chegou para lecionar na escola-parque, o que você imaginou que seria possível fazer nessa escola?

**Oziel:** Eu acho que seria possível, o que é possível... Dá para fazer muita coisa... Em se tratando da capacidade humana, que trabalha com aquelas crianças, aquilo é uma bomba. Quando você consegue organizar uma atividade, consegue ter resultado nela, é o melhor público, porque é uma bomba de possibilidades. Você vê que é do ser humano mesmo, e ele está em processo de formação e tem todas as possibilidades. O mais interessante é que independe de... Como a criança está ali nova, está em processo de formação, 99% da cognição de uma criança está perfeita, está a puro vapor. O mais interessante é que eu vejo que independe da classe social nesse momento. A criança da estrutural está sem nenhuma estrutura, às vezes está toda suja, não tem a mínima estrutura, a roupa está lascada, então você vê que a criança vem de uma situação bem delicada e, de repente, na escola-parque, você tem essa oportunidade de ter um menino aqui do Plano Piloto, que já está todo arrumado, todo ajeitado, e os dois têm a mesma capacidade cognitiva. Então, é uma potência muito grande: professor e espaço físico, como o Anísio Teixeira programou, é realmente muito bom. Eu continuo acentuando que essas coisas são enviadas por essa falta de administração pedagógica. Geralmente, você só tem o diretor com aquele discurso de que está tudo legal, mas, por trás, ele só está ali na função administrativa. O pedagógico, eu acho, que ele só é idealizado mesmo. Na prática e nas escolas,

não acontece. Cada um por si, Deus por todos. Isso é uma falta de orientação pedagógica do orientador, não sei, falta essa pessoa na Secretaria ou um grupo que faça uma decisão que a escola tenha uma linha pedagógica, entendeu? Porque, muitas vezes, o diretor vai lá propor que se faça alguma coisa, mas não tem proposta pedagógica. Ele está lá olhando o seu ponto, se você veio ou não, se está de atestado ou não, consertar o cano, mas proposta pedagógica eu nunca vi. Nas escolas particulares, também eu não sei, porque uma vez eu passei pela escola particular uns três meses, substituindo uma professora que estava de atestado... Eu achei muito interessante, porque, na semana do conteúdo, a coordenadora reunia a gente e falava: “Qual conteúdo vocês vão dar esta semana?” “Surrealismo.” “Como vocês vão dar surrealismo?” Cada professor dava uma ideia, e a gente decidia qual era a ideia mais legal. “Do que vocês precisam?” “Precisamos disso e daquilo.” Era isso. Quando chegava lá no auditório, estava tudo preparado. Essa é a diferença. Mas, pedagogicamente, não existe. Não uma construção. Tem o conteúdo que você vai estar passando, mas você não discute onde você quer chegar naquele conteúdo ou, enfim, se esse conteúdo está em uma linha decidida.

**Rafaella:** Sobre essa questão da prática, de maneira mais pontual, sobre o ensino da arte... Quando você chegou na escola-parque, dentro dessa sua experiência, o que você vê? Como é a prática pedagógica em arte?

**Oziel:** As práticas pedagógicas em arte, eu acho que, como eu falei da outra vez, eu acho meio ultrapassadas. Elas têm que ser atualizadas e têm que entrar para as novas tecnologias. O que acontece é que os professores estão ali engessados em práticas artísticas já bem antigas. Eu vejo pouquíssimas produções que são atualizadas. Eu falo isso, porque eu vejo os trabalhos nos corredores, eu vejo algumas apresentações de semestre ou de bimestre, quando reúnem todas as produções dos professores. Lógico que no final é legal, faz o coral, as crianças cantam, é lindo. Devem que ser considerados também esses resultados, mas eu acho que a função da educação é estar sempre ali tentando se atualizar. Tem que ter essa parte de interação dos alunos, de processo coletivo, que é fundamental a gente trabalhar na escola isso. Hoje, a gente vive em uma situação social urbana... Enfim, tem que ser desenvolvido independentemente, às vezes, da atividade, seja atual ou não, acaba desenvolvendo alguns aspectos do ser humano que são importantes, mas eu vejo, eu olho assim para o lado e eu acho um ambiente muito careta, um ambiente muito mal aproveitado, de certa forma, em função dessa questão de as atividades serem... As técnicas e as linguagens precisam ser mais atualizadas, mas eu associo isso à preparação dos professores. A UnB prepara professores e pouquíssimos vão para a sala de aula. Agora, talvez, tenha uma situação melhor, eu estou sentindo, mas, na minha época, quando eu entrei, eu olhava para os meus amigos e nenhum estava dando aula. Geralmente, eles eram de

família, na época, bem-sucedidas e eles não precisam... Geralmente eles faziam até bacharelado, não faziam licenciatura, e eu sentia que havia alguns bons mesmo, mas, por não terem necessidade financeira, eles não precisavam ir para uma sala de aula, nem faziam o concurso, nem trabalhavam. Eu vi muito isso. A princípio, a UnB é referência de formação, mas poucas pessoas que eu considerava boas, que eu via como colegas que tinham realmente *feeling* para o negócio, não iam para a sala de aula.

**Rafaella:** Em relação ao seu trabalho pedagógico, enquanto indivíduo, enquanto artista, arte-educador, como você faz no seu dia a dia, quais os significados, o que você tenta imprimir por meio dessa prática? O que você, Oziel, trabalha?

**Oziel:** Eu tento imprimir essa possibilidade de sempre trabalhar com o novo entre eles, trazer práticas novas, inovadoras. Às vezes, é um pouco difícil, porque as pessoas não estão acostumadas. Geralmente, tem aquele professor de artes que vai lá, passa texto sobre o barroco, passa as perguntinhas, responde e, de repente pede para trazer umas imagens do barroco, essas coisas. Às vezes, eu tento ir além disso: “Como é que a gente pode aprender o barroco?” Então, fico muito preocupado com essa questão. O barroco é um negócio difícil, muito longe da gente... Mas como eu posso falar do barroco que eu não encontrei nos livros didáticos? Agora começa a ter. Eu começo a falar do barroco, a partir do barroco brasileiro. Primeiro eu trabalho com o Barroco daqui ou com a pintura rupestre daqui e tento ter uma conversa sobre a produção rupestre no Brasil, e aí a gente entra um pouco na cronologia de arte do Brasil: isso vem do rupestre e, depois, do indígena e, depois, já cai na arte europeia com a vinda dos europeus para cá. Enfim, eu tento trazer esse lugar de reflexão sobre o tempo de produção cultural brasileira. Nisso, de repente, aparece um aluno, falando mais do EJA à noite, por exemplo, que é do Piauí, de São Raimundo Nonato, perto da Serra da Capivara: “Professor, eu tirei uma foto, eu conheço”. Eu falo: “Que massa. Então, o seu trabalho vem para cá para a frente para você falar sobre essas pinturas, sobre a sua experiência”. E a pessoa tem a foto. Então, eu vou cavando esses lugares e, às vezes, isso dá uma empolgada na aula. Para mim, é mais pé no chão para dar o conteúdo. Agora, para as crianças... Como eu faço a parte pedagógica do conteúdo? Eu fico muito de olho neles, observo eles o tempo todo e jogo uma ideia inicial para eles e vejo como eles vão reagir. Desse momento, eu começo a ficar olhando e eu começo a trazer... Às vezes, eu faço trabalho individual, mas rapidamente eu percebo que aquele trabalho tem que ser em grupo, coletivo, e, de repente, eu já saio, olho a movimentação toda da criança, que é um pouco inquieta, e vejo que, se for feito só em cima da mesa é complicado, então eu já peço para eles colocarem no chão o que eles estão fazendo. Quando eu coloco no chão, as relações e a forma como eles lidam com o trabalho já vira outra coisa, eles ficam muito mais empolgados. São

crianças de seis anos, então a brincadeira está ali no mundo deles o tempo todo, então vão para o chão, deitam no chão, já começam a pintar, a cortar, a desenhar, fazer o que eu estou pedindo com mais envolvimento na atividade e entre eles. Então, eu fico nessa observação da movimentação física deles para desenvolver as atividades. Eu fico de olho como eu posso estar adaptando aquela atividade para aquele corpo físico deles. Então, as atividades mudam muito, elas estão bem flexíveis. Tem umas que dão certo, outras não dão... Quando dão certo, você vê que cabe dentro do que eles são, do que eles estão vivendo. Você tem que parar e pensar.

**Rafaella:** Um exercício de experimentação, de certo modo.

**Oziel:** Você tem que ficar muito atento, muito ligado, a mente aberta, porque essa coisa muda mesmo ali na hora, *in loco*, e aí o professor tem que estar com preparação física em todos os sentidos, psicológica, para ficar ligado e fazer essas movimentações muito rápido para tornar a aula mais interessante. Com isso você atualiza também a forma que você dá aula.

**Rafaella:** Pensando comparativamente, falamos isso em outra oportunidade, se a gente pudesse fazer esse exercício comparativo entre o que você já conhecia das escolas-parques ou sobre o ensino de arte para os dias atuais, quais seriam os principais aspectos de diferenças, de semelhanças ou de diálogos que você colocaria, como era ou como é hoje, o que está mais complicado e o que não está?

**Oziel:** É difícil falar de uma coisa antiga em que eu não estava presente. Grosso modo, o que eu posso falar é que, no início da escola-parque, era uma coisa idealizada. Pelo menos, em Brasília, as pessoas eram muito livres ainda na forma como lidar com a escola-parque. Estava começando Brasília e tudo estava sendo experimentado. Hoje em dia não, a escola-parque já é uma escola concreta mesmo, com demanda concreta. Já mudou muito o perfil... A escola-parque era para o final do ensino fundamental, sétima e oitava série. Não sei se já atendeu também o ensino médio, eu acho que não, mas, durante anos, atendeu o final do ensino fundamental. Agora, ela volta à clientela só de crianças das séries iniciais, mas o que eu vejo é que é uma escola concreta, ela tem uma demanda concreta, ela tem uma demanda de atendimento para a população em uma escala muito maior. Um processo de mudança dela é até complicado hoje em dia, pedagogicamente, porque é uma escola que atende muitos alunos. Quantos alunos em um dia? Será que chega a uns mil alunos? Eu não tenho a conta certa aqui. Então, é diferente do passado, muito diferente, e isso influencia nas atividades e nesse processo pedagógico. Vem na minha cabeça assim: no começo, era uma brincadeira... Agora não... Agora, na escola integral, as crianças vão pela manhã e, à tarde, vão para a escola-parque, os professores têm que se virar. Essa criança está o dia inteiro na rua. Vai para a escola normal e, depois, para a escola-parque, então é sério. Tem ônibus para buscar, para deixar, muitas vezes.

Então, a criança está o dia inteiro na escola. Como lidar com isso? Como vai ser desenvolvida essa prática pedagógica de escola-parque. Como vai ser é a grande pergunta, agora, que é uma coisa concreta, isso é um fato.

**Rafaella:** Para o ensino de arte, agora falando dessa questão da educação integral, você acha que tem algo pontual de desafio que esse modelo traz ou algo que tenha melhorado a prática pedagógica em arte? Ou não tem nenhuma interferência? Acha que para a arte teve alguma diferença, de modo específico, esse modelo integral?

**Oziel:** Olha só, eu acho que essas perguntas exigem uma resposta muito idealizada. Eu fico me perguntando: essa atividade realmente...? A criança está desenhando... E a gente passa vários tipos de desenho. Como é o efeito na vida dessa criança, para a idade dela agora e para o futuro? Será que ela vai aproveitar esse desenho ou para virar uma artista ou para ser uma arquiteta, que é uma artista também, ou uma engenheira, que precisa de desenho? A gente se pergunta. Como professor, isso é complicado, porque você não vê o resultado de imediato. A gente não tem contato com a criança para saber se a escola-parque fez alguma diferença. Em se tratando do aspecto social, faz. É um local lúdico, onde as crianças... Deve fazer uma diferença enorme na vida dela de forma lúdica, ela não vai esquecer a escola-parque, eu acredito. Vai lembrar dos colegas, vai lembrar do espaço gigante, vai lembrar das aulas de arte cênica, de música. Enfim, eu acho que talvez isso seja um aspecto importante. Agora, quando ela crescer... Esse lado lúdico é importante, porque ela vai aprender a viver. Saiu do lugar familiar, seguro, com os irmãos, ali da rua, da comunidade, depende se ela tem uma relação ou não, embora hoje é difícil: a criança do Plano Piloto fica só dentro de um apartamento e criança da periferia, muitas vezes, fica dentro de casa, porque não pode sair por causa do tráfego, por aí vai. Também a gente lida com crianças que já estão ali mesmo na rua, na Estrutural, e ela já está em contato, pelo menos visual. Então, por exemplo, na escola-parque, há crianças de várias camadas sociais e, então, elas estão convivendo entre elas. Para a criança, acredito que vá ficar na memória dela a experiência que ela teve do lúdico quase mágico. Eu fico observando quando as crianças entram na escola-parque. Elas piram, elas correm no pátio gigante. Elas não param de correr. Então, eu acho que aquilo na cabeça delas é uma coisa de doido. Entra na escola-parque e ela sai correndo, não para de correr um instante. Não sei se é de criança, já que criança realmente tem uma movimentação maior, mas eu acho que lá isso é acentuado. Então, essa experiência vai fazer parte do imaginário da criança e, com certeza, vai influenciar o modo de viver dela.

**Rafaella:** Você acha que essa educação – não sei se a gente pode chamar assim e se você concorda – libertária é o maior diferencial que a escola-parque teria para a vida dessas crianças que passam por ali?

**Oziel:** Eu não considero que, por esse espaço ser livre, tenha uma educação libertária lá dentro. Eu acho que o espaço sim é libertário. Agora, será que as condições pedagógicas são libertárias? Será que está realmente estimulando esse lado libertário da criança? Aí eu não sei. Não posso falar pelos meus colegas. Pelas atividades que eu dou, eu fico muito atento a associar essas duas coisas. Em algumas atividades, estar inserido mesmo esse lugar da criança expansiva, estar dentro da atividade. Tanto é que eu mudo muito as atividades. Eu planejo uma coisa e a criança fala: “Professor, eu posso fazer assim?” Eu fico meio assim e digo: “Pode fazer assim”. Eu acho que o espaço da arte é para isso, ainda mais quando a criança propõe fazer de outro jeito. Isso é um resultado bom. Uma aula de artes é diferente da ciência, que, muitas vezes, não pode mudar o foco. Na arte, é justamente você dar um estímulo. Às vezes, você direciona, mas esse estímulo já estimula a pessoa a querer resolver de outra forma aquilo e isso é bom. Buscar outras soluções. “Vamos ler esse poema aqui e fazer um desenho.” E a criança: “Posso cantar? Posso fazer uma coreografia?” Eu digo: “Perfeito, pode”.

**Rafaella:** Oziel, em relação a Brasília e às escolas parques, porque a escola-parque é algo muito peculiar de Brasília. A gente tem uma escola que leva esse nome, escola-parque da Bahia, mas tem uma outra proposta muito diferente, no Rio de Janeiro... Enfim, esse modelo de escola-parque a gente só tem em Brasília. Você acha que hoje essa escola tem um diferencial para a formação do cidadão brasileiro?

**Oziel:** A ideia da escola-parque está muito centrada na arquitetura de Brasília. Na verdade, deveria ter escolas parques em Brasília inteira, nas comunidades todas em torno de Brasília, que não têm. E hoje o público da escola-parque é um público periférico. A periferia vem do Plano Piloto e das satélites para estudar na escola-parque. Não se contava com isso. Eu não sei como falar muito dessa relação. Lógico que tudo vai se encaixando com o tempo, mas eu não sei se era esse encaixe inicial, porque as escolas parques estão aí, mas pouquíssimas pessoas do Plano Piloto frequentam a escola-parque, e ela foi pensada ali. A quadra ideal, que é a oito, tem tudo que foi planejado: a escola, a escola-parque. Isso foi muito pensado ali em torno para a comunidade. Eu acho que, se a comunidade do Plano Piloto frequentasse a escola-parque, a gente saberia realmente qual era a função, também para a qual foi pensada a escola, mesmo mudando as relações sociais em torno dela, dali da comunidade que está morando em torno dela, e isso não está acontecendo. Há algum tempo isso não acontece. Há anos acho que a escola-parque não é frequentada pela classe do Plano Piloto, porque da classe do Plano Piloto, pouquíssimos estudam na escola pública e quem tem direito à escola-parque é quem estuda em escola pública. Então, acho que esse efeito que foi pensado, enfim, a escola-parque existir e a comunidade em torno estar participando da escola-parque, não dá para falar disso, pois não está

acontecendo, isso mudou muito. Eu acho que essas escolas parques, talvez se tirassem elas daqui – podia ter um guincho, cavar, pegar elas e levar para onde os alunos estão. Essa escola-parque aqui, lá em Ceilândia, ela seria muito mais produtiva, tanto é que fizeram uma escola pública de música lá em Ceilândia, e o meu amigo que quer voltar para lá... Eu disse: Por que você não vai para a Escola de Música daqui?”. Ele não quer nem ver a Escola de Música aqui, ele disse que é a maior complicação, não está legal. Ele quer ir para a Ceilândia, porque lá ele ficava chocado, rendia muito. Eu acho que tinha que tirar, cavar essas escolas parques, tirar esses blocos e colocar em Santa Maria... Aí eu acho que iria voltar essa ideia inicial da relação do Anísio Teixeira, porque uma escola dessa nesses lugares iria render muito mais. Só que aqui no Plano, se tratando de comunidade e de mudar a comunidade, não muda, porque a comunidade aqui fica até incomodada com as escolas públicas, os ricos, porque é do lado dos prédios das 100 e das 200 e faz muito barulho para eles, é a maior confusão. Imagine a escola-parque. Faz muito barulho, as crianças gritam muito, então eles ficam com cara feia até. Se eles pudessem, eles tiravam. Não teve um caso que não queriam deixar construir uma creche ou uma escola? Justamente por isso: incomoda. Eles colocam os filhos dele no Leonardo da Vinci. Enfim, a gente mesmo tem amigos com todo o papo progressista – eu tenho vários, estão morando aqui no Plano Piloto – e nenhum tem filho em escola pública. Que incoerência. Eu falo: “Existe a escola-parque, seu filho deveria entrar na escola-parque”. Eles fingem que não escutam o que eu estou falando. Se os nossos amigos, que se dizem conscientes, não colocam os filhos na escola pública, imagina o cara comum. Então, a escola-parque não serve aqui para essa função de cidade, de comunidade, frequentando, porque as crianças que frequentam estão muito longe daqui na maioria das vezes.

**Rafaella:** Você falou sobre essa questão de que as crianças vêm de outras cidades, ou seja, elas vêm de outras escolas-classe que não estão aqui no Plano Piloto. Como que se dá essa relação? Ela existe de escola-parque com escola-classe? Como é que, digamos assim, os professores se comunicam?

**Oziel:** Pois é, se comunicam muito pouco, se comunicam mais no início do ano. Eu nunca fui, porque eu ainda estou fazendo a ida para a escola, tentando encontrar uma escola, mas os que estão fixos nas escolas fazem uma ida às escolas. Um dia a reunião pedagógica vai ser na escola-parque ou na escola do Paranoá ou em uma escola aqui do Plano Piloto, que os meninos do Paranoá vão lá conhecer a escola, conhecer os professores. Mas essa relação é muito pouca, só uma vez no ano ou duas, e é um lado que tinha que ser desenvolvido com mais frequência. Acho que essas relações entre as escolas é um lado que talvez teria que ser desenvolvido.



**Rafaella:** Oziel, acho que já te perguntei isso em outra oportunidade, mas só para a gente sistematizar, como você acredita que deveria ser o ensino de arte na escola-parque? Poderia ser melhorado? Que sugestões você teria para esse ensino?

**Oziel:** A gente falou disso da outra vez. É a mesma resposta. Só penso uma coisa: que o espaço físico poderia ser melhor aproveitado. Como? Atualizando as linguagens que são dadas na escola-parque hoje em dia. Essas linguagens e essas aulas poderiam ser voltadas para novas tecnologias, entendeu? Talvez isso despertasse mais o interesse do aluno e poderia ter um resultado melhor de aproveitamento para ele nesse momento e futuramente, profissionalmente até. Trabalhar novas tecnologias nas escolas, fazer formação de professores, atualizar os professores, investir nisso, para trabalhar com coisas novas, com linguagens novas: a *web*... Tem tantas coisas que cenicamente podem estar dentro da *web*. Hoje, os meninos viram *youtubers* e, hoje, os meninos estão interessados em editar muito em computador, em editar vídeo, em fazer sua própria música. Hoje, os *apps* estão aí, e eles têm acesso, estão o tempo todo querendo um celular. O seu filho para com você e a primeira coisa, como eu vejo com os pais, é pedir um celular. Então, isso está inserido na vida dessas pessoas. Eu acho que escola parque, como centro cultural, de arte, tinha que ter essa preocupação de estar se atualizando e de atualizar os professores mesmo. Mas isso é um objetivo pedagógico que tinha que ter, decidido dentro do gabinete, não só uma decisão, mas fazer isso ser viável mesmo. Mas, às vezes, a escola-parque é só um lugar, como a escola comum, de fazer com que as pessoas vão para lá passar o tempo. Não é pensado o que elas estão realmente fazendo ali e viabilizar isso de fato, concretamente, aproveitando essas pessoas que estão ali. Então, é isso: atualização da escola-parque, das linguagens artísticas da escola-parque. Isso, para mim, seria uma ótima solução para a escola-parque. Salvaria a escola-parque.

**Rafaella:** Muito obrigada.



## APÊNDICE E – ENTREVISTA III, PROFESSOR HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS

Figura 20 – Professor Hugo Vieira sendo entrevistado na biblioteca da Escola Parque 313/314 Sul – Brasília



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

**Rafaella:** Hoje é dia 23 de maio de 2019, nós estamos na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília. Hugo, para começar, eu queria te pedir para falar um pouco da sua trajetória no ensino de arte, enquanto artista.

**Hugo:** Para falar um pouco disso, eu vou retomar a minha história como um todo. Eu sou filho de pais jornalistas, meu pai e minha mãe são jornalistas, e eles largaram a profissão para alfabetizar. Então, na época, eles moravam em Santos/SP e decidiram trabalhar com a educação em Alto Paraíso de Goiás. Nesse tempo, eu acabei nascendo e eu pude experimentar uma escola que foi gerida pelos meus pais. Era uma escola pública em que, em alguns momentos, minha mãe foi diretora, em outros, meu pai foi diretor e também professores. Essa escola tinha uma particularidade: existia um empenho muito grande de a comunidade fazer parte da escola, e as aulas eram muito interessantes. Havia a questão de as cartilhas serem feitas pela própria escola, pelos próprios alfabetizadores, muitas aulas eram embaixo de árvores ou no pátio da escola. Tinha um circuito artístico muito legal, um projeto que chamava Musicar, em que as pessoas podiam fazer várias apresentações teatrais e musicais e tinha a feira de artesanato, onde a gente produzia muitos brinquedos feitos com buriti, peças feitas com argila. Então, eu tive, no início da minha escolarização, esse tipo de escola e, em contraponto, como a gente era de Santos, em alguns momentos, a gente acabou indo a Santos passar um tempo lá

também, e aí eu vivenciei uma escola que tinha também as suas coisas interessantes, mas que era uma escola que eu entendo hoje, depois de ter ido para esta área da educação, que era uma escola um pouco mais opressora, num molde mais tradicional. Aí, eu acho que, por conta dessas vivências, dessas experiências, de ter estado em um lugar, como Alto Paraíso de Goiás, que tem muita natureza, e de ter vivenciado uma parte também no lugar que era praia, eu tenho lugares diferentes na minha trajetória e que influenciaram o que eu sou hoje. Então, essa experiência tanto do mar quanto do interior, tanto dessa escola que era um pouco mais ligada às artes quanto essa que era mais dentro de um padrão mais tradicional, isso foi me impulsionando a pensar o que eu queria. Durante muito tempo, eu dizia que não queria ser professor e, durante muito tempo, essa escola que era opressora me tirou uma coisa que eu considerava muito legal, que era o fato de eu desenhar muito. Eu desenhava muito bem quando era criança, e essa escola lá de Santos foi o que me tirou isso. Então, eu ficava nessa questão: eu que queria ser professor, mas eu não quero ser professor, porque a escola oprime. Era isso que eu sentia, a escola me tirou o desejo de ser artista e, enfim, também essa vontade de ser professor. Só que, em um determinado ponto, eu pensei: “Se eu parar, eu vou deixar de acreditar no que eu mais quero, que é ser artista e que é ser professor”. Hoje, eu sou professor e artista. Então, eu acabei ocupando um espaço para que a escola não perpetuasse essas coisas negativas que eu sentia na escola. Aí, eu optei por primeiro fazer um curso de artes, eu me formei em Artes Cênicas na Universidade de Brasília. Assim que eu concluí o curso, eu achei que, para melhorar as práticas, eu devia fazer um curso de pedagogia e aí eu fui atrás da graduação em Pedagogia. Um tempo depois, eu decidi continuar estudando, fiz opção por fazer mestrado em Artes, Teatro também. Nesse mestrado, eu analisei e investiguei o ensino do teatro por meio da leitura das espacialidades, ministrei uma oficina para adolescentes, o resultado foi bastante legal, surgiram novas epistemologias teatrais por meio desse estudo e, logo na sequência, eu optei por fazer uma especialização em Educação, Patrimônio Artístico e Cultural, também para entender um pouco mais sobre a educação patrimonial e sobre outros ramos da arte, porque a gente produz, mas e depois dessa produção, o que faz com isso?

**Rafaella:** Hugo, e em relação à sua trajetória nas escolas-parques, como foi que você chegou para lecionar nas escolas-parque? Como aconteceu essa oportunidade, digamos assim?

**Hugo:** Então, já na graduação, eu tinha tido a possibilidade de primeiro conhecer a escola parque, que é uma característica daqui de Brasília. Infelizmente, não tive a oportunidade de ser aluno de uma escola-parque, infelizmente mesmo, porque eu acho riquíssimo isso aqui. Já na graduação, eu tive a possibilidade de conhecer a escola-parque teoricamente com o professor José Mauro e aí eu falei: “Que legal, isso existe, então vamos lá”. E aí eu fui para

conhecer fisicamente e, quando eu fui estagiar, eu optei por estagiar na escola-parque. Eu fiz um estágio na Escola Parque 210 Norte com a professora Ana Maria e aí o meu encantamento foi enorme, porque chegar em uma escola que tem uma estrutura pensada, tendo um ateliê para dar artes visuais para a criança, em um espaço que nem o tablado para dar aula de artes para criança, sala de música adaptada para música, ter um auditório, ter um teatro de arena e realmente ter essa estrutura voltada para o ensino da arte como a gente acredita, então me encantou. Quando eu me formei e fui começar a dar aula, primeiro eu fui dar aula como contrato temporário e eu queria a escola-parque, porém não tinha vaga e aí eu passei o ano dando aula em outra escola e, no ano seguinte, abriu vaga nessa escola em que eu estou hoje. Era uma vaga para uma semana, só que eu falei: “E vou, porque era o primeiro vínculo”. Vim como contrato temporário e fiquei uma semana. Curiosamente, quando terminou essa semana, um outro professor ficou doente por 15 dias, depois outro ficou por mais tanto tempo e eu acabei conseguindo ficar na escola o ano inteiro. Na sequência, fui convocado pela Secretaria e estou aqui na escola até hoje, consegui ficar e estou até hoje.

**Rafaella:** Que já são...

**Hugo:** São, desde 2012, 7 anos.

**Rafaella:** Você disse que você já tinha tido oportunidade de estagiar e já conhecia um pouco da história das escolas-parque de Brasília. O que mais te impressionava, o que mais te marcava nessa história das escolas-parque?

**Hugo:** O que mais me marcava era a possibilidade de a criança trabalhar de fato com a arte, que é uma coisa que eu acho que a gente que é arte-educador batalha demais. O ensino da arte no Brasil infelizmente é, em muitas ocasiões, mais teórico do que prático e, para a criança ter a possibilidade de trabalhar praticamente com pessoas que são formadas naquela área ou nas linguagens que a arte tem, para mim isso era o mais incrível, e ter atrelada a isso essa estrutura toda programada e planejada mesmo, pensada para que o professor conduzisse a aula de artes para a criança, isso me encantou demais.

**Rafaella:** Quando você chegou para lecionar nessa escola, quando você chegou na Secretaria e foi convocado, você tinha a oportunidade de ir para outra escola ou não?

**Hugo:** Na verdade, quando eu fui convocado, eu não sabia para que escola eu iria. Eu fiquei um tempo lotado temporariamente, porque nós não podemos assumir diretamente no Plano Piloto, e aí eu tive que participar de um concurso de remanejamento para ficar na escola e, por coincidência, acabou tendo um número grande de professores que se aposentou aqui e eu acabei conseguindo ficar aqui na escola-parque.

**Rafaella:** E você pôde escolher essa escola?

**Hugo:** Eu pude escolher essa escola, mas, se tivesse tido a possibilidade, assim que eu entrei, de fazer a opção pela escola-parque, eu teria feito a opção pela escola-parque desde sempre.

**Rafaella:** Quando você chegou nessa escola, Escola Parque 313/314 Sul, quais eram as suas expectativas de modo geral? Trabalhar com a arte, mas como você imaginava que você poderia desenvolver o seu trabalho?

**Hugo:** Na época, eu desenvolvi um projeto de recuperação do ambiente físico das escolas, que foi um projeto que comecei a desenvolver no curso de Pedagogia, aí já tinha desenvolvido em uma organização não governamental, já tinha desenvolvido esse projeto como estagiário em uma escola lá da Vila Planalto, e era uma coisa que estava muito viva de usar a arte para transformar os espaços. Então, quando eu entrei, a primeira coisa que eu pensei foi: “Eu vou olhar o que tem de espaço na escola, o que não está funcionando, o que pode ser revitalizado e por ali que vou começar a trabalhar”. Nesse sentido, eu comecei a fazer essa reestruturação, a gente pintou parede de sala de aula, os alunos fizeram as obras de arte na própria parede, a gente fez pesquisa, idealizou o mural, desenhou e pintou o mural, a metade em um ano, a outra metade no ano seguinte. Os jardins da escola a gente pensou em um jardim Athos Bulcão, então cada criança pintou em folha A4 um azulejo do Athos Bulcão e depois a gente aplicou isso na parede, impermeabilizou e aí o jardim foi todo refeito com desenho do próprio azulejo no chão do jardim, com as plantas, tudo, e aí eu passei a trabalhar com isso. Depois que eu fui inserindo e descobrindo como a escola funcionava melhor, porque, embora a escola parque tenha uma particularidade geral de trabalhar com arte e tudo, acho que cada uma tem a sua identidade. Conforme eu fui vendo como essa escola trabalhava, como ela pensava em como conduzir os processos pedagógicos, eu fui me adequando, me adaptando, pensando em novas possibilidades dentro do que já existia e fui trabalhando.

**Rafaella:** E o que você falou do que você foi percebendo dos processos pedagógicos que já existiam aqui, e o que tinha antes de você começar de fato a lecionar? Como você percebia esse processo pedagógico?

**Hugo:** Então, uma das coisas que me deixaram meio assustado quando eu entrei é que eu tinha a experiência da 210. Durante o estágio que eu tinha feito na 210, eu fiquei louco, porque tinha muita produção e, durante o projeto de revitalização da outra escola, eu ficava pensando por que não usar a arte que as crianças produzem para criar painéis nas escolas que sejam permanentes na própria recuperação do espaço e tudo, e até pensei em procurar a 210 para doação. Quando eu cheguei aqui, a primeira coisa que eu queria saber era onde estava tudo, onde estavam essas coisas. Era início de ano, não havia nada na escola, uma ou outra obra que

tinha ficado do ano anterior permanecia na escola, um ou outro mural. Eu até entendo que recolhe para pintar a escola e tudo, mas eu fui procurar as galerias e não achei, então eu fiquei meio perdido, falei: “E agora? Onde é que está tudo?”. E aí eu comecei a perguntar sobre essas coisas todas e descobri que não tinha. Isso me assustou, mas, ao mesmo tempo, eu descobri que tinha foto, registro... Eu fui atrás dos projetos e descobri que tinha um projeto, por exemplo, que acontecia, que se chamava Lixeira Cheia. Era um projeto que era de uma professora, Edelvira, que era uma professora de música, que fez o *rock* da lixeira cheia. Então, em todo recreio ela tocava o *rock* da lixeira cheia com as crianças, e a escola era limpíssima. Ao mesmo tempo, as crianças traziam garrafa PET para colher o lixo de forma organizada, traziam papel para separar e havia uma ONG que passava aqui para recolher esse papel, então era uma das propostas pedagógicas que tinha na escola. Por exemplo, outra proposta que já existia na escola e ainda existe... Infelizmente, o Projeto Lixeira Cheia acabou, porque a professora se aposentou, mas tem um projeto que funciona aqui na biblioteca que eu acho genial e maravilhoso, que é o projeto chamado A Hora do Conto, em que os professores... Ele é um projeto pensado pela Fabiana, que é professora aqui da biblioteca, e pela Marcia e é um momento em que os professores se reúnem enquanto artistas para fazerem apresentações para seus alunos, não enquanto professores, mas enquanto artistas. A gente escolhe uma semana do bimestre e aí você apresenta o que você quiser. Você conversa com a biblioteca e diz: “Olha, eu pensei em uma apresentação de 15 minutos de teatro de sombras ou uma apresentação musical”. E as crianças são recebidas na biblioteca, que tem um espaço todo apropriado para esse projeto, e os professores se apresentam. Assim como esses, a gente tinha alguns outros. Havia alguns professores que pensam em trabalhar as artes visuais, mas trabalhando a questão identitária do aluno, do autoconhecimento, em trabalhar a questão do autorretrato para a valorização da autoestima. Encontrei projetos de professores que trabalhavam, e trabalham ainda, muito com as questões africanas, com a questão dos africanos e também do povo brasileiro afrodescendente, afro-brasileiro, da cultura negra. Há muitos projetos também da cultura indígena, da valorização dessa nossa formação que é plural. Então, esses projetos já existiam.

**Rafaella:** Agora, em relação ao seu trabalho de maneira individual, enquanto arte-educador, como é a sua prática pedagógica no dia a dia?

**Hugo:** A minha prática pedagógica... Eu digo que Paulo Freire... Todo mundo fala: “O Paulo Freire é um teórico da educação”. O Paulo Freire, para mim, é genial, porque ele é um teórico em que a partir do momento em que você entende o Paulo Freire, ele passa para a prática em um estalar de dedos, ele tem uma coisa tão fácil, uma coisa tão fluida que você lê, você entende e aquilo vai saindo naturalmente. Então, nas minhas práticas, eu sempre parto de um

dos pressupostos do Paulo Freire, de que a criança não é um ser vazio. Ela nunca vai chegar na sala de aula sem ter nenhuma informação. Uma das particularidades que a gente tem aqui na escola-parque é ter um alunado muito plural. A gente não tem uma comunidade como em muitos lugares acontece; “A escola está em um bairro, então as crianças que são do bairro frequentam”. Brasília tem uma dinâmica diferente e as escolas daqui do Plano Piloto a gente sabe que têm uma dinâmica também diferente. Infelizmente, as pessoas que estudam nessas escolas não têm a possibilidade de ter essa escola no ambiente onde elas moram, próximo, no bairro onde elas moram. Então, o que acontece é que muita gente vem para trabalhar como porteiro, como empregada doméstica, como zelador, como atendente de padaria, de farmácia, várias profissões na verdade, e aí trazem os filhos junto, saem das cidades satélites, vêm para o Plano Piloto para trabalhar e acabam matriculando as crianças aqui. Por que as crianças do Plano Piloto não estudam aqui? Pelo poder aquisitivo ser alto, os pais colocam as crianças na escola particular e acaba tendo o esvaziamento daqui. Isso aí gera uma pluralidade para a gente. Há uma criança que vem do Paranoá, há uma que vem de Águas Lindas de Goiás, há um grupo de crianças que vem de Brazlândia, há outras que vêm de Ceilândia e isso, para um artista, de certa forma, é rico porque quando vamos dar aula a gente está com um monte de cabeças que têm informações próprias do Paranoá, informações da cultura que é própria de Brazlândia, outros têm outras informações de Ceilândia, ou seja, do lugar de origem deles. Então, pensando no Paulo Freire, nessa questão de que a criança não é vazia, eu sempre parto do princípio de que as informações estão ali obviamente estruturadas de uma forma que cabe a mim auxiliar, se elas ainda não tiverem uma construção tão articulada, que eu desenvolva e amplie e que eu troque as informações. Como é plural, eu faço eles colocarem essas informações... Por exemplo, eu trabalhei com os indígenas. Eu não apresentei diretamente para eles nada sobre os indígenas. Eu pedi uma representação dos indígenas, nós conversamos sobre o que eles acharam ser os povos indígenas, para que daí, dessas informações que eles trouxeram, a gente pudesse realmente entender e vivenciar os povos indígenas, desconstruir alguns estereótipos que eles tinham sobre isso. Então, essas informações, que são múltiplas, que vêm de vários lugares, de várias formações culturais, ainda que o DF seja o DF, a gente tem essas características. Isso já acontece de ter diferença de uma família para a outra e de uma cidade para a outra, então, nem se fala. Eles têm artistas próprios, com expressões próprias, o jeito de falar próprio, o jeito de viver próprio. Então, isso é rico. Na sala de aula, eu promovo essas trocas para deixar claro para eles que eles chegam na escola possuidores de muito conhecimento, que a escola é um lugar de troca, não é um lugar que eu vou chegar lá e depositar um monte de coisas e eles vão catar como se eu fosse o rei do conhecimento. Eu mostro para eles que eles já são detentores de muito



conhecimento e que eles têm a possibilidade de trocar, de mostrar o que eles sabem para o outro e de escutar o outro para tentar aprender um pouco sobre a mesma coisa. Então, a minha prática sempre parte dessa questão que o Paulo Freire traz de que a gente é imerso na cultura, a gente olha para os signos, a gente entende o significado, a gente dá novos significados àquela coisa, que pode ter um para você e pode ter um para mim, e eu sempre parto desse sentido nas minhas práticas.

**Rafaella:** Se você pudesse dizer... O que você tenta imprimir, acho que você já falou um pouco, com essa prática do seu trabalho artístico? Qual é o seu principal objetivo?

**Hugo:** Eu penso um pouco no seguinte: a nossa organização social no Brasil vem de antes de 1500, só que, infelizmente, em 1500 ela sofreu uma violência absurda e todos os povos que estavam aqui foram negados, calados e silenciados de várias maneiras, mas, ao mesmo tempo, veio uma revanche. Eles se transformaram em resistência, eles continuaram se perpetuando, dizendo que a cultura é importante e tudo. Então, nessa perspectiva, o que eu tento trabalhar com o aluno e deixar impresso no aluno é que ele é um descendente de indígena e ele tem que saber que é um descendente de indígena e ele tem que saber o valor que isso tem para ele. Se ele é descendente de um africano que veio trazido numa condição de escravo da África para cá, nessa época em que esse povo que estava aqui foi violentado e eles se mantiveram aqui como resistência, eles têm que entender essa história deles de toda essa batalha, de todo esse sofrimento, para eles entenderem do que eles são constituídos e valorizarem a própria identidade, porque eu acredito que, se eu conseguir imprimir isso, se eu conseguir deixar isso claro para eles, eles vão transitar por qualquer lugar, respeitando qualquer pessoa, e eles vão entender que eles têm possibilidade de ser o que eles desejarem ser.

**Rafaella:** Pensando de uma forma comparativa, digamos, quais foram as principais mudanças que você vivenciou no ensino da arte desde que você chegou para lecionar na escola-parque até os dias atuais? Se nós pudéssemos fazer uma linha, como você construiria essa linha?

**Hugo:** De maneira geral na escola?

**Rafaella:** Isso.

**Hugo:** Quando eu cheguei na escola, eu percebi que havia muito professor na escola que havia realizado grandes feitos na escola, de ter um empenho enorme, e que estavam cansados. Até chegou a ter um professor que chegou para mim... Porque eu cheguei querendo mudar o mundo, aquela coisa que eu acho que o educador tem... O educador que é apaixonado... Dizem que o pedagogo tem isso, que o pedagogo olha e acha que é capaz de mudar o mundo inteiro mesmo. A gente tem esse sonho grande. Então, eu cheguei na escola fazendo muita coisa. Fui fazer o jardim, fui fazer a parede da sala de aula... E um professor chegou para mim

e falou: “Não vou trabalhar mais do que eu estou trabalhando, não vou fazer”. Eu disse: “Mas eu não estou cobrando ninguém a fazer nada”. Parecia que eu tinha falado: “Não estão trabalhando”. Ele disse: “Não, ninguém falou nada, mas trabalhando tanto quanto você está trabalhando, fica parecendo que eu não estou trabalhando nada e eu já contribuí demais”. Então, essa é uma fala que, na época, me assombrou, de pensar: “Nossa, mas que postura”. Lógico que depois a gente vai amadurecendo e convivendo e eu entendi que isso é um desgaste que foi causado em um professor que, em outros tempos, deve ter tido, aliás, teve, pelo que sabemos das histórias, das vivências que aconteceram aqui na escola, que ele promovia um monte de coisas, mas que é um desgaste causado por uma estrutura da Secretaria de Educação que desprivilegia o professor. Então, eu acho que, pedagogicamente, alguns professores estavam muito cansados por conta dessa estrutura da Secretaria de Educação, principalmente de ficar interferindo na escola-parque, que é uma escola tão particular. Então, isso vai causando um desgaste, e muitos professores que eram dessa leva e que estavam aqui na escola há muito tempo, não é que não estivessem trabalhando nem que não estivessem trabalhando bem, mas não estavam trabalhando como gostariam, já não tinham mais tanta satisfação em fazer alguma coisa, já não tinham uma lida com o aluno como eles tinham em outro tempo, adoeciam e se estressavam com mais facilidade. Esses professores foram se aposentando, novos professores foram chegando e alguns foram abraçando alguns projetos que já aconteciam, dando uma nova roupagem a esses projetos e, lógico, o mundo está em constante transformação, e outras coisas foram surgindo. Por exemplo, o laboratório de informática da escola praticamente não funcionava. Ele estava lá, havia as máquinas, mas, vez ou outra, o professor levava e, quando levava: “Tem que marcar”. Era uma coisa superburocrática. Hoje em dia, não. Hoje em dia, temos a professora Simone com um projeto que ela sentou, escreveu e falou: “A arte e a tecnologia estão na pauta do dia. Vamos trabalhar a arte tecnológica por meio do computador”. Então, hoje tem um projeto que funciona dentro da sala de informática. Então, esse tipo de mudança foi acontecendo dentro da 314 Sul, e esses novos professores foram dando essas dinâmicas diferentes para coisas que já existiam e trazendo umas coisas novas para a escola.

**Rafaella:** Hoje, quais são os principais desafios que você vê na escola ainda, principalmente em relação à arte?

**Hugo:** Na escola pública de modo geral ou na escola-parque?

**Rafaella:** Não, na escola-parque em relação à arte. Quais são os principais desafios que você considera que tem hoje?

**Hugo:** Então, para mim, o maior desafio é fazer com que os pais das crianças entendam o que a criança entende com uma naturalidade incrível, que é o fato de a arte ser fundamental

para o desenvolvimento humano. A arte ou as artes, as linguagens artísticas, elas, por si só, eu considero serem áreas de conhecimento que, por si só, já tem o seu valor pela expressão, pela criação, pela imaginação, pela tradução de um discurso em uma imagem, em uma peça de teatro, em uma música... Essa linguagem, por si só, já é rica por ser uma produção humana e que trabalha muito diretamente com o humano. Mas, além de o pai não compreender esse valor que a arte tem para a formação humana nesse sentido, ele não tem um entendimento de que, para além disso, a arte vai contribuir como ferramenta para o desenvolvimento, por exemplo, da coordenação motora, para o desenvolvimento de várias outras áreas do cérebro que são associadas umas às outras... Por exemplo, algo que eles não entendem: “Eu quero que meu filho seja médico”. Eu digo: “Ok”. Mas o que a arte tem com isso? Ela pode ser um canal, por exemplo... Ninguém quer ir a um cirurgião que treme. Você quer ir a um cirurgião preciso. Vão operar seu cérebro. Você vai querer um cara que treme o tempo inteiro ou um cara que vai lá e dá o corte exato e que você vai sair bem da mesa? Quem pode trabalhar com a coordenação motora? A arte faz muito isso. Então, a criança que está aqui está se desenvolvendo globalmente e isso a gente explica para as crianças e elas entendem que elas estão amadurecendo intelectualmente, que elas estão aprendendo a ler o mundo pelas imagens, que elas estão aprendendo a escrever o mundo, registrar o mundo nessas imagens, nas linguagens teatrais, na música, em todas essas expressões e que, fisicamente, elas também estão se desenvolvendo, além do cognitivismo, da criação, da imaginação, de toda essa coisa que é uma formação global, que ela está se dissolvendo fisicamente também, por meio da formação física, por meio das atividades teatrais que mexem muito com o corpo, a questão da pintura, a coordenação motora fina da criança vai toda sendo trabalhada. Então, para mim, o maior desafio é fazer o pai entender a importância que é a arte na formação do filho. Então, eu acho que muitos pais ainda têm essa sensação de que na escola-parque eles estão lá para brincar, e isso ainda causa outra coisa: como se brincar não fosse uma coisa séria, não tivesse também um monte de aprendizado no momento de brincar. Mas eles tratam como se não existisse uma seriedade nisso aqui. Parece que a gente está aqui para cuidar dos filhos deles em um momento em que eles não podem. Então, para mim, o maior desafio é fazer os pais entenderem o que as crianças já entendem com uma naturalidade muito grande, que isso aqui é sério, que isso aqui desenvolve muito em muitos sentidos, vai fazer eles entenderem o mundo com uma amplitude muito maior e vai fazer com que as crianças consigam conviver, respeitar... Acho que, se os pais tivessem essa noção do tanto que isso aqui é rico e do tanto que tem gente que paga – claro que eles também pagam pelos impostos –, mas eu digo que existem pessoas que procuram isso em um serviço particular,

e a gente tem cinco aqui no Plano Piloto só. Eu queria que existisse escola-parque no Brasil inteiro. Para mim, o maior desafio é esse. O restante a gente tira de letra.

**Rafaella:** A gente sabe que a Escola Parque 311/314 Sul está dentro do projeto das escolas integrais, certo? Desse atendimento que voltou em Brasília. Em relação a esse modelo de atendimento da escola-parque como parte da escola integral, você acha que tem algum reflexo na prática pedagógica da arte em questão de mudança, qualidade? Quais são os reflexos da arte nisso?

**Hugo:** Para mim, funciona assim: a ideia do Anísio Teixeira lá atrás era que fosse dessa forma, pelo menos é o que eu acho, o que eu sei. Era essa ideia de uma escola que o aluno tivesse português, matemática, assuntos sociais, ciências, que é a escola-classe, e em um conjunto próximo, que seria a estrutura da escola-parque, tivesse artes e ofícios, teatro, dança, música. Aí a gente pensa naquela coisa da estrutura, que a gente comentou um pouco lá atrás. Era uma estrutura para um bairro, com as crianças que moram no bairro, que tem a possibilidade de acordar e 15 minutos depois estar na escola e ir caminhando para a escola. Mudou, tudo mudou. Hoje em dia, o que eu penso desse projeto? Se a gente pensar que voltou para o integral, voltou para uma aproximação maior ao que Anísio Teixeira tinha pensado lá atrás. Só que tem criança que, como eu falei, sai lá de Águas Lindas de Goiás para uma aula que começa 8 horas da manhã. Para ele estar aqui às 8 horas, ele precisa passar 1 hora dentro do ônibus e, para passar 1 hora dentro do ônibus para chegar aqui às 8 horas, ele tem que estar em uma parada de ônibus às 7 horas, isso se for preciso, como eu estou falando. Para ele estar na parada de ônibus às 7 horas da manhã para sair lá de Águas Lindas de Goiás, que horas que esse menino acorda? Que horas essa criança acorda? Então, é muito complicado você parar para pensar que a criança fica nessa escola de tempo integral, de educação integral e tempo integral, 10 horas por dia e nessa rotina toda escolar: acordar, tomar o café da manhã, tomar banho, se preparar para ir para a escola, caminhar até a parada de ônibus, pegar o ônibus, descer do ônibus, chegar na escola, fazer todo esse ciclo até chegar a hora de ele ir embora para casa para chegar... O contato com a família ficou minúsculo, o cansaço físico ficou enorme para as crianças, e isso causa uma série de consequências na escola. Então, há crianças que têm facilidade em lidar com essa rotina? Há. Mas a gente percebe que há muitas crianças, se parar para pensar: “Eu não queria ter essa rotina para mim com a idade que eu tenho”. Para pensar, uma criança de seis anos... Então, às vezes, segunda-feira as crianças chegam aqui com a olheira lá embaixo, porque vem de um final de semana que eles querem ter mais descontração, tem um horário de sono desregulado e aí começam a segunda-feira cansados, daí dá uma melhorada, chegam sexta-feira se arrastando. Então, isso implica a gente ter que repensar as atividades, dar atividades que, em

alguns momentos, têm que ser mais curtas ou que sejam mais leves... Tentar fazer uma atividade que não exija tanto fisicamente da criança... Então, tudo isso traz essa coisa que eu considero negativa, mas, de certa forma, se a gente pensar nessa questão do período integral, de a criança vir aqui para a escola e ficar esse tempo inteiro, a gente consegue, com esse tempo maior, abordar mais profundamente algumas questões. A gente tem condições de fazer com que a criança tenha possibilidade de pensar em uma produção artística que não se inicie e se finde na mesma aula. A gente tem a possibilidade de fazer a criança pensar em um produto artístico como um elemento em que ele vai pensar o que ele vai colocar, o que ele vai produzir, aprender a técnica utilizada na produção daquilo e perceber que é uma coisa que realmente demanda planejamento e tempo para essa execução. Então, nesse sentido, é legal a gente pensar que a criança tem a possibilidade de aprender a produzir arte como todos os artistas produzem, todo o processo. Então, nesse sentido, eu acho muito válido. Agora, pensando nessa parte mais recente dessa inserção, uma coisa que eu achei muito brutal também foi a forma como foi feito. A gente não foi consultado, foi imposto. A gente teve que se virar da noite para o dia, inclusive para readaptar a estrutura da escola para receber as crianças, para ter colchonete para as crianças dormirem, para ter um refeitório apropriado, e isso não veio junto com a implementação do projeto, veio ao longo da implementação do projeto. Eu acho que as crianças não deveriam ter passado por esse tipo de violência, de a gente não saber se o pai teria condições de comprar uma escova de dentes para a criança que ia passar o dia todo fora, a questão da alimentação da criança, de quem tem restrição alimentar e quem não tem, de pensar em como a merenda da escola iria passar a ser feita, porque geralmente a merenda era feita toda junta e aí: “Mas a criança não come frango e a outra criança não come...” Como se pensa nisso tudo? Então, não foi um projeto que foi pensado, estudado, analisado e depois: “Agora, vamos implementar, porque a gente já pensou”. Não foi. Foi implementado e, ao longo, a gente foi lidando com esses problemas, que eram muitos, e isso afetou demais, inclusive o processo pedagógico na sala de aula, de você falar: “Mas o menino não tomou café da manhã, porque o café da manhã que foi servido para o menino não atende, ele não gosta, ele não pode”. Então, várias coisas assim.

**Rafaella:** Você falou dessa questão... Elas ficam um tempo aqui e depois elas vão para a escola-classe ou vice-versa. Como é a relação da escola-parque com as escolas-classe? Vocês têm esse contato, conseguem se comunicar?

**Hugo:** Então, esse contato sempre existiu, só que em níveis diferentes. Por exemplo: quando tinha algum aluno especial que a gente achava que tivesse alguma necessidade especial, TGD ou déficit de atenção ou alguma coisa, o contato era direto com a escola-classe. Outra

coisa: o sistema não é único, então o que está lá no sistema deles não é a mesma coisa que está no nosso, a ficha de matrícula que está no deles não é a mesma que a nossa, isso já é uma coisa que, assim, na escola integral, era para ser a mesma coisa para tudo que tem lá ter aqui. Então, esse contato acontecia nesse sentido de buscar informação de algum aluno lá, saber se o aluno estava faltando lá. Às vezes o aluno está faltoso aqui... Está faltoso aqui e está faltoso lá? Então, existia esse contato. Às vezes, a gente tinha um ou outro contato com o professor da outra escola para saber como era a conduta da criança lá. Só que sempre existiu a tentativa de aproximação. A gente, todo início de ano, na primeira semana, vai até as escolas de origem das crianças, que a gente chama de escolas tributárias, a gente faz uma visita, a gente se apresenta e mostra para a escola e para os alunos da escola como que a escola parque funciona. Aí a gente leva *slide* com fotos, alguns vídeos de apresentações, alguns professores fazem apresentações para os professores, em algumas ocasiões a gente ministra pequenas oficinas para os professores ou de alguma técnica artística ou técnica teatral. Então, sempre existiu. No ano passado, nós começamos a fazer algumas reuniões, uma ou outra nós conseguimos fazer juntos, e esse ano tem acontecido uma coisa muito legal: os professores vieram até a escola-parque. A gente marcou uma reunião, todos os professores se conheceram e a gente teve a oportunidade de saber exatamente quais eram os meus alunos que estavam com quais professores das escolas-classe e aí a gente começou a trocar as informações por *e-mail* ou WhatsApp. Aí, nós temos o nosso conselho de classe aqui e eles têm o conselho de classe deles lá, e estamos conseguindo fazer um conselho de classe coletivo. Então, a professora que é a professora da minha turma lá na escola vem e faz um conselho junto comigo e com os outros três professores que trabalham comigo, porque trabalhamos em um quarteto, um professor de visuais, um de música, um de teatro e um de educação física. Então, a gente faz essa reunião e, se não for possível, porque são quatro turmas, juntar todos os professores, eu faço a reunião com a professora de uma das turmas e os outros professores fazem com os outros professores e, depois, a gente troca informação. Então, a gente tem tido a possibilidade de entender um pouco melhor como que a criança compreende a escola integral. Às vezes, a criança aqui tem uma conduta específica, não apresenta nenhum problema comportamental ou emocional ou de desempenho das atividades, e lá apresenta. Aí a gente fala: “Deve estar cansada ou...” Aí a gente vai tentar entender o que está acontecendo. Ou o contrário: lá não apresenta nenhum tipo de conduta inadequada, agressividade e aqui apresenta. Aí a gente também vai tentar entender e dialogar para entender o que está acontecendo. Até a questão de alimentação. Existe criança que come superbem aqui e não come na outra escola e vice-versa. Então, a gente está se aproximando cada vez mais. A gente ainda pretende outras coisas. Eu acho que uma das coisas que acontecem, que, no meu

modo de ver, não é legal, é ter uma festa dessa escola, por exemplo, uma festa junina, e logo na sequência ter uma festa lá, porque os alunos são os mesmos, os pais são os mesmos e a escola é integral. Eu acho que isso causa um monte de coisa: primeiro, o desgaste para a própria criança. Geralmente, tem ensaio de coisas e tem o desgaste físico. A criança tem que se preocupar com a apresentação daqui e se preocupar com a apresentação de lá. Financeiramente, para o pai: “Eu vou na festa dessa escola ou eu vou na festa da outra?”. Aí você vai em uma e não vai na outra? A criança vai ter prejuízo, porque uma escolha foi feita, então eu deixo de ir para a apresentação x ou deixo de ir para a apresentação y. Eu acho que a gente tem que caminhar para realmente entender a escola como integral e organizar uma festa que seja ou aqui ou lá, mas que seja a festa da escola integral. Uma escola em que o aluno vai e vai ter o professor de matemática, a professora que é de matemática, de português, de estudos sociais, da ciência, do teatro, e estão todos juntos, comungando das mesmas coisas, da mesma festividade, um momento realmente de troca, e ter a compreensão de que estamos todos juntos, trabalhando em prol da mesma coisa.

**Rafaella:** Hugo, agora falando um pouco sobre esses alunos que frequentam a escola-parque, qual você acha que é a maior importância do ensino de arte para essas crianças que frequentam esse espaço?

**Hugo:** Eu acho que a importância maior do ensino das artes é a leitura do mundo. Eu acho que chegamos a uma situação atual política tão preocupante que, às vezes, a gente não tem nem como pegar um ponto inicial para tentar explicar... É desesperador... Parece que a gente está antes da idade das trevas, estamos em um lugar que não sabemos o que é, e eu acho que isso, em muito, tem a ver com a nossa péssima alfabetização em todos os sentidos, não só na decodificação desses códigos, das letras. A gente tem que entender o código da letra, mas principalmente o que está escrito, as palavras que estão sendo postas. Eu acho que o ensino das artes vai fazer a criança entender que o mundo não está só registrado por meio das letras, que você pode se expressar por meio das letras, que você pode se expressar por meio de uma obra artística que você faz, por meio de uma peça de teatro, que você pode ler de várias formas, que você pode escrever de várias formas, que você pode registrar de várias formas a oralidade. Então, acho que a maior importância que tem a escola-parque para a criança... O ensino das artes hoje é fazer com que a criança aprenda a ler o mundo de todas as formas que o ser humano inventou de registrar o mundo. Acho que essa é a maior importância do ensino das artes.

**Rafaella:** Pensando na educação de Brasília e na relação com as escolas-parques, que é algo típico da nossa cidade, inclusive talvez isso tenha alguma relação até mesmo com o seu trabalho de mestrado, que fala dessa questão da espacialidade que ajuda também na constituição

da identidade nessa relação com o espaço, qual você acha que é o diferencial? Se não for só hoje, mas futuramente, para o cidadão brasileiro, você acha que tem?

**Hugo:** Uma relação entre a cidade e a escola-parque?

**Rafaella:** Sim.

**Hugo:** Eu acho que tem enorme. Eu acho que a gente tem uma relação na escola-parque com artistas que estão na cena brasileira e até nacionais, que passaram por escolas-parques, e a gente tem muitos professores de escola-parque que foram alunos de escola-parque, então aí você vê a importância deles terem tido contato com essa formação artística e, pra essa dinâmica que Brasília tem, eu acho que a escola-parque é muito rica nesse sentido de que Brasília tem gente do Nordeste, tem gente do Sul, tem muito funcionário público que transita, fica um ano e vai embora, ou essa questão de a pessoa que sai lá de São Sebastião e vem pra cá trazendo o filho para estudar. Então, acho que essa dinâmica que Brasília tem a escola-parque acompanha. Eu acho que isso é muito rico nessa formação. A gente vai falar sobre um assunto e são muitos olhares diferentes sobre a mesma coisa. A pessoa está olhando para essa mão e aí você pode me dizer: “Eu estou vendo isso”. E a outra pessoa fala: “Não, não está”. As pessoas estão olhando para a mesma mão, só que vendo de formas diferentes. Então, se a gente vai tratar de um assunto, cada um vai ter uma especificidade, mesmo que próxima, cada um tem um jeito de olhar diferente. Então, acho que isso é uma relação que a escola tem muito forte com Brasília, porque Brasília, para mim pelo menos, apresenta essa dinâmica muito plural culturalmente. Ainda que a gente tenha uma identidade cultural, o brasileiro que está se formando, se fixando... Eu acho que ela é muito plural essa dinâmica brasileira e é essa a dinâmica que a escola-parque acompanha.

**Rafaella:** Para a gente terminar nossa conversa, eu vou te fazer uma pergunta que talvez seja um pouco do plano mesmo ideal e aí você pode ficar à vontade porque é mesmo nessa ideia. Como você acha que o ensino de arte nessa escola-parque poderia ser efetivamente? Como você acredita que ela poderia acontecer para além do que já está acontecendo?

**Hugo:** Eu acho que, administrativamente, a gente poderia ter uma autonomia maior. Acho que o ideal do Anísio Teixeira, a estrutura que ele criou para a escola-parque é maravilhosa, só que a gente está em um sistema e esse sistema manda, e obedece quem tem juízo. Então, a gente não pode, infelizmente, agir com uma certa autonomia. Então, acho que isso impossibilita a gente de vivenciar algumas coisas. Acho que, se a gente tivesse um pouco mais de autonomia, a escola-parque funcionaria de outras maneiras. Acho que funcionaria inclusive mais próximo do que foi pretendido para a escola-parque. Eu acho que financeiramente é uma escola que merece receber mais dinheiro para que a gente consiga dar



uma qualidade melhor para o que é desenvolvido. A gente já dá uma qualidade excelente para todos os produtos, mas é porque a escola batalha de várias formas para que a gente tenha verba para desenvolver. Acho que a estrutura física dessa escola vem sendo melhorada pela atual gestão. A gente tinha uma piscina que estava há mais de 20 anos quebrada e agora ela está inteira e funcionando, teve o teatro de arena que foi reformado, o auditório está terminando de ser reformado... Então, essa estrutura está melhorando, só que eu acho que a gente merecia ter verba para a manutenção dessa estrutura, porque muita coisa se perdeu. Já tivemos sala de cerâmica na escola, e não existe mais estrutura da sala de cerâmica, então acho que, se foi pensado, foi criado, foi implementado, a escola-parque tinha que ter verba para que ela continuasse tendo essa sala de cerâmica com forno, com a estante própria para isso, o tanque... Então, eu acho que, para a escola-parque se aproximar mais do que ela pode ser, precisa mais desse investimento. Pedagogicamente, eu acho que a gente deveria ter uma forma de compreender melhor o profissional que pretende entrar na escola-parque, porque tem suas peculiaridades. Não basta só ser um profissional que entenda de arte, não basta ser um profissional que entenda de educação, precisa ser um profissional que entenda arte, entenda educação e que saiba como tratar a arte e a educação com criança. É uma coisa muito específica, é uma coisa que você tem que ter um olhar diferente, você precisa ter uma atenção completamente diferente do que de um adolescente, por exemplo. São muitas especificidades. Eu acho que a gente tinha que começar a criar mecanismos de fazer, de repente, um curso de formação com o professor que pretende entrar na escola-parque para ele entender um pouco sobre as origens da escola-parque, como ela foi pensada, porque ela foi pensada, como é que se trabalha dentro de uma escola-parque... Não que fosse uma coisa moldada: “Você vai trabalhar assim”. Mas que tivesse uma compreensão de como é para você saber como você vai entrar com a sua contribuição para o seu processo pedagógico acontecer. Porque eu acho que, em algumas ocasiões, a gente acaba recebendo pessoas que não têm perfil para estar na escola-parque. Não são maus profissionais, mas simplesmente não têm perfil para lidar, por conta de um sistema que vai te colocar, porque você quer ficar em uma regional ou porque você quer estar mais próximo de casa ou porque você está no contrato temporário que te chamou para essa vaga, enfim, e a gente precisa trabalhar, porque a gente precisa de dinheiro. Então, eu acho que pensar nessa estrutura, que é um pouco maior, de a Secretaria interferindo tanto dentro, prejudica a escola-parque. A gente poderia, nesse sentido, pensar em alguma coisa que pudesse ser feita para que as pessoas entendessem um pouco mais sobre a escola-parque e a forma de trabalhar na escola.



## APÊNDICE F – ENTREVISTA IV, PROFESSOR RICARDO CRUCCIOLI RIBEIRO

Figura 21 – Professor Ricardo Ribeiro sendo entrevistado no teatro da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019

**Rafaella:** Hoje é dia 29 de maio de 2019, agora são 18h15min e nós estamos na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília.

**Rafaella:** Ricardo, para nós começarmos, eu queria que você me falasse um pouco sobre a sua formação na graduação, as suas experiências na arte, no ensino da arte e sua trajetória.

**Ricardo:** Certo. Eu entrei na academia, na UnB, para cursar artes em 2002 e fazer o curso de licenciatura em Artes Cênicas, o curso de Educação Artística, mas eu já entrei na academia com uma experiência em teatro. Eu fazia teatro anteriormente em grupos aqui em Brasília. Enfim, eu já tinha feito algumas oficinas, tinha uma experiência curta, mas já tinha uma experiência em teatro. Eu entrei na academia com o intuito de ser um professor de artes, trabalhar e continuar trabalhando com teatro, mas também ser um professor de teatro, isso eu já tinha em mente. Fiquei quatro anos e meio na UnB e, durante esse tempo, eu tive uma experiência em um projeto pedagógico de atividades infantis no Clube da Caixa. Foi nesse projeto que eu comecei a ensinar teatro para crianças de dois, três anos de idade. Na verdade, de três até os 14 anos de idade era a faixa etária que eu trabalhava. Logo que eu concluí a Universidade de Brasília, fui aprovado em um concurso aqui da Secretaria de Educação do Distrito Federal e comecei, um tempo depois, a ensinar teatro na educação básica para alunos, em um primeiro momento, no ensino médio, trabalhei um tempo com esse público e, depois, eu fui trabalhar com alunos do ensino fundamental. Trabalhei com os anos finais e, atualmente, trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental. Fiquei um tempo trabalhando em escolas que a gente chama de natureza regular e, em seguida, em 2010, eu entrei para a escola-parque

e eu trabalhei em quatro escolas-parques aqui de Brasília. Atualmente, eu estou na Escola Parque 314 Sul, onde eu ensino teatro para crianças de 6 a 10, 11 anos de idade, crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, e aqui eu tenho desenvolvido essa prática. Paralelamente, durante esse tempo, eu tive a minha formação também na UnB, onde fiz meu mestrado em artes também, fiz duas especializações, uma na Linguística e outra também no Departamento de Artes, fiz uma pós-graduação em Letramento Escolar e outra em Educação a Patrimônio Cultural e Artístico e, atualmente, estou ingressando no doutorado na Faculdade de Educação, também na Universidade de Brasília. Nessa formação paralela, eu sempre tive uma preocupação com a formação continuada, por entender que o professor precisa constantemente se atualizar. Ele precisa entender a sociedade em que ele está inserido, ele precisa entender o público com que trabalha, ele precisa entender o que a universidade tem pensado ou tem discutido ou tem feito em relação, no meu caso as artes, também com relação à educação e também por acreditar que é possível esse elo da sociedade com a academia. Então, eu tenho essa formação paralela e, durante esse tempo, eu me mantive também como artista, principalmente como ator e diretor de teatro, que tem contribuído muito para que eu me sinta mais confortável em sala de aula, ensinando aquilo que eu acho que tenho que ensinar, claro que respeitando aquilo que a legislação me pede, mas tornando mais fácil esse meu processo com os estudantes.

**Rafaella:** Em relação à sua trajetória nas escolas-parques, como foi que você chegou para lecionar... Você me disse que lecionou em quatro escolas. Essa já é a quarta escola-parque das cinco que a gente tem em Brasília. Como foi que você chegou para lecionar na escola-parque, de modo geral?

**Ricardo:** Então, eu não conhecia a escola-parque. Eu fui ter acesso à escola-parque quando eu estava na universidade e, em um determinado momento, eu escutei uma colega dizendo que tinha feito o estágio dela em uma escola-parque. Até então, eu não sabia como funcionava uma escola-parque, eu não sabia da existência de escolas-parques aqui em Brasília. Sabia da existência dos prédios, mas eu não sabia de fato como era que os alunos ingressavam nessas escolas, como é que funcionava o processo de seleção dos professores, enfim, eu não tinha conhecimento nenhum. Ao mesmo tempo, eu morava, era vizinho de uma escola-parque, e eu comecei, a partir da fala dessa colega, a querer ter acesso a essas escolas, saber como funcionavam, enfim, saber que trabalho era feito dentro delas, e comecei a frequentar, para visitar mesmo, essa escola, que é a Escola Parque da 310 Norte, na Asa Norte, em Brasília, para ter acesso ao ensino. Quando eu entrei nessa escola, eu fiquei encantado. Primeiro, com a estrutura física que essa escola oferecia para o estudante e para o professor. Fiquei encantado

com os profissionais que existiam nessa escola naquele momento... Conversando com alguns deles, eu vi que eram pessoas extremamente qualificadas, pessoas muito bem preparadas e com um discurso muito próximo daquilo que eu presenciava dentro da faculdade, dentro da academia. Também, me encantou, naquele momento, todos os trabalhos que eram feitos, todos os trabalhos que foram realizados por alunos daquela instituição. Então, eu comecei a direcionar a minha formação, eu comecei, naquele momento, a cultivar o desejo de um dia ser professor em uma instituição dessa. Logo que eu ingressei na Secretaria, na verdade, logo que eu terminei a faculdade, passado um tempo, eu passei em um concurso para efetivo, mas eu passei também em um concurso para contrato temporário e eu fui chamado para assumir uma cadeira na Escola Parque da 210 Norte, que era a escola-parque vizinha da minha residência, e eu fiquei muito pouco tempo nessa escola, porque, logo em seguida, o efetivo também me convocou, mas o pouco tempo que fiquei ali foi o suficiente para eu entender que era nesse espaço que eu queria trabalhar. Primeiro, porque eu tinha condições de realizar dentro desse espaço, considerando que ele me oferecia todo o trabalho pedagógico que eu queria realizar com os meus alunos. Fiquei um tempo ali, saí e fui atuar em outras regiões administrativas do DF. Trabalhei em outras escolas e, tempo depois, eu retorno. Em 2010, eu retornei para a escola-parque, para essa mesma escola-parque, já com uma vaga nessa escola. Voltei como professor efetivo e aí, nessa escola, eu trabalhei durante um ano. Fiz um trabalho maravilhoso na cadeira de teatro, tive a possibilidade de trabalhar com outros colegas também das artes, do teatro, das artes visuais, da música e também da educação física e de ter acesso a trabalhos muitos bons desses professores. Depois, eu fui para a Escola Parque 303/304 Norte. Fiquei também um ano nessa escola-parque e fiz um trabalho lá e também me senti realizado nessa escola. Em seguida, eu vim para a Escola Parque 314 Sul, que é onde estou atualmente. Fiquei aqui nessa escola durante dois anos, três anos, na verdade, e saí da escola para ficar um ano na Escola Parque 210 Sul e, no ano seguinte, eu voltei e permaneço aqui até hoje. Ter passado por essas quatro escolas foi importante: primeiro, por todos os vínculos que eu fiz com colegas de trabalho, as trocas todas, porque cada escola dessas tem profissionais muito bons e ter tido acesso ao trabalho de cada um deles contribuiu, lógico, para o meu trabalho ser um trabalho melhor também. Além disso, embora sejam todas elas escolas-parque, cada uma tem uma estrutura, cada uma tem uma forma de pensar o pedagógico. Então, isso fortaleceu também a minha prática docente e isso contribuiu para que eu tivesse outras perspectivas dentro de sala de aula, para que eu pudesse ter aluno também de outros lugares e para que eu pudesse pensar no teatro e na prática pedagógica teatral de outras formas. A 314 Sul, que é onde estou atualmente, eu tenho um carinho muito grande por essa escola, eu estive como coordenador e como supervisor pedagógico em duas ocasiões

diferentes aqui nessa escola também, e aqui eu tenho conseguido fazer um trabalho que eu... Também por conta da liberdade que eu tenho tido, mas um trabalho em que eu acredito muito. Então, eu tenho tido resultados muito bons.

**Rafaella:** Nós estávamos falando sobre como você chegou na escola-parque. Antes de você chegar na primeira escola-parque que você atuou, o que você já tinha ouvido falar? O que você conhecia da história dessas escolas?

**Ricardo:** Então, as primeiras informações que eu tive, ainda na UnB, era de que a escola-parque era um lugar de privilégio para um professor de artes, por conta da estrutura física e porque havia salas adequadas para o ensino das artes visuais, para o ensino do teatro, para o ensino da música... Eram escolas que tinham professores qualificados e especialistas, mas, além disso, professores preocupados com a formação continuada, professores que frequentavam teatro, cinemas, exposições, *shows*. Sabia também que os alunos que estudavam nessas escolas, que eram escolas que tinham um número de alunos em uma quantidade não tão grande como acontecia em outras escolas, e que o aluno saía de lá com uma formação muito boa, porque eram escolas que, por exemplo, para o ensino da música, você tinha instrumentos, você tinha, para o teatro, a possibilidade de trabalhar com a técnica, você tinha a possibilidade de trabalhar com todas as linguagens cênicas, então eram essas, basicamente, as informações que eu tinha dessas escolas.

**Rafaella:** Em relação à escola-parque em que você atua hoje, a 313/314 Sul, acho que você já falou um pouco na outra questão, mas o que te levou a escolher essa escola em específico? Alguma coisa em especial?

**Ricardo:** Então, em 2012, final de 2011, eu tinha uma vaga provisória aqui no Plano Piloto, aqui na cidade de Brasília, mas eu estava lotado, na Secretaria de Educação, na regional de Planaltina. Por motivos diversos, eu não queria atuar em Planaltina. Naquele momento, a distância pesava muito para mim. A questão de que a escola que eu tinha vaga em Planaltina me impossibilitava em alguns aspectos de atuar da forma como eu queria atuar e eu já tinha uma experiência nas duas escolas-parque da Asa Norte. Eu participei do concurso de remoção para ter uma vaga definitiva aqui no Plano Piloto. Não consegui, mas consegui me manter com uma vaga provisória aqui na Escola Parque 313/314 Sul. Quando eu cheguei nessa escola, eu não conhecia essa escola e nunca tinha vindo aqui nessa escola. O que me fez querer continuar aqui até hoje foi, primeiro, a gestão, que já não está mas aqui. A gestão anterior à atual... A diretora se aposentou, mas era uma gestão extremamente comprometida com o processo educacional. Era uma gestão que dava muita liberdade aos professores, no sentido de eles aplicarem aqui dentro aquilo que eles estavam vivendo fora daqui com relação às formações

continuadas, e era uma gestão que acreditava muito e defendia muito e batalhava muito para que o professor se mantivesse nesse lugar de uma formação contínua. Então, isso pesou muito para mim. Outro fator, foi a forma como alguns profissionais trabalhavam aqui dentro. Alguns professores, e isso foi também me encantando, essa possibilidade de trabalhar com o outro, de ter acesso ao outro sem que isso soasse de uma forma invasiva ou algo obrigatório, porque o currículo exige que seja dessa forma. Não... Desde o início, eu percebi que aqui havia muitos vínculos entre os profissionais e entre as linguagens também, então me fascinou a ideia de eu poder trabalhar dentro de um projeto com um professor de educação física, com um professor de música, com um professor de artes visuais, e essas quatro linguagens dialogarem realmente, e também o fato de ser um ambiente que sempre se apropriou daquilo que acontece fora da escola. Assim, a gente sempre prezou muito o que o aluno vivencia no cotidiano dele. Passada essa primeira gestão, a segunda gestão, que é a atual, manteve tudo isso que já acontecia com relação ao pedagógico, mas ela trouxe consigo também uma preocupação ainda maior com o espaço físico. Então, os espaços que, para mim, já eram adequados para aquilo que a gente faz aqui dentro, foram repensados e começou um processo de manutenção, de reforma desses espaços, que tem dado à gente a possibilidade de se apropriar também dessas novas tecnologias, que eu acho importante. Então, os espaços têm sido, desde a estrutura elétrica, para possibilitar que a gente tenha como utilizar aparelhos mais modernos, enfim, uma iluminação mais moderna, a questão da própria internet, que é uma escola muito grande e hoje a gente tem aqui na escola a possibilidade de você conseguir, na sua sala de aula, acessar uma internet que não é sua, que é da escola, mas que é uma internet da escola pensada para o trabalho pedagógico. Cada vez mais, a gente tem conseguido tornar o espaço mais agradável e mais prazeroso nesse sentido. Tem facilitado muito e tem tornado mais prática a nossa relação com essas ferramentas todas.

**Rafaella:** Ricardo, agora fazendo um retorno no tempo, quando você chegou para lecionar nesta escola-parque... Eu sei que você já teve experiência em outras escolas... De repente, você pode até mesclar essas duas ideias. Mas quais eram as suas expectativas em relação ao trabalho que você poderia realizar no ensino de arte?

**Ricardo:** Quando eu cheguei aqui... Porque, nas duas experiências anteriores a essa, eu tinha trabalhado muito na oficina, mas foram duas escolas que eu ainda recebia alunos do ensino fundamental dos anos finais. Então, nessas duas primeiras escolas-parque, eu trabalhei muito com oficina de expressão corporal e com oficina de dramaturgia teatral. Então, eu tinha conseguido fazer um trabalho com os alunos dessas escolas anteriores que resultaram em produtos muito bons. Ainda hoje, encontro alunos que já são adultos, alunos inclusive que já

passaram pela universidade, outros que estão na universidade e, quando eu encontro com esses alunos, eles falam com um carinho muito grande da disciplina de teatro, eles falam da forma como eles conseguiram levar essas práticas para a vida deles, não necessariamente no teatro, até porque nunca foi intenção minha nem da escola formar atores ou artistas cênicos, mas que o aluno pudesse se apropriar disso que é ensinado a partir do teatro para outros lugares dessa formação pessoal e profissional, e eu achei, em um primeiro momento, que eu fosse dar prosseguimento a esse trabalho que eu já vinha realizando e, quando eu cheguei aqui, eu descobri que não seria assim, porque eu só trabalharia com alunos do primeiro ao quinto ano. Então, embora eu já tivesse uma experiência com esses alunos, foi o primeiro complicador no sentido de eu ter que repensar nas minhas práticas para adequar todo o meu trabalho para uma linguagem que eu achei, naquele momento, que seria a mais correta de ser utilizada com esse público. Durante esse processo, eu cresci muito porque nem tudo que eu idealizei ou que eu achava que eu fosse conseguir, principalmente aquilo que eu já tinha conseguido com os alunos anteriores, eu achava que iria conseguir com esse público e não consegui. Então, eu aprendi muito nesse sentido de entender que um processo nem sempre vai funcionar, de entender que cada público, mesmo que você trabalhe com o mesmo conteúdo, vai exigir de você uma outra forma de lecionar, vai exigir de você uma outra forma de pensar isso e, enfim, de trazer essas questões todas. Claro que eu acabei chegando em lugares que eu não tinha pensado antes, mas que foram bem significativos para mim, como, por exemplo, a questão de entender que a criança é muito dada, dada no bom sentido. No geral, ela se entrega muito aos processos. Principalmente, no teatro, ela vem muito, em um primeiro momento, com essa ideia de que é uma brincadeira, de que tudo é uma brincadeira e, aos poucos, ela vai entendendo que, por mais parecido que seja com a brincadeira ou com essa ideia de brincadeira que ela tem, que é uma disciplina também, que há um conteúdo que está sendo orientado por um professor e que esse conteúdo tem todo um porquê de ser trabalhado daquela forma. É muito interessante quando ela percebe, por exemplo, aqui na escola, que o corpo, no teatro, é trabalhado de uma forma diferente da forma como se trabalha na educação física, porque eles entendem e muitos alunos vêm falar isso, essa ideia de pensar na expressividade desse corpo e pensar nessa expressividade artisticamente, que não é por questão física, que seria a ideia de um corpo mais saudável, de tomar um cuidado com o corpo, que, claro, a gente também toma no teatro, mas pensando muito na sua saúde, em alguns aspectos a estética desse corpo. Com a gente, não. A questão de tornar esse corpo maior cenicamente, de você conseguir materializar no pensamento, de você conseguir se comunicar, de você conseguir criar a partir do seu corpo também. Então, isso, para mim, é um ganho pensando esse público. Outras questões, outro ponto que eu acho interessante



para mim – e aí fui levando para outros lugares também – é você materializar alguns conceitos teatrais, que antes eu não tinha essa preocupação. Quando eu trabalhei com o ensino médio e também com os anos finais do ensino fundamental, eu, por exemplo, não tinha a necessidade de materializar o conceito de figurino, o conceito de personagem, estou dando alguns exemplos aqui, o conceito de cenografia, o conceito de interpretação mesmo. Com a criança, em um primeiro momento, com essa criança mais nova, eu percebo que alguns conceitos ainda são muito subjetivos, e ela acaba, muitas vezes, confundindo algumas coisas e tornando o processo mais cansativo. Então, por exemplo, eu passei a me utilizar mais da linguagem do visual. Eu passei a me utilizar mais da linguagem sonora, a trazer alguns elementos que antes eu não trabalhava na sala de aula, para que esse aluno consiga entender isso a partir de um elemento físico para depois eu ir para esse lugar e trabalhar com o corpo, com a voz e, enfim, com o teatro de fato. Então, por exemplo, quando eu penso uma personagem hoje, quando eu vou trabalhar esse conceito de ator/personagem com as crianças, eu trago muitas revistas, muito HQ, muitas histórias em quadrinhos para a sala de aula, para que eles consigam, a partir dessas histórias em quadrinhos, para que eu consiga mostrar a estrutura de um texto dramático, eu consiga fazer com que ele visualize uma personagem...

**Rafaella:** Ricardo, o que você encontrou na escola? A gente falou um pouco das suas expectativas... Em relação ao ensino de arte, quando você chegou, como era o ensino de arte na escola, como funcionava a seu ver?

**Ricardo:** Aqui na escola-parque, o aluno passa por quatro professores, que é um professor de educação física e três professores de artes. Nós somos três linguagens, que é música, artes visuais e teatro. Nós sempre tivemos aqui um professor especialista formado em uma dessas três linguagens, e esse professor... A gente trabalha em conformidade com o currículo da Secretaria de Educação, mas aqui dentro da escola a gente tem os nossos planejamentos e por mais que o planejamento seja... A gente faz o planejamento por área para garantir que o aluno tenha acesso aos mesmos conteúdos, independentemente do professor, considerando o ano em que ele está, mas a gente trabalha de formas diferentes. Claro que cada professor vai ministrar suas aulas de acordo com suas experiências, de acordo com suas facilidades, de acordo com o espaço que tem... Uma coisa que eu sempre percebi, mas isso não vem dessa escola, mas das outras duas primeiras escolas também, é que, primeiro, nós sempre tivemos muita liberdade no sentido de poder trazer para a sala de aula aquilo que inclusive é trabalhado dentro da academia. A gente tem o currículo, mas a gente não fica tão amarrado a esse currículo. A gente, por exemplo, tem a possibilidade: “Eu tenho que estudar o artista X, mas eu sei que tem um artista aqui na cidade e eu não sei quando é que eu vou ter a possibilidade

de ter acesso a esse artista novamente, então eu paro esse artista aqui para ter acesso àquele artista”. Então, a gente sempre teve aqui uma relação muito próxima com os eventos que estão acontecendo na cidade. De tempos em tempos, a gente visita exposições que estão acontecendo; de tempos em tempos, a gente vai ao teatro, a gente vai ao cinema; de tempos em tempos, a gente faz passeios que são somados ao ensino que é lecionado aqui dentro. Eu, por exemplo, daqui a duas semanas, vou fazer um passeio com os alunos para o espaço Funarte para que eles tenham acesso à estrutura física. Eles não vão assistir a nenhum espetáculo, embora a gente também faça esse tipo de passeio, mas eles vão para lá para conhecer a estrutura física da sala Plínio Marcos, que é uma sala de teatro importante aqui na cidade. Então, eles vão ter acesso a toda a parte técnica de iluminação, de sonoplastia e também aos acessos... Camarins, palco, enfim, a todos esses espaços físicos que fazem parte da sala Plínio Marcos. Eu também sempre vi aqui na escola uma preocupação muito grande em garantir ao aluno e ao professor os instrumentos e os materiais que a gente julga necessários para o ensino de cada elemento que está sendo trabalhado. Por exemplo, se eu preciso de um papel x para ensinar determinado tipo de técnica nas artes visuais, eu vou ter esse papel x. Se eu preciso de um pincel y, do lápis de cor tal, da tinta tal, eu vou ter acesso a isso. No meu caso, que é o teatro, eu sempre tive... A escola sempre teve preocupação em garantir um espaço como este em que eu estou sendo entrevistado agora, que é um teatro de arena com iluminação, com figurinos, então eu tenho um material que é usado como suporte para o ensino do teatro, mas eu tenho também um teatro aqui dentro, um auditório que a gente utiliza como teatro, que é um palco italiano. A gente sempre teve uma preocupação para que tivesse uma sala com uma acústica adequada, com espelho, com tablado, enfim, uma estrutura física que me desse condições para que o ensino do teatro não ficasse apenas para que as aulas não fossem apenas expositivas. Não sei se estou sendo claro, mas aqui dentro da escola, por exemplo, o professor de teatro vem trabalhar com uma roupa que vá dar a ele condições de sentar no chão, rolar com o aluno, fazer aulas que não são tão diferentes das aulas que a gente tem na nossa formação de arte-educador dentro de uma universidade. Então, o aluno aqui vai ter acesso à teoria, porque não é também um curso 100% prático, o aluno tem acesso a uma teoria que é verbalizada... Na maioria das vezes, verbalizada, porque a gente não tem ainda um aluno com domínio dessa leitura de grafemas, mas é uma teoria que está extremamente vinculada à prática. Toda teoria aqui é vinculada em virtude de uma prática que esse aluno vai ter. Na música, por exemplo, o aluno vai aprender um instrumento x e, em algum momento, ele vai ter acesso à partitura; em algum momento, ele vai ter acesso à história desse instrumento; em algum momento, ele vai ter acesso a outros instrumentos que são da família desse instrumento... No teatro, não é diferente. Então, tentando

resumir e respondendo a sua pergunta, eu vejo o ensino das artes, eu vejo os professores, de modo geral, extremamente preocupados em garantir ao estudante um ensino de arte que seja condizente com a sociedade em que esse aluno está inserido, um ensino de arte que seja inteligente e que dê a esse aluno condições de se colocar, de se socializar, de materializar os seus pensamentos, de apreciar a arte, de entender a importância da arte na sua formação enquanto pessoa, de entender a importância da arte socialmente falando... Eu percebo os professores preocupados em garantir ao estudante e em proporcionar ao estudante um estudo que não seja dentro de caixinhas, tanto que aqui eu sempre falo: “Estou falando da educação física, das artes visuais, da música”. Porque aqui a gente está sempre dialogando uma linguagem com a outra e criando vínculo com outras áreas de conhecimento que a gente entende que dialoga o tempo todo com tudo e com as artes, então é um ensino que eu gostaria de ter tido.

**Rafaella:** Ricardo, em relação ao seu trabalho enquanto indivíduo, enquanto arte-educador e artista que você é, como é sua prática pedagógica no dia a dia?

**Ricardo:** Então, um dos meus interesses com a escola-parque e, na verdade, com o teatro e com o ensino do teatro é a dramaturgia. Esse foi um dos meus primeiros interesses, um dos primeiros lugares que eu quis me colocar como professor de teatro. Ainda na graduação, ao diplomar, na minha monografia de final de curso, eu propus um curso de formação continuada do professor de teatro por meio da dramaturgia. Eu entendia, naquele momento, que era possível a gente construir uma dramaturgia coletiva em sala de aula, alunos e professor, uma dramaturgia que tivesse relação com a história de vida desses alunos e, a partir dessa dramaturgia, trabalhar qualquer outro conteúdo obrigatório no ensino do teatro dentro da educação básica. Eu, até hoje, acho que isso é possível, defendo isso, principalmente porque eu tenho, durante todo esse tempo que eu tenho estado em sala de aula, comprovado isso com a minha prática docente. Para mim, é muito importante, eu valorizo muito a oralidade enquanto lugar inclusive de produção e propagação de conhecimentos. Então, eu parto, em um primeiro momento, de um diagnóstico que eu faço com a minha turma ou com as minhas turmas. Aqui na escola-parque nós recebemos alunos de diferentes regiões administrativas aqui do DF e também de algumas cidades do entorno. São crianças que vêm e trazem com elas muitas histórias. Eu tenho e sempre tive a certeza de que eu não recebo um aluno vazio. Esse aluno traz muitos conhecimentos, então eu não parto dessa ideia de que eu sou a pessoa que possui o conhecimento e que eu vou ensinar esse conhecimento. Eu parto da ideia de que nós somos sujeitos dentro de um espaço de educação em que a gente vai trocar o tempo todo e eu, por ter uma experiência maior, por ter uma formação que me habilita também para isso, eu vou conduzir esse processo com essas pessoas que estiverem comigo nesse momento. Então, a partir desse diagnóstico, eu trabalho

com os alunos, eu vou motivando os alunos para que eles comecem a trazer... Claro, conforme eles se sentirem confortáveis para isso, as próprias histórias para a gente começar esse processo de construção dramaturgica, e aí, claro, eu trago, além dos de gibis que eu já tinha dito, das histórias em quadrinhos, eu vou trazendo obras e peças teatrais, vou trazendo outros elementos que servem como suporte e que também acabam sendo motivadores desse processo. Então, eu me utilizo muito de filmes, me utilizo muito de vídeos, me utilizo muito de músicas, me utilizo de imagens para que a gente construa juntos essa estrutura dramaturgica que vai ser o nosso lugar de apoio durante todo ano letivo. A partir dessa construção dramaturgica que... Esse espaço de construção dramaturgica é um espaço que o aluno sempre se coloca. Então, todas essas falas são consideradas dentro da minha sala de aula. Nada do que é colocado ali eu entendo como desnecessário ou como não sendo válido ou como sendo algo menor. Não, de forma alguma. Todas essas falas são consideradas. São desses momentos que a gente começa também a se reconhecer, reconhecendo as diferenças que existem no outro. São nesses momentos que a gente começa a criar também esse respeito pelo outro, pelo espaço, pelas histórias alheias, pelas identidades alheias e pelas nossas próprias identidades. São nesses momentos que a gente começa a reconhecer e valorizar também as tantas estéticas que tem dentro dessa ideia de teatro, porque a gente não parte apenas de um teatro, que seria o teatro clássico, erudito ou, enfim, qualquer outra nomenclatura para esse teatro que é um teatro mais burguês, o mais utilizado, que nem sempre o aluno tem acesso, que é esse teatro que é construído dentro de um espaço físico próprio para teatro. e então, eu tenho um aluno que não tem condições de frequentar, embora ele tenha o desejo de frequentar sempre o teatro X ou o outro teatro, de pagar o ingresso para ter acesso a esses espetáculos, mas, ao mesmo tempo, ele tem acesso a manifestações artísticas e culturais que acontecem ali dentro das comunidades deles, dentro das cidades, das regiões administrativas em que eles estão, que acontecem na rua e que são tão importantes quanto essas anteriores. Então, há alunos que trazem nas suas falas experiências que eles têm, por exemplo, com a festa do Divino, as experiências que eles têm com fogaréu, as experiências que eles têm com o teatro da igreja, as experiências que eles têm com o teatro feito na família ou na rua, enfim, com essas manifestações cênicas. A partir daí, a partir desse diagnóstico, a partir dessas escutas, a partir dessas histórias todas que vão chegando, a gente começa... E a partir desses estímulos todos – imagético, sonoro, videográficos –, a gente começa a construir um texto teatral. Esse texto é construído... Claro que, durante esse processo, a gente vai trabalhando todos esses elementos que compõem a linguagem cênica, que é cenografia, figurino, personagem, ator, plateia, direção, interpretação, sonoplastia, maquiagem para que o aluno também comece, durante esse processo de construção dramaturgica, que ele comece,

desde o início, que esteja atento para esses outros lugares que serão importantes em uma fase posterior. Partindo disso, a gente constrói o texto, e a gente faz várias leituras desse texto em sala de aula para os colegas de outros grupos e, a partir dessas leituras, a gente começa a tirar aquilo que a gente acha que não é importante de ser mostrado nesse momento ou aquilo que não é importante ou que não cabe mais nesse texto ou que começa a substituir por outras coisas que são mais interessantes, começa a criar vínculo desse texto com outras histórias que existem para saber em que lugar nós estamos e, a partir desse texto construído, a gente começa todo um trabalho que é corporal e também vocal. A gente começa a experimentar essas histórias ou essa história que foi construída coletivamente e que pertence a esses estudantes, que eu começo a chamar de estudantes dramaturgos. A gente começa a vivenciar essas histórias com o nosso corpo, com a nossa voz, em diferentes espaços, até encontrar o espaço que vai ser o adequado para materializar essa dramaturgia, essa história que foi construída e apresentá-la como produto, como uma obra para os pais, para os professores, para os estudantes, para os convidados e, enfim, para outras pessoas que queiram participar desse processo nesse momento em que a gente junta estudantes e plateia. Esses estudantes, que já são estudantes artistas, com plateia, que também faz parte desse processo de formação do aluno. Então, a minha prática está nesse lugar de primeiro saber quem é o aluno que eu tenho, de permitir que esse aluno se reconheça, de permitir que esse aluno entenda que as histórias deles são importantes, de permitir que ele reconheça o outro e de reconhecer que as histórias do outro também são importantes e de entender que ele pode contar a história dele a partir do teatro, de ele entender que o teatro também é um lugar de visibilidade e de fala desses tantos corpos e vozes que estão dentro das escolas, fora das escolas e que, muitas vezes, não são escutados também ou não são mostrados. Para mim, tem sido muito rico esse processo e eu tenho conseguido trabalhar tudo aquilo que é exigido de mim enquanto professor, tenho conseguido formar alunos... Eu digo formar no sentido de finalizar o ano letivo com alunos que emocional e fisicamente saem daqui muito melhores do que quando eles entraram... Não estou dizendo aqui que o aluno não tem uma inteligência emocional ou uma inteligência física quando entra aqui, mas é nítido o crescimento que eles têm durante esse processo letivo aqui na escola e, no geral, nem todo aluno tem esse interesse em: “Eu quero ser ator. Eu quero fazer teatro”. Mas é um aluno que sai daqui compreendendo a importância do teatro não só hoje, mas desde o seu surgimento, socialmente falando. É um aluno que compreende esse espaço como espaço mesmo de resistência, de manifestação, de produção artística, de propagação de tantas artes, e um espaço que possibilita essa socialização, esse amadurecimento do ser humano, enfim, é uma visibilidade, mostra o ser humano de outras formas que talvez a gente não perceba no nosso dia a dia.

**Rafaella:** Eu poderia dizer então que essa identidade, que essa vontade de que o aluno se reconheça e reconheça o outro é o que você tenta imprimir no seu trabalho?

**Ricardo:** De modo geral, sim. Para mim, é muito importante... Eu, como professor, vejo a escola... Não só como professor, como uma pessoa, como cidadão, eu vejo a escola como um território plural. A gente tem aqui na escola, a gente tem em qualquer escola pessoas com corpos diferentes, com pensamentos diferentes, com histórias diferentes, com cores diferentes, com sexualidades diferentes, com religiões diferentes, a gente é um universo múltiplo em todos os sentidos. Durante muito tempo, e essa é uma briga constante minha, eu entendi e em alguns aspectos eu ainda entendo que a escola tenta padronizar o seu público. No geral, a escola age como se todos os estudantes tivessem uma mesma origem, tivessem uma mesma história, tivessem um mesmo corpo, tivessem as mesmas necessidades, e eu percebo e eu defendo que aquilo que é importante pra mim não é pra você. Talvez, até seja, mas no geral aquilo que me agrada talvez não te agrade, mas vai agradar uma outra pessoa, então é importante que a gente, enquanto docentes, reconheça essas diferenças todas e que a gente trate essas diferenças todas no mesmo lugar, com a mesma importância. Então, o teatro me possibilita que o meu aluno se coloque, que o meu aluno não seja invisibilidade, que o meu aluno não tenha a sua voz silenciada. Então, eu parto do princípio de que... E, pra mim, é importante que o meu aluno entenda que a história dele, independentemente de ele estar na cidade X na cidade Y ou de ele chegar na escola de ônibus ou de carro ou de ele ter dois pais ou um pai e uma mãe ou duas mães ou uma avó ou um tio ou de ele comer somente o feijão com arroz ou de ele comer tudo que pudesse ser oferecido em uma refeição, a história dele é tão importante quanto e que não há motivos para que ele tenha, por exemplo, vergonha da história dele ou para que ele ache que a história dele é mais importante ou melhor ou... Enfim, para mim, é importante também, enquanto professor, contribuir para que nós tenhamos uma sociedade melhor pra que todos nós juntos consigamos construir um mundo que seja, de fato, justo, agradável, correto e significativo, e tudo isso da melhor forma possível para todas as pessoas. Então, eu entendo... Quando eu faço isso... Eu, por exemplo, trabalhei com muitos alunos que, quando eu ia conversar com os alunos, até essa questão de como você se enxerga, de quem é você, muitos alunos negros, isso é um exemplo, claro, e não é a regra, felizmente não é a regra, mas em alguns casos chegavam alunos negros em mim e diziam: “Professor, eu quero fazer um desenho meu, mas eu preciso, eu não estou achando o lápis cor de pele”. Eu dizia: “Mas que lápis é esse? Qual é a cor da sua pele?” Eles diziam: “Aquele lápis rosinha”. Eu dizia: “Mas esse lápis não tem uma pessoa com essa cor de pele. A minha cor de pele não é dessa cor, a sua cor de pele não é dessa cor, aquela menina ali que tem uma pele muito clara não tem a cor desse lápis que

a gente tem chamado de cor de pele”. E aí eu começo a perceber, não é uma coisa de hoje, estou falando de tempos, que todos os desenhos eram pintados, todos os desenhos de pessoas, quando você fazia o seu autorretrato, por exemplo, eram pintados com esse lápis cor de pele. Então, isso sempre me incomodou, de você não reconhecer a sua própria cor ou então: “Fala um pouco de você”. “Eu sou o fulano, eu sou católico e isso e aquilo outro.” “Fala um pouco de você.” “Eu o sou fulano e eu sou assim e assado.” “Professor, eu também sou católico, mas, assim, eu não quero falar da minha religião, mas eu sou católico.” Essa ideia de que eu não posso falar da minha religião, porque, se eu não sou católico, eu estou dando outro exemplo que não é a regra, mas, enfim, se eu não sou católico não sou aceito pelo grupo, eu não faço parte do grupo ou o importante ou o obrigatório ou o necessário é eu dizer que eu também sou assim, que eu também sou católico e que eu também faço isso. Então, você, o tempo todo, não sei se por violências que, ao longo da sua história, você foi sofrendo ou se, por outros motivos, mas você esconder algumas das suas identidades ou, enfim, negar alguma das suas identidades vai garantir a você um tratamento dentro da escola que você não teria se assumisse essas identidades. Então, o teatro, o aluno, claro que ele vai trabalhar coordenação motora, ele vai trabalhar dicção, ele vai trabalhar a expressão corporal, ele vai trabalhar o vocabulário, ele vai trabalhar socialização, ele vai trabalhar uma porção de coisas, mas o teatro também te possibilita entrar nesses lugares de garantir que você vai pensar socialmente a sua presença aqui de uma forma diferente, politicamente também, artisticamente também. Então, a gente tem condições de transitar nesses outros lugares todos, a partir das artes, a partir do teatro e fazendo arte. Eu, honestamente, não acho que o meu trabalho... Sem ser modesto, eu estou aqui me vangloriando um pouco disso, mas muitos trabalhos que eu já fiz dentro de escola com alunos de 10 anos de idade, de oito anos de idade não estão a quem de trabalhos profissionais que eu já assisti com excelentes grupos de teatro. O meu estudante sabe que se ele tiver que entrar em um teatro hoje e se colocar como ator, a maioria dos meus estudantes sabe como ele deve se comportar ali, ele sabe como fazer teatro, ele não deixa de fazer isso. Mas eu não chego com um texto pronto. Eu poderia chegar, mas esse estudante vai ter outras possibilidades de fazer isso. Mas é importante que, nesse momento, principalmente por ser uma base, é uma criança e, considerando o momento em que nós estamos vivendo, que, para mim, também é muito importante, é importante que ele se veja nesses textos, que ele veja nesses textos a comunidade dele, os pais dele, que ele veja a história dele. É importante que ele perceba que a arte dialoga com a sociedade, que a gente não faz arte só por entretenimento, que eu não pinto um quadro só para decorar minha casa, que eu não faço uma peça só para fazer você rir, que eu não faço uma música só para chorar. Não. A arte provoca outras coisas no ser humano e, aqui na escola, a gente tem conseguido também,

claro que em uma escala menor, mas a cada bimestre, a cada semestre, a cada ano, vai ficando maior para esse aluno, porque é uma soma, mas a gente tem conseguido dar ao aluno o ensino que possibilita ele ter essa percepção do ser dessas relações de alteridade mesmo dele com o outro e com ele.

**Rafaella:** Ricardo, comparativamente falando, quais são as principais mudanças que você vivenciou no ensino de arte na escola-parque desde que você chegou para lecionar até os dias atuais? Você consegue fazer uma linha do que era e de como é hoje, se tivesse que fazer uma linha comparativa?

**Ricardo:** Eu comecei a dar aula na escola-parque... A minha experiência... Desde 2010, foi quando eu de fato entrei e não saí mais das escolas-parque. De lá para cá, primeiro a questão do público, porque durante um tempo a gente atendia também aos alunos do ensino fundamental dos anos finais, e era um público que eu particularmente gostava muito de lecionar, porque eu acho que a gente tem uma escola muito boa, uma estrutura física muito boa, e, nessa fase, a gente tem condições de fazer muitas... De aprofundar mais o estudo por conta da maturidade do aluno e que nem sempre a gente consegue com alunos dos anos iniciais. Isso eu acho que foi uma das mudanças, essa questão do público mesmo, porque, aos poucos, a gente começou a atender somente aos anos iniciais e, atualmente, todas as escolas aqui de Brasília só atendem aos anos iniciais. Outra questão para mim é que a gente, até 2017, até dezembro de 2016, a gente atendia o aluno uma vez por semana. Então, cada escola parque trabalhava com um número X de escolas-classe, que são as escolas de onde esses alunos vêm, e esse aluno ficava conosco uma vez por semana, então cada professor tinha 20 turmas aqui nessa escola. Nós trabalhávamos com 20 turmas cada professor. Atualmente, em 2017, foi implementado nas escolas-parque o ensino integral, então a gente trabalha com o aluno hoje que frequenta a escola parque todos os dias. Ele vem à escola de segunda a sexta, e cada professor tem atualmente aqui nessa escola quatro turmas apenas. Esse aluno, por um lado... Claro, a gente ganha um monte de coisas, há muitos prós com relação a isso, mas a gente deixou de atender em todas as escolas, se for somar tudo, quase nove mil alunos. A gente deixou de atender nas escolas parques. Eu acho que isso foi muito ruim, porque a escola-parque é um espaço muito legal, então você ter acesso à escola-parque é quase que um privilégio, você, enquanto aluno, e, por mais que a criança não tenha uma noção exata do que é esse espaço na formação dela, a gente recebe aqui muitos ex-alunos, pais de alunos que estudaram aqui, pessoas que, às vezes, vem só para matar saudade do espaço, e todas essas pessoas falam com um carinho muito grande, com um respeito muito grande e todas elas falam do quão importante foram essas escolas na formação delas. Eu já escutei de muitos professores de outros lugares, de escolas do ensino médio, por exemplo, da



diferença de alunos que passaram por uma escola-parque para os alunos que não passaram por uma escola-parque, do quão gritante é, porque geralmente são alunos que participam mais, que se colocam mais, que trazem, que conseguem criar vínculos daquilo que eles estudam nas diferentes áreas de conhecimento com outros tantos assuntos que fazem parte desse cotidiano deles. Então, eu acho que diminuir o número de alunos nesse sentido foi muito ruim. É claro que para a gente foi um ganho, porque a gente recebe esse aluno cinco vezes por semana e aí a gente tem um número maior de aulas com esses alunos, então você consegue aprofundar mais esses conteúdos, você consegue dilatar mais aquilo que você faz, então, com certeza, a formação, pensando na qualidade, ficou muito melhor. Assim, para o aluno ficou muito melhor, para a gente também, mas, por outro lado, e aí também como algo negativo é o fato de que o aluno passa no mínimo 10 horas dentro da escola. Dez horas pensando as duas escolas, mas a gente ainda tem um tempo anterior à primeira escola e o tempo posterior à segunda escola, esse tempo em que o aluno sai da casa dele até chegar aqui e quando ele sai da outra escola para ir para a casa dele também. Então, a gente tem um aluno muito cansado. É um aluno que tem a rotina de um adulto que trabalha demais, uma rotina cansativa mesmo, de adultos, mas cansativa. Então, nós temos alunos que têm reclamado muito de cansaço, alunos que não veem a hora de chegar a sexta-feira, o final de semana pra poderem descansar, alunos que, quando chega junho, já querem férias, alunos que, muitas vezes, acabam se mostrando desmotivados, não por não gostarem ou por não quererem fazer, mas porque estão de fato exaustos, alunos que eu percebo que... Esse novo formato tem modificado muito as nossas práticas pedagógicas, porque o aluno, por exemplo, hoje, tem um horário pra tomar café na escola, ele tem um horário pra almoçar, ele tem um horário pra descansar antes de ir para outra escola. Então, a gente teve que se adequar a esse novo modelo, a gente teve que adaptar alguns espaços. Por exemplo, a gente tem aqui muitos colchonetes, porque, ao final de cada aula, ao final do dia, esses espaços de aula são transformados nesses espaços de descanso, então cada aluno tem o seu colchonete, ele vai deitar, alguns dormem, outros ficam ali só descansando mesmo, mas a gente teve que se adequar a isso também, a gente teve que criar dentro da nossa grade espaço para que as crianças pudessem brincar, para que as crianças possam ter a infância. A gente presa, a gente entende que a infância é uma fase importantíssima na formação do ser humano, e que os nossos estudantes não estavam mais tendo esse momento, porque a gente tem aluno aqui que sai de casa às 5 horas da manhã, que acorda 4h30 ou 4 horas, que vem de ônibus de muito distante para cá, que tem uma rotina muito cansativa, que passa o dia todo aqui e que, no final do dia, pega um ônibus novamente, com o trânsito congestionado, chega em casa muito cansado, é o tempo de tomar banho, jantar e dormir. Então, ele vai fazendo isso cotidianamente e ele não

tem mais tempo para brincar, para ficar com a família, para, enfim, fazer todas essas outras coisas que a gente costuma fazer na infância. Então, a gente, em 2017, que foi nosso primeiro ano atuando dessa forma, a gente conseguiu detectar isso que a gente entende como sendo um problema, a gente foi adequando as nossas práticas nesse sentido, então, por exemplo, nas minhas aulas de teatro, eu sempre tiro uns 15 ou 20 minutos, hoje eu tenho duas aulas por dia de uma hora e meia cada, porque eu tenho essas duas outras horas destinadas a café da manhã, almoço, descanso, mais o intervalo do aluno, então eu pego dentro dessas duas aulas de uma hora e meia cada uma, eu pego pelo menos 15 minutos de cada uma pra garantir que esse aluno vai conversar com o colega, pra garantir que ele vai falar coisas que ele queira falar que não fazem parte daquilo que a gente está trabalhando na aula ou para que ele brinque um pouco ou para que ele descanse um pouco mais. Enfim, então isso a gente foi pensando aos poucos. A própria estrutura física da escola precisou ser repensada nesse sentido, porque atualmente a gente tem, por exemplo, um parquinho, coisa que antes a gente não tinha, porque nosso público não tinha necessidade de ter um parquinho. A gente criou na escola mais espaços de socialização, colocando mais bancos, criando outras estruturas para garantir que esses estudantes possam, dentro desse momento em que eles passam aqui na escola, encontrar outras pessoas com as mesmas vontades que eles e, mesmo que seja em espaços de tempo curtos de 5 a 10 minutos, mas parar e conversar um pouco ou brincar ou fazer qualquer coisa que seja importante. Além disso, eu tenho percebido que há uma cobrança da Secretaria de Educação, também por conta desse modelo de escola integral, que antes a gente não tinha. Então, a gente tem que se encaixar dentro de todas as semanas que existem na Secretaria de Educação: a semana da água, a semana disso, a semana daquilo outro, a semana de não sei o quê. Então, muitas vezes, a gente tem os nossos planejamentos interrompidos para a gente poder cumprir com aquilo que a Secretaria exige da gente. E aí, claro, a gente tem, dentro dessas exigências que são feitas para a gente, a gente tem tentado, claro, agora é no terceiro ano que a gente atua dessa forma, a gente já tem conseguido fazer isso com uma facilidade maior, mas a gente tem tentado adequar ou pensar no nosso planejamento com base já nessas semanas. Então, por exemplo, recentemente, no início do ano, nós tivemos que cumprir com a semana da água, e uma coisa que eu percebia era que a gente estava saindo do nosso conteúdo para trabalhar a importância da água para a saúde, a importância de economizar água, só que hoje a gente já sabe, a criança sabe, o tempo todo todo mundo fala você precisa economizar água, a gente viveu racionamento aqui no DF, a gente sabe que a gente não pode sujar os rios, que a gente não pode contaminar os mares, que a gente tem que fechar a torneira na hora de escovar os dentes, tudo isso já está lá. Então, nós do teatro esse ano, por exemplo, para trabalhar essa semana, a gente

partiu de um estudo de pesquisa mesmo, imagética, de pesquisa sonora, porque a gente escutou alguns áudios de pesquisa videográfica que a gente viu, assistiu a alguns vídeos também e, dessa leitura de textos impressos, a gente partiu de uma pesquisa dessas tragédias que aconteceram, não tragédias ecológicas, a gente está falando de tragédias que foram provocadas pelo homem com relação a Brumadinho e a Mariana. Então, nosso estudo começou a partir daí. A partir dessa pesquisa, os estudantes foram trazendo histórias que eles construíram com os pais, porque essas pesquisas continuaram também nesses espaços familiares. A partir daí, a gente foi pensar a estética de um espetáculo que a gente pudesse falar da água, mas a partir de outros olhares, de outras perspectivas que não só essa do economizar água na hora de escovar os dentes, mas o nosso aluno sabe que a indústria... Que a gente gasta água com tudo para construir uma calça *jeans*, para fabricar uma calça *jeans*, para fabricar uns óculos, uma garrafinha, um livro, enfim. Então, a economia não tem que ser só nossa, ela tem que estar em todas as instâncias também. A gente conseguiu, indo para esses outros lugares, pensar em um produto artístico que pudesse, como eu já tinha dito antes, apontar esses problemas sociais e fazer com que a gente, a partir da arte, pudesse refletir também sobre essas questões todas. Então, a gente tem tido muitas mudanças, mas, ao mesmo tempo, durante esse tempo todo que eu estou em escolas-parque, a gente foi tendo também muitos avanços tecnológicos, a gente tem se relacionado com a informação de outras formas, a gente... O aluno e o professor já compreendem que a educação não acontece somente dentro da escola, então a gente tem conseguido se apropriar. Ao mesmo tempo que a gente perdeu em alguns aspectos, a gente ganhou de diversas formas em outros aspectos. Então, a gente tem conseguido. A gente tem uma dificuldade aqui, mas a gente tem um monte de outros recursos que nos possibilitam tornar esse ensino mais intenso, mais prazeroso, significativo, expressivo, enfim, mais forte.

**Rafaella:** Ricardo, e hoje, pra você, quais são os principais desafios do ensino da arte nas escolas-parque?

**Ricardo:** Duas coisas têm me incomodado um pouco e isso, basicamente, desde que a gente começou com a escola integral. Infelizmente, há um discurso que tem sido vendido e comprado como real de que a escola integral existe porque os pais precisam ter um espaço onde deixar os filhos para que eles possam trabalhar, sustentar as famílias, essas coisas todas. Eu não estou dizendo aqui que esses pais e mães não precisam trabalhar e que eles não precisam de um lugar seguro, enfim, apropriado, com uma estrutura X para que os filhos possam ficar em segurança, para que eles possam trabalhar tranquilos, não é isso. Mas, por conta também desse discurso, eu, principalmente nesses dois anos em que eu fiquei na Coordenação, eu escutei de muitos pais e pude ver, inclusive em crianças, a ideia de que a escola-classe, que é o local onde

o aluno tem as aulas de português, matemática, história, geografia, enfim, essas outras disciplinas, é de fato o espaço importante na formação escolar desse estudante, e que a escola parque seria um espaço menos importante, porque o ensino das artes não tem o mesmo peso, ele não é tão importante ou necessário quanto o das outras disciplinas. Então, que a escola parque seria mais um espaço, esse espaço de suporte para essas famílias. Então, aquilo que a gente faz aqui para o pai não seria tão importante. Felizmente, isso não é para todos os pais. A gente tem inclusive muitos pais que dizem que se pudessem deixariam os filhos somente aqui. Mas eu percebo, por exemplo, que tem muitos pais que se tiverem que fazer qualquer coisa: “Eu tenho que marcar uma consulta para o meu filho ou então eu não vou ter que trabalhar amanhã ou eu vou ter que fazer tal coisa”. E ele tiver que tirar o filho em um dos horários da escola, ele vai optar pela escola-parque, por entender que a criança não precisa estar aqui. Ele não pode perder a escola-classe, mas aqui ele pode perder. Eu percebo também o discurso de muitos pais de que o aluno não precisa, por exemplo, chegar no horário de início das aulas aqui, que ele pode atrasar para chegar aqui, porque não é um problema. Então: “Meu filho está cansado, ele tem que dormir um pouco mais”. Não é um problema, porque a escola-parque, enfim, é artes, então ele não vai perder tanto. Ou então percebo também muitos pais com essa ideia de que isso que você está fazendo aqui é legal, é bonito, mas, de fato, isso não vai contribuir para que o meu filho seja aprovado no vestibular, para que meu filho consiga um bom emprego, então ele tem essa ideia que é um pouco assim, que não é condizente, de fato, com a importância do ensino das artes. Somado a isso, temos um outro discurso que ele é propagado principalmente pela mídia, foi propagado nesses dois últimos anos pela mídia e também por igrejas, principalmente... É horrível, não sei de que forma isso pode me atingir, mas, de modo geral, por igrejas, não vou ficar citando igrejas aqui, mas esse discurso de que a arte não é necessária de que a arte é perigosa, de que a criança não deveria ter contato com as artes, porque a arte acaba desconstruindo valores, esses valores que estão mais impregnados, essa ideia de valor que pertence mais, mais relacionada ao conservadorismo mesmo. Então, a partir daí, eu comecei a perceber, nesses dois últimos anos, coisas que eu não tinha tido antes, como a presença de muitos pais na escola querendo saber o que é que o filho está ensinando e qual a importância disso na formação deles. Eu comecei a me sentir mais vigiado e também meus colegas o tempo todo sendo vigiados ou questionados a respeito daquilo que tem sido ensinado, trabalhado dentro das escolas, como se a gente, de fato, tivesse fazendo algo que pudesse colocar em risco a integridade física ou mental de quaisquer das crianças que estão aqui dentro ou como se a gente tivesse, de fato, tentando corromper as famílias ou destruir as verdades, as crenças, os valores dessas pessoas todas que chegam até aqui na escola-parque.

Então, nesse sentido, eu percebo que ficou um pouco mais difícil para a gente. Difícil não no sentido de lecionar ou de ensinar, mas difícil no sentido de a gente... A sensação que eu tenho é que a gente está tentando 23 anos depois que o ensino das artes se tornou obrigatório, uma disciplina obrigatória, a gente tem tentado convencer... É como se a gente tivesse novamente no lugar de convencer a sociedade sobre a necessidade de ter um ensino das artes dentro das escolas de educação básica. É como se a gente tivesse novamente a necessidade de lutar – e isso é real –, mas a necessidade de garantir que as pessoas, que os estudantes, sejam eles do ensino fundamental ou do ensino médio, que eles tenham acesso a uma educação artística. Eu acho que, pra mim, talvez seja essa a maior dificuldade nesse momento. É você dizer para a sociedade que você não está contra ela, é dizer para sociedade que aquilo que a gente faz vai fazer uma diferença gigantesca, e eu digo isso no melhor sentido, na vida dessas crianças todas.

**Rafaella:** Ricardo, dentro desse modelo que a gente falou ainda há pouco das escolas integrais, como que é a relação das escolas-parque com as escolas-classe? Essa relação existe?

**Ricardo:** A relação da escola-parque com as escolas-classe não acontece da forma como eu queria que acontecesse. Eu penso que não acontece da forma como os professores aqui da escola gostariam que acontecesse e eu acredito inclusive que não da forma como os professores da escola-classe gostariam que acontecesse também. Praticamente, não há diálogo entre nós. Há um diálogo que acontece entre as direções, mas um diálogo que é, assim, o necessário para que as duas escolas funcionem, mas a gente se encontra muito poucas vezes. Esse ano, por exemplo, nós estamos finalizando maio e nós tivemos dois encontros. Um encontro das duas escolas, todos os professores juntos, e um encontro eu, o professor de teatro, os professores que atuam comigo no mesmo quarteto que eu, o professor de artes visuais, de música e de educação física, mais a minha pessoa, com as professoras dos nossos alunos. Foi um encontro em que a gente conseguiu discutir rapidamente um pouco da rotina lá e um pouco da rotina aqui para tentar entender ou para tentar compartilhar algumas das nossas angústias relacionadas, principalmente, ao comportamento de alguns estudantes. Então, a gente não tem, como a gente desejaria, encontros para tratar de currículo, encontros para tratar um pouco das nossas práticas, infelizmente isso não acontece. Aqui na escola, em todas as escolas-parque, na verdade, a gente tem um coordenador que a gente chama de coordenador do intermediário, que seria um coordenador para fazer esse vínculo com as escolas-classe para que a gente pudesse encurtar mesmo essa nossa relação, mas as necessidades que a gente tem na escola são tantas e o fato de a gente não ter outros coordenadores... Por exemplo, a gente está aqui na escola atualmente com uma única coordenadora no turno vespertino, mas devíamos ter, no mínimo, duas pessoas

atuando. Por conta disso, acaba que esse coordenador do intermediário assume essa função que seria desse outro coordenador. Então, a gente não consegue criar esse vínculo.

**Rafaella:** Ricardo, pensando na educação de Brasília e na relação com as escolas-parque, que é algo tão típico da nossa cidade – tem alguns modelos semelhantes na Bahia e também no Rio de Janeiro, mas como esse a gente não tem – qual você acha que é o diferencial ou se você acha que tem algum diferencial para o cidadão brasileiro?

**Ricardo:** Considerando o tempo que eu fiquei como contrato temporário, seriam quase 10 anos de escola-parque, então é muito pouco tempo, mas, considerando o tempo de Brasília, isso é um tempo razoável. Eu acho que a escola-parque é parte da cidade, ela faz parte do projeto arquitetônico da cidade, ela foi pensada, ela também faz parte desse projeto pedagógico da cidade. Quando eu escuto pessoas que estudaram aqui nos primeiros anos de escola-parque, na primeira década, nas primeiras décadas, e eu vejo que as pessoas falam com muito carinho, com muito respeito, e a sensação que eu tenho é que a escola-parque, não só essa em que eu estou, mas as outras, que as escolas-parque também se caracterizam e se caracterizaram como espaços de encontros de pessoas, de diferentes pessoas, mas, num primeiro momento, de encontro das pessoas dessas comunidades aqui, dessas quadras em que essas escolas estão e, depois, encontro de pessoas que vêm de outras cidades também, das regiões administrativas aqui do DF, espaços que se caracterizaram e se caracterizam também como locais de criação, como locais de resistência, como locais de construção de conhecimento, de saberes, de produtos artísticos. Eu entendo que as pessoas de Brasília, eu digo o brasileiro que teve acesso à escola-parque, que ele fala desse espaço... A sensação que eu tenho é que ele fala desse espaço dentro da história dele quase que como uma pessoa que viveu em uma cidade litorânea fala da praia. Não é falar somente da escola. De escola, todos nós falamos: “Quando eu estudava na escola, quando eu era da escola”. Quem estudou em escola-parque geralmente fala... A escola-parque é um aparte: “Quando eu fazia escola-parque...”. Então, ela é um algo além da escolarização de modo geral. Você teve acesso à escola, você fala da escola... Eu, por exemplo, não estudei numa escola-parque, então eu falo de escola de um modo geral: “Quando eu estudava...” Ou: “Quando eu era da escola... Quando eu estava no primeiro grau, no segundo grau – que eram as nomenclaturas de quando eu estudava – era assim, assado...”. Agora, quem fala da escola-parque: “Nossa, na escola-parque eu brincava, eu corria, eu fiz muitas coisas, eu praticava esportes, eu fiz aula de canto, eu pintava, eu fiz música, fiz teatro”. “Sabe aquele artista X? Pois é, eu via muito esse artista na escola-parque”. Então, essa pessoa fala desse espaço físico com um carinho e um respeito que eu particularmente acho bonito. Eu acho uma relação muito simbólica, muito significativa, que agrega memórias muito boas.

**Rafaella:** Você acha que hoje as crianças que estudam aqui... Essas memórias também vão ficar? Mesmo que elas estejam em outra cidade, você acha que elas também têm essa relação, esse mesmo sentimento com a escola que está na capital? E, como você disse, elas vão para outra cidade, de modo geral, residem em outra cidade, você acha que ainda assim elas constroem uma boa relação com Brasília, digamos assim, e com a escola-parque?

**Ricardo:** De certo modo, eu acho que sim. Sim no sentido de que o ensino que ela tem aqui ainda é diferente do ensino que ela tem na escola de natureza regular. Aqui, por exemplo, na minha sala de aula, o aluno senta no chão, mas tem aluno que senta na cadeira, o aluno senta em círculo... Eu vejo os alunos circulando, caminhando... Isso, em sala de aula de artes visuais. Por exemplo, o aluno levanta para pegar o material, para fazer as coisas... Existe uma autonomia e uma liberdade que talvez ele ainda não tenha ou, se tem, talvez seja numa escala menor nas outras escolas. Por exemplo, nas escolas-classe, eu ainda percebo que as cadeiras... É uma cadeira atrás da outra, uma mesa atrás da outra, o aluno ainda está enfileirado, o aluno ainda... Existem algumas regras – e aí eu estou pensando muito nessa questão da disposição dos móveis mesmo, na estrutura física – que a gente já conseguiu romper e sempre isso. Na verdade, a escola-parque sempre rompeu com isso. Então, eu acho que, nesse sentido, esse aluno ainda vai guardar a escola-parque com um carinho muito grande. Eu acho que ter acesso ao ensino das artes, por mais que não seja do seu interesse, por mais que você não se veja como artista ou como uma pessoa que queira estudar artes, é muito prazeroso e muito significativo para sua formação. Então, acho que as amizades que são construídas aqui, aquilo que é ensinado aqui, os passeios que o aluno tem a possibilidade de fazer estando aqui dentro, a forma como ele se relaciona com os saberes, com a educação, a estrutura física, a disposição dos móveis, eu acho que tudo isso essa criança, quando adulta, vai ter nas suas memórias de forma muito carinhosa. Eu acho que ela vai guardar isso e vai levar com ela de uma forma muito carinhosa. Por outro lado, eu acho que difere desse primeiro aluno que nós tivemos, dessas primeiras pessoas que passaram aqui, justamente porque não são mais alunos de uma mesma comunidade. Então, hoje a realidade do Plano Piloto é que a maioria dos estudantes, a maioria das pessoas que estão aqui que são estudantes frequentam escolas particulares, a maioria. E teve um momento em que essa comunidade, parte dessa comunidade, grande parte, frequentava a escola pública. Então, o aluno não tinha a mesma escola-classe, ele não tinha o mesmo CEF, mas ele tinha a mesma escola-parque. Você tinha, sei lá, moradores de um prédio X e todas as pessoas daquele prédio também frequentavam a escola-parque. Então, a relação da comunidade com a escola-parque era muito maior. Quando tinha uma festa, por exemplo, na escola-parque, essa comunidade vinha para a escola-parque, porque não era só uma festa da escola, era uma festa também dessas

peessoas que estavam em volta da escola. Então, para eles, a relação da comunidade com a escola era uma e hoje já não é mais. Hoje, a gente tem aluno que vem de Ceilândia, Planaltina, Paranoá, Gama, Novo Gama, Santa Maria, Recanto das Emas, Asa Norte, Asa Sul, Lago Norte... Isso, por um lado, é maravilhoso, porque você consegue ter contato com pessoas diferentes o tempo todo, mas... Voltando à festa, por exemplo, se tem uma festa nem todo aluno vem. E essa festa que acontece aqui não é importante para a comunidade a que esse alguém não pertence. Aí esse aluno não vem porque o pai nesse dia não pode vir, porque o aluno não pode vir sozinho... E essa relação com a escola é uma relação que existe principalmente quando o aluno está aqui, porque quando o aluno está na casa dele essa escola não pertence àquela região em que a casa dele está. Então, nesse sentido, é uma outra relação também. Ele não tem o mesmo zelo, por exemplo, talvez o zelo seja até maior, mas ele não tem o mesmo zelo, por exemplo, que o aluno que mora aqui do lado tem, porque, enfim, essa escola também é estrutura física desse local onde está a casa dele, onde estão os vizinhos dele, enfim, as outras pessoas.

**Rafaella:** Ricardo, você me falou um pouco sobre os desafios que hoje a escola tem, você citou alguns exemplos – a questão dos valores, a questão da família que, ao invés de apoiar, muitas vezes cobrar e supervisionar e não compreender que a arte pode ser algo importante para formação humana, mas tem entendido até como algo prejudicial para a formação das crianças – e me falou também da questão da escola integral, então, pensando assim de uma maneira ideal, como você acredita que deveria ser o ensino de arte na escola-parque? O que poderia ser melhorado? Quais são as suas sugestões para o ensino de arte na escola-parque?

**Ricardo:** Eu penso que a gente precisa com urgência repensar escola de modo geral. Felizmente, a gente tem muitos exemplos, muitos mesmo, exemplos de práticas pedagógicas bem-sucedidas no Brasil. A gente tem muitos exemplos de escolas que estão conseguindo fazer um excelente trabalho, de escolas que estão conseguindo ressignificar esse processo de ensino e de aprendizagem e também dessa relação do aluno com o meio, de um aluno com o outro. Mas, quando eu penso no número de escolas que a gente tem, eu ainda acho que, embora seja um número grande, é um número pequeno. Então, eu acho que a gente precisa repensar a escola no sentido pedagógico e no sentido estrutural também, e, claro, a escola-parque também está inserida aí. Eu falei aqui o tempo todo da escola-parque de uma forma muito bonita, porque é assim que eu vejo. Eu trabalho, ao mesmo tempo, com outros 19 professores e vejo trabalhos muito bons e me sinto muito bem em fazer parte desse contexto, mas eu acho, se eu tivesse a possibilidade, eu acho que a escola-parque tinha que funcionar de uma forma ainda mais... Deixa eu ver como colocar... Eu acho que o aluno tinha que ter uma liberdade maior dentro desse ambiente aqui. Eu acho que não tinha que ter a obrigatoriedade de passar, por exemplo,



por um professor de teatro, um de música, um de artes visuais. Eu acho que o aluno poderia ter o direito, principalmente o aluno que chega no terceiro ano, quarto ano, que já passou, que já teve nos anos anteriores essa vivência com as três linguagens, de poder dizer: “Olha, eu me sinto mais confortável fazendo artes visuais” ou “eu me sinto mais confortável fazendo música, teatro”. E ele poder ter um tempo maior nessas disciplinas. Eu acho que a escola também, principalmente por ser uma escola de natureza especial, que ela não deveria ficar tão presa a um currículo da Secretaria, por exemplo. Eu acho que talvez a gente tivesse a possibilidade de ter... Nem a possibilidade, mas a liberdade mesmo de trabalhar mais focado, de aprofundar mais alguns conteúdos. Então, por exemplo, eu poderia trabalhar mais tempo com figurino e não ter que trabalhar toda a linguagem teatral. Claro que o aluno teria acesso ao teatro de modo geral, até pra ele saber o que está fazendo, mas para que eu pudesse trabalhar com o aluno desde o processo de criar o figurino a confeccionar esse figurino. Aqui na escola, por exemplo, no geral, ou a gente compra um figurino ou a gente materializa esse figurino, mas a criança não vai participar desse processo. O que ela faz é vestir esse figurino na hora de apresentar um espetáculo. Então, seria interessante se esse aluno pudesse, por exemplo, nas aulas de teatro, ter em algum momento corte/costura, que ele pudesse, por exemplo, ter a possibilidade de ir com o professor escolher o tecido ou se ele tivesse a possibilidade de pensar em um figurino para ser usado por alunos que estivessem, por exemplo, mais focados na interpretação teatral. Então, eu acho que a escola-parque tem uma estrutura muito boa, ela tem professores muito bons, mas a gente ainda fica muito tempo para cumprir com o currículo, trabalhando tudo com todos e eu acho que a criança aqui dentro... Como, por exemplo, acontece na Escola de Música, em que o estudante entra e tem uma noção geral do que é a música, ele tem uma teoria – talvez eu esteja falando besteira – que é básica para todos os instrumentos, para qualquer área da música, mas o aluno vai escolher: “Olha, eu quero fazer canto, eu quero fazer canto popular ou canto erudito ou eu quero fazer flauta ou eu quero isso, aquilo outro”. Então, eu falo mais da questão da oficina. Eu acho que aqui, por exemplo, no Distrito Federal, a escola-parque da Ceilândia tem tido essa possibilidade. O aluno já entra... Eu tenho um sobrinho que estuda nessa escola e, quando ele fez a inscrição, ele já escolheu, na inscrição, as três linguagens que ele queria trabalhar, então meu sobrinho estuda, por exemplo, arte digital, ele estuda pintura e alguma outra linguagem, mas ele não está tendo tempo de fazer tudo nas artes visuais para estudar essas três áreas específicas que existem dentro das artes visuais. Então, acho que, para mim, seria significativo se a gente pudesse trabalhar dessa forma e eu acho que talvez para o aluno pudesse ser mais interessante também. Eu percebo muito aqui, inclusive conversando com colegas, que o aluno tem uma facilidade e um prazer imenso quando ele está em uma aula de música e aí,

por conta disso, ele se comporta de uma forma X, mas quando ele está na aula de teatro, por exemplo, ele já não se identifica tanto, ele não se sente confortável para ficar falando, ele não se sente confortável para se mostrar, enfim ele acha que há uma exposição que é excessiva para ele. Então, ele tem, por conta disso, um outro tipo de comportamento, e a gente acaba também fazendo julgamentos por conta disso. Eu acho que, se o aluno tivesse a possibilidade de escolher e se nós professores tivéssemos também a possibilidade de aprofundar mais esses conteúdos, talvez seria uma forma de ressignificar a escola-parque ou talvez de, inclusive, eu não gosto dessa palavra, mas de resgatar aquilo que já foi feito aqui em alguns outros momentos.

## APÊNDICE G – ENTREVISTA V, PROFESSORA SIMONE SANTOS DE OLIVEIRA DAS MERCÊS

Figura 22 – Professora Simone da Mercês sendo entrevistada na sala de informática da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**Rafaella:** Hoje é dia 11 de junho de 2019. Agora são 14h18, e nós estamos na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília, com a professora Simone. Simone, primeiro eu queria te agradecer pela participação e colaboração com a nossa pesquisa. Para a gente começar, eu queria te pedir para falar um pouquinho da sua trajetória na sua graduação, no seu mestrado, que eu sei que você tem pós-graduação, na sua trajetória enquanto artista, arte-educadora, falar um pouquinho sobre você.

**Simone:** Fui aluna de escola pública a minha vida inteira. Entrei e fiz um ano de Dulcina, licenciatura, e lá eu descobri que não queria dar aula. Meu sonho era a UnB... Eu entrei na UnB, no bacharel. No dia que me fizeram a pergunta: “Bacharel ou licenciatura?” – você escolhia se você fazia o vestibular, ou se você fazia para artes, e eu escolhi o bacharel. No meio do curso, eu pensei: “Opa! não é bem assim, vamos voltar para a licenciatura”, só que a visão era outra. Dentro da universidade era diferente do Dulcina daquela época. A turma da Dulcina era mais de senhoras que já tinham cuidado dos filhos com 20 anos e que estavam ali para curtir o *hobby*. Talvez por isso eu não quisesse a licenciatura, eu entrei muito cedo... Fui e fiz concomitantemente. Terminei o bacharel antes do previsto porque aproveitei os créditos do

Dulcina e segui para a licenciatura. Nesse meio tempo, fui bolsista do Zamboni, então... arte eletrônica e oficina de fotografia... E comecei a trabalhar com produção cultural. Eu nunca fui artista de expor, eu gostava mais do que estava por trás daquilo tudo. Trabalhei com produção cultural um ano e meio e depois eu entrei para Secretaria como temporária. Graduei-me em 2008 e já fui como temporária para a sala de aula. Minha primeira sala de aula foi terrível. Foi no Guará, temporária à tarde, de sexto a nono ano... terror! Então, eu pensei: “Cara, será que eu quero isso mesmo?”. Saí de lá e fui para o Gisno já... Ensino Médio, é isso mesmo, vamos seguir. Então, fiz o concurso para efetivo e entrei em 2013, larguei a produção porque empresa privada é borbulho doido – eu me neguei –, é um meio muito difícil. Nesse meio tempo, lancei um livro, com o Cleber, sobre Brasília e as suas artes visuais, comemorando os 50 anos de Brasília; e então estou aqui no laboratório de informática. Antes disso (Escola Parque), atuei na 210 Norte e aqui, nunca em Artes Visuais. Então, eu já dei aula de Literatura, de Música, de Teatro e, desde o ano retrasado, eu estou nas Artes Visuais. E então, assim, quase dez anos; três sendo que um deles eu estava de licença-maternidade, quando eu consegui finalmente pegar licença-maternidade, escolhi a turma em janeiro e meu bebê tinha um mês, então sete meses, quase oito. Oito meses eu fiquei de licença desse primeiro ano de Artes Visuais, chega perdido assim, não consigo mais pensar Artes Visuais. Então, às vezes, vai sem pensar, tudo junto. Está tão... cheguei a dizer assim: “Meu Deus, e agora?”. Já dei aula de música, já dei aula de teatro, literatura e artes visuais e agora me encontrei no laboratório. No ano passado, quando peguei o laboratório de informática, eu demorei a vir para cá. Tinha um receio muito grande, então comecei na sala, fiquei cinco meses, eu acho, e comecei a vir aos poucos, porque eu trabalhei com isso na universidade, mas é muito diferente. Aqui não é *photoshop*, é *paint*, é tudo muito diferente. As crianças não têm contato com o computador, não sabem nem usar o *mouse*. Então tem que começar do básico, básico mesmo: “Olha, isso aqui é CPU, isso aqui mexe aqui e funciona lá...”. É aula de informática primeiro, sem ser formada em informática, para depois entrar em Visuais. No ano passado a gente ficou aprendendo, eles e eu também, aprendendo a usar o laboratório. Esse ano já há duas turmas que foram minhas. Eu não sei se você já chegou a ver, mas está lá fora. Esse ano a gente já misturou o que foi feito aqui, passou para pintura, então já está tendo uma conversa legal das linguagens, sabe?!

**Rafaella:** Em relação à sua trajetória nas escolas-parque, você disse que já deu aula em outras escolas antes de chegar nesta. Como foi que você chegou para dar aula nesta? Antes da experiência nesta escola, você já era efetiva?

**Simone:** Não, temporária. Na 210 Norte, eu era temporária. Lá foi visuais, mas foi muito curto. Temporário é tudo muito doido, você fica um mês. Eu fiquei final do ano, acho que fiquei uns seis meses lá, ou menos.

**Rafaella:** Foi uma questão de ocasião, você não escolheu. Era a vaga que tinha e você foi. Mas depois você se interessou provavelmente por esse trabalho.

**Simone:** Eu fui aluna dessa escola e da 210 Sul. Se eu não me engano, foi a primeira turma da 210 Sul. Eu estudava aqui, minha escola de origem era a 111 Sul (que é um CEF alguma coisa hoje em dia), mas na época era 111, e da 111 mudava para cá. Depois inaugurou a da 210, daí eu fui para lá; escola novinha, do lado da casa dos meus pais, a gente ia a pé, então eu estudei lá. Eu já sabia o que era uma escola parque porque eu vivi em uma escola parque durante cinco anos. Depois eu vim para cá como temporária para cobrir uma carência. Fiquei muito doente como temporária, pois estava no mestrado e não estava dando conta. então abandonei a Secretaria. Eu era bolsista também e abandonei e fiquei. Daí o ano que eu passei eu vim como temporária, estava no último ano de mestrado. Eu vim, tomei posse e fiz de tudo para ficar. Fiquei e não saí mais, estou desde quando tomei posse aqui nesta escola. Fui supervisora durante seis meses, eu acho. Demorou a sair a nomeação, mas saiu e consegui o remanejamento. Larguei tudo para ficar aqui dentro.

**Rafaella:** Queria te perguntar sobre isso. Você falou que já tinha conhecimento do que é uma escola parque porque já tinha uma experiência enquanto estudante de uma escola-parque. Mas, em relação à docência, a história da escola-parque, o que você conhecia? Qual era a ideia que você tinha de escola-parque mesmo quando aluna, que viveu uma experiência em escola-parque?

**Simone:** A escola-parque é diferente de um CEF, de uma escola-classe ou de um centro educacional. No centro educacional ou CEF ou escolas de fora que têm Artes, a Arte é só uma matéria. A disciplina é pensada naquele momento, então o aluno tem aula de Artes em dois horários na segunda-feira e ele só vai pensar naquilo na segunda-feira. O aluno que estuda na escola-parque pensa todos os dias em Arte. Hoje ele pensa na Arte como um todo, ele tem uma visão muito maior. Eu não sei, eu tenho vários amigos da época que estudaram aqui comigo e todos têm alguma vertente, mesmo que não tenha estudado isso, que não goste, mas têm uma visão diferente das coisas. A arte abre a cabeça, e o aluno que estuda aqui, eu vejo isso, eles veem “ah! eu não gosto tanto, eu não quero”. Todo mundo gosta de reclamação, normal. Então eles têm uma visão diferente, eles conseguem ver outras coisas, eles estão pensando aquilo todos os dias, e, quando não era integral, que eles vinham aqui uma vez por semana, também tinha mais interesse em voltar do que hoje, porque hoje todo dia, todo dia cansa mais, não é?

Eles passam 10 horas na escola, então eles esperavam muito, havia alunos especiais que desenvolviam muito. A Arte desenvolve muito. É difícil porque eu sempre vivi em escola-parque, é difícil pensar o que era minha visão daquilo porque eu vivi isso aqui, de trabalhar com argila, os meninos tocando flauta, eu brinco com o professor de música... – “nossa, eu toquei flauta, eu tenho três flautas em casa de escola-parque. Eu não aguento o som de quem está aprendendo a tocar aqui porque eu fui uma que nunca conseguiu aprender a tocar direito” –, mas tem uma visão de todas. Não é só porque o professor do CEF ou é professor de artes plásticas, ou ele é professor de música, ou ele é professor de teatro, mesmo tendo que dar todas por causa do vestibular, por exemplo. Ninguém domina tudo, aqui não, mesmo que, quando eu formada em visuais e estava na música, eu trocava informação com outro professor de Música. Não era a única na escola, você tem interesse: “Eu não conheço, mas o outro ali vai me ajudar”. Por exemplo, no ano passado, o Ricardo fez o submarino amarelo do The Beatles, então os alunos estavam estudando na Música, mas aqui em visuais eles estavam produzindo submarino para a peça do professor de Música, que juntou com o de Teatro. Essa união das artes é fragmentada, mas ao mesmo tempo ela está junta.

**Rafaella:** Com relação à escola, você já falou alguma coisa sobre isso, mas, de repente, você poderia falar um pouquinho mais em relação à escola que você atua hoje na 313/314 Sul. Quando você lecionou em outras escolas aqui você também lecionou como contrato temporário, e quando você teve a oportunidade, quando você veio como efetivo você que escolheu esta escola?

**Simone:** Na verdade, eu estava como temporária aqui. Acredito que convocaram em fevereiro o pessoal do temporário e eu tomei posse creio que um mês depois. Então me mandaram para a escola da natureza e eu tive que fazer entrevista, mas não passei na entrevista. Então voltei e, quando eu voltei, a carência que eu estava ocupando estava vaga, voltei para a mesma vaga, mas era uma vaga de Literatura.

**Rafaella:** Você voltou mesmo assim?

**Simone:** O que eu fiz? Eram crianças pequenas, elas nos viam todos os dias. Talvez, se fosse hoje, a Literatura não funcionasse da forma que ela funcionou aquele ano. Então eles vinham uma vez por semana e a gente trabalhava palavras e frases curtas. Assim, eles denominavam. A gente fez até um dicionário (eu e Cleber) infantil, por exemplo: faca, qual é a sua denominação de faca? A faca corta, a faca é assim, tem um formato assim... Então, a gente vai escrever. Aqueles que já sabiam escrever, eles escreviam a palavra e o seu significado. Eles pesquisavam aquilo no dicionário e depois desenhavam. Então era um dicionário que juntava imagem ética, eles não estavam vendo aquele objeto, mas era aquilo que eles se lembravam, e

muitas palavras eles iam conhecer; criança de primeiro ano, então, era uma literatura integrada às artes. Literatura, na época, se eu não me engano (você precisa confirmar essa informação), foi criada porque não tinha professor suficiente de música. Então o aluno não tinha música e tinha a Literatura; se eu não me engano foi isso. Era uma carência já regional de literatura, não era para o professor de Literatura, era para o professor de Artes. Até que minha sala era de lado, um puxadinho. Antes a sala era dentro da biblioteca, então a gente tinha acesso aos livros, era muito legal poder unir tudo, trabalhava com a música, trabalhava com tudo, teatro, ouvia a música: “Beleza, o que vocês entenderam?”.

**Rafaella:** Passava por um processo artístico. A Literatura é um caminho para isso. Quando você chegou para lecionar nesta escola-parque, Simone, quais eram as expectativas que você tinha em relação ao trabalho que você poderia realizar como professora de Artes mesmo que você já conhecesse enquanto aluna, enquanto professora de contrato temporário? O que você imaginava? Porque dentro você teve a oportunidade de vir como professora de Literatura naquele primeiro momento, mas quais eram suas expectativas, o que você pensava que poderia ser feito enquanto arte-educadora?

**Simone:** É difícil porque eu sou contaminada. A direção eu já conhecia, a escola eu já conhecia, então, assim, eu vim cheia de expectativas, e a escola conseguiu resolver todas. Aqui a gente tem material, nas outras não têm. Já chegaram abrir para mim um arquivo daqueles de Secretaria: “Há umas tintas ali”, quando se abre, está vencida há oito anos e está cheia de mofo. Aqui está tudo novo, tem tudo, então a escola compra, os alunos trazem, porque é uma escola de Arte. e então, se a gente não tiver recurso, não tem como. Para poder trabalhar, há os espaços, há o dia de arena, há um auditório, que é um teatro, que a gente usa como teatro, as salas são amplas, tem mesa; porque em outras escolas que não sejam uma parque não há, é uma mesa comum (às vezes até com braço, e para desenhar é difícil). Aqui só de você chegar à escola e conhecer a estrutura, já chama, você já imagina: “Mesmo que eu não tenha um lápis e um papel, eu já tenho um espaço”. Eu fui para Literatura, depois fui para o Teatro, depois para a Música e só depois eu cheguei a Visuais. Então, quanto ao teatro, há os espaços de teatro e há sala. Você não precisa nem de material palpável, você tem o espaço físico que já ajuda, há espelho na sala, na Música tem os instrumentos, tanto para Música quanto para Teatro; até os visuais têm uma *performance*, há o auditório e as quadras. A gente esquece que tem Educação Física, mas a gente trabalha muito junto, a dança, há muita coisa envolvida. Quando você chega a Visuais, tem o papel que você quer, tem tinta, tem pincel, tem lápis 6B; pega e faz a lista e chega. Eu vivenciei isso esse ano, pois chegaram duas professoras de Artes que nem sabiam o que era uma escola-parque: “Vai fazer a lista de material”; “vou pedir papel e lápis”; “não,

papel e lápis vêm, pede as outras coisas”; “mas que outras coisas?” (tinta acrílica...); “sério que a gente pode pedir... massinha de modelar, pode pedir?” “Pode”. Tem tudo isso na escola, então eu diria que a escola-parque é o filé *mignon*.

**Rafaella:** Falando dessa questão das suas expectativas, então tudo o que você imaginava que poderia fazer, você acha que supriu a suas expectativas?

**Simone:** É. E, assim, as suas direções, o Romeu e Regina (não sei se você chegou a conhecer), encabeçam. Eu costumo brincar com o Romeu assim. Falei isso para ele no início do ano com essas duas professoras: “Se você chegar lá com o olho brilhando, você vai convencer ele de que aquilo é legal”, e ele faz, ele vai, ele encara, se for possível, ele encara. No ano passado, a gente queria imprimir o livro do trabalho dos meninos, e ele disse: “Faz a cotação!”. Eu falei: “Romeu, você não vai pagar!”. Não deu porque não tinha grana. A gente chegou a cotar para ver quanto era, mas não ia dar, era muito caro, são muitos meninos, o laboratório é difícil porque não tem como imprimir um para cada um. Agora a gente manda pela nuvem para os pais, eles recebem *e-mail* por bimestre com os trabalhos dos filhos acessam agora pelo celular, então eles estão vendo, não está colado na parede, mas estão recebendo. Talvez eles guardem até mais do que um papel que a criança não carrega porque larga no caminho.

**Rafaella:** Quando você chegou, vendo de fora a parte do seu trabalho, qual era a sua visão? O que você encontrou dos colegas, os arte-educadores fazendo em relação à arte? Como você viu o trabalho deles? Qual era a prática que você encontrou quando chegou aqui?

**Simone:** A escola-parque é um pontinho no meio de um monte. “Como um pontinho?” “Ninguém conhece escola-parque”. Ninguém, assim, entre aspas, quem não tem um filho que estuda aqui, quem não estudou aqui ou quem não tem um amigo professor, ou algo do tipo, não sabe o que é uma escola-parque. Você trabalha onde? Numa escola-parque. Escola-parque? O que é uma escola-parque? É um pontinho, porque são poucas, são cinco. Se a gente contar, a do Plano Piloto e mais duas que estão longe. Então é difícil. Eu tinha uma visão porque eu já tinha estudado aqui, já estudei no Plano Piloto e, antigamente, eram só os alunos do Plano Piloto, e isso é interessante porque hoje já vêm alunos de fora. A gente atende o Cruzeiro, a gente atende a Estrutural; a escola-parque atende o Varjão, então amplia. Com relação à prática, eu me lembro da professora Clarissa. Eu me lembro de ver um trabalho, exposto com carvão. É muito difícil você ver um aluno trabalhar com carvão, não é? Pintura com terra, com elementos da natureza, isso não é uma coisa que você vê em uma escola regular, uma que não seja escola-parque. Aqui dentro a gente é movido, não todos, não dá para generalizar. Em alguns momentos, um vai estar embaixo e outro em cima, digo assim de mostrar o trabalho. Às vezes,



a pessoa está fazendo em sala, mas você não sabe, não sabe o que está acontecendo, porque, no laboratório, quem vem ver... como ele está muito preso. Quem entra vê; de vez em quando, a gente mostra exposto, mas em projeção. Então, é diferente, o que está no mural, enquanto prática de professor, é muito diverso. Você vê um professor de Teatro que faz uma pintura, você vê um professor de Visuais que está produzindo, por exemplo, um cenário. Eu me lembro que na 210 Norte tinha uma professora de Teatro que fazia figurino. Ela não ensaiava, ela fazia figurino, ela tinha máquina de costura (não sei nem se ainda tem isso porque na época Ana Maria que era a diretora), ela tinha umas duas ou três máquinas e as crianças aprendiam a costurar. É artesanal? É Artes Visuais? É Teatro? É tudo junto. Então, a escola-parque está aquém, está acima, porque a gente tem material, porque o professor está interessado. Não é todo mundo que consegue trabalhar em uma escola-parque hoje, porque a clientela é de alunos pequenos. A gente não atende, a gente só atende aqui, a gente forma Visuais, Teatro, Música e Educação Física, mas você não dá aula de primeiro a quinto anos, você só entra de sexto para frente. Então a gente está na natureza especial também. Não é todo mundo que consegue vir para cá; vir, e não só vir, vir e permanecer e gostar. Eu vejo que muito, assim, diria que uns 75 a 80% gostam de estar aqui e de produzir, de colocar os trabalhos para frente, sabe? de experimentar com os alunos. Você faz trabalhos superconceituais que está colado só com papel, dobradura, está lá. Ao mesmo tempo tem o meu – que eles começaram no laboratório no fundo do chapadão, a pintura lá fora, porque eles se basearam na pintura que foi feita aqui dos próprios alunos –, tem o trabalho do Hugo, que é “misturadão”, que é um professor de Teatro que está nas Visuais. Escola-parque é uma mistura de tudo e mais um pouco.

**Rafaella:** Em relação ao seu trabalho, você falou um pouco do começo dele e também do trabalho dos colegas, mas, de um modo mais peculiar, o seu trabalho enquanto indivíduo, enquanto arte-educadora, enquanto artista também, porque você produz com seus alunos, como é que é sua prática pedagógica no dia a dia? Como você faz? Qual é o sentido? O que você busca imprimir com esse trabalho?

**Simone:** De outra escola eu não sei, vou falar dessa daqui. No início do ano, a gente tem que elaborar um plano anual e bimestral. Então a gente já separa baseado no currículo, que é o currículo movimento e a ideia... Eu gosto muito de partir pelo o que os meninos têm, então não adianta querer trazer uma coisa mirabolante, principalmente no início do ano porque eles não vão estar perto, não é próximo. No laboratório esse ano (ano passado foi um “testeão”, e esse ano a gente aprimorou a técnica), eu digo a gente porque é uma equipe, o Romeu ajuda o diretor, tem um técnico de informática do laboratório. Então a ideia é: o aluno tenta aprender coisas básicas antes de a gente entrar nas Artes. Então, misturar é complicado, eles começam aqui no

laboratório: “O que é um *mouse*? O que é um teclado? O que é um monitor? O que é uma CPU?” “Como é que isso vai funcionar?” “Você já usou?” “Não!” “Então você vai pegar um *mouse*, com o dedo da fofoca, que é aquele que você aponta...” Porque explicar o que era o dedo era o caos, até que o dedo da fofoca é imbatível. Então, como é que você vai entender que sua reação aqui vai criar uma reação lá? Para a criança, isso é muito subjetivo, principalmente de primeiro ano. Eles estão muito ali no imediatismo: tocou, funcionou. Então, o Ricardo, que é o técnico, baixou os jogos educativos, principalmente o ARIE1/2, que é um jogo que ajuda as crianças a escrever, a ler, a somar. Então é uma aula de Artes Visuais que está mexendo com tudo o que eles estão aprendendo, só para ele aprender que “clicou aqui, funcionou ali”. Entendeu isso? Há um jogo que eles mexem o *mouse* para pegar a bolinha (jogo antigo, que tem uma barrinha e solta a bolinha e vai quebrando os bloquinhos); para ele controlar aquele movimento do *mouse*, a força, a rapidez da coisa, a coordenação motora fina, aí sim, funciona. Então, a gente passa por vários jogos, e há o Lino, do centro educacional, que já tem outros jogos, entendeu isso? Vamos para o Paint, nosso trabalho é nele. Se eu te mostrar os trabalhos, você não acredita que foi feito no Paint. Ali começam os conceitos, os conteúdos de Visuais, “aperta, segura e arrasta, beleza, formou uma linha”. Daí que a gente passa, então agora que gente começou o conteúdo firme, isso no primeiro e no segundo ano, porque os outros já eram meus. Então eles estão quase chegando a animar, mas primeiro e segundo anos são muito difíceis porque eles não sabem nada, são muito poucos que têm contato em casa ou no trabalho dos pais. Então, tem que passar a barreira de compreensão da máquina, compreendeu? Então, a gente vai. Assim, eu preparei um plano às vezes achando que o aluno vai pegar rápido, e não, não dá para eu ir até um e não ir ao outro, não vai estar igual nunca. Um colega ajuda o outro e isso é muito legal. Quando eu vejo que eles já estão bem, que dá para desenvolver, eu me sento ali e fico: “Fez isso? Fez aquilo?” Porque, se eu me levantar, eles nunca vão aprender. Então eu fico dali olhando, eu consigo olhar todas as máquinas e fico: “Fez isso?...” “Tia, eu consegui!” “Então tá! A próxima vez você vai fazer sozinho, sem ajuda”. Então vai e faz. Então, eles não conseguem fazer coisas que eles ainda não dominam. Ler e escrever, eles não conseguem lá, então aqui eles não vão conseguir salvar e abrir, pois uma coisa depende da outra, isso eu faço. Mas, mexer ali e usar as ferramentas do Paint para desenhar eles já dão conta, já conseguem usar o ctrl + C, ctrl + V, mas eu fico daqui pensando “dei o básico?”. Eu fico daqui, eu projeto ali. Por exemplo, Athos Bulcão, separei um monte de imagens do Athos, eu explico, explico, explico, conto a história... e pergunto: “Entenderam? Entenderam.” Então eu fecho, porque não quero que eles façam releitura, não quero que eles façam cópia, eu quero criação, “vocês vão fazer dois azulejos que se complementem, que tenham formas geométricas e que usem três

cores que o Athos usava, ou duas cores e o branco”, “tia, mas é para copiar?”, “não! É para fazer o seu, o trabalho é seu”. “Não é meu, não é do Athos, você vai só pegar aquilo como base”. Então, ele captou. Foi muito legal no ano passado que a gente fez isso com o primeiro ano, e essa aula já foi dada este ano. Nós fomos, no fim do ano, ao Cine Brasília assistir à Orquestra Sinfônica, e uma aluna bateu o olho e tinha o relevo do Athos lá, no primeiro ano: “Tia, aquilo lá é o Athos, do conflito”, “então, você entendeu”. Dessa forma, você vê que funcionou, que a aula foi passada de forma que a criança entendeu; ela não precisa copiar para saber que aquilo é o Athos. Raramente, eu coloco a mão no trabalho do aluno, não gosto. Se eu colocar a mão, o trabalho não é do aluno, ele é meu. Então, muitas vezes, eu faço um *paint* aqui projetado, ou eu faço no computador antes dele começar... “Tia, deixa aí!” “Eu deixo, mas a nota é minha?” “Não, tia, mas deixa porque é difícil”. “É difícil, tudo é difícil, nada é fácil”. Apago e ele faz o dele, porque senão não aprende e o que que eu vou fazer? Se for para fazer, eu não coloco a mão, é do jeito que é. “Acabou? Salva”. Dá para você ver o crescimento do aluno, o primeiro trabalho e o último. No ano passado, foi muito nítido isso. e então, assim, o plano existe, mas ele é mudado conforme o aluno ou a turma precisa... Às vezes o primeiro ano anda juntamente com o segundo, às vezes não, às vezes o primeiro ano está à frente do segundo, porque eles estão indo no ritmo. Agora eu estou querendo implementar a mistura com a sala de TNT, vamos ver se vai dar certo. Faz aqui e vai para lá, faz o inverso, faz no laboratório, fundo chapado, ou fundo com textura, do jeito que for, projeta, faz aqui e vai para lá com sua memória com aquilo que você tem aqui, para reproduzir lá com tinta. Vamos ver se vai dar certo, é um teste, eles estão aprendendo, eu também. Eu acho legal quando um aluno descobre uma coisa e fala: “Tia, você não sabia disso? Porque você não explicou...”, “não, eu não sabia mesmo não, que bom que você me explicou”. É isso, é uma aprendizagem mútua, é troca. A gente tem que admitir que não sabe, e eu não sei mesmo, estou aprendendo.

**Rafaella:** Simone, pelo que você me falou, você parece gostar bastante dessa ideia de trabalhar a autonomia na criança, do estudante. Além disso, o que mais você tenta imprimir com esse trabalho? Digamos assim, existe um objetivo por trás de tudo isso? Qual seria o seu objetivo?

**Simone:** Vamos lá para as visualidades, que eles consigam... Acho que o primeiro ponto é não ser enganado, não ser enganado no sentido de... (a gente é enganado o tempo inteiro...) mas, assim, a pessoa que tem uma visão... (é difícil explicar isso...) de mundo diferente voltado para arte. A gente aprende a ver coisas que estão subentendidas. Uma imagem não é só uma imagem. Um questionamento que surge tem sempre outro lado. Os meninos me questionam isso direto. Às vezes eu faço e é inconsciente isso; a coisa vai, e eu tenho notado isso. As

crianças acordam para outras coisas pelas visualidades. Eles trazem os deles, eu trago o conhecimento acadêmico e eles trazem o dia a dia deles. A gente mistura ali e eles vão crescer vendo imagem. Quando eu mostro o nu, eles dizem “tia, tá pelado!”, e sim os renascentistas faziam isso, “você não tira a roupa para tomar banho? Você toma banho de roupa?” Morre ali, não vai para frente. A arte é muito além daquilo que está ali, do banal, ela mostra muito além... “Por que ele está pelado? Você sabia que o médico estuda o corpo? O artista também estuda o corpo”. O artista não estuda só o corpo (semana que vem eu vou trazer as caixas para eles desenharem uma perspectiva, mas poderia ser um corpo de uma pessoa aqui na frente). Quando eu estava na Vila Planalto como temporária, eu fazia um círculo na sala e eles posavam para eles mesmo, de sexto a nono ano, e perguntavam: “Tia, eu vou ficar parado aqui?”. “Vai, e se você sacanear o seu colega, você será sacaneado. Você pode contar porque todo mundo vai passar pelo vexame”. Saía cada trabalho, é de ver o outro, de ver o corpo, de ver o mundo de outra forma. É difícil, é um processo, porque não é só a gente, tem em casa, tem a mídia... Eu falo com o outro professor de música: “Se eles saírem daqui sabendo pelo menos um pouquinho de uma música que não seja a que eles escutam em casa, já valeu!” Abrir a cabeça, ver outras coisas, está aberto a novos... O mundo é outro, é outra coisa. Eu lembro de uma professora que falava assim: “Agente corrige o português aqui e chega em casa o pai ensina errado”. Você chega no outro dia corrige o português aqui e o pai..., mas não é porque o pai não sabe, é porque é um vício de linguagem. Quando eu trabalhava com uma professora de Português na época que eu estava no CEF, é um processo, você vai mudar essa criança e ela vai corrigir o pai e vai melhorar. Então, é mudar mesmo. Eu tenho medo dessa geração, é muito imediato e a gente não tinha essas informações que eles têm. O meu lance é imagem, mas não é só imagem, é bem além dela; que eles cresçam tendo outras visões de mundo, de coisas.

**Rafaella:** Simone, se a gente pudesse pensar assim, comparativamente, quais as principais mudanças que você poderia ressaltar se a gente pudesse fazer uma linha do que você vivenciou no ensino da arte na escola-parque quando você chegou, para os dias de hoje? Você estava dizendo que tem medo dessa geração, acredito que por vários motivos, tanto em contextos que a gente vive e também pela possibilidade que eles têm de acesso a muitas coisas que a nossa geração não teve. Mas se a gente pudesse fazer do tempo que você tem de experiência (acho que já é uma experiência bem relevante de escola-parque), quais as principais mudanças que você foi vendo tanto das crianças quanto do processo da prática pedagógica? O que você vê dentro desse processo?

**Simone:** Algumas coisas mudaram. Quando eu cheguei, era uma vez por semana. Então, eles vinham uma vez e você tinha que pensar em um trabalho... Eu trabalhava à tarde, então

eram quatro horários, acredito que uns 40 minutos ou 50 minutos. Hoje temos 1h30 de aula, só isso já mudou, são duas aulas de 1h30. Antes eram quatro de 40/45 min porque eles iam uma vez por semana, então era pouco tempo em um dia. Então, o aluno só vinha na segunda-feira, me encontrar por 40 minutos, então, assim, para você fazer uma pintura, era um mês. O aluno faltava perdia todo o processo. Talvez tivesse um interesse maior da criança, talvez, não posso afirmar isso, dos pais, porque todo mundo queria fazer. Então a gente atendia a 114, a 314, acho que a 316, acho que eram quatro escolas, se eu não me engano, a 410, mais os CEFs do Cruzeiro. Eram muito mais amplos, a gente atendia muito mais gente, muito mais alunos tinham contato com o que a gente tem aqui, e isso é muito interessante, era aberto para mais gente. O trabalho eu não sei se ficava tão prejudicado porque você se programava para 40 minutos uma vez por semana. Talvez rendesse de forma diferente, rendia e rendia muito, tanto que a gente fez um livro gigante, fomos para o circuito de ciências, nada era impossibilitado por isso. O que eu vejo hoje, a gente está no terceiro ano de integral, se não me engano, no semestre a gente atende a dois grupos três vezes e, no outro, dois grupos. E então, agora a gente atende os pequenos duas vezes na semana e, quando virar o semestre, eles vão ser atendidos três vezes na semana para não ficar descompensado a quantidade. Só que eles ficam cansados porque eles passam 10 horas na escola. Há criança que sai de casa 5h da manhã e chega às 20h. Nós, adultos, não damos conta disso. Eu, pelo menos, fico exausta. Então, é exigido muito da criança. Eles sentem a escola-parque como um parque, principalmente o primeiro ano, os mais novinhos, pelo menos os primeiros quatro meses até eles... Aqui está tendo aula de verdade, talvez porque a gente trabalha com o lúdico e eles aprendam sem nem perceber que estão aprendendo, e isso é interessante também. Você fala, fala, fala, acha que não entrou na cabeça do menino, mas entrou, deu certo. Mudou, mudou a forma, a gente tem que programar aulas maiores. Quando eu voltei da licença-maternidade, foi meu primeiro ano integral, eu fiquei perdida “meu Deus, 1h30 é muito tempo!” Hoje se eu não colocar o celular para despertar, eu não almoço, eu não lancha, as crianças não almoçam nem lancham, porque vai, a gente se acostuma, amplia o tempo, mas eles não predem tanto a atenção com 1h30, tem que ter umas pausas. Então, aqui, como a gente tem o recurso do jogo que já está instalado, o que eu faço? 1h15 ou 1h de aula “vai, conteúdo, senta”. Eu divido a aula em 2/3 espaços. “Acabou? Ficou bom? Você achou que ficou bom? Encheu a folha? Cumpriu o objetivo? Pode jogar!” Joga cinco minutos, dá uma leveza. Tem uma caixa da biblioteca, “quer ler? Vamos ler!” Então, divide-se o tempo, porque é muito tempo. São duas aulas de 1h30, almoça e ainda vai para outra escola. Antes eles traziam material para cá para fazer coisas que não tinham antes, de Matemática, Português, traziam dever de casa, porque eles não podem ter dever de casa, por ser integral, mas às vezes tem. Hoje

em dia eles já não estão mais trazendo, eles já entenderam que aqui é o momento também. Esse primeiro ano também foi muito difícil, acho que para todo mundo. Não sei se eu senti mais porque, quando eu cheguei, o trem já estava andando, não peguei no início, cheguei e já me sentei na janelinha, voltei para sala, foi difícil. Mas agora mudou muito, de 40 minutos uma vez por semana para três de 1h30.

**Rafaella:** Quando era 45 minutos, era essa mesma faixa etária ou não?

**Simone:** Mesma faixa etária, aqui sim, na 210 eu cheguei a pegar sexto e sétimo anos se não me engano. Hoje eles já entraram no meu quinto ano falando: “Tia, graças a Deus que ano que vem não tem mais escola-parque!” Na festa, eles falaram: “ah! tia, não vou ter mais escola-parque!” Eu falei: “É, está vendo, eu falei que ia mudar o discurso, já está mudando e não chegamos nem no meio do ano”. Eles já estão entendendo que não vão ter mais esse momento, quem aproveitou, aproveitou, não tem mais, nem na escola particular há tanta aula de arte. Você sabe que eu acho que aqui, não sei, não é, não sei por que eu fui aluna de pública a vida inteira, mas a vivência de mundo é maior, eu acho, porque a diversidade, o público é tão diverso, e eu diria isso de tudo... Comunidade escolar, aluno, professor, pai, direção, é muito aberto, é muito amplo. Há pai que é rico, chega de Mercedes e fala: “Quero que esse menino estude aqui porque quero que ele aprenda isso dessa forma”. E você tem um que não tem condição, é muito diverso. Você tem os amigos, você tem os especiais, é muito diverso. A escola pública é muito diversa, não é fechada na caixinha, não é todo mundo igual.

**Rafaella:** Simone, e hoje, para você, quais são os principais desafios no ensino de Arte na escola-parque?

**Simone:** É porque cada um pensa de um jeito, e você está trabalhando em um contexto em que há 40 professores, dos quais 15 são de Artes como um todo, cada um com uma formação, cada um com uma idade, cada um com um pensamento, cada um com uma bagagem, e tentar integrar, tentar fazer com que isso se misture, que todo mundo entenda que os 15 de Artes com os 5 de Educação Física são partes de um todo. Isso a gente teve na festa, de um jeito ou de outro. Todos os quartetos na teoria teriam que fazer uma quadrilha de primeiro a quinto ano misturados, professor de Artes Plásticas, Música, Teatro e Educação Física. Se você vê o tanto de quadrilha diversa, cada um resolveu o problema de um jeito. Eu trouxe o professor de Música para sala e disse: “Você vai colar esses *pampos*”. “Mas eu não sei colar!”. “Você vai aprender”. “Eu não vou colar, eu estou ruim”. Um monte de lã, fiz a fogueira com ele, falei: “Você vai passar tinta aqui, você vai passar cola...”. Essa integração enquanto professor, enquanto profissional. Tem que ter essa compreensão de que a escola é um todo. Se em uma peça tiver um professor de cada área e todo mundo trabalhando para aquilo funcionar, a escola

vai longe, o ensino da arte, do movimento, vai longe, e as crianças compreenderem que isso é parte, mas, para elas compreenderem, é como a casinha e o sol com o olho, o professor que está lá tem que lembrar que o sol não tem olho e que ninguém mora em uma casa assim. Eu falo: “O problema não é de vocês, o problema é daquelas primeiras pessoas que desenharam a casa porque ninguém mora nessa casa. Não é muito melhor você desenhar a sua casa, do que uma casa que não existe? Uma criança em cima de um morro, sendo que aqui em Brasília não tem morro”. Eu os faço questionar o que estão vivendo, as visualidades do dia a dia. Então, para isso, o professor de lá da escola-classe tem que entender que a escola-parque está fazendo um trabalho em conjunto com eles. O pai tem que entender também, e isso é muito difícil, porque cada um tem uma formação, cada um tem um interesse, isso vai da família à comunidade, ou pelo menos pode até não entender, mas estar aberto a entender.

**Rafaella:** Simone, nós já falamos aqui sobre a questão da escola integral. Em relação a esse modelo de atendimento da escola-parque como parte da escola integral, quais os reflexos para a parte pedagógica em Artes, fora a questão das mudanças? Você acha que, de modo geral, reflete qualidade, ou uma mudança que você acha que futuramente vai fazer muita diferença no que está acontecendo no cenário político, educativo?

**Simone:** Não sei, eu me pergunto muito sobre isso. Não sei responder essa pergunta. O que eu vejo é que as crianças têm menos contato com os pais. Os pais estão delegando os problemas aqui, tanto que a gente teve um aluno, dois irmãos, porque um deles é nosso, um ensaiou, e mãe falou assim: “Não, para você colocar ele aí também para dançar com o outro?” Entendeu? Um estava dançando, o outro não era meu... “Coloca ele aí...”, porque eu sei lá o que ela pensa, não dá para falar pelo outro, mas, assim, o pai não fica mais. Uma criança que sai de casa às 5h e chega às 20h vai chegar e dormir. Eu faria isso. Isso é um problema, isso vai refletir lá na frente, de diversas formas, positivas e negativas. Será que essa criança não precisa de um tempo de ócio? Que momento é esse do ócio? O ócio é importante. Aqui a gente tem esse momento do ócio, o recreio é um momento de ócio que não é tão dirigido, a gente acaba tendo momentos, cansa, não é. Por outro lado, eles estão recebendo conteúdos que talvez não receberiam fora, mesmo que um dia o professor falte e seja um vídeo. Talvez ele não tivesse acesso a aquele vídeo de Arte específico, conteúdos de Arte, de Educação Física, sei lá, de Português, Matemática, o que quer que seja, que fora daqui eles talvez não tivessem contato. Então, assim, eu realmente não sei te responder o que vai ser lá na frente, não, eu tenho muito medo dessa falta de contato com a família, dessa conexão, dessa falta de descanso e de como vai ser direcionado esse conhecimento; tem que ir de uma forma positiva, eu acho. É mais conteúdo, é mais conhecimento, o que vai dar... Nossa! eu não sei, eu realmente não sei. Eu

fico me perguntando. Eu realmente acho que eles passam muito tempo na escola, na minha época era assim: você ia de manhã, por exemplo, para escola e à tarde tinha um contraturno para uma CIB, fazer natação duas ou três vezes na semana, você tinha duas ou três vezes folga para a cabeça. Por outro lado, se esse menino não estivesse aqui, talvez estivesse na rua, é muito difícil, não sei. A escola-parque foi pensada para ser integral, um complemento, não sei se era assim 10 horas. A gente tem duas horas de almoço quando trabalha oito horas. Eles estão conectados o tempo todo, não sei. O que eu noto... Não sei se vou responder a sua pergunta, mas... O aluno que tem um tempo em casa com os pais, que os pais fazem tarefas, que os pais vêm à escola, que os pais são presentes, esse aluno consegue aprender e absorver muito aqui, independentemente da renda, independentemente do conhecimento dos pais, o pai presente, preocupado com aquela criança, ele rende, ele aprende e ele entende a importância. O aluno que não tem essa conexão, não diria que 50%, pelo menos tem uma dificuldade de compreender a importância desse espaço, desse e do outro também, qualquer espaço educativo, não de lá porque não estou lá, mas acredito que sim, porque as falas que eles trazem, não é? Eles comentam, essa conexão familiar falta, faz falta e eu não sei o que vai ser daqui para frente, não sei te responder, tenho medo. O aluno tem um celular da moda com internet, mas que informação ele está filtrando? A gente ia na Barsa pesquisar, o livro era todo riscadinho, diferente, não é imediato.

**Rafaella:** De repente, daqui uns anos vão surgir algumas coisas para gente pensar mais sobre isso por enquanto a gente fica no campo das hipóteses. Simone, você comentou sobre a questão das escolas-classe, que você acha que também é importante que o professor de lá também compreenda o que está sendo feito aqui, para que não haja sempre essa questão de uma desconstrução, uma descontinuidade do trabalho. Como que é a relação das escolas-parque, do seu trabalho, dessa escola-parque com as escolas-classe? Elas existem? Essa relação existe? Essa conexão?

**Simone:** Nossa, muito difícil isso. Era para existir, não é? Na teoria, era para ser; na prática, não existe. Eu não sei o que está acontecendo lá, a não ser o que as crianças trazem, e eu acredito, não posso afirmar que eles não saibam 100%, agora, esse ano a gente teve melhora. Não sei se foi em todas as coisas, mas nessa sim. No início do ano, os professores da escola-classe (eu atendo a 114, a gente se divide em duas escolas, falei da 114 porque é a que eu atendo) vieram aqui e a gente teve uma conversa bem legal (antes de começar o ano, naquela semana pedagógica). Eles vieram, nós conversamos, explicamos, trocamos informações do ano passado, grupos que continuam com a gente, a gente trocou informação. No conselho de classe do primeiro bimestre, as professoras de lá vieram, então a gente conversou sobre os alunos e



foi um avanço que você não tem ideia, de você saber que aquele aluno que está dando problema aqui está dando problema lá e o inverso. Com relação a conteúdo, a trabalho prático, a gente não teve tempo de mostrar, mas eu vi que, por exemplo, na festa que tinha professores da escola-classe aqui e eu reconheci porque no dia da reunião elas vieram... Sabe assim quando você olha e demora assimilar de onde é “hum, é a professora da escola-classe”. Então, os meninos vêm: “Tia, tia, tia...”, é de lá mesmo. Então, houve essa conexão, mas houve um distanciamento. É muito difícil e acaba que as crianças não sentem essa união. Acho que na direção eles são bem unidos porque precisa, manda bilhete... Não sei se é porque precisa, não posso afirmar isso, mas há essa conexão dessa forma. Mas os alunos que atendo aqui eu não tenho essa conexão com a professora de lá diariamente, por exemplo, uma vez por semana, não existe isso, e não é uma falha das direções, é o sistema. Mas nunca teve, que eu me lembre, nem aqui nem quando eu estava na 210, é a organização da coisa de como anda, não são as direções, eu acho, a gente tenta, a gente sempre fala. Ano passado vários professores levaram o trabalho. Por exemplo, tinha um professor que estava dando aula de flauta e ele tocou lá várias vezes (a escola é tão grande). A festa de lá foi no dia seguinte. As festas poderiam ser juntas, dividia o dinheiro, sei lá, colocava barracas específicas. Acho que seria um bom começo para ter essa união. A gente trabalhou algumas coisas aqui com o conteúdo de lá, mas a gente nunca conversa com eles, (nunca é muito grande); eu nunca conversei, tem a coordenadora do intermediário que faz essa conexão, a orientadora educacional... A gente tem o contato, mas não é o meu contato com a professora de lá, um diálogo direto de professor com professor, pelo menos eu não. A hora que a gente está em coordenação, eles estão em regência, tem tudo isso também, não é? Não é só a questão de querer, quando era no mesmo horário dava, quando eles deixavam de ir para lá para vir para cá talvez desse, não sei, talvez, no mesmo horário, não sei, é difícil de pensar. Ainda não arranjaram um jeito, mas a gente está caminhando para isso.

**Rafaella:** Simone, sobre esses alunos que frequentam as escolas-parque, esta escola-parque, qual você acha que é a importância maior do ensino de artes experimentado neste espaço para essas crianças? Qual é o grande ganho delas estando nesse espaço frequentando a escola-parque?

**Simone:** Conhecimento das diversas linguagens, dos diversos materiais, suportes, você pode pintar uma tela aqui, você pode fazer uma *performance*, conhecer isso novo. É diferente de você conhecer isso no primeiro ano, vou dar exemplo da vacina: meu filho tomou, por exemplo, a meningite B, toma com três, com sete e com nove anos, acho que é isso, para ganhar um reforço, vai reforçando, quando faz um ano, mais uma, reforço. A aula de artes é a mesma coisa: você vai começar com primeiro ano, primeiro ano mesmo, Fundamental 1. É diferente

do que você começar com uma turma de ensino médio, é mais tempo de conhecimento daquilo, por mais que os meus anos de quarto e quinto têm uma perspectiva. É básico? É, mas ele já tem noção de que tá perto, maior, mais claro, de que está longe, está menor, mais escuro, já tem essa noção. Quando ele chegar lá na frente, vai ouvir a mesma coisa e falar: “Opa!” vai acender alguma coisa, esse reforço, mesmo que não seja igual a cada ano, vai passar por um professor diferente que vai ensinar uma coisa diferente, ou de uma forma diferente e vai reforçando, vai reforçando, vai reforçando e aquilo fica”. Eu encontrei uma amiga que estudou comigo aqui. A gente se reencontrou em um grupo de filhos alérgicos, “você é professora de artes?” “Sou!” “Você não tem noção do que aquela professora de quinta série fez comigo”. “Comigo também, por isso eu virei professora de artes”. “Você se encontrou com ela?” “Eu encontrei!” (Ela é enfermeira hoje em dia). Ela falou: “Você não tem noção do tanto que aquilo abriu minha cabeça”. É isso, é o reforço, é diferente o aluno (claro que tem cabeça de todo jeito), mas, quanto mais você vem, mais você vai absorvendo aquilo, constrói uma base de outras formas. Há professor que ensina ponto e outro que não ensina ponto; tudo bem, então você vai ensinar de outra forma, ou então o professor ensinou e o aluno não aprendeu. Eu não aprendi logaritmo até hoje, ninguém me ensinou direito, ou eu não tinha interesse para isso, mas eu sei que quilo existe. Eu bato o olho, eu não sei resolver o problema, não, mas sei que existe.

**Rafaella:** Pensando na educação de Brasília e a relação com as escolas-parque, que é algo tão típico nosso da capital, você acha que essa escola contribui para uma formação diferenciada do cidadão brasileiro?

**Simone:** Sim. Basta você pegar um ex-aluno, ele vai falar: “Fez diferença na minha vida”. Faz diferença, é diferente um aluno que estuda artes em um espaço particular de Artes com direcionamento para modelo vivido, com direcionamento para desenho do corpo. Aqui você tem tudo e está sujeito a tudo, tudo mesmo. O aluno está sujeito a tudo, fazer uma *performance* com seis anos de idade, fazer uma aula de zumba, fazer um Michael Jackson. A gente dançou Michael Jackson aqui, no teatro a gente fez uma apresentação do “Thriller”, do Michael Jackson, a escola inteira maquiada de sangue, toda rasgada, que escola que vai colocar no sinal a música do Michael Jackson para eles saírem da sala de zumbi e dançar lá no pátio para eles mesmo, porque foi a escola inteira estava dançando a coreografia do Michael Jackson. É uma vivência que não existe em outro lugar. A criança ter acesso à argila, queimá-la no fogo, entender como é esse processo de pegar o barro e sair uma cerâmica, de entender como é uma mistura de tinta e pintar uma tela, de aprender a tocar flauta, tocar xilofone, que escola que tem essa variedade aberta? A gente não tem acesso a sax, então o professor vai e traz um estagiário e faz uma apresentação do estagiário no pátio para todo mundo ver o que é um sax. Há adulto

que não vai ver isso, andar pela cidade, conhecer a cidade. Há pais que não conhecem a cidade, sabe pela televisão, mora aqui há 50 anos e nunca foi à Esplanada, descer e olhar, e ver a conexão com Athos Bulcão. Aqui é muito amplo, muda a visão, e são alunos de escola pública. Escola particular nenhuma tem isso, a vertente é outra. O Plano Piloto está atendendo alunos de todas as cidades e regiões administrativas, de todas as satélites, acho que não é nem mais essa nomenclatura. Você num espaço grande, mas não tanto, mas você pega alunos de todos os lugares aqui nessa escola, Paranoá, Valparaíso. E eles têm essa compreensão.

**Rafaella:** Tem alguma coisa que você acredita que poderia – tratando-se dessa escola parque –, no ensino de Arte, ser melhorado? Você teria uma sugestão que você acha que faria diferença mesmo que seja no campo do ideal? Quais seriam suas ideias ou sugestões para o ensino da Arte neste espaço, nesta escola?

**Simone:** União. Vamos começar do pequeno. União com a escola-classe, uma compreensão do governo de que é importante, porque todo ano a gente sofre “ah! vai acabar com a escola-parque”. Essa compreensão de que é integral, e se é integral, vamos dar suporte. O aluno vai dormir como? Ele vai comer como?... Melhorou muito, mas tem que ter uma compreensão do espaço, uma aceitação de aquilo é assim, então vamos melhorar, consultar a gente. Tem a orientação pedagógica que até hoje eu não sei se foi publicada ou não (participei de grupo de trabalho, mas não sei o que deu), tudo para orientar as escolas. Nós temos que ser ouvidos. A gente não sabe de tudo, mas alguma coisa a gente sabe, a gente tem um viés, pelo menos ser ouvido. Essa visão do que está acontecendo aqui dentro, essa visibilidade, porque a gente não sai muito da caixinha. Eu vou te dar um exemplo: o professor daqui levou o dicionário infantil para o circuito de ciências das crianças, nós não ganhamos porque ninguém sabia como julgar uma escola-parque. A escola-parque nunca tinha ido para o circuito de ciências, então ninguém sabia como julgar. Falaram isso para gente na época. As crianças estavam supercapacitadas. As pessoas chegavam ao *stand* e elas explicavam, e eles não sabiam como julgar uma escola-parque. É uma escola igual às outras, a mesma coisa, só que uma escola apenas de Artes. Ano retrasado o professor levou, e as crianças explicavam todo o ciclo químico do peixe, da água, e ninguém acreditou que eram as crianças que faziam aquilo, porque eles estavam sabendo demais, eles não ganharam por causa disso. Se eles não confiam no que a gente está fazendo aqui, fica difícil. Então, a compreensão de que esse trabalho é importante, a Arte é importante independentemente de qual vertente a gente esteja aqui. As crianças estão aprendendo isso. Todas as linguagens estão reunidas, talvez não todas, mas as linguagens estão aqui reunidas, “como que a gente vai fazer isso?” “Vai ter exposição em alguma das escolas?” “A gente vai levar isso para onde?” “O que a gente vai fazer com esse trabalho que está sendo

realizado ali?” Mandar verba, arrumar, a escola está bonita porque a direção está pegando pesado. Material a gente tem? Tem. Poderia ter mais? Claro! A gente sempre quer mais. Você já foi à biblioteca infantil? Eu fiz meu estágio lá. É uma escola pequena que tem tudo. Eu nunca tinha visto, enquanto estudante de Artes, alguns materiais que eu conheci ali. Se todas as escolas tivessem aquilo, seria legal (tinta aquarelada, aquelas coisas mais caras). É para gastar mesmo. É gastando que a gente aprende, gastando, que eu digo, é que um tudo não precisa durar um ano, mas é para gastar experimentando. Vamos experimentar e ver qual a reação química que isso vai dar para criança aprender aquilo, aprender a pensar fora da caixa, abrir a cabeça para muita coisa.

**Rafaella:** Simone, muito obrigada pela sua participação.

**Simone:** Você me fez uma pergunta no início que eu não te respondi, eu acho. Eu fiz a graduação, fiz o mestrado na UnB em Educação de Artes Visuais e tenho especialização em Psicopedagogia.

**Rafaella:** Parabéns pelo seu trabalho, eu tive a oportunidade de ler um pouco da sua dissertação. É uma satisfação poder te conhecer.

## APÊNDICE H – ENTREVISTA VI, PROFESSORA KAISE HELENA TEIXEIRA RIBEIRO

Figura 23 – Professora Kaise Ribeiro sendo entrevistada na área externa da biblioteca da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**Rafaella:** Hoje é dia 13 de junho de 2019, agora são 14h50min, estou aqui na Escola Parque 313/314 Sul com a professora Kaise Helena. Primeiro, quero te agradecer pela colaboração e pela boa vontade. Para começarmos, eu queria que você me falasse um pouquinho sobre a sua trajetória na graduação, na pós-graduação, que eu sei que você tem mestrado, na sua trajetória enquanto artista, arte-educadora. Fala um pouquinho sobre você.

**Kaise:** Eu comecei a fazer teatro com 15 anos de idade. Venho de família humilde. Então, em 1991, eu tinha 15 anos de idade, não tinha muito apoio governamental. As oficinas eram pagas, minha família humilde, então eu comecei a trabalhar porque minha família não podia pagar uma oficina de teatro para mim. Enfim, eu já estava decidida, depois que experimentei o teatro. Era muito tímida e tudo, mas tinha uma vontade, então entrei para o universo do teatro em 1991 quando estava no Ensino Médio e, em 1995, eu entrei na universidade para Artes Cênicas. Dentro do curso eu tentei conciliar, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, porque, enfim, pelas condições todas que eu vinha enfrentando em minha vida pessoal, particular... Na universidade, eu conheci o Teatro de Bonecos e decidi seguir nessa via de Teatros de Bonecos como área de pesquisa, como área de verticalização de estudos, o que não me impedia de continuar tendo contatos, estudando, trabalhando com teatro de atores. Mas o Teatro de Bonecos, realmente, depois me tomou, tomou conta de mim, foi muito bom, foi uma experiência muito boa. Isso foi em 1997 juntamente com a professora Isabela Brochado. Então, eu segui trabalhando com o Teatro de Bonecos dentro da universidade, me inserindo em disciplinas e tudo. Formei o grupo de Teatro de Bonecos chamado Pirilampo, Teatro de

Bonecos e Atores, fundamos também o laboratório do teatro de formas animadas dentro do departamento de Artes Cênicas, que foi um projeto que cresceu por muitos anos, coordenado por diferentes professores. Quando a professora Isabela voltou do doutorado em 2006, ela assumiu, mais uma vez, a coordenação desse projeto. Hoje a gente tem uma sala destinada a esse fim que a gente partilha com a pós-graduação, enfim. Encantei-me pelo universo do Teatro de Bonecos popular e segui estudando-o até me decidir por fazer o mestrado em 2008/2009. Defendi, no início de 2010, mestrado sobre Teatro de Bonecos Popular. Antes disso, entrei na Secretaria de Educação. Durante a graduação, eu tinha feito concurso e passado, mas não podia assumir porque era estudante. Então, eu terminei o curso em 2002, conciliava estudo e trabalho, meu curso foi longo. Então, em 2002, eu fiz o concurso e, em 2003, assumi como professora efetiva na Secretaria de Educação, há 16 anos. Estou fazendo este mês 16 anos de Secretaria de Educação, com orgulho, porque eu acredito muito na escola pública. Sempre estudei em escola pública, universidade pública e acho que é o melhor espaço para a gente poder ocupar em vários sentidos falando, pensamentos, discussão, reflexão, produção artística, produção científica, da produção que está tudo muito interligado também, produção prática, geral, enfim. Fiz mestrado, pouco tempo depois, 2010/2012, participei do processo seletivo na Universidade de Brasília. Fui professora visitante durante dois anos na Universidade de Brasília, conciliando com a Secretaria, reduzindo a carga para poder ficar 40h lá e 20h aqui. Nesse meio tempo, também participei do processo de registro no Teatro Popular do Brasil, pelo Iphan. Foi de 2007 a 2014/2015. Um trabalho que foi junto com equipe de pesquisadores, uma experiência extremamente rica por conhecer pesquisadores do Teatro de Bonecos de outros estados. Em 2014, eu cheguei à Escola Parque 313/314 Sul, cheguei no fim do ano aqui, estava vindo de uma vice-direção de uma escola com muitos problemas, muito complicado e eu vim para cá. Enfim, quase que foi um resgate. Vim para cá e estou aqui até hoje. Até já pensei em mudar de escola, ir para tal localidade, já tentei, mas não, não. Ambiente de trabalho é uma coisa fundamental. Os vínculos que a gente cria dentro dele são fundamentais para o bem-estar e para a produção, e eu sou muito feliz de estar na escola parque. Quando eu era estudante na universidade, na graduação, eu cheguei a pegar um contrato temporário na Escola Parque 210/211 Sul, fiquei só três meses lá, foi muito rico, foi ótimo. Em 2010, eu peguei uma antiga “chevi”, fiquei três meses na escola parque da 304 Norte. Foram experiências pontuais que eu tive antes, mas agora eu já mergulhei na escola-parque profunda. Eu já me ambientei. Cheguei para trabalhar teatro, mas, enfim, por outra circunstância acabei trabalhando com música e nesse tempo que estou aqui, cinco anos, só durante um ano trabalhei com teatro. Nos anos todos, eu trabalhei com música para tocar e cantar. É bom porque deu uma diversificada na minha

atividade artística, que é uma coisa que eu também gosto, a música é uma coisa que eu também gosto, o teatro eu me dediquei muito, de uma forma muito veemente.

**Rafaella:** Bacana, Kaise! Acho que você já falou um pouquinho, mas eu vou te perguntar um pouco sobre isso. Quando você, em 2014, chegou de outra escola para essa, mas já tinha passado, com um contrato temporário, em outras escolas, como foi que surgiu a oportunidade de vir para esta escola? Foi uma vaga que estava aberta ou porque tinha algo que te interessava nesta escola em especial ou não?

**Kaise:** Não, na verdade não foi. Eu tinha tido um convite para ir para uma outra escola, mas a regional de ensino que não me permitiu por algum motivo que eu desconheço, que não me foi respondido, embora eu tenha questionado. Havia uma vaga nesta escola, dois professores tinham pedido para sair e as minhas experiências anteriores na educação pública... Eu fiquei muitos anos trabalhando à noite com jovens e adultos, eu sempre achei que iria trabalhar com uma galera mais velha, adolescentes. Então a escola parque não estava tanto na minha mira de lugar para trabalhar, pensava: “Nossa, mas com criança, teatro...”. Ainda mais eu que tenho grupo de teatro, participo de festival, de outras coisas, muito espetáculo, então tinha aquela coisa de fazer teatro profissional, não necessariamente a Pedagogia do teatro com criança, mas eu estava redondamente enganada e abri a possibilidade de vir para cá e foi extremamente rico e está sendo e continua sendo extremamente rico. Então, hoje eu entendo todas as vantagens de estar numa escola-parque. Como é que eu fiquei vários anos sendo a única professora de Arte de uma escola de Ensino Fundamental, sofrendo, digamos assim, para dar conta, não só da diversidade, mas da lida com os próprios colegas, que, às vezes, não compreendem tão bem, falam: “Ah! mas você é professora de artes, vai ajudar a decorar aqui a escola...”. “Não gente, calma, eu sou professora de Arte, mas sou professora de Teatro, não vim decorar a escola”. Que isso não é nem tanto do professor de Arte, mas é mais do pedagogo do magistério, do antigo normal que tem essa coisa física, que eu reconheço que tem grande importância colocar as informações, organizar e sistematizar os conhecimentos ao redor das crianças, nas paredes, é fundamental; só que o trabalho artístico tem outra frente, outra proposta, é difícil às vezes, mas aqui eu estou com os meus pares. Tenho uma sorte muito grande porque há os professores médio de teatro aqui. Eu gosto muito de trabalhar em equipe e desde que eu cheguei tanto fui aceita pela equipe de Música, que eu fiquei bem honrada, eu falei assim: “Nossa! obrigada...”, quanto pela de Teatro. E hoje eu consigo dialogar bem com todas as áreas dentro da escola. E tem parceiro. Tem gente do lado.

**Rafaella:** Que é essencial...

**Kaise:** É essencial.

**Rafaella:** Para o trabalho do professor.

**Rafaella:** Kaise, e antes de você atuar, chegar às escolas-parque, o que você... Como você falou da época da graduação. Acho que, de modo geral, todos os estudantes de Arte acabam conhecendo, ouvindo alguma coisa da história da escola-parque, porque, realmente, por ter essas características, como você disse, é um lugar que você trabalha com seus pares, não precisa está o tempo todo nadando contra a correnteza; porque em alguns lugares a gente nada contra a correnteza. O que já conhecia das escolas parques de Brasília? Antes de você chegar em qualquer desses espaços, ou como contrato ou como efetivo, o que tinha no seu imaginário sobre essas escolas?

**Kaise:** Sobre as escolas parques eu tinha estudado um pouco na universidade e por curiosidade também, e também por estudar sobre o Teatro dos Bonecos Popular em Brasília. Eu também vi o livro da professora Maria de Souza Duarte, enfim. Esse livro eu também consultei em função do Teatro dos Bonecos Popular e nele estava a escola-parque e tudo o mais. Antes de trabalhar, eu não tinha tanta ideia, mas durante a minha formação, até porque eu era estudante na primeira vez que trabalhei na escola-parque, então eu comecei a ver que era um lugar que se produzia bem artisticamente com as crianças, era uma coisa que funcionava. Eu não necessariamente me imaginava trabalhando em escola-parque ou, se eu fosse trabalhar na escola-parque, eu iria trabalhar com Teatro de Boneco, uma coisa bem física para os alunos e tudo. Como eu cheguei a fazer algumas experiências com eles. Eu conhecia, em linhas gerais, com o propósito da escola-parque de ser de artes e ofícios, enfim, de ter sido uma escola pensada para atender um número muito maior de unidades de crianças, enfim, e a gente tem um número bem reduzido de escola-parque construída. Então eu sabia que tinha esse propósito de fazer muito mais escola-parque e sabia que em parte também o ensino nas cidades sem escola-parque existia um prejuízo que eles nem se davam conta, não se imaginavam ter.

**Rafaella:** Kaise, quando você chegou para lecionar nessa escola que você está... Você falou um pouquinho de como chegou aqui, mas quais eram as suas expectativas? O que você acreditava que chegando aqui poderia fazer com relação ao ensino de Arte?

**Kaise:** Primeiro eu queria retomar as artes. Eu estava vindo de um ano de uma vice-direção em que eu não peguei em um violão, não peguei um boneco. Então, eu estava assim tratando basicamente de questões burocráticas e de violência escolar fortíssimas. Então, quando vim para cá, eu falei: “Nossa, eu vou respirar, eu vou tirar a poeira do violão, eu vou abrir a mala de bonecos, eu vou fazer alguma coisa”. E, de fato, a escola-parque me permite viver, me permite, é ótimo... Como se fosse ela... Aqui eu me sinto livre o suficiente e igualmente responsável com essa liberdade de atuar com os meninos, de ver os meninos atuarem, de



conduzir a atuação deles de me ver como arte-educadora ou como professora de Teatro, como musicista prática, que eu sou. Eu trabalho com musicalização também, mas eu sou musicista prática, então eu vejo na escola-parque o cumprimento de potencialidades que estão colocadas ao nosso redor o tempo todo, ao meu redor o tempo todo e eu posso lançar mão delas. Aqui tem os projetos, tem a hora do conto da biblioteca, desde que eu cheguei aqui eu participo da hora do conto. “Ah! precisa de uma atividade...”. Eu apresentei teatro de bonecos para as crianças, já apresentei cantando, os meus alunos cantando, os meus alunos tocando. Então, eu cheguei com essa aspiração de alívio, de estar com os meus.

**Rafaella:** Kaise, quando você chegou aqui na escola, o que você encontrou? Você tinha suas expectativas, você sabia que era possível determinado trabalho, mas como era a prática pedagógica? Assim que você chegou, o que você viu de prática pedagógica? Como ela acontecia? Você consegue se lembrar disso?

**Kaise:** Consigo, eu cheguei no fim do ano. No fim do ano, os professores de Música estavam organizados e trabalhando juntos por uma espécie de cantata de Natal. Eu não gosto de música de Natal, aliás, eu não gosto nem da época do Natal, mas, rapidamente, eu me inseri, eu falei: “Bom, eu estou chegando”. Os professores: “O que você faz de música?”. Eu falei: “bom, eu cantei coral há muitos anos”. “Ah! então vai ajudar aqui”. “Ah! eu também toco”. “Ótimo, então você vai entrar aqui”. Então, eu tentei me inserir rapidamente, eu vi que as crianças gostam da data comemorativa, para elas têm muito significado. Então, eu abri mão um pouquinho da minha opinião particular, eu falei: “não, eu vou mergulhar nisso aqui”. Foi muito produtivo, foi muito profícuo esse momento, agora pedagogicamente o que eu observei foi isso; eu me lembro também de ter visto uma encenação com crianças, era a Branca de Neve. Achei interessantíssimo porque, além das crianças, havia professores em cena. Havia três secretárias na secretaria que estavam vestidas de princesa participando da encenação. Falei: “Meu Deus do céu, a escola inteira participa da encenação. Que legal! Que coisa ótima!”. Então, eu fiquei assim... E a graça das crianças, eu me lembro muito que tinha um menino autista que ficava bravo quando riam, mas o personagem dele era muito engraçado, ele começava a bater o pé e ameaçava, como se dissesse: “Não ria de mim”. Acrescentava a graça. As crianças de primeiro ano encenando os personagens, foi muito legal, foi muito bacana e eu gostei. Isso me marcou. Então, a cantata de Natal e essa encenação me marcaram quando eu cheguei aqui, falei: “Nossa! cheguei em um lugar bom”.

**Rafaella:** Kaise, em relação ao seu trabalho... Você falou um pouco sobre como vocês trabalham no coletivo, as práticas que ocorrem de modo geral. Mas, em relação ao seu trabalho

como arte-educadora ou como indivíduo, enquanto artista, como é essa prática pedagógica no dia a dia? O que a Kaise acredita? Como você faz seu trabalho no dia a dia?

**Kaise:** Meu trabalho no dia a dia dentro da sala de aula... Eu gosto de estabelecer uma rotina com as crianças para que elas saibam o que sequencialmente vai acontecer. Eu gosto de abrir minha aula com uma roda de conversa, onde elas podem falar, mas escutar também. Às vezes, eu sugiro algum tema, às vezes alguma criança sugere, ou então a gente vai pelo universo da novidade, nós fazemos uma roda de novidade, cada um conta uma novidade legal que aconteceu nos últimos dias ou no fim de semana, no feriado. Eu acredito muito nisso, que a criança tenha esse espaço em sala, de escuta e de expressão oral, mas também de falar não somente para mim, a “professora”, mas também para o grupo todo, porque é um exercício, seis, sete anos, oito anos, dez anos, é um exercício fazer isso. E, no geral, eu procuro trabalhar com uma preparação, que é física, se a gente vai cantar, eu geralmente trabalho com um aquecimento, com uma preparação vocal, um alongamento, e depois uma preparação vocal; se eu estou trabalhando teatro, eu também faço essa sequência, que também é importante tanto para o corpo quanto para a voz, e a voz não é só uma coisa “aqui” (ela aponta para a garganta), é o corpo inteiro que respira, é o corpo inteiro que pensa, é o corpo inteiro que atua, que se coloca, que fala. Então, eu não desprezo isso quando estou cantando ou quando coloco as crianças para cantar, mesmo reconhecendo que para elas isso é um desafio. Em geral, eu proponho canções para trabalhar com as crianças que ofereçam algum desafio, digam alguma coisa do repertório delas e também que tragam algum desafio para elas de aprendizado, seja pela letra... Em geral, eu não escolho canções aleatoriamente. Geralmente, a gente analisa as letras, eu e as crianças: “O que vocês acham? Está falando de que essa música?” para a gente pensar; então a gente canta, a gente se escuta. Cantar, a gente canta em conjunto e, às vezes, eu também destaco uma ou mais crianças para cantar umas para as outras. “E se essa música fosse uma encenação? E se fosse algo que você quisesse dizer ao seu colega? Como você faria?” Então, na verdade, eu misturo um pouco os elementos do Teatro com a Música, e daí a gente faz uma roda final para avaliar a experiência de como foi o dia. Isso, no geral, que eu faço. Algumas vezes, eu coloco as músicas para eles escutarem tentando entender algum outro aspecto, por exemplo, o que tem na gravação original, porque, como eu toco, eu toco e a gente canta todo mundo junto, mas a gravação original tem sempre novidade, “que instrumento tem aqui? Olha que diferente, que instrumento será esse?”. Eu tenho uma bandinha rítmica lá na sala que às vezes eu passo o instrumento, se eles forem tocar, geralmente eles não cantam, acham que não conseguem fazer ao mesmo tempo. “Tudo bem, tem que treinar...”, aquela coisa

toda, mas essa é a base, eu gosto de fazer uma aula com início, meio e fim bem definidos para mim e para eles. Bem-marcado, bem claro.

**Rafaella:** Kaise, você me falou que gosta de colocar... Sabe que tem alguns desafios dentro de sua proposta pedagógica no dia a dia e, além disso, se a gente pudesse dizer assim... Qual seu objetivo por trás de tudo isso? O que você pode imprimir com a sua prática pedagógica no dia a dia quanto ao que você estabeleceu?

**Kaise:** É engraçado que... Falando da prática pedagógica, não verdade, eu estou aqui, eu me restringi à sala de aula, mas ela permeia todo o estado nosso dentro da escola, desde que a gente pisa dentro da escola até o momento que a gente sai. Então, assim, a intervenção pedagógica está em todos os momentos e em muitos momentos. Mas, assim, falando de sala de aula, que é o momento que a gente realmente para um pouco para se dedicar a uma coisa que está especificamente planejada para aquele momento, o meu objetivo não é um, são vários objetivos: fazer com que as crianças percebam a própria sensibilidade; fazer com que elas tenham condições de observar as coisas, a natureza, elas mesmas, os colegas, as suas emoções, os seus pensamentos; proporcionar a elas algum meio de elas se manifestarem, se expressarem em termos de pensamentos, em termos de emoção, em termos delas terem calma para fazer isso, porque expressar a gente expressa o tempo inteiro, mas, muitas vezes, ou na maioria das vezes, a gente não tem tanta consciência disso. Então, eu tento fazer com que a sensibilização delas seja no sentido de se perceberem, observarem não só o cotidiano, mas as obras de artes com as quais a gente trabalha. Então, com elas, a gente também se dedica a ver os trabalhos dos colegas que estão nas paredes ou quando nós saímos da escola para ir a algum passeio. Mas, enfim, especificamente dentro da sala, meus objetivos passam por isso. Eu tenho objetivos com elas (crianças) e objetivos comigo. Comigo, por exemplo, é tentar observá-las no sentido de me ajustar ao máximo de uma comunicação que realmente aconteça, às vezes não acontece, porque não é mágica, mas eu procuro tratar a criança no sentido delas... Criança quer crescer, sabe? Eu parto desse princípio, mesmo que alguma não queira, não saiba o que queira, nosso objetivo é crescer, se desenvolver, se aprimorar. e então, eu procuro fazer com que elas queiram de si o melhor, de mim eu quero também tentar fazer o melhor, procuro também ir me aprimorando, tentando ajustar e vendo onde... “Hum! Estou repetitiva nisso, acho que é melhor mudar isso aqui...”. Então, eu experimento fazer algumas coisas diferentes, enfim, para me melhorar também, porque eu também estou em desenvolvimento.

**Rafaella:** Kaise, se a gente pudesse pensar, assim, digamos, de uma forma comparativa de quando você chegou à escola-parque ou, de repente, você pode fazer uma reflexão das outras experiências que você teve no ensino de Artes em escolas-parque até o dia de hoje, quais foram

as principais mudanças que você percebeu nesse meio tempo? Digamos, de 2014 para agora, o que você consegue ver nesse marco de tempo?

**Kaise:** Dentro da escola-parque?

**Rafaella:** Isso, no ensino de Arte.

**Kaise:** Eu ainda estou muito inserida dentro da escola-parque, porque eu acho que também olhar de fora é uma coisa que me ajudaria bastante, que eu exercitei em outros universos como Teatro de Bonecos, que é minha área de pesquisa. Mas, estando aqui, o que eu acho de mais marcante, duas coisas eu acho, internamente falando, eu acho que, com o tempo, os professores vão se unindo mais por afinidade tanto pessoal quanto de trabalho. e então, eu percebo que há umas constelações que funcionam bem, a gente tenta repetir no ano seguinte e a gente vê que funciona diferente, porque cada ano é um ano, até porque são outras crianças. Eu acho que, do tempo que estou aqui, o marco que ora é para o bem, ora nem tanto, é a determinação de que a escola-parque faça parte do tempo integral. Óbvio que com isso a gente conhece muito mais as crianças, a gente tem uma possibilidade maior em horas para desenvolver trabalhos com elas e tudo, mas eu acho que, pelos fatores internos e externos do universo da educação em tempo integral nessas horas todas que a criança fica fora de casa e tudo, talvez o trabalho... Ele não caiu, caiu? Não é isso que eu quero dizer, entende? Mas eu acho que a gente sentiu estremecer, sabe? Acho que a gente tinha uma alegria de atender a um número maior de crianças, de cada dia ser uma escola diferente, de cada dia ter um aluno diferente para atender, que era o formato anterior. A gente atendia nove escolas e, de repente, a gente atende três. O menino está exausto, e a gente tem que acompanhar o descanso que nos deixa exaustos. Quer dizer... Dar uma aula de 1h30min, a gente se organiza, é ótimo. Óbvio que a gente não aproveita 1h30min corrida porque é impossível, a gente não está trabalhando com máquinas, gente é gente, menino de seis anos, de dez anos, tá cansado, tá vindo de longe. Há menino aqui que sai de casa 5h da manhã. São muitas horas. Está na fila às vezes, acabou de chegar, está sonolento. Para para ir ao banheiro, toma água, volta... “Mãe, professora, tia!”. Entendeu? Então, assim, é uma coisa que mexe comigo, sabe? Ontem eu tive uma reunião com algumas famílias e uma vó virou para gente e falou assim: “Ah! vocês estão acompanhando muito mais o desenvolvimento do meu neto do que a nossa família, porque ele está aqui um número de horas grandes, não é? Mas é porque a gente tem que trabalhar”. Aquelas histórias que atendem muito mais ao empregador tradicional, que é aquele que quer entregar trabalho oito horas por dia, horário comercial, que vai pegar trânsito para ir, vai pegar trânsito para voltar, que vai ter que almoçar ali por perto, enfim, esse formato de trabalho que a gente sabe que não é o único, que inclusive está ultrapassado, que onera a natureza, que onera o ser

humano, que onera a saúde de todo mundo, sociedade fica toda padronizadinha, e não adianta nada, mas roda uma manivela que está nos levando para onde? A gente nem para para saber aonde estamos indo. E a criança agora está pagando um preço, digamos assim, porque ela já não poderia brincar na rua, quer dizer, na minha infância eu podia, mas a infância dos meus alunos eu sei que eles já não podem brincar na rua, já tem um monte de aparelho eletrônico. e então, a diversificação de possibilidades de brincadeiras, movimento físico, de sinestésica, de expressão, tudo o mais, é tudo pela interface de uma tela e ainda tem que ficar muitas horas de transporte e ficar tantas horas também dentro de duas escolas, que é o nosso caso aqui (escola-parque e escola-classe). Como que essa criança não vai sentir? O que ela vai sentir daqui a um ano ou dois? No que que isso vai impactar na saúde, porque, sem escola em tempo integral para crianças, a gente já tem uma antecipação de sintomas que só apareciam na velhice. Ano passado eu perdi um amigo da minha idade com infarto do miocárdio, infarto fulminante. Então, várias doenças que vinham mais à frente, agora... Porque isso está diretamente relacionado a uma compreensão do ser humano dentro da sociedade. Como é que é? Para onde vamos? Eu acho que a escola não está muito interligada, ela pertence a isso. Como é que se fala?... Como se fosse uma fonte que se abastece ao mesmo tempo.

**Rafaella:** Uma retroalimentação.

**Kaise:** Uma retroalimentação. Exato.

**Rafaella:** Kaise, você acha que essa proposta de escola integral trouxe, apesar desse cansaço, apesar desse tempo oneroso para a criança dentro da escola, que a gente ainda não sabe quais serão os resultados disso, dentro da perspectiva do ensino da Arte, alguma mudança qualitativamente ou não para o ensino da Arte? Tem algo de peculiar que afete positivamente ou não com relação ao tempo integral?

**Kaise:** Aqui na escola-parque, as crianças têm possibilidade de ter um número maior de horas de experiências artísticas, de produção artística em sala de aula ou na escola para assistir e, enfim, o que é bom, não é ruim, porque, quando ela está aqui, ela também não está no celular. Se for pensar por esse lado, ela não está na televisão. Quando a gente passa um filme, a gente faz uma mediação para todo mundo tentar compreender melhor aquilo... Por esse lado, eu acho que é positivo; agora, no geral, eu acho que as Artes precisam do descanso, toda vida precisa de um descanso. E esse descanso não está, quer dizer... Todas as crianças que vêm para escola de tempo integral ficam, digamos, 10 horas dentro da escola, mas, se a criança mora a 10km, é um tempo longe de casa; se ela mora a 20km, é outro; se ela mora a 70km... Como eu já tive aluno aqui que morava em Santo Antônio do Descoberto. Eu mesma experimentei isso. No ano passado, a gente está em 2019... No ano retrasado... Eu tenho uma casa em Olhos d'Água, em

Goiás, eu decidi morar lá. Então eu fiz o trajeto de vir 100km... Passar uma noite aqui, porque, enfim, era impossível ficar indo e vindo todos os dias. Algumas vezes eu ia e vinha no mesmo dia. Eu saía às 5h de lá, num escuro profundo da madrugada, e eu saía daqui depois da coordenação, ou se não tivesse a coordenação interna, fosse a externa, eu saía por volta das 15h. Era tomada por um sono, porque, assim, eu dormia cedo, eu dormia às 20h. Eu imaginei: “Meu Deus, eu tenho 40 anos”, agora eu estou com 43, “eu não estou aguentando”, Imagina uma criança num ônibus cheio? É complexo, então elas ficam numa agitação, numa coisa, numa ansiedade, às vezes num choro com saudade da família, às vezes também uma necessidade de falar muito conosco, de nos contar coisas delas, do que ela está pensando, às vezes eu fico pensando: “Será que não era legal que sua mãe estivesse ouvindo isso? Seu pai, seu irmão mais velho, sua tia, sua avó?”. Então, tem perdas e ganhos. Aumenta nossa responsabilidade.

**Rafaella:** Kaise, e sobre esses alunos que frequentam as escolas-parque, especificamente esta escola, qual você acha que é a importância do ensino de Artes experimentada por elas nesse âmbito, apesar de todos esses entraves que a gente tem visto? A gente não sabe os resultados disso, mas acho que é uma coisa que, a longo prazo, talvez a gente vá perceber, não é tão imediato. Qual a maior importância que você acredita, o significado de estar aqui inserido nesse espaço artístico?

**Kaise:** Uma das coisas que a Arte oferece de mais valioso é a experiência, que é intransferível. Eu gosto de uma coisa que o Rilke fala naquele “Cartas a um jovem poeta”. Ele fala que “as palavras são débeis”, por mais que a gente tente descrever uma experiência nunca vai dar conta da experiência, tem uma coisa de indizível, tem uma coisa intangível no universo da experiência, e as crianças têm essa oportunidade aqui com a escola-parque e com o ensino das Artes, passar pela experiência, produzir, pensar... marca, nos marca, não é? Acho que a todos nós, mas, assim, para a criança, pensando nas artes, pensando no teatro, na música, na educação física também, mas eu sei que o foco aqui são as artes. Óbvio... Todo o currículo invisível que tem, porque há as relações, as coisas todas, as amizades que se criam e tal. As artes, em especial, acho que têm esse cerne... Você não tem contato com a arte sem a experiência, seja da fruição, seja da produção... Seja a experiência tátil, auditiva, enfim...

**Rafaella:** São os estímulos, não é?

**Kaise:** Os estímulos.

**Rafaella:** É uma experiência ímpar, não é?

**Kaise:** Sim.

**Rafaella:** No sentido de experiência de ser uma experiência mesmo, não é?

**Kaise:** Sim.

**Rafaella:** De vida, de conjunto...

**Kaise:** É uma experiência que gera pensamento.

**Rafaella:** Que vem para outro nível, digamos assim.

**Kaise:** É.

**Rafaella:** Além da vivência.

**Kaise:** Sim.

**Rafaella:** Kaise, sobre essa questão... Você falou da experiência. E a gente tem uma coisa muito peculiar na escola-parque, que é uma escola que só existe em Brasília, nesse modelo. A gente sabe que tem em Salvador, Bahia, mas que tinha e tem ainda outra proposta diferente dessa da capital. Há alguns indícios no Rio de Janeiro. Mas nesse formato, nesse modelo pensado, planejado dentro de uma cidade, a gente sabe que é só em Brasília mesmo, apesar de ainda ser um projeto incompleto, como a gente falou. Tinha que ser 28 escolas, e são só 5, 3 no Plano Piloto e 2 fora, não é? Você acha que existe um diferencial para o cidadão brasileiro que se relaciona com essa escola de modo específico? Escola parque e cidadão brasileiro nos seus mais amplos sentidos de ser brasileiro?

**Kaise:** Sim, eu acho que sim, embora eu seja brasileiro e não tenha estudado na escola parque. Eu estudei no Guará, sempre estudei em escola pública, e tudo. Por exemplo, no Guará, eu passei por uma experiência quando era pré-adolescente. Havia um professor de Música que ele fazia um projeto numa escola perto da minha casa e era aberto a toda a comunidade. Lá eu comecei a cantar em coral, ele separou as vozes, falou da minha voz, ele me marcou muito esse professor. Ele conduzia uma banda de fanfarra, um ou dois corais, enfim, que eram abertos à comunidade, fora as outras aulas que ele dava. Então, isso faz com que eu me sinta pertencente àquele lugar por causa dessa experiência, enfim. Eu sinto que a escola-parque marca o brasileiro também por essa oportunidade, a oportunidade da experiência. Mas eu acho que o Plano Piloto tem um planejamento que está muito ligado ao sonho de quem criou a cidade, aliás, não só de quem criou, mas de muitos antecedentes que essa cidade tem, de 400 anos. A escola parque faz parte de um complexo de quadras que foi pensado para que as pessoas tivessem a liberdade de andar debaixo dos prédios, que foi pensado para que, de qualquer ponto da cidade, você pudesse ver o céu, pudesse ver o horizonte. Então, quer dizer, as escalas que a cidade foi pensada. A escola-parque está diretamente não só ligada a isso, mas ela compõe essa identidade. Quem é brasileiro e não estudou na escola-parque tinha ouvido falar da escola-parque, até porque a escola-parque da 308 abriu as portas para o teatro da cidade, abriu durante muitos anos aquele teatro grande que eles têm lá. Assim, a escola-parque, como escola pública, também tem

um espaço aberto na cidade para algumas atividades extras, algumas atividades para a comunidade. Eu acho que sim, eu acho que a escola-parque compõe.

**Rafaella:** Mesmo para aqueles que não moram aqui, por exemplo, aquelas crianças que moram no entorno, nas cidades administrativas, você acha que elas conseguem ter uma relação com essa proposta, com essa ideia de Brasília e escolas-parque em Brasília?

**Kaise:** Eu acho que uma parte consegue. Se tem experiência, ajuda, porque eu já conversei com pessoas brasilienses, com meus conterrâneos, é comum aqui em Brasília a gente usar essa palavra, não é? Já conversei com conterrâneos que não tinham nunca pisado em uma escola-parque, que não tinham a escola-parque como uma coisa forte para eles. Eles tinham uma outra... Assim, porque a relação com o Plano Piloto, essa é uma relação que todas as cidades têm no Distrito Federal. Agora compreender a cidade como uma coisa da identidade também, eu acho que passa pela experiência, passa pelo afeto. Eu era adolescente e estudava no Guará, mas eu fazia francês no CIL. Eu saía do CIL e ia para o Espaço Cultural da 508, eu ficava lá, lia um pouquinho, depois eu resolvia tomar um suco. E seguindo ali a W3 tinha a Biblioteca Demonstrativa, que tinha um coral, que eu logo me inscrevi. Então, eu passava a ir para o coral da Biblioteca Demonstrativa também. Eu acho que a criança e o adolescente estão abertos para esses trânsitos todos, bem mais. Os adultos vêm e vão, passam na frente do Teatro Nacional, nem blá... Só complementando, a escola-parque é uma escola sonhada, assim como a cidade é sonhada. Então, ela foi pensada, ela foi imaginada, ela foi planejada, ela foi construída em cima de pilares que têm pensamentos, que têm uma concepção de gente, a escola parque faz parte disso.

**Rafaella:** Kaise, você me falou algumas coisas sobre a escola, esta escola, sobre Brasília, sobre escola-parque em geral. Tem algo que você acredite que possa ser melhorado em relação ao ensino de Artes nas escolas-parque? Quais são as suas ideias, suas expectativas próximas para o ensino de Artes nas escolas-parque?

**Kaise:** É engraçada essa pergunta porque eu tenho trabalhado tanto a minha felicidade e satisfação de estar aqui, que é quase como se tudo estivesse perfeito. Eu acho que na escola parque poderia trabalhar, por exemplo, aqueles professores que se identificassem com a proposta da escola... Há gente, claro!... O velho sonho de formar uma equipe muito maior, de fazer uma egrégora, digamos assim, mas eu acho que a gente já é grande e consegue fazer muita coisa com o que a gente tem. Eu acho que a gente podia sair mais da escola, andar mais pela cidade, andar sem medo na cidade, poder pegar nas mãos das crianças, todos, um grupo inteiro, e ir daqui a pé para a 913, para o Sesc Garagem, que é o espaço histórico da cidade. Facilitar a coisa de ter ônibus, de a gente poder sair, porque eu acho que precisa disso também. Eu acho



que, pedagogicamente, dentro de sala de aula de ensino da arte, temos um aparato muito bom, mas que nem todo mundo aproveita, mas aí já passa pela identificação ou não com as propostas das escolas-parque, e que vai de cada profissional e eu não gosto de ficar criticando os colegas. Eu acho que, por exemplo, se mais professores da escola-parque fizessem ou oferecessem cursos na IAP seria excelente. Aqui a gente tem um grupo de professores que está se qualificando cada vez mais. Isso é muito gostoso. Isso é muito bom de ver, porque estudar esse país é só com amor, entendeu? Isso é amor pelo trabalho, isso é amor pela profissão, isso é amor pelo aluno, pelo estudante. Isso é querer oferecer o melhor. Eu gostaria que mais gente fizesse isso, mas eu já estou muito feliz com quem já quer.

**Rafaella:** Kaise, é isso. Eu quero te agradecer pela participação, pelo carinho, por essa vontade de falar, de conversar, você que tem tanta experiência na área, que é uma das professoras que tem uma formação fantástica. Muito obrigada pela sua colaboração, pela atenção!

**Kaise:** Eu que te agradeço, Rafaella, pelo convite, obrigada também por poder colaborar em alguma coisa. Eu desejo que você faça um ótimo trabalho, seja um trabalho prazeroso, gostoso de ler, que circule muito, que se dissemine bastante, semeie corações por aí.

**Rafaella:** Muitíssimo obrigada!



## APÊNDICE I – ENTREVISTA VII, PROFESSORA ANA CAROLINA C. M. DE MELLO

Figura 24 – Professora Ana Carolina de Mello sendo entrevistada na biblioteca da Escola Parque da 313/314 Sul



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**Rafaella:** Hoje é dia 15 de junho de 2019, agora são 9h50 da manhã, nós estamos na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília, com a professora Ana Carolina. Primeiro, quero te agradecer, Ana, pela sua colaboração com a minha pesquisa. Ana, para a gente começar, eu queria que você falasse um pouco sobre a sua formação, sobre a sua trajetória enquanto arte-educadora, enquanto artista, enfim, um pouquinho da sua história nesse universo.

**Ana Carolina:** Então, eu tenho uma primeira formação em Geografia, comecei a lecionar como professora de geografia e senti uma necessidade de trazer um acesso maior aos estudantes que não fosse aquele ensino formal. Então, eu comecei a me envolver com a arte e montei um grupo de teatro para crianças chamado A Barca dos Sonhos. Era um grupo de teatro itinerante, a gente ia às escolas, apresentava... E eu comecei a me apaixonar muito pelo teatro. Entrei na universidade paralela à geografia. Comecei na UnB, e tentando conciliar tudo, duas faculdades, UnB, trabalho, me apareceu uma oportunidade para trabalhar em área indígena. Então, eu trabalhei nesse percurso todo até me formar em arte cênica. Trabalhei com comunidades ribeirinhas no Amazonas com uma metodologia de ensino também muito focada na arte, no Paulo Freire, no construtivismo. Eu demorei 12 anos para terminar a faculdade de artes cênicas. Mas nisso, desde o primeiro semestre, quando entrei na faculdade, já me abriram milhões de portas de trabalho, diferente da geografia. Eu fui dar aula no Gallois, fui dar aula no Inei, fui dar aula em várias escolas particulares, até que vim parar na escola-parque e aqui me encantei, me apaixonei e praticamente desde o primeiro dia, apesar de ser contrato temporário, desde que entrei aqui, eu nunca mais saí. Nesta escola aqui tem três anos e meio, passei por

algumas outras, a 210 Norte, a 304 Norte, mas bem rapidamente, e aqui vou ficar até o final desse ano, apesar de ser de artes cênicas, estou na área de música.

**Rafaella:** Está em casa, não é, Ana?

**Ana Carolina:** Sim.

**Rafaella:** Ana, e em relação à sua trajetória com as escolas-parque? Você disse que, antes de trabalhar nessa, trabalhou em outras também, outras duas escolas, é isso?

**Ana Carolina:** Sim, na 210 e na 304.

**Rafaella:** E você já tinha interesse? Ou a primeira vez que você veio para uma escola-parque era porque... Eu também já fui contrato, por isso estou te perguntando isso, é que às vezes tem uma carência e a gente fala: “Eu vou para essa e, enfim”.

**Ana Carolina:** Não, eu batalhei muito por essa daqui, fiquei pedindo por toda identidade que eu já tinha, todo trabalho. Os meninos agora eu estou vendo eles crescendo. Pguei eles no primeiro ano, agora quarto ano, quinto ano. Então, isso para mim, pelo fato de ser contrato, ficar muito alternativo, pulando de uma escola para outra, não é legal. O fato de a gente poder voltar dar mais força, mais identidade para o trabalho.

**Rafaella:** A gente vai se construindo também...

**Ana Carolina:** Justo.

**Rafaella:** enquanto professor, enquanto arte-educador, não é?

**Ana Carolina:** Agora foi bem desafiador o fato de ser música, e aí entra nessa questão de ser educação artística e as habilitações, e a escola-parque trabalha com... Já peguei as artes visuais, já trabalhei com teatro, mas agora é minha primeira vez com música. No momento, eu fiquei um pouco receosa por achar que não fosse dar conta, mas eu vi que elas todas se comunicam, e essa troca que acontece entre os professores é muito engrandecedora, e a gente já acaba construindo junto. Então, assim, eu estou apaixonada pela música, estou gostando muito e nenhum momento me afastou do teatro, acaba que é uma linguagem só mesmo.

**Rafaella:** Elas se complementam, não é?

**Ana Carolina:** Sim.

**Rafaella:** No final das contas, a gente que vai separando em caixinhas, até por necessidade da nossa própria formação.

**Ana Carolina:** De fato, a gente não tem essa formação, mas o mercado de trabalho exige, eu acho que a gente tem que pegar isso realmente como desafio, até porque o professor tem que estar constantemente estudando, tem que estudar bastante para ensinar música, para “ensinar”, na verdade, para construir junto com eles a ideia legal de música, um conceito bacana.

**Rafaella:** Ana, antes na escola-parque, o que você já tinha ouvido falar? O que você conhecia da história das escolas-parque? O que existia no seu imaginário em relação à história das escolas-parque de Brasília?

**Ana Carolina:** Eu não tive oportunidade de passar por aqui, infelizmente, mas as pessoas que passaram sempre me colocavam como a escola dos sonhos, maravilhosa. Esses dias até encontrei um aluno em uma festa junina e ele disse: “Nossa, tia, como eu queria ter reprovado aqui na escola-parque para poder ficar aqui”. E as pessoas têm muita lembrança do Teatro de Arena porque todo esse espaço diferenciado marca muito. Então, sempre boas referências, sempre bons profissionais que passaram por aqui, e hoje eu frequento os meios, teatro e tudo, e sempre há alguém que fala da escola-parque, só elogios.

**Rafaella:** Que é um referencial para nós da arte.

**Ana Carolina:** Sim.

**Rafaella:** É interessante.

**Ana Carolina:** Sim.

**Rafaella:** Ana, quando você teve a oportunidade de vir para essa escola, no caso a 313/314 Sul, você já tinha algumas experiências com escola-parque? O que te atraiu para essa escola? O que mais te chamou a atenção? O que tinha de especial? Como você disse, você pedia preferência por essa escola.

**Ana Carolina:** A equipe. Eu acho a equipe de trabalho aqui maravilhosa. Tenho admiração por todos os professores, excelentes profissionais, eu fico sempre muito surpreendida com os trabalhos que eles propõem, então acho que isso é uma troca maravilhosa, uma soma poder participar de outros trabalhos. Os alunos, os estudantes, como eu te disse, eu já os conhecia desde pequenos, já conhecia a família, e para mim era muito importante dar continuidade ao trabalho que havia começado. Durante muito tempo, eu morei aqui perto também, então a facilidade de estar perto e o prazer mesmo pelo trabalho, é muito bom estar aqui, muito bom mesmo.

**Rafaella:** Se identificar. Quando a gente se encontra em um espaço.

**Ana Carolina:** Justamente. Sem tesão não há solução! Como é que a gente vai estar em um lugar que a gente não gosta de estar? Eu estava falando ontem com o meu marido isso. Eu larguei as escolas particulares, que até financeiramente são muito mais viáveis, por essa ideologia que eu tenho necessidade de carregar, eu acho que aqui a gente tem toda essa liberdade para moldar uma mente de forma saudável, trazendo realmente o que é a arte, o que é a linguagem, todos os professores falando o mesmo idioma, diferente do que acontece muitas vezes nas escolas particulares, que são muito focadas com o resultado do trabalho para o pai

ver no final, e não nesse processo todo que acontece. Quem passa aqui, fala: “Nossa, essa escola é uma escola só de arte? Que maravilha! Inacreditável. Coisa de primeiro mundo”.

**Rafaella:** Surreal ainda para nós.

**Ana Carolina:** É realmente uma dádiva.

**Rafaella:** Apesar de ser um projeto inacabado, não é? Ainda poderia crescer.

**Ana Carolina:** Essa mudança também foi muito ruim. Essa coisa da escola integral acabou com a identidade porque... A gente fala que “virou” uma creche. Por um lado, é legal porque você tem contato com os meninos sempre e tem a oportunidade de dar continuidade ao trabalho, mas, por outro, você deixa de atender uma clientela que poderia estar sendo atendida e necessita desse contato com a escola-parque, mas governo é governo, vamos ver o que vai acontecer.

**Rafaella:** Ver aonde é que a gente vai parar com essa... Enfim. Ana, antes de você ter essas experiências, que você já me falou um pouco, qual era a sua expectativa em relação às escolas-parques? O que você acreditava que poderia trabalhar no ensino da arte nas escolas-parques?

**Ana Carolina:** Então, eu acredito que isso, a questão da banalização da arte que a gente vê como entretenimento, lazer, tampar um buraco ali... A linguagem, eu acredito que aqui na escola-parque realmente se trabalha arte como linguagem, e ela acaba atingindo tantas áreas do conhecimento, e que a gente nem consegue dimensionar até onde chega, é uma aula de música que vai na matemática, é uma aula de teatro que trabalha a criatividade no sentido de tentar solucionar os problemas, a expressividade, uma inteligência emocional, é um calabouço de coisas que a gente nem sabe até onde chega nosso objetivo. Então, eu creio que a minha expectativa de estar aqui era justamente poder trabalhar arte como linguagem, toda a importância que ela tem, e tudo que ela pode atingir além da nossa capacidade ainda de compreender.

**Rafaella:** Os resultados mais imediatos, que a gente...

**Ana Carolina:** A arte é muito poderosa. A arte, ela é muito poderosa.

**Rafaella:** repercute ainda por muito tempo.

**Ana Carolina:** Sim. Coisas que a gente nem imagina. Ela vai além.

**Rafaella:** Ela é sensível. É um campo até desconhecido, de certo modo, de nós enquanto seres humanos.

**Ana Carolina:** A gente observa nos meninos o tanto que eles crescem mesmo como seres humanos, como eles se colocam. Você vê que no primeiro ano o menininho não sabe nem sentar na roda. Porque você tirar ele da perspectiva de uma cadeira, com professor lá na frente,

e colocar ele em pé, com o corpo se expressando para ter que sentar em outro lugar, tudo isso em um primeiro momento é superdesafiador, bem difícil mesmo, desde tirar o tênis para amarrar. Eu fiz uma vez aula a arte de amarrar o tênis, a arte de sentar no chão, a arte de respirar, coisas simples que a criança às vezes não tem a menor noção pelo próprio formato de educação que se tem. E quando ele vem para cá, no primeiro ano, aprende a sentar; no quarto, ele já chega e senta, já se coloca, já se posiciona, já tem uma argumentação, já tem um olhar crítico para a coisa, então é uma evolução nítida.

**Rafaella:** Muito mais autonomia.

**Ana Carolina:** Muito mais autonomia, justamente.

**Rafaella:** Ana, e quando você chegou nessa escola, na 313/314 Sul, o que que você... Quais foram as suas primeiras impressões em relação à prática pedagógica? O que você encontrou? O que você se lembra que acontecia quando você chegou aqui? Como era o trabalho pedagógico?

**Ana Carolina:** Então, o que me chamou atenção foi muito... Acho que... A Ana Mae coloca da contextualização, da fruição e da produção. As outras escolas que eu passei também dando aula de artes, só que escola particular, era muito focado na produção, no resultado do trabalho, talvez até para mostrar para os pais, não sei. Mas, aqui, eu vejo acontecer toda aula teórica, uma saída de campo. Esses dias, nós levamos os meninos para uma visita técnica na Funarte, está acontecendo um trabalho bem legal lá, e eles tiveram a oportunidade de manusear a mesa de luz, a mesa de som, ficar no espaço de teatro com toda aquela magia. Então, o que me chamou a atenção foi justamente isso, uma escola de arte onde acontece a teoria, acontece a produção, acontece a apreciação de outros trabalhos, realmente é uma escola completa.

**Rafaella:** Um mundo artístico. Ana, em relação ao seu trabalho enquanto indivíduo, enquanto arte-educadora, como é a sua prática pedagógica no dia a dia?

**Ana Carolina:** Eu tenho uma linha de Paulo Freire muito forte, sempre começo com uma acolhida, faço uma brincadeira com eles, eu acredito muito na coisa do brincar para a criança, no lúdico, aprender brincando, e coloco para eles que aqui a gente brinca, mas a gente aprende, porque senão fica esse nome escola-parque como um problema sério, eles acham que é um parque de diversões e vêm com um fogo todo, chegam aqui e só querem brincar, mas é para brincar, só que a gente brincando a gente aprende, ali aparecem uns conflitos, ali a gente coloca as regras, e daí a gente vai construindo. Então, eu sempre faço essa acolhida por meio de uma brincadeira musical, uma brincadeira no teatro, um jogo teatral. E problematizo o que é que a gente aprendeu, por que que aconteceu essa brincadeira. Eu trabalho muito a alfabetização do olhar também, a coisa da leitura das imagens, então utilizo livros, utilizo

vídeos, imagens, para dali a gente partir para algum conceito ou entrar mesmo no conteúdo, mas sempre busco sair da formalidade da coisa e não vir com respostas prontas, construo ali com eles e ali também aprendo muito, muito mesmo, eles trazem muitas referências bacanas e conceitos simples que a criança tem. Eles resolvem numa praticidade sem tamanho.

**Rafaella:** Bem menos complexo do que o nosso universo adulto. A gente esquece um pouco dessas...

**Ana Carolina:** Esses dias, o que era que a gente estava fazendo com eles? Ah, era uma mediação, pois acho que a maior dificuldade aqui são os conflitos, as brigas, e aí teve uma professora, a Graça, que também está fazendo doutorado, e ela está propondo através da IACON um curso de mediação para a gente, mediação para amenizar conflitos e criar laços, e a gente já está na parte prática indo para sala de aula. A gente explicou tudo para eles... Assim, até a nossa linguagem. Aí uma criança falou assim: “Tia, então a gente vai falar o que a gente não gosta nessa escola”. E a gente: “É isso aí, o que vocês não gostam”. Para a gente tentar fazer um levantamento, porque a proposta é esta: fazer um levantamento, e daí eles mesmos tentarem solucionar esse problema.

**Rafaella:** Que bacana! E eles compreendem...

**Ana Carolina:** Sim, sim.

**Rafaella:** a leveza. Ana, se a gente pudesse dizer, assim, claro que você já falou algumas coisas em relação a como você trabalha com eles, a questão da autonomia que, com essa simplicidade, a criança consegue ver as coisas. Mas, se a gente pudesse dizer, assim: qual é o seu objetivo por trás de todo esse trabalho pedagógico, dessa prática? O que a Ana tenta imprimir com isso?

**Ana Carolina:** Eu acho que até um pouco utópico, talvez, um sonho, mas eu penso realmente nas futuras gerações, sabe? Eu penso... Quem eles vão ser como cidadão, que papel vai exercer dentro da sociedade, que cabeça eles vão ter, o que que eles vão somar dentro disso tudo? Porque eu vejo o mundo tão louco, tão perdido nas ideias, e eu realmente acredito que a gente fazendo cada um um pouquinho aqui, isso vai marcar muito a infância deles, isso vai marcar muito a forma de pensar, eles vão ter uma postura bem diferente diante do mundo. Quem tem a oportunidade de passar por uma escola dessa, com certeza não vai pensar dentro da caixinha, com certeza vai pensar e encarar o mundo de forma bem diferente.

**Rafaella:** Uma experiência para a vida, não é? De outra perspectiva. Ana, e se a gente pudesse pensar, assim, de uma forma comparativa, digamos, construindo uma linha desde as primeiras experiências que você teve com escola-parque, nas escolas anteriores, ou até mesmo nessa, até os dias de hoje. Quais foram as principais mudanças que você presenciou? O que



você acha que presenciou na prática pedagógica no dia a dia da escola, como você consegue ver esse panorama, essa linha?

**Ana Carolina:** Em relação às outras escolas, minha passagem foi bem rápida, fiz uma leitura, identifiquei algumas dificuldades na 304, que foi a última que eu passei, a questão da estrutura do espaço físico mesmo, a escola parece que é subterrânea, e aí tem muito barulho, ecoa, os professores andam com negócio no ouvido. Agora, nessa daqui, o que eu venho observando, que é a que eu tenho ficado mais tempo, é que os projetos estão crescendo (aquele projeto Aquaponia ali, a coisa mais linda), estão justamente dialogando com outras áreas do conhecimento, cada vez está se fortalecendo mais, e os profissionais mais dedicados, mais envolvidos nos próprios trabalhos, então, sendo assim, eu acho que poderia abrir para outros espaços, não ficar só aqui, porque quem entra vai ver e vai pensar: “Meu Deus, que coisa linda”. Hoje mesmo eu tive uma aula com a professora junto com os alunos que vieram, fiquei surpresa com o trabalho dela, então eu vejo isso, os professores se qualificando, se capacitando, professores de mestrado, de doutorado. E, nesse tempo todo, o que eu vejo é isso, trabalho pegando mais força, mais intensidade, mais qualidade e ficando cada vez mais bonito.

**Rafaella:** Crescendo, de fato, não é? Cumprindo com o propósito, de fato, da educação, não é? Ana, se você pudesse dizer para você, hoje quais são os principais desafios do ensino de artes nas escolas-parque, nessa escola-parque? Quais são esses desafios para você?

**Ana Carolina:** Então, primeiro, são as linguagens, que é trabalhar na música, no teatro, nas artes visuais, isso é extremamente desafiador. O segundo, no nosso caso contrato temporário, essa continuidade do trabalho que infelizmente a gente não... Eu, graças a Deus, esse ano peguei uma vaga de uma professora que foi fazer o doutorado no Canadá, então eu consegui ficar até o final do ano, mas, às vezes, você começa, aí sai, volta, isso é bem complicado. E o descrédito daquelas pessoas que não conhecem o que acontece aqui. Então acho que associar a escola-parque só à brincadeira, eu já ouvi muito isso, é porque nunca entrou aqui para conhecer o trabalho.

**Rafaella:** A seriedade, não é? E a seriedade que tem no brincar também dessa forma.

**Ana Carolina:** Mas esse é um problema mesmo da estrutura. Uma coisa aqui é o senso comum, dificilmente você vai ter essa leitura do brincar se você não é da área da educação, se você não é da área de artes, você sempre vai olhar como entretenimento, como uma coisa descompromissada.

**Rafaella:** Perda de tempo gasto... Sem propósito. Ana, você até comentou um pouquinho sobre a questão da escola integral, e a gente sabe que hoje essa escola é um desafio. Hoje a escola-parque está inserida dentro desse modelo da escola integral, de receber as outras

escolas no horário oposto, complementar. Você acha que, além de ser um desafio, essa ideia da escola integral da escola-classe, da escola-parque, agregou alguma qualidade também ao trabalho? Ou não? Isso não agregou qualidade? Dentro dessa ideia dos desafios também, qual a implicação dessa escola integral para a escola-parque?

**Ana Carolina:** Na minha leitura, eu acho que não foi legal, assim, se a gente colocar numa balança o que é positivo e o que foi negativo, vou começar pelos negativos. Primeiro, o professor se desqualificou no sentido de que ele poderia estar dando muito mais aula, pegando uma clientela muito maior, ele perde metade desse tempo dele como “babá” da criança, porque ele precisa colocar para dormir, precisa mandar escovar os dentes, ele tem que ver se está se alimentando bem. Então nesse tempo ele poderia estar fazendo uma coisa mais voltada para o que ele tem conhecimento para fazer. Isso seria o negativo. E o fato de a criança ficar o dia inteiro na escola, isso é extremamente desgastante tanto para criança quanto para o professor, e acredito que para família também, eu sei que é uma necessidade, mas eu acho que isso, em termos de desenvolvimento, é péssimo para criança, eu acho que dá uma cansaça, um esgotamento que compromete até o aprendizado. Agora o positivo seria isto: a gente consegue pegar um grupo que, por um lado, a gente não consegue atender tantas escolas, mas, por outro, essa que a gente atende, a gente consegue dar uma continuidade maior ao trabalho, no caso da música dá até para ensinar um instrumento, porque você está vendo aquele menino todo dia, um dia sim, um dia não, mas eu creio que, colocando na balança, perdemos, tanto o professor, pela qualificação dele, porque ele tem que ficar doando muito mais, quanto a criança, pelo cansaço e o desgaste.

**Rafaella:** Para criança é desgastante, não é?

**Ana Carolina:** Muito, eles ficam muito cansados, e a criança realmente dorme na hora do descanso. E a gente coloca para eles que é importante descansarem, se não eles não vão conseguir aprender.

**Rafaella:** São quase 10 horas, não é? São 10 horas, na verdade, de escola.

**Ana Carolina:** Eu acho uma judiação.

**Rafaella:** Sem contar o tempo de trânsito, que eu acho que eles vêm de longe, de outra cidade. Para nós que somos adultos já é um bocado desgastante, imagina para as crianças. Ana, dentro desse modelo, com relação às escolas-parque e à escola-classe, como se dá a relação dessas escolas? Ela existe? Como as escolas se comunicam? Os professores se comunicam?

**Ana Carolina:** Então, desde que eu trabalhei aqui, nunca houve essa interação. Agora, nesse ano, criou o momento para a gente se encontrar. Foi muito bacana. A gente teve a oportunidade de encontrar os professores deles de lá e trocar tudo que a gente observava, a

gente criou um grupo no WhatsApp e aí a gente compartilha os nossos trabalhos e eles compartilham os deles. A gente não imaginava que eles faziam lá e eles não imaginavam que a gente fazia aqui. Então, abriu uma oportunidade, mas ainda está engatinhando essa ideia de a gente fazer esse intercâmbio, ainda é muito pioneira essa proposta, mas está acontecendo, já temos testado isso e está sendo maravilhoso poder trocar com eles, mas nunca houve, foi a primeira vez.

**Rafaella:** São as mesmas crianças, não é? A ideia do integral, se não houver isso, fica...

**Ana Carolina:** Justo, foi maravilhoso. A gente teve uma reunião para falar com as professoras deles. É que o olhar deles, como eles são professores pedagogos, de trabalhar todas as áreas, o olhar deles é muito diferente do nosso. Às vezes a gente manda um vídeo de um trabalho que os meninos fizeram, eles falam: “Meu Deus, não acredito que é o fulano que está fazendo isso, que aqui ele não faz nada”. Mas aqui ele faz, porque a gente está trabalhando outro lado da criança, nem sempre ela tem aquela habilidade formal ali, às vezes ela tem uma habilidade corporal e supera.

**Rafaella:** E as próprias condições também, não é?

**Ana Carolina:** Justo.

**Rafaella:** Material, espacial...

**Ana Carolina:** Justo. Eles não reconhecem a criança que está dando trabalho lá e produzindo aqui. Às vezes é o contrário também.

**Rafaella:** Que interessante. São dois universos, mas que precisam se comunicar mesmo...

**Ana Carolina:** Fundamental, porque a gente tem muito tipo de inteligência, e a gente só trabalha uma dentro da escola formal, e aqui a gente tem a oportunidade de trabalhar, de descobrir ali algum talento de alguma forma.

**Rafaella:** Outras potencialidades dessas crianças. Ana, e sobre esses alunos que frequentam as escolas-parque, que aspecto mais importante você acha para elas de estarem nesse espaço? Por que é tão importante? Por que é tão especial para elas esse espaço?

**Ana Carolina:** Eu acho, primeiro, pela cooperação. Esse trabalho em grupo que acontece, eu sempre falo para eles da constelação e não das estrelas, então acho que esse trabalho em equipe é muito importante, porque o mercado está buscando isso e não mais o individualismo, gente que saiba trabalhar em grupo. Eles observam o professor, que é muito modelo de comportamento, então eles observam a gente trabalhando, a gente tem um carinho mútuo com outro professor, que a gente conversa e trata com respeito, e ali eles vão se projetando, eles vão se espelhando, então acho que essa coisa do coletivo é muito forte aqui na

escola-parque, o lance da criatividade, que o mercado também precisa disso. Como é que você... Que seja um trabalho com papel, como é que você resolve aquele problema? Que alternativa você tem para aquilo? De repente você está no mercado de trabalho, em outra área, uma medicina, você está sem material, mas como é que você resolve aquilo? Isso daí já foi trabalhado dentro da escola-parque, e o caráter da criança também, sabe? Acho que aqui, pelo fato de ela estar sempre à disposição, essas máscaras ficam um pouco escondidas, os conflitos são muito bem resolvidos. A própria linguagem proporciona isso.

**Rafaella:** Que elas possam se expressar, não é? Da forma como são mesmo, sem tantas caixas... A educação tradicional, talvez a educação mais formal não permita, não é?

**Ana Carolina:** E assim eu acho que fica tudo muito natural. A minha filha, por exemplo, engravidei aqui. Quando estava grávida dela, eu fiz a Anita Malfatti, modernismo, aqui dentro mesmo dessa biblioteca. Aí depois ela nasceu. Com dois anos ela veio interpretar a Chapeuzinho Vermelho aqui. E hoje ela vem e a coisa artística dela é tão natural que ela conta história, ela dança, ela já não tem amarras, pois o próprio meio proporcionou isso para ela. Às vezes a criança é envergonhada, que é muito comum da idade: “Ai, eu tenho vergonha”, mas aqui é natural, e essa coisa se rompe e todos eles se expõem, se expressam, se não está se expressando, vai se expressar.

**Rafaella:** Acontece, não é?

**Ana Carolina:** Acontece.

**Rafaella:** Ana, e pensando na educação de Brasília, na relação de Brasília com as escolas-parque, que é algo muito típico nosso essas escolas. Apesar de serem poucas, ainda pelo tempo que a gente tem conhecimento que esse projeto já existe, a gente sabe que tem uma em Salvador, tem alguma ideia, alguma semelhança no Rio de Janeiro, mas, dessa forma, com essa proposta, a gente só tem Brasília, que também é uma cidade muito peculiar, planejada, enfim, nós temos toda uma história com essa cidade. Você acha que, para o cidadão brasiliense, a escola-parque tem um referencial diferente, tem algum aspecto diferente nessa relação entre escola e cidade?

**Ana Carolina:** Com certeza, com certeza. Primeiro, Anísio Teixeira, que é a ideologia toda, e aí vem essa questão de ser planejada, a própria arquitetura, uma escola super espaçosa, e Brasília é isso, Brasília é essa coisa arquitetônica e palco de muita arte, da música, principalmente, e Legião Urbana, Cássia Eller, Capital Inicial e outros artistas também das Artes Cênicas, Juliano Cazarré, os que foram parar na Globo e tal, então eu acho que a gente vê Brasília muito política, um ambiente em que a arte é totalmente política, então casa perfeito a proposta da cidade e o que trazem as escolas-parque.

**Rafaella:** A escola, não é? E mesmo essas crianças, Ana, por exemplo... Essa é uma coisa que eu pergunto para os colegas porque é uma inquietação minha muito peculiar. Que hoje, uma boa parte das crianças não mora aqui, no que a gente chama de Plano Piloto, mas, na sua opinião, você acha que as crianças, mesmo não morando nesse espaço, elas se relacionam com essa ideia de que “olha, eu estou numa escola que pertence à capital, que é Brasília” e se sentem pertencentes?

**Ana Carolina:** Sim, isso é legal você colocar. Primeiro, essa troca que acontece da periferia quando eles trazem os *raps*, os *funks* que eles consomem na periferia, a gente, se o professor tiver aberto, claro, a gente consegue casar com o que a gente tem para propor aqui, acho que foi na 304 que eu passei, qual que é aquela da igreja?

**Rafaella:** A 307/308.

**Ana Carolina:** Eu não passei por lá, não, mas acho que era a 304 que tinha esse trabalho na quadra modelo. Você viu isso? É um projeto desses de fazer um *tour* pela quadra modelo, explorar os azulejos da igreja. Então, assim, realmente ele vem da periferia, vem de outros lugares e, para ele se integrar aqui, ele precisa conhecer, e aí tem que ir além dos muros da escola. Há esse projeto de conhecerem Athos Bulcão próximo à escola, e aqui a gente tem o Teatro dos Bancários, que é bem próximo, e essa saída da Funarte também que é bem bacana, então, quando você dá essa saída de campo para eles, aí eles conseguem fazer essa relação da importância de estar aprendendo aqui, pois está acontecendo lá fora, existe um mercado todo para isso.

**Rafaella:** E eles vão se relacionar independentemente do lugar exatamente, porque aqui é tudo muito próximo.

**Ana Carolina:** Isso.

**Rafaella:** Se a gente pensar, tudo bem, existem distâncias de 45km, 60, mas a gente ainda se concentra muito nesse espaço da capital, digamos assim.

**Ana Carolina:** Sim, mas o que eles trazem é muito bom também, a cultura da periferia é muito fort. Eles vêm com referências incríveis de grafite. Agora, de teatro, não, de teatro parece que não acontece muita coisa lá, mas, de músicas e visuais, bastante coisa.

**Rafaella:** Mas é possível, ainda assim, acontecer essa troca, esse olhar significativo de cada um. Ana, assim, claro que a gente sabe que a escola-parque, não sei se a gente poderia dizer assim, mas é quase um modelo, é quase que um ideal que nós, enquanto arte-educadores, temos, desejamos que tivessem várias escolas assim, mas se hoje a gente pudesse dizer assim: olha, eu acho que para o ensino de arte na Escola Parque 313/314 Sul ser ainda melhor. O que a gente poderia pensar para melhorar esse espaço, esse ensino?

**Ana Carolina:** Eu acabaria com o integral. Acho que o integral é uma emperrada no processo... E é sonho, mas seriam outras escolas-parque, se tivesse seria maravilhoso, não sei, pelo menos um recorte dela dentro da escola formal, mas que pudesse dar acesso a todo mundo, porque está atendendo a uma clientela muito pequena, está fechadinho demais, precisava abrir e acessar... Quanto mais pessoas a gente acessasse, melhor seria para esse resultado da escola-parque.

**Rafaella:** Hoje são poucas escolas que são atendidas, não é?

**Ana Carolina:** Eu mesma estou pegando só duas, 410 e 114.

**Rafaella:** São poucos ainda. Diante de tantas escolas que nós...

**Ana Carolina:** Meu sonho é de pegar muito mais, e eu vejo, conversando com os pais, eles lamentam muito, eles falam: “Poxa, meu filho não tem mais escola-parque, ele tinha, e agora ele não tem mais”.

**Rafaella:** E aí o tempo passa e não vai voltar. Porque daqui a pouco ele chega no fundamental dois...

**Ana Carolina:** E esses meninos que vieram à festa junina, eles estavam falando justamente isso. Ah! e tem isso também. Chega no quinto ano o menino não tem mais escola-parque, eles ficam numa frustração sem tamanho, eles falam: “poxa, como eu queria poder continuar”. Ou poderia até se estender. Eu já trabalhei muito com ensino médio também, eu até estava conversando ontem sobre isso. Chega no ensino médio, o menino está louco com todos os conteúdos, com tudo o que ele tem que fazer, está com uma desestrutura emocional sem tamanho. O próprio professor não tem condições de passar todo aquele conteúdo ali, então o que eu fiz com eles no ensino médio, falei: “Gente, vocês não estão conseguindo absorver mais nada, eu também não consigo passar isso tudo para vocês, eu acho que a gente pode focar em um trabalho de vivência artística, uma arteterapia, para a gente ter estrutura para, pelo menos, fazer a prova”. Então, a gente começou a fazer dinâmicas, fazer umas atividades de teatro, teatro do oprimido, e tudo, e aí eles choravam, abraçavam, eles falavam: “Meu Deus, está curando”. Porque é um bombardeio em cima do menino do ensino médio, só vai em cima de conteúdo, conteúdo, e eles precisam desse outro lado.

**Rafaella:** Sim, que é trabalhar universo do sensível, da experiência, acho que é um ganho a gente pensar que, tudo bem, pegamos os pequenos, mas também romper com isso parece que a gente não alcança a plenitude do indivíduo.

**Ana Carolina:** E aí você volta à ideia de que brincar é só para criança, e brincar não aprende nada, se pudesse estender isso até o ensino médio, seria maravilhoso, porque eles adoram, eles adoram. Para você ver... Uma “brincadeira” dentro do ensino médio.

**Rafaella:** E são criativos...

**Ana Carolina:** São. E contribui bastante porque tem muita autonomia. Muita referência. Quando você aplica, é muito bem-vindo.

**Rafaella:** Seria realmente, enfim, mais um ideal, não é?

**Ana Carolina:** Seria maravilhoso...

**Rafaella:** Para a gente pensar, não é? Mas que bom que a gente tem esse espaço, mesmo diante de tantas questões, de tantos questionamentos da sociedade em relação à arte, mas a gente ainda pode pensar nessas possibilidades e sugestões.

**Ana Carolina:** Sim.

**Rafaella:** Quem sabe a gente um dia seja ouvido nesses quesitos, não é, Ana?

**Rafaella:** Ana, é isso, eu quero te agradecer pela sua colaboração.

**Ana Carolina:** Eu que te agradeço, Rafaela. Foi ótimo.

**Rafaella:** Por esse espaço de conversa que a gente tem...

**Ana Carolina:** É muito importante, superimportante isso para perpetuar mesmo e trazer à luz, trazer à consciência a pessoas que não têm acesso e, por não ter acesso, às vezes fazem um julgamento equivocado do que seja esse ensino da arte, do que seja uma escola-parque.

**Rafaella:** Faz uma outra leitura, não é?

**Ana Carolina:** É.

**Rafaella:** Do que é esse trabalho de fato do arte-educador, que não é fácil, mas que bom que nós estamos aí, que temos pessoas como você que continua aí firme, cheia de ideais e perspectivas. Obrigada!





## APÊNDICE J – ENTREVISTA VIII, PROFESSORA FLÁVIA DINIZ

Figura 25 – Professora Flávia Diniz sendo entrevistada na sala de musicalização da Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

**Rafaella:** Hoje é dia 15 de junho de 2019, agora são 10h50min, estamos na Escola Parque 313/314 Sul com a professora Flávia. Flávia, para a gente começar, eu queria te pedir para falar um pouquinho sobre sua trajetória, sua formação enquanto arte-educadora, sua experiência enquanto artista, musicista... Falar um pouquinho sobre você.

**Flávia:** Eu estudei música desde criança, tive essa oportunidade, eu fazia conservatório de piano numa cidade bem pequena no interior do Paraná, Ibaiti. Só tinha lá esse conservatório. Não tinha muitas opções. Eu estudei... A gente estudava aquela coisa de conservatório, estudava Bach, Mozart, aqueles... Só que eu não via nunca... Isso é uma coisa que gera uma reflexão atual. Na minha época, eu não tinha noção, adorava tocar, mas nunca tinha visto uma orquestra, um pianista, assim, um concerto. Tinha lá as audições. Então, era uma coisa muito descontextualizada. Música, para mim, era o que eu escutava com meu pai, que ele tinha um bom gosto musical, que era MPB, essas coisas assim. Bom gosto, assim, entre aspas, tá, porque é o que eu gosto, não bom porque seja bom para todos, ou porque outra coisa seja ruim. Mas, enfim. Daí não tinha essa conexão. O piano era uma coisa muito... Eu lia a partitura e tocava. E a música que escutava não tinha uma relação. Eu não via como que as coisas se conectavam. Tocava só música erudita... E depois, quando eu fiquei adolescente, daí eu acabei abandonando o piano, porque eu fiquei injuriada, porque eu chegava nas bandinhas, umas bandinhas de *rock*, essas coisas assim, o pessoal tocava e eu queria tocar com eles, e eu não tinha essa noção, eu só sabia ler a partitura, enfim, aquela concepção de música de conservatório mesmo de música... Que a música é... Quando vai musicalizar a criança, já é através da grafia da música, da notação

musical. E a música para se tocar no piano é aquela música erudita europeia, essa daí. Então, ficou um vácuo, assim, entre o que eu gostava de ouvir, o que eu queria fazer, e o que sabia fazer. Então, acabei abandonando. Teve uma época que eu fazia umas aulas com pianista de *jazz*, porque eu queria tocar *jazz*, gostava de ouvir *jazz*, mas era uma coisa muito distante do que eu sabia, e daí já estava na época de vestibular, dessas coisas. Fui fazer música. Fiquei na UESP um ano, mas, como eu era do Paraná, de Curitiba, ficou ruim para eu estar em São Paulo. Daí eu abandonei e só fui retornar depois, quando eu já tinha... acho que uns 24/25 anos. Eu fui estudar na faculdade de artes do Paraná. Eles abriram um curso, era o segundo ano que eles tinham aberto esse curso de Música Popular. Era um bacharelado. Daí entrei nessa faculdade e acabei enveredando pelo lado da pesquisa, porque, nessa época, eu já era da capoeira fazia um bom tempo, e através da capoeira eu me aproximei da cultura popular, do samba, de outras coisas relacionadas à cultura popular, e fiquei com uma paixão bem grande de pesquisar isso. Então, nessa época da faculdade, eu conheci os candomblés lá de Curitiba, porque... No Sul, o pessoal pensa que não tem essa religiosidade e tal, e eu mesma, que morava mais para o centro da cidade, não sabia que tinha. Daí eu comecei a ter contato, conheci pessoas e comecei a ter contato com os candomblés em Curitiba. Então, foi uma grande descoberta, porque os candomblés que eu andei, que era o candomblés Ketu, alguns..., eles tinham umas percussões maravilhosas, uma musicalidade superlinda, as cantigas também em línguas Yorubá, kikongo. Eu fiquei apaixonada por aquilo, e principalmente comecei a ver que tinha uma grande relação com a capoeira, com a música da capoeira... Como que essas músicas... Elas se entrecruzam... Elas são solo fértil... A música da religiosidade é um solo fértil para manifestações populares da cultura brasileira. Então, eu estava aí. Comecei a pesquisar o esquema de roda que acontecia nesse candomblé que eu tive mais contato. Fiz o meu TCC em cima disso, e não queria de forma alguma ser professora, eu queria ser instrumentista, cantora, produtora, pesquisadora. Eu via aqueles materiais... É... Tinha uma coisa de ir aos museus. Eu lembro uma época no Rio de Janeiro, eu ia ao Museu do Folclore e eles tinham um acervo lá de discos, uma discoteca. A gente podia pesquisar, gravar coisas. Numa época que não tinha internet ainda. Então, assim... Era muito legal ser pesquisadora, você ia e descobria coisas e trazia para os colegas escutarem, você cantava, aprendia o ritmo ali ouvindo. Minha paixão era ser pesquisadora, tanto é que eu dei continuidade depois do TCC que eu fiz lá no Paraná. Eu fui fazer um mestrado e um doutorado na UFBA em etnoecologia. A intenção era ser pesquisadora. Fui estudar a relação entre umas coisas da capoeira e do candomblé... Descobri que as músicas de capoeira são todas músicas de candomblé de Caboco, quase sem exceção. Quando são diferentes é porque a letra foi mudada, mas a melodia é a mesma, a construção, a frase. Depois fiz uma pesquisa no

doutorado sobre a capoeira numa comunidade negra em Salvador, desse papel que é catalisador que a capoeira tem. Os mestres de capoeira são lideranças comunitárias. A capoeira é uma cultura que faz uma mediação entre, vamos dizer, bairros de classe média e comunidades de periferia, entre a Bahia e o resto do mundo, entre a Bahia e os outros estados do Brasil. Ela é uma conexão muito forte e acho que nessa época estava a coisa do tombamento da capoeira também. Tombamento não, era a inscrição no livro de registros pelo Ifan. Então, assim, até aí eu não pensava em trabalhar com educação básica. Quando eu estava no doutorado, eu comecei a pensar: “Meu Deus do céu, o que é eu vou fazer, não existe profissão de pesquisadora no Brasil”. Daí eu vou ter que ser professora universitária, utilizar parte do meu tempo para pesquisa. Então, eu acabei me mudando para Brasília por conta do meu companheiro. E daí ficou mais distante, porque a minha circulação dentro da academia estava lá mais na UFBA, então aqui eu não tinha contato com a UnB. E também assim, é uma área, a música, para professores universitários, com muito poucas vagas. Você tem que ficar fazendo concurso em qualquer cidade, tem que ficar viajando, tem que estar disposto a se mudar para qualquer lugar, nem sempre você consegue numa capital. Eu acabei fazendo para a rede pública, que tem uma estrutura legal, acho que a remuneração dos professores não é das piores do Brasil. Inclusive, acho que aqui e no Maranhão. Daí eu fui fazer uma licenciatura. Até esse ponto era um coisa assim: “Ah! vou ter que fazer isso, né?”. Não era assim um sonho ser professora, mas, menina, depois que eu comecei a conhecer... Eu tenho uma filha que frequentou a escola-parque antes de ser integral, eu ficava maravilhada nas escolas-parque. Eu falava: “Olha isso e tal”. E comecei a falar: “Aí eu acho que ia gostar de ser professora”. Depois que passei em um concurso de temporário aqui, foi em 2017, eu vim trabalhar nessa escola e fiquei apaixonada, porque eu podia fazer as coisas com as crianças, eu podia tocar. Eu também estava já cansada da vida acadêmica, que tinha sido dez anos seguidos... Eu emendei tudo! E também tinha chegado num ponto que pensava que... A coisa começa a ficar meio aérea, meio descolada do chão, e você fica elocubrando, elocubrando, você ler, ler, ler, ler, ler, e às vezes você se afasta muito da prática. E acho que dentro da academia existe muito isso. Eu sou totalmente a favor das pesquisas acadêmicas, acho que são riquíssimas, e, mesmo que não tenha uma utilização imediata, ela fomenta descobertas futuras, tudo é importante, mas, para mim, tinha dado. Eu precisava de uma prática. Então, quando eu cheguei com as crianças, eu fiquei apaixonada. Eu registro tudo que faço. Eu tenho lá em casa, do ano que eu trabalhei aqui, em 2017, muitos vídeos das crianças tocando, fazendo várias atividades musicais, e fiquei apaixonada realmente. Então, eu estou bem contente, assim, de estar como professora de educação básica. Na academia

mesmo, foi só um ano de licenciatura que eu fiz na Faculdade Claretiano EaD, porque era uma coisa muito instrumental para mim. Tive que fazer matérias que eu não tive lá.

**Rafaella:** Flávia, você chegou em 2017 e foi sua primeira experiência na Escola Parque 313/314?

**Flávia:** Sim, fiquei um ano e, no segundo ano de temporário, eu saí, fui para 210 Sul e aí me chamaram no efetivo. Eu fui para o Guará trabalhar nos anos finais na CEF 04 e CED 04 do Guará com jovens mais velhos, turma de aceleração, uma formalidade diferenciada.

**Rafaella:** Você tinha intenção de vir para cá ou era realmente a questão de oportunidade de ser uma escola-parque?

**Flávia:** Eu queria ir para uma escola-parque na Asa Sul porque é o local que eu moro, mas eu iria para qualquer uma que me candidatei, mas eu só me candidatei para escolas-parque. Não havia muitas vagas nas escolas para artes. Olha só! Não tem! E são muitos professores. E achei até que eu tive bastante sorte, porque quando a gente chega tem uma pontuação muito baixa. Só que eu não sei. Muita gente fala: “Olha, antigamente as escolas-parque eram muito concorridas”. Então, era quase impossível, você tinha que ser bem velho de Secretaria para conseguir ou então dar uma super sorte, mas esse ano achei que talvez tenha sobrado algumas vagas porque não foi só eu com a pontuação de quem acabou de entrar que conseguiu, não, outras pessoas também conseguiram. Eu fiquei pensando: “Por que será?”. Talvez seja a questão do integral, muitos professores não gostaram da mudança do integral. Eu tenho minhas críticas. Eu gosto em alguns aspectos e outros não.

**Rafaella:** E mesmo antes de vir para Brasília, você já tinha ouvido falar das escolas-parque?

**Flávia:** Não tinha, e olha que eu morei em Salvador, mas não era ligada na área de educação definitivamente, mas em Salvador dizem que foi a primeira escola-parque.

**Rafaella:** É. Inclusive dizem que no Bairro da Liberdade ainda tem. Não sei como funciona exatamente essa, mas foi a primeira ideia de escola-parque.

**Flávia:** Foi a primeira que foi implantada lá.

**Rafaella:** Só que acho que era outra perspectiva com essa coisa mais de artes e ofícios, aqui a gente é mais ligada na coisa da experiência, da coisa artística mesmo, do indivíduo, da experiência artística.

**Flávia:** É. E não era só para crianças a escola-parque. Havia atividades para as comunidades... Do pouco que eu li do assunto. Recentemente eu fui acompanhar uma pesquisa de um colega, e a gente entrevistou um artista negro que hoje vende seus quadros... que ele estudou na escola-parque e que foi ali que começou.

**Rafaella:** Quando você chegou para lecionar nessa escola, quais eram suas expectativas em relação ao ensino de artes, o que você acreditava que podia fazer quanto à prática pedagógica?

**Flávia:** Bom, eu já sabia que, por exemplo, ensinar instrumentos musicais seria algo difícil. Se eu quisesse ensinar, por exemplo, eu toco acordeom, seria possível isso porque são turmas, embora sejam turmas mais reduzidas que na escola-classe. O ensino de instrumento é um negócio específico, a não ser um instrumento de percussão que se consegue trabalhar. Não desmerecendo o instrumento de percussão, mas há um outro tipo de complexidade, por exemplo, quando você pega um teclado, um violão, tem aquela coisa de dedilhar, de uma psicomotricidade fina em alguns instrumentos, algumas noções que são difíceis de trabalhar em um grupo grande. A gente trabalha aqui à tarde, então as crianças já chegam muito agitadas. Elas ficam 10 horas por dia, 50 horas por semana dentro da escola e mais o tempo de ir e vir. Então, você imagine... Elas são muito agitadas. Então, não tem como. Eu tenho aqui uma sanfoninha, uma. Às vezes que quero... Eu faço muito revezamento de instrumento de percussão. Na época de São João, eu ponho a sanfoninha no meio, mas aí é uma agonia, porque a sanfoninha é mais difícil, até porque só tenho uma. Então, os pandeiros e os berimbaus eu distribuo, e eles fazem tudo ao mesmo tempo. Não ficam aquelas crianças sem fazer nada, agitadas, levantando, incomodando os outros colegas. Agora quando é com a sanfoninha, uma coisa que só tem um instrumento, você precisa dar uma atenção muito grande para aquilo, só tem um, então é bem complicado. Então, eu acho que, assim, a gente consegue fazer musicalização com instrumento de percussão, alguns arcos musicais, como berimbau, que também é bem complicado, é bem básica a noção... Porque o berimbau é um instrumento muito difícil de tocar. Então, eu adapto o jeito de segurar, eu retiro vários sons que são possíveis no berimbau só para eles terem experiência de como é. É mais uma experimentação, uma vivência. Eu gosto muito de trabalhar com práticas que envolvem o revezamento entre corpo e instrumento, então eu trabalho bastante com a capoeira, porque ela possibilita isso. Eu coloco um tanto deles na orquestra e outros para jogar a capoeira, então eles não ficam tão agitados, pois estão envolvidos com as atividades como um todo, e a gente consegue fazer uma roda de capoeira com os instrumentos todos. Isso aí é possível. Além disso, eu trabalho muito com vídeos motivadores, a coisa da apreciação. Se eu for trabalhar, como agora que a gente fez o bumba meu boi, eu seleciono, às vezes no YouTube (tenho uma grande pesquisa), vídeos do bumba meu boi que acontece no Maranhão, coisas bonitas, mais cultas, com toadas, esteticamente impressionante para eles, os adereços. Eu acho que essa escola também é um lugar de ampliar os horizontes. Agora, no segundo semestre, também quero trabalhar trilha

sonora. Então, você tem a possibilidade de trabalhar com a música erudita, por exemplo, uma sinfonia, essas trilhas sonoras de desenho animado... Sem ser uma coisa enfadonha para eles. Eles vão ver um desenho animado, vão gostar de ver e vão escutar, e depois a gente vai conversar sobre isso. A coisa da paisagem sonora também é legal de trabalhar... Porque você faz com que eles atentem para ouvir, que é uma coisa difícil para eles escutar, principalmente seletivamente em silêncio. E depois se consegue trabalhar a criatividade. Eu já fiz essa atividade e eles gostam muito. Ter de chegar ali e fazer um som que imite uma certa coisa que eles ouviram para as outras crianças descobrirem. Sempre tem que ter um jogo no meio. Pode ser um som de uma campainha ou é um bate-estaca. “O que que é isso?” Pá, pá, pá... É lá em casa quando eu acordo sábado de manhã, porque sempre tem uma construção do lado, ou alguém batendo o martelo, ou um som alto”. Então, a gente fica nessa musicalização que, com os pequenos, tem muito a ver com o corpo, então por isso acaba que me ajuda bastante, ou coisas como bumba meu boi é legal. Eu tive a possibilidade de colocar... Eles vão dançar, ao mesmo tempo vão bater a matraca, e não precisa ser uma coisa certinha. Tem o jeito certinho, mas eles vão pela experimentação. Essa coisa da musicalização é uma experimentação. Com os mais velhos, eu procuro começar a introduzir a noção de que a música pode ser grafada. Então, assim, de forma alternativa: “Olha um som longo, então vamos fazer um traço longo. Som curto...”. E, até mesmo com o quinto ano, eu estou querendo trabalhar notação musical convencional mesmo, porque, por mais críticas que a gente tenha, claro, isso não deveria dominar o mundo da música, é totalmente dispensável, porque grande parte do mundo musical não utiliza a notação erudita europeia. Mas a gente tem também uma ampla gama de práticas musicais que utilizam. Isso abre umas portas, não é? É mais ou menos como a linguagem formal, a língua portuguesa coloquial ou a linguagem informal. Então, assim, a gente vai ter o preconceito linguístico, porque em algumas comunidades, alguns lugares, alguma região ou algum estado, as pessoas falam coloquialmente daquela forma, e isso não é errado, porém existe uma norma culta que vai ser cobrada para o Enem, que vai ser cobrada para concurso público e provas e até para entrevistas de trabalho. E sonegar a norma culta, dizer: “Não, tá certo escrever assim mesmo, ou fale assim mesmo”. Não! Acho que sonegar isso é tirar uma oportunidade de eles terem as mesmas oportunidades (de fazer um curso, de ter um trabalho). Então, na música acho que é a mesma coisa. Por exemplo, a gente tem aqui a Escola de Música de Brasília, e se ele tiver alguma noção de escrita musical, de teoria musical tradicional ou convencional, ele vai ter mais oportunidades de adentrar numa escola dessa. Então, eu acho que precisa. Com o quarto e quinto anos já dá para começar trabalhar esse tipo de coisa. É muito difícil por conta do estresse das crianças, elas ficam muito cansadas, pois já vêm de outra escola, e para elas é muito

difícil se concentrar numa atividade assim. Numa atividade mais corporal, a gente consegue. Agora o quinto ano já é para conseguir, mas não é fácil. Eles são muito agitados. Eu acho que isso se deve a uma cultura, claro, porque eu acredito que existe uma questão que é a reprodução das classes sociais. Então, assim: uma família de classe média, onde a criança tem um quarto para si, um celular, não sei, tem um espaço reservado, ela aprende a interiorizar, porque ela fica ali sozinha, tem o seu espaço. Agora a gente tem que ver como é o contexto de moradia, por exemplo, das crianças que frequentam a escola, claro que é bem variado, mas há uma grande parte vem dos mesmos bairros, que são bairros populares, e em relação à questão material mesmo, de como são os espaços da residência, da vizinhança. Qual o momento que ela tem sozinha. Qual espaço ela tem para interiorizar, para ler, para ficar só, para ficar fazendo uma atividade que não seja junto com mais 300 crianças, porque elas negociam, são crianças que negociam seu espaço, seu território, casa 24 horas por dia com muitas crianças, entende? Embora a gente tenha um momento de descanso, é muito difícil para elas ficarem consigo mesmas. Elas não têm aquele momento voluntário de: “Vou ficar quieto, neutro”. Até porque não dá tempo, são 12 horas na rua com a ida e vinda. E vai saber final de semana, às vezes tem vários irmãos, e também vai brincar na rua, e o vizinho bota o som alto. Então, como você quer que a criança saiba se concentrar e ficar em silêncio? Ela só sabe o tempo todo estar se relacionando com as outras, não consegue aquele tempo de concentração, porque isso é uma coisa aprendida, a concentração. Então, há coisas que limitam a gente trabalhar, porque trabalhar instrumento musical é uma coisa direcionada com poucos, três, quatro, precisa de uma concentração grande. Para você trabalhar muita ação musical também, pode ser com mais crianças, só que elas precisam ter uma concentração. Às vezes a gente tem que ficar brigando com elas para se concentrarem. Não sei se eu respondi a tua pergunta.

**Rafaella:** Eu acho que sim.

**Flávia:** Era o que você pode trabalhar dentro da área...

**Rafaella:** Era o que você imaginava que poderia trabalhar com ensino de arte quando chegou à escola...

**Flávia:** Eu imaginava isso mesmo. O que eu estou fazendo era o que eu imaginava. Eu achava isso: que a cultura popular... Tanto é que os livros didáticos, existem muitos, não é? Mas o próprio Currículo e Movimento, o Currículo Nacional, todos eles apontam para o ensino de artes nessa idade, eles indicam muito a questão da cultura popular, porque ela é muito generosa no sentido de você poder envolver a todos os alunos, um dançando, outro cantando, outro fazendo um adereço. Então, é assim, com a cultura popular, eu já vinha com minha pesquisa, eu achei perfeito. Só que acho que não pode se limitar a isso. Esse ano eu fiquei indignada e

falei: “O quinto ano tem que sair daqui sabendo certos conceitos”, o que é uma melodia, o que é uma clava de sol, pentagrama, sabe? Porque se não passa muito tempo. Aprende assim... A musicalidade tem ritmo demais, são muito corporais, dançam muito bem. Conhecem porque a gente mostra vários tipos de expressão musical para eles através de vídeos ou vivências, mas também precisa ter uma noção do que eles vão necessitar se quiserem continuar o estudo de música. E essa parte fica mais difícil de fazer mesmo.

**Rafaella:** Que aí já é um espaço mais limitado, um pouco mais sensível do ensino de artes, digamos assim.

**Flávia:** Tinha uma professora aqui que fazia uma coisa muito legal, e acho que às vezes a gente peca: que é dar esse espaço para o universo musical dos meninos. A gente fica trazendo o que gostaria que eles conhecessem, e como as músicas que tocam mais na rádio, que eles escutam mais, como *funk*, sertanejo e tal... Nós que estudamos música ficamos achando que não, que isso não é legal, algumas têm umas letras muito... Eu não digo se é bom ou se é ruim. Eu digo: “Uai, essa letra não é para criança, está falando de coisa que não é para a idade de vocês”. Eu me limito a isso, porque não vou julgar. Mas, assim, os ritmos, eles gostam muito de dançar. Então, esse professor fazia uma curadoria muito bacana com eles, e eu até peguei de exemplo e fiz um pouco, que era: “Vamos, vamos ver que música vocês querem escutar. Então vocês trazem, mas não pode ter palavrão, senão não pode tocar na escola. Quem é o compositor dessa música, onde que essa música toca, qual a diferença entre um compositor e aquele que interpreta?”. Porque às vezes eles estão escutando e não refletem sobre esse artista que eles veem ali. “Isso aqui ele só está dançando a coreografia, não foi ele que fez a música”. Então, você pode trabalhar muitas coisas, inclusive conceitos, questões de gênero. O *funk* é perfeito. Elas trazem umas músicas que não falam palavrões, mas falam umas coisas super sexistas. “E aí, meninas, gostam disso que estão falando na música? Essa música é meio machista, né?”. Então, a gente trabalha isso.

**Rafaella:** Flávia, quando você chegou na escola-parque, o que mais te marcou, digamos assim, o que você encontrou na prática pedagógica? Você estava falando desse professor que você achou uma referência interessante. Além dele, há alguma outra coisa que você se lembra bem, que, quando você chegou, foi o que te marcou com relação à prática pedagógica dessa escola?

**Flávia:** Eu cheguei aqui e já tinham professores que trabalhavam com essa questão da cultura popular. Eu acho muito interessante nessa idade trabalhar com as crianças. Acho que cheguei muito com meu trabalho. É uma escola que dá muito apoio ao trabalho de cada professor. Há de tudo aqui. Eu já vi professor, por exemplo, colocar o tecladinho e trabalhar



coral com as crianças. As crianças sentam, e ele toca as melodias, faz um aquecimento, um coral bem convencional. Já vi... Tem um professor aqui que monta uma bandinha mesmo com as crianças. Eles se apresentam. Ele consegue... Inclusive, eu estou para frequentar umas aulas dele para ver como ele consegue colocar as crianças tocando instrumentos diferentes. Ele dá aula de manhã. De manhã é um pouco mais calmo, porque eles vêm de casa, estão mais tranquilos. Há professores que trabalham... Já vi também professores trabalhando mais com a escrita musical, com atividades no papel. Olha, é supervariável. Eu acho que os professores aqui têm uma grande liberdade de atuação, de escolhas de conteúdos e formas de ensinar...

**Rafaella:** E, em relação, Flávia, ao seu trabalho como indivíduo, arte-educadora, enquanto artista...

**Flávia:** Só concluindo.

**Rafaella:** Pode concluir.

**Flávia:** O que me chamou a atenção foi a grande diversidade de formas de ensinar, de conteúdos e tudo.

**Rafaella:** Que a própria escola propicia também...

**Flávia:** A arte tem disso. Sei lá. Um músico, como professor de música, ele é percussionista, então ele vai priorizar aquilo; o outro leva o maior jeito para colocar as crianças para fazerem uma prática de conjunto; outra é cantora; outra é pianista. Então, as artes, elas têm isso. Em todas as artes, nas artes visuais, no teatro. Então, você vai puxar, obviamente, sem limitar e não mostrar as outras coisas, aquilo que vai vingar na aula, aquilo que você tem afinidade.

**Rafaella:** Tem a ver com a sua experiência.

**Flávia:** Tem a ver com a experiência. E como a arte não tem um conteúdo muito fechado, por exemplo, português, matemática, que tem que aprender aquele conteúdo para dar continuidade. As artes, não. Elas são vivências muito variadas. Música tem um conceito assim tão aberto. Há sociedades que não tem nem a palavra música, porque não tem como traduzir... Eu lembro de um colega que gosta muito de samba, ele é carioca, e daí: “Você gosta de música?” “Não, não gosto de música, eu gosto de samba”. Quer dizer, música é uma coisa muito genérica. Desculpa, eu interrompi tua pergunta.

**Rafaella:** Não, imagina. Eu estava te perguntando em relação ao seu trabalho enquanto indivíduo no sentido de docente que atua nesse espaço pedagógico. Você já falou um pouquinho do seu trabalho, mas... Como que você se organiza, digamos assim, na sua prática, no seu dia a dia? Se existe algo que você diga: “Não, isso é essencial, eu preciso fazer sempre, eu preciso

organizar sempre a minha prática dessa forma”, ou uma rotina, ou o que tem por traz de tua ideia de prática pedagógica?

**Flávia:** Na maior parte das vezes, eu utilizo uma formação que não é comum nas escolas hoje, que é o “círculo”, sejam eles sentados no chão, isso é uma coisa que é um aprendizado gigante para eles, porque, na outra escola, eles sentam em carteiras a manhã toda. Então, quando eles chegam aqui, eles veem um espaço maior, veem essa organização diferente que os professores de artes têm dentro da sala de aula, que é: “Não vai botar sentado em carteira”. Pode ser que tenha uma aula ou outra que sim, mas, a maior parte das aulas, eles precisam estar em círculos, precisam poder levantar, se movimentar. Isso gera, a princípio, um caos, porque, na hora que ele senta, tem uma liberdade corporal. Eu digo: “Vamos sentar aqui no chão”, eles já querem deitar, rolar, correr dentro da sala, pois não há carteiras espalhadas, aí eles chegam aqui e querem correr. Então, a coisa do círculo é uma rotina para mim. A outra é a vivência com instrumentos musicais, porque eles adoram pegar os instrumentos. Então, na maior parte das minhas aulas, eles têm contato com o instrumento musical. Há uma coisa que eu gostaria que fizesse parte da rotina, mas que transtorna um pouco a aula, que é a “multimídia”, porque hoje, por exemplo, nas artes, você tem tudo muito colorido, tudo muito luminoso, tudo com muito acesso, então eles têm contato com as redes, YouTube, têm acesso aos artistas que eles gostam, desenhos animados, coisas assim que há um apelo muito forte, então acho que temos que ter esses instrumentos dentro da escola. Aqui a gente tem *datashow*, sala de vídeo. Isso eu gostaria que fosse parte da rotina, porém é mais complicado. A gente tem uma rotina. A gente tem um calendário. Então, toda sexta-feira tem oficina. Todos os professores fazem uma coisa específica, diferente do conteúdo que você está dando naquela semana, naquele mês, naquele bimestre. Nesse semestre, duas turmas que estão comigo fazem oficina de capoeira e orquestra de berimbau. Então, toda sexta-feira, capoeira. Eu passo algum movimento para eles, alguma brincadeira com movimentos e depois a gente vai tocar os instrumentos. Geralmente eu procuro também envolver uma história. A capoeira tem várias histórias sobre o berimbau, sobre os instrumentos, sobre essa prática. Respondi?

**Rafaella:** Sim, sua prática.

**Flávia:** Ah! O bumba meu boi foi muito interessante porque não foi aula, foi vivência, como se a gente tivesse vivenciando. Eu fiz com os pequeninhos. Então, primeiro o boi nasceu. Procurei aproximar do que fosse... Aqui, eu sei que seu Teodoro faz, e lá no Maranhão, não. Tem o nascimento do boi, a morte do boi, depois o boi ressuscita. Então, são festas diferentes. E daí eu fiz uma sequência de várias aulas. Cada aula era... Uma aula era o nascimento do boi. Então, misturava o que era a professor e a Flávia, o que era o pai Francisco.

Eles ficavam viajando na história. Entravam naquele teatro meio de verdade, meio de mentira. Daí, de repente, eles acreditavam que o boi tinha nascido nesse final de semana passado, e foi maior fuzuê na escola, que eu vim aqui para acudir a vaca. Daqui a pouco, eles: “Não, tia, eu já tinha visto esse boi, ele estava lá no lado da biblioteca”. E, ao mesmo tempo, daqui a pouco, eles já estavam acreditando na história. Então, isso não foram aulas, foram vivências. Entrou nesse ritual mesmo da cultura. Foi bem emocionante. Eu trazia escrita a letra, aprendiam a toada de acordo com a história que a gente estava contando naquele dia.

**Rafaella:** Eu vim à festa, achei fantástico. Acho que foi a primeira apresentação a de vocês. Eles estavam extremamente envolvidos com a dança, o boi girando. Eles realmente estiveram envolvidos.

**Flávia:** Eu acho que o ideal nessa idade é isso. É você sair de uma coisa que é uma aula, porque numa aula você ensina um conteúdo que é alheio ao professor, alheio às crianças, sabe? Aquele conteúdo que parece que está fora de você. Agora, quando você incorpora, tem essa interdisciplinaridade e o professor tem essa identificação com o assunto, então não é mais uma aula, é uma brincadeira de verdade. “Sério, esse negócio é a capoeira, é sério?” Eu: “Olha lá! Como é que vamos fazer nossa roda”? Então, acho que esse é o ideal.

**Rafaella:** O que se vive na escola passa a fazer parte da vida de verdade, não é uma coisa tão à parte da realidade que se vive, porque a escola às vezes é um pouco à parte dessa realidade.

**Flávia:** Não sei se faz parte da vida deles, mas faz parte da nossa vida escolar que é dez horas por dia. Então, já é uma boa parte da vida.

**Rafaella:** É verdade! Qual seu objetivo por trás de tudo isso? É claro que a gente tem várias propostas no trabalho pedagógico, mas o que você tem para imprimir com toda essa prática que você faz no seu dia a dia?

**Flávia:** Olha, o trabalho com a cultura popular, com a capoeira, eu acho que... Eu fico pensando: “Para que esse menino pegar esse berimbau?”. Ele não vai aprender a tocar um berimbau. É uma coisa complexa tocar um berimbau de verdade. Então, eu fico pensando que é uma prática política. A educação é uma prática política. Então, quando ele segura um berimbau, estou trabalhando questões raciais, estou trabalhando consciência negra, estou trabalhando questões de gênero, porque as meninas também têm que tocar, têm que fazer (a menina veio de saia hoje; da próxima vez venha de calça para você poder jogar igual um menino). A capoeira, ela não é muita coisa. Há a questão da masculinidade, da cultura da masculinidade entre os meninos. Então, o grande problema que a gente tem são eles se estapeando. A gente fala: “Agressão física, está agredindo o colega”. Mas a comunicação dos

meninos é toda baseada no “bate chute” na canela, passar uma rasteira, um menino cair. Parece que é de boa, tem hora que é brincadeira, mas rapidamente vira uma briga de verdade. E é uma balbúrdia com essa historia de puxou, chutou, enforcou, caiu, rolou no chão, machuca. Parece que não sabem conversar os meninos. As meninas, não. Quando se vai fazer alguma atividade corporal, algumas têm todo um pudor. Daí é o contrário. Você diz: “Vamos lá e tal”. Quando eu trabalho alguma coisa como a capoeira, estou trabalhando o gênero. Quando eu trabalho... Vamos dizer, com samba de roda, aqui tem balé também, mas nenhum menino entra no balé. E é uma pena, tem um incentivo, mas o estereótipo é de que o balé, que dançar é coisa de menina. Com o samba de roda eu já consegui colocar os meninos para dançarem na roda. Alguns queriam até pôr saia, porque saia não é da mulher. Uma saia é igual o boi. Você entra dentro do boi para dançar, você entra dentro da saia para rodar. É uma coisa que seduz, porque faz uma roda e voa a saia. Então, eu trabalho questões de gênero nesse sentido. Não abro mão, porque precisa. Vamos criar meninos que não sabem dialogar, que têm que ficar só... Às vezes, não sei, mas um pai ou uma mãe pode até preferir que o menino esteja brigando com outro do que alisando o cabelo. As meninas alisam o cabelo uma da outra, elas pegam na mão da coleguinha. Se um menino estiver fazendo isso, a família vai ficar preocupada (então, antes ele está dando um murro no colega). Há toda uma questão da masculinidade, da homofobia e questões de gêneros envolvidas nessa questão. Eu costumo trabalhar essas coisas nas atividades que eu faço. E outra coisa que venho trabalhando são as questões raciais, nós temos aqui a maior parte de alunos negros, não sei se as famílias são autodeclaradas. E a gente vê o preconceito, às vezes vem uma criança e fala: “Tia, me chamou de chocolate, eu não sou chocolate, sou café com leite”, ou então a menina não quer sentar do lado da outra porque ela é negra, coisas assim: “Tia, ele me xingou de negro”. Então, eu trago a história da capoeira, a gente tem uma história de que o berimbau é uma princesa africana, trabalhamos essa questão, afirmamos a capoeira como uma tradição negra, o bumba meu boi como uma tradição negra. Quando seu passo os vídeos, eles veem as pessoas negras executando aquela cultura que eles estão aprendendo. Do berimbau, eu me lembro quando estava na Bahia, o reitor disse que “baiano só tocava berimbau porque tinha uma corda só”. Isso foi o maior fuzuê. O Movimento Negro reagiu e acho que ele teve que se desculpar. Então, eu adoro dar o berimbau para a criança tocar, porque a capoeira, por ser muito popular, todo mundo acha que sabe e que é simples. Daí a criança pega o berimbau, é pesado, ela não consegue equilibrar, não consegue tirar o som, não consegue tocar igual à professora que toca faz tempo. Eles têm essa noção de que o berimbau é um instrumento complexo, de que a capoeira é uma coisa complexa, não é uma coisa que qualquer um faz, exige um aprendizado, então quando ele for grande e presenciar uma roda de capoeira, ele vai saber

o valor que aquilo tem, a dificuldade que é aprender aquilo e executar bem. Quando ele ver um bumba meu boi, ele não vai achar que é uma cultura folclórica, credence popular. Ele vai compreender a magia daquela brincadeira.

**Rafaella:** Que existe uma elaboração por trás de tudo isso. De certo modo, valoriza no sentido de dar a oportunidade de conhecer, como você está falando, porque às vezes olha e é tudo muito simples, parece de brincadeira.

**Flávia:** Esse é meu objetivo.

**Rafaella:** Esse trabalho é muito legal, Flávia. Se você pudesse fazer uma, digamos assim, uma linha comparativa. Quais foram as principais mudanças que você percebeu desde o dia que você chegou e conheceu o ensino de artes na escola-parque até os dias atuais?

**Flávia:** Eu conheci em 2015. Minha filha ia uma vez por semana para fazer educação física e as artes. Tinha um ponto muito positivo: eram muitas escolas. Acho que cada escola parque recebia 20 escolas. Então, dava um acesso muito grande. Eu lembro da minha percepção da época e que eu até compartilhava com os professores, que é: só o fato de ela ter acesso a esse espaço... Que elas chegavam, ficavam muito agitadas, corriam, ficavam esperando loucamente pela hora do recreio, porque elas chegavam numa escola numa grande, com um espaço muito gigantesco e uma arquitetura muito bacana, e elas queriam usufruir disso livremente, brincando livremente, que é também fundamental. Então, só isso a gente já achava que era maravilhoso. Ela ter esse contato com uma escola que tem piscina, gente! Não importa tanto se ela vai sair dali nadando, mas importa que ela tenha essa vivência, que ela possa usufruir de um bem público. Então, eu lembro que na época era isso. Tinham quatro encontros numa tarde, daí o professor só via daqui a uma semana aquelas turmas, então era muito rápido. Nesse sentido, eu acho que o integral melhora a possibilidade de você trabalhar mais, aprofundar mais o que você está fazendo com as crianças; por outro lado, restringiu demais a escola. Acho que aqui a gente atende três ou quatro escolas. Isso tirou a oportunidade de muitas crianças. Por exemplo, minha filha realmente ficou o quarto e o quinto ano sem aula de educação física e artes, porque não é obrigatório, então não foi nenhum professor. E perdeu essa vivência que tinha nessa escola tão legal. Mas, o fato de ser integral, a gente consegue aprofundar mais. Por outro lado, às vezes, é tanta coisa, são tantas horas na escola, que é aquela coisa do copo cheio também. Geralmente o segundo horário rende tão pouco, pois as crianças estão tão cansadas que, você pode trazer a coisa mais legal do mundo, a capacidade de concentração delas já era. Eu falo: “Esse integral podia ser duas vezes por semana”. E dava para trabalhar legal. Daria mais acesso a outras escolas, e as crianças não iam ficar tão encharcadas de coisas.

**Rafaella:** Exaustas nesse sentido. Você acha que, além dessa questão, existem outros desafios para o ensino de arte hoje na escola-parque? Quais são os desafios que você percebe do ensino da arte na escola-parque?

**Flávia:** Um desafio pessoal meu é trabalhar mais com a criatividade. Acho que a criatividade é mais complicada, pois ela exige também uma liberdade maior, e você lidar com esse caos de crianças que às vezes já estão muito cansadas, estressadas, é um caos maior ainda. Então, a questão da criatividade eu ainda preciso desenvolver. Há professores aqui dentro que são exemplo para mim e que trabalham muito mais com a criatividade. Criatividade de fazer uma letra de música, uma criatividade de... Aquele risco de dar os instrumentos... É difícil porque são muitos. Se fossem cinco, eu dava um instrumento para cada um criar uma coisa, mas são muitos, como é que eu faço numa sala de aula para deixar eles brincarem livremente com os instrumentos musicais? Porque eles são agitados, podem quebrar um instrumento, vão fazer um barulho ensurdecedor que nem mesmo eles aguentam, vão ficar com dor de cabeça. Então, é complicado trabalhar a criatividade musical nessa liberdade. E acho que, de forma geral, deve ser para a maioria dos professores, embora alguns trabalhem bem com isso. Trabalhar as questões raciais, os preconceitos é um desafio ainda, e muitos professores não abordam essas questões, ou abordam de forma superficial. Tinha uma coisa que ia falar, que era... Acho que o grande desafio talvez seja a gente conseguir fazer uma educação mais libertária, até para poder trabalhar mais a criatividade, só que a gente fica entre a cruz e a espada, porque as crianças são cansadas, ou até mesmo pela própria vivência cultural que não prioriza a questão da concentração, do silêncio, não prestar muito atenção. Então, o que é essa liberdade? É deixar a criança só fazer coisas muito agitadas, correr muito. É, sim, eles precisam desse tempo livre. Mas, por outro lado, eles têm que ter a liberdade de aprender a se concentrar, que isso eu tenho por vivência, vejo crianças, minha filha, que me via lendo, e foi uma coisa muito espontânea para ela começar a ler livros de 600 páginas, porque ela achava que aquilo era uma atividade normal de se fazer. Agora se a mãe dela só praticasse esportes, por exemplo, não pegasse um livro, ela teria mais possibilidade de não se identificar com aquela atividade, não aprender a ler e se concentrar, tal. Então, acho que essa questão: o que é liberdade? O que é dar essa liberdade para as crianças? Ela é um limiar tênue, não é também deixar o caos o tempo todo. Isso aí vai ser sempre difícil para todos nós. A questão da escola-parque... O ideal numa escola de artes seria mais professores, menos alunos por professor, sempre, que daí você teria a possibilidade de ensinar um instrumento musical, de fazer coisas que às vezes não é possível.

**Rafaella:** De refletir sobre essas coisas que às vezes não dar tempo nem com elas. Talvez se a gente tivesse mais tempo de conversar sobre essas coisas do silêncio, da introspecção, mas é tudo tão...

**Flávia:** É tudo tão coletivo o tempo todo. Claro que o integral eu acho ótimo para as famílias, pois muitas precisam realmente. A gente tem aqui um público de famílias que precisam, que não têm onde deixar os filhos. Porém, talvez tenham que estruturar um pouco mais de tempo livre para as crianças. Eu lembro que tinha muito tempo livre quando era criança, morava numa cidade do interior. Minha filha mora numa cidade grande, mas ela tem muito tempo livre. Inclusive, quando mudou para o integral, eu perguntei para ela: “Você quer ir para o integral?”. Ela: “Não, mãe, pelo amor de Deus, passar o dia inteiro na escola”. Ela curte ficar fazendo as coisas dela, que ela escolheu fazer. Então, essas crianças têm muita dificuldade direcionada. Então, um passo a ser dado é mudar um pouco essa concepção tanto individualmente, como professor, quanto coletivamente. Entender que as crianças precisam ter espaço próprio. Eles têm uma vida própria, que não é o tempo todo acompanhada por atividades direcionadas.

**Rafaella:** Por uma instituição, porque a gente não deixa de ser uma instituição, de certo modo, cerceadora da liberdade, digamos assim. Aproveitando isso que você falou, vou perguntar a respeito dessa relação das escolas-parque com as escolas-classe. Você disse que acha que poderia ter outra articulação, que, por um lado, é bom ter mais tempo para poder trabalhar, mas, por outro, tem essa questão da exaustão. Então, para o ensino de artes, isso trouxe mais qualidade ou menos qualidade? Você acha que, de certo modo, apesar do cansaço, existe um reflexo positivo no ensino de artes nesse tempo integral que a criança passa na escola?

**Flávia:** Não, tudo tem um lado positivo. É como eu falei. Dar para aprofundar mais. Eu mesma sou agoniada. Eu uso o... Agora estou me policiando para não usar todos os minutos da aula, porque às vezes eu atrasava para o lanche porque queria que todos tocassem. Agora estou mais tranquila. Eles gostam de ter um tempinho. “Não, tia, deixa a gente conversar um pouquinho”. É uma coisa que eles precisam. Eles precisam se relacionar sem a mediação de um adulto. Eles têm que ter esse espaço. Então, assim, acho que sim, dar para revisar mais coisas, porque eles estão mais tempo com a gente. Eles têm mais tempo para aprender, ensaiar, conhecer coisas, mas eu acho um pouco exagerado. Por outro lado, dependendo... Eu acho que, pelos primeiros anos, primeiro e segundo anos, você faz muita coisa coletiva mesmo, e não é tão específico. Poderia ensinar um teclado, um instrumento. Há um professor que faz um trabalho com flautas. Quem pega numa coisa mais assim... Seria interessante você também entrevistar esse professor. Ele tem essa necessidade de estar com os mesmos alunos todos os

anos para eles poderem desenvolver, pois, quando você mistura uma turma que já está em um certo nível, aprendeu a tocar algumas músicas, ler alguma coisa de partitura, e daí entram algumas que nem sabem soprar flauta. Como você trabalha? Isso é complicado. Todos estão no terceiro ano, mas tiveram vivências muito variadas. Talvez fosse legal ter esse tipo de possibilidade para que os professores que quisessem fazer uma prática instrumental, uma coisa mais específica, pudessem também desenvolver isso. Não sei como articular isso, mas acho que seria bacana. A escola-parque tinha, há alguns anos, quando os anos finais frequentavam, oficinas de instrumentos, então existia essa possibilidade. Os meninos escolhiam e daí iam fazer... Quer dizer, ela desarticulava essa coisa da turma que vem já pronta e dividia em duas e trabalhava também o esquema de oficinas, então eles tinham essa oportunidade de aprender a tocar violão. Acho que a partir do quarto e do quinto ano seria interessante haver essa possibilidade.

**Rafaella:** De eles terem algo mais aprofundado e autonomia para escolher.

**Flávia:** Isso. Nos primeiros anos, não, porque é uma musicalização muito corporal, são atividades muito imaginativas, mas, no quarto e quinto anos, eles já têm essa capacidade de aprender uma coisa mais técnica.

**Rafaella:** Tem uma preferência do que eles gostam. Flávia, você falou que os meninos vêm da escola, vem uma turma, e aqui eles se subdividem em duas turmas. Como se dá? Isso, de fato, acontece? A relação entre vocês da escola-parque e os professores da escola-classe. Essa relação existe? Essa comunicação acontece?

**Flávia:** Esse ano aconteceu já duas vezes, eles vieram aqui e a gente já foi uma vez lá, inclusive, por exemplo, nós, nosso quarteto, a gente trabalhou num quarteto de professores, você sabe, não é? A gente fez até um grupo no WhatsApp para qualquer coisa estar falando. Não falamos muito, não, mas está lá o grupinho, já falamos algumas vezes. Mas, por exemplo, há algumas coisas que são mais culturais e pessoas que são mais comunicativas, então depende de quem está à frente, da coordenação dessa e da outra escola, depende dos professores, há professores que você acaba tendo mais afinidade, conversa mais. Com alguns você pode não levar tanta sorte, há professores que você não se dá tanto... Mas é pouca, a comunicação não é muita, não, entre nós, mas foi algumas vezes já. Foi melhor do que no primeiro ano integral. A outra coisa é mais institucional. Assim, não no nível da escola, mas da Secretaria porque, por exemplo, eu acompanho as crianças no almoço. Gente, as crianças acabam de almoçar, porque o lanche da Secretaria é meio que padronizado, elas comem a galinhada lá às 10 horas da manhã, não sei, 10h30. Chegam aqui, 12h30, almoçam comida de novo, comida vai para o lixo, entendeu? E é constante assim, constantemente, mas é porque são os ingredientes que eles



mandam, o cardápio que eles mandam, eles têm que utilizar lá, eles fazem a comida. Eu acho que isso é uma falta de sincronia. Você pode dar um lanche, que não seja almoço, que seja nutritivo, mas repetir uma comida saudável às 10h30 e às 12h30. Então, há coisas que são nesse nível.

**Rafaella:** E vocês vão se comunicando, não é? Mas acho que já é um avanço, de certo modo, porque se são as mesmas – eu sempre pergunto isso para os colegas porque eu fico pensando, se é uma escola integral e a ideia é não só integral de horas, mas integral mesmo da formação, esse contato é muito importante. Saber o que eles fazem lá e aqui. Vou te perguntar uma coisa, Flávia, sobre, assim, o que você acha, acho que você já falou algumas coisas, de repente se tiver alguma coisa a acrescentar sobre isso. Qual que é, assim, o maior significado que você vê, a maior importância que você vê para as crianças que frequentam esse espaço, que estão aqui? Qual é o grande diferencial disso na vida deles enquanto indivíduos, enquanto sociedade? Num espaço?

**Flávia:** Acho que ter acesso ao ensino de artes é um grande diferencial, acho que essas crianças vão ter um acesso diferente na vida adulta, claro que a gente está tendo um caos instalado, há várias considerações de todas as limitações que haverá para daqui a 20 anos, se ninguém derrubar o teto de gastos. Eu gosto muito de pegar a coisa do capital, o capital social, o capital cultural. Eu acho que eles vão ter um capital cultural diferenciado, que o ensino de artes é isso. Nos anos iniciais, não é obrigatório. Geralmente não tem. Nos anos finais... Eu acompanho minha filha, por exemplo. Eu também já dei aula nos anos finais. Primeiro que fica uma coisa mais difícil porque, por exemplo, eu peguei parte diversificada, então, daí, algumas não valiam nota, daí tinha. Eu peguei outras... Artes não valia nota, era um encontro por semana, muito rápido, 50 minutos. Então, já acham que é uma coisa menor, que eles não têm que fazer, não reprova. É... Fica muito superficial. A estrutura não é como essa estrutura aqui, onde você vai ter instrumentos musicais, salas amplas para movimentação do corpo, materiais. As escolas não têm, às vezes não têm papel nem para tirar xerox de um texto, então imagina você ter pincel, tinta, papéis diferentes para usar, piscina. Então, isso tudo é o capital cultural. A criança vivenciar diversos esportes. Olha a diferença quando ela for adulta, o acesso que ela teve comparado às outras crianças. E eu acho, sim, por ser uma escola onde há muitos professores de artes e, por mais que tenham mais professores que trabalham de forma mais convencional, professores que pegaram uma outra fase na educação artística, a gente vê o trabalho do colega, tem essa coisa legal da boa vaidade do artista. Então, assim, se você vê um trabalho bacana, você fala: “Ah, cara, vamos fazer qualquer coisa, vamos fazer um negócio legal”, entendeu? É a arte com crianças, tem também da gente aí. Acho que isso fomenta manter o convívio de

muitos professores de artes, fomenta bons trabalhos, já quando o professor está isolado na escola, eu sinto que fica uma coisa tão solta. Minha filha mesmo não gosta muito das aulas de artes, os professores de artes trabalham de uma forma que eles ficam muito irritados, que, talvez, não sei se reprova ou não o conteúdo, os próprios alunos devem tratar aquilo como uma coisa menor, às vezes não tem o recurso. Você tem que trabalhar polivalente, você tem que trabalhar artes, geralmente você trabalha as artes visuais. Então, acho que esse é o diferencial. Isso que você perguntou? Esse é o diferencial. Eu acho que para a vida deles é o capital cultural e, às vezes, até o capital social, porque que é muito bacana que a gente traz, às vezes, pessoas aqui, um músico, um grupo... Eu não peguei isso, mas o boi do seu Teodoro já circulou as escolas, então quando esse menino for grande, quando virar um homem, ele ai ter essa possibilidade de pegar o ônibus ou o seu carro e ir lá em Sobradinho na época do boi do seu Teodoro. Ele vai ouvir falar e não vai passar batido por ele. Ele: “Olha tem esse evento que eu posso ir”, ou então conhecer o Caixa Cultural, que já levei alunos meus para ver o Jota Borges que estava lá com exposição de grafite, a gente discutiu sobre o grafite. “Olha, grafite é pichação.” “Tia, isso é crime.” “Mas o que que não é crime? O que que é a arte?” A gente teve uma discussão sobre isso e foi ver a exposição e eles viram aquele espaço cultural com o grafite, discutiram sobre isso, souberam que lá em São Paulo o prefeito mandou pintar todas as paredes, ficaram indignados, falaram que passam de ônibus e veem o grafite lá na rua tal, número tal. Então, assim... Claro que isso faz diferença, é o capital cultural, o capital social, é o acesso aos espaços públicos, é a noção de direito deles. Eu acho que vai fazer diferença, não sei se vai ter um artista, mas...

**Rafaella:** Enquanto indivíduo, sujeitos, enfim, na sociedade...

**Flávia:** cidadania, cidadania cultural.

**Rafaella:** Exatamente.

**Rafaella:** Flávia, trazendo para a questão de Brasília, a gente sabe que esse modelo de escola-parque, como você falou, tem lá na Bahia, mas é outra proposta. Há alguns estudos que falam que existe alguma coisa dessa proposta também no Rio de Janeiro, mas dessa forma, pensada nesse modelo, a gente só tem em Brasília, não é?

**Flávia:** Agora, porque não era desse modelo antes, há três anos, exatos três anos.

**Rafaella:** Já passaram por algumas idas e vindas, digamos assim. Você acha que para o cidadão brasileiro estar nesse espaço, dentro dessa ideia do capital social, cultural, de forma politizada, para o brasileiro isso tem um diferencial também? Por que é algo peculiar nosso?

**Flávia:** O brasileiro em geral?

**Rafaella:** Isso.

**Flávia:** Eu acho que sim, eu acho que, quando você democratiza a cultura, todo mundo ganha, porque as pessoas reclamam: “Ah, porque essa música sertaneja que fica na mídia ou esse *funk* ou essa pessoa que depreda, não sei o quê...”. Vamos dizer: a depredação de monumentos, prédios públicos, espaços públicos e, às vezes, essa pessoa tão elitista que acha que não tem que ter serviço público, escola pública, arte na escola, investimento nas escolas. Só que ela quer mamar quando ela vê a sociedade dela horrível, com pessoas que, “ah povo ignorante que depredam tudo!”. Gente, isso aí é educação e é investimento público. Então, acho que sim, faz toda a diferença ter uma escola-parque, a educação faz toda a diferença. Educação, cidadania cultural. E faz toda a diferença não só para você e seus vizinhos que têm que ter isso, tem que ter para a cidade toda, depois você não venha criticar atitudes de pessoas que não tiveram nenhum acesso à cidadania cultural, a espaço público, a nada, ao patrimônio cultural, não tem acesso.

**Rafaella:** E aqui é muito peculiar essa questão, não é?

**Flávia:** Só tem acesso à televisão, à mídia e ao jabá do rádio. É isso que você vai ter. É essa sociedade que você vai ter.

**Rafaella:** A gente colhe um pouco disso também. Mesmo aqueles que não moram, como você falou, no sentido geral de Brasília, acho que a gente que já mora aqui já entende um pouco que existem várias concepções de Brasília, Brasília que é o Plano Piloto e Brasília como um todo.

**Flávia:** O que fica fora do Plano.

**Rafaella:** O que fica fora dessa ideia de Plano Piloto. Mesmo os meninos que não moram aqui, que estudam aqui, mas não moram aqui no Plano. Você acha que eles têm esse sentimento de pertencimento do espaço artístico de Brasília nesse sentido? Nesse espaço pensado?

**Flávia:** Relativamente, relativamente porque eles vêm para cá, descem do ônibus e entram na escola. Às vezes, eu já fiz com uma professora aqui, na época do patrimônio, a gente foi ver o patrimônio, como é que é, o ambiental. A gente foi dar uma volta aqui na quadra e ver as aves que se adaptam bem ao Cerrado, se tem alguma coisa daqui, falar do projeto arquitetônico, que plantou certas árvores, as sementes e as coisas. Então, eles tiveram esse acesso de dar uma volta na quadra, mas eles saem lá, por exemplo, a maior parte dos nossos estudantes são da Estrutural. Eles saem da Estrutural, chegam à escola, entram na escola, ficam dentro da escola... Eles não vêm tanto para cá. Tem um ou outro que fala: “Eu fui com minha mãe não sei onde”, mas Brasília sabe que é um transporte público excludente, domingo acaba 7h30 da noite o metrô, o ônibus passa nunca, não passa nunca, é caro. Imagina você sair com

toda a sua família. Eu, por exemplo, moro lá em Águas Claras, eu quero ir à feira do Guará, que é do lado, é mais barato ir de carro, porque toda família pagar passagem de R\$ 5 o metrô. Então, eu acho que eles têm um acesso relativo, eles têm esse acesso que a gente proporciona para eles, mas é bem pequeno o acesso deles.

**Rafaella:** Poder sair desse espaço por si, pela família.

**Flávia:** Facilidade. Inclusive, tem uma outra..., eu não sei o que você vai escrever aí, se é anônimo o seu trabalho, se é anônimo, não sei, dependendo do quê, tem que dar uma consultada antes na gente, mas eu acho que as pessoas falam tanto no racismo institucional, de classismo, essas coisas... Mas o que que é você... Por um lado, é muito bom você ter as escolas perto da sua casa, por outro lado, como as periferias, que nem sempre é nas periferias, nos bairros com menos acesso a tudo, essas pessoas circulam menos nos espaços da cidade, a pessoa não vem ao CCBB, à Caixa Cultural, não vem passear, entendeu? A pessoa chega no fim de semana e fica lá, para não gastar, é longe, transporte ruim, então isso já é um racismo, uma segregação urbana. Tá bom, tem escola lá, é muito bom melhorar aquele espaço, mas também só ter escola não adianta, porque se não tiver equipamentos de lazer, ele vai ficar segregado também, nem para ir em uma escola fora dali ele não vai. Por outro lado, você pegar um ônibus, vários ônibus, e ir lá e pegar as crianças da Estrutural e trazer todas para a mesma escola, para as mesmas escolas, como acontece. Tipo, há escola no Guará que só atende a Estrutural. Então, a criança vai do primeiro ano ao nono ano frequentando as mesmas escolas, com os mesmos colegas, do mesmo bairro, na mesma vizinhança, você cria um gueto, você cria um gueto e daí a justificativa é logística. O que que é isso se não um racismo institucional? Talvez não intuitivo, não estou dizendo que as pessoas deliberadamente, talvez os políticos lá, sim, mas claro que as pessoas que estão instrumentalizando as coisas ali, diretamente, não estão pensando assim, mas se refletissem um pouco.

**Rafaella:** O reflexo passa por aí nessa questão. Flávia, para a gente terminar, você falou várias coisas que você acha que, como você acabou de falar, que poderia ser repensada, rearticulada para que o ensino da arte nas escolas fosse melhor, mas pensando nessa escola, nesse espaço que estamos aqui hoje, se tivesse algo que pudesse ser melhorado, que pudesse ser acrescentado, quais seriam as suas sugestões para a gente estar trazendo algo melhor sempre para esse espaço?

**Flávia:** Para o integral, precisa de várias coisas, por exemplo, o próprio espaço de descanso das crianças.

**Rafaella:** Que são os colchonetes.

**Flávia:** Que mais... Elas passam o dia inteiro na rua, 12 horas sem tomar banho, então estrutura para o integral, para que elas ficassem mais confortáveis no integral. Agora, para o ensino da arte, sempre precisa de investimento no sentido de... Professores, foi o que eu disse, se a gente quisesse melhorar mais ainda, tinha que ser menos alunos por professor, para você fazer uma coisa mais específica, (INAUDÍVEL 20:01) você quer, a partir do 5º ano, do 4º, 5º ano, você quer ensinar uma coisa mais específica para eles... Pode olhar por aí, ninguém dá aula de instrumento musical, música para turma de 16, 17, 20, 21, 23, como tenho aqui, você dá uma noção, mas se você quer fazer uma coisa mais específica, daí você precisa ter mais professores, e não é educadores, é professores. Por quê? Às vezes a gente até faz um banco de atividades, caso o professor tenha que se ausentar por questões médicas, alguma coisa que o professor tem que faltar, deixa um banco de atividades, mas as atividades de música, às vezes um educador, não um educador, mas uma pessoa qualquer que não é da música não consegue aplicar. Há coisas que são muito simples e tal, mas se você quer fazer uma coisa mais bacaninha, assim, que... Assimilar notação musical, alguns conceitos, você precisa de um professor de música, então é óbvio que precisa de mais concurso público, mais professores, menos alunos por turma, porque aumentou um pouco, parece que, de 2017 para 2018, aumentou o limite, entende?

**Rafaella:** De alunos em sala de aula, não é?

**Flávia:** Aumentou um pouco.

**Rafaella:** A tendência é só essa, não é? Se não investir.

**Flávia:** A formação a gente faz, mas nem sempre é fácil, devido ao contexto. Às vezes é uma agonia tão grande, as crianças correndo, e “pah” cansada, que a gente não consegue fazer coisas como, assim, dar essa virada qualitativa, que é trabalhar com mais liberdade, com mais criatividade, entendeu? Elas se expressando mais... A gente traz as coisas para elas. O fato de pegar no instrumento já é uma grande coisa, mas, assim, eu digo, esse espaço, conseguir e saber fazer isso, mas acho que depende de toda uma estrutura. Se você tem uma criança muito cansada, estressada, é claro que fica mais difícil você dar o trabalho com mais liberdade, entendeu? Não sei mais o que poderia dizer.

**Rafaella:** Está tudo interligado de certo modo. Eu acho que é isso, Flávia. Eu quero te agradecer pela sua colaboração. Mas é tão bom, gente.

**Flávia:** Ah, obrigada também, gosto de falar. Como é que é o teu tema?

**Rafaella:** Então...



## APÊNDICE K – ENTREVISTA IX, PROFESSORA ALINE SEABRA DE OLIVEIRA

Figura 26 – Professora Aline Seabra sendo entrevistada na biblioteca da Escola Parque da 313/314 Sul



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

**Rafaella:** Hoje é dia 25 de junho de 2019, agora são 17h15min, nós estamos na Escola Parque 313/314 Sul com a professora Aline Seabra. Aline, primeiro eu quero te agradecer pela sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa. E, para a gente começar, eu queria pedir para você falar um pouquinho da sua trajetória, na graduação, na sua trajetória enquanto arte-educadora, enquanto artista, para você falar um pouquinho sobre você.

**Aline:** Ok. Bem, meu nome é Aline Seabra, eu me formei na UnB em Artes Cênicas em 2006. Ainda na UnB, eu entrei para o grupo de teatro chamado Teatro do Concreto, e a gente está em atividade até hoje. Então, eu sou professora, me formei na licenciatura; sou professora e sou artista também, trabalho como atriz e com outras funções também dentro desse grupo de teatro, que é um grupo brasileiro. Eu trabalho na Secretaria da Educação desde 2008. Em 2008, eu trabalhei com o contrato temporário e, em 2009, entrei na Secretaria como professora efetiva e estou até hoje. Depois da graduação, eu fiz o mestrado também, em 2014, e terminei em 2016. Bom, eu trabalho, então, como eu falei, tanto como professora quanto como artista. Eu não consigo hoje em dia separar muito as duas coisas. Tanto o trabalho como artista me ajuda na educação quanto a educação me transforma num outro tipo de artista, eu acho que olha para a arte de uma outra forma. Dentro da Secretaria de Educação, eu já trabalhei em escola de ensino regular e já trabalhei em quase todas as escolas-parque, eu só não trabalhei na Escola Parque 308 Sul, em todas as outras eu já trabalhei. E já trabalhei também com ensino especial, já trabalhei dois anos em sala de recursos na Secretaria de Educação. A sala de recursos dá um suporte para alunos que têm algum tipo de deficiência, e eu já trabalhei dois anos nessa área.

**Rafaella:** Legal. Aline, e em relação à sua trajetória nas escolas-parque – você falou que já trabalhou em quase todas, com exceção da 308 Sul –, como que foi que você chegou para lecionar nas escolas-parque? Como se deu essa oportunidade? A primeira escola que você chegou, por que que você chegou até ela, como aconteceu essa chegada nas escolas parques?

**Aline:** Quando eu ainda estava na graduação, eu fiz o meu estágio de observação em uma escola-parque. Eu fiz uma observação na Escola Parque 210 Sul e eu fiquei muito encantada com a estrutura da escola-parque, a estrutura física, principalmente, porque eu via que os professores conseguiam nas escolas parques dar uma aula prática de teatro, devido ter uma escola com espaço, uma escola que tem uma estrutura de um auditório, então isso me encantou, porque dar aula de arte mais teórica, eu acho que limita mesmo, a reflexão sobre a arte mesmo eu acho importante fazer. Então, a princípio, surgiu disso, do meu encantamento ainda no estágio. Em 2008, assim que eu entrei na Secretaria como contrato temporário, eu fui trabalhar nessa mesma escola que eu estagiei e eu fiquei muito encantada com a estrutura, com a possibilidade de trabalhar com outros professores de artes – porque a escola parque só tem artes e educação física. Então eu fiquei muito encantada com a estrutura e com essa possibilidade de estar em diálogo também com outros professores de artes. Então foi basicamente isso. Na minha trajetória, eu sempre procurei voltar para as escolas-parque. Eu tive que sair em alguns momentos porque não consegui vaga nas escolas-parque, mas eu sempre procurei voltar, e a escola-parque já tinha uma fama muito boa antes de eu entrar. Muitos colegas falavam: “Nossa, muito bom dar aula na escola-parque porque você consegue dar uma aula prática, você tem um número mais reduzido de alunos”. Então minha motivação foi basicamente essa.

**Rafaella:** E antes de você atuar numa escola-parque – você disse que já tinha tido a experiência na graduação de fazer um estágio na escola-parque –, o que você já conhecia da história das escolas-parque? O que você ouvia falar dessas escolas?

**Aline:** Eu conhecia praticamente nada da história mesmo das escolas-parque. O que eu conhecia era da fama de ser uma escola que, para os professores de artes, era uma escola boa de se ingressar, era uma escola boa de dar aula devido à estrutura, mas da história mesmo da escola parque eu conhecia muito pouco. Eu não sou de Brasília, também acho que isso possa ter interferido, eu sou do Rio e vim para Brasília já adulta, então eu também não tenho esse conhecimento da história da cidade que muitas pessoas têm. Então, a partir do momento que eu comecei dar aula na escola-parque, foi que eu fui saber da questão do projeto do Anísio Teixeira, e comecei a ter um pouco mais de conhecimento.



**Rafaella:** E quanto à escola-parque que você leciona hoje, a escola-parque da 313/314 Sul. Algo te levou a escolher essa escola? Alguma coisa especial? Como foi que você chegou até aqui?

**Aline:** Inicialmente, eu trabalhei primeiro na 210 Sul, depois eu fui para a 210 Norte, que era uma escola que eu gostava muito também, por ser uma escola um pouco menor, uma quantidade menor de alunos. Depois eu fui para escola da 304 e, assim, nas escolas, a gente vai ouvindo falar das outras escolas: “Ah, essa escola é boa, tem uma direção legal”. Então tudo isso conta. Então eu meio que ouvi falar da 314 Sul e fiquei interessada em conhecer, aí foi mais por ouvir falar mesmo que era uma escola que tinha uma direção muito boa e eu fiquei interessada em vir trabalhar aqui. E, realmente, de todas as que eu já trabalhei, é a escola que eu melhor me encontrei.

**Rafaella:** Aqui você já está há quanto tempo?

**Aline:** Olha, eu já estou aqui há cinco anos.

**Rafaella:** E quando você chegou para lecionar nessa escola, quais eram as suas expectativas em relação ao trabalho que você poderia realizar no ensino de arte? O que você esperava poder fazer na escola?

**Aline:** Como eu já tinha trabalhado em outras escolas-parque antes, eu vim com a expectativa de continuar desenvolvendo um trabalho muito prático, muito voltado para a prática, devido à estrutura que a gente tem e a oportunidade que a gente tem aqui. Com a mudança da escola-parque para o ensino integral, essa expectativa teve que ser um pouco modificada, porque a estrutura da escola-parque foi mudando ao longo desses anos. Hoje a gente já não tem um quantitativo tão pequeno de alunos, o número de alunos começou a aumentar. Hoje a gente não dá mais quatro aulas como dava antes, a gente dá só duas aulas, e uma parte do período que a gente tem que estar aqui é para trabalhar outros tipos de atividades que não são as aulas propriamente ditas. Então a expectativa que eu tinha era de continuar fazendo esse trabalho prático, de montagem teatral, de poder usar os espaços, o auditório, o espaço com estrutura para montagem de espetáculos, e isso continua, mas eu acho que a estrutura da escola-parque com a escola integral teve que mudar um pouco as expectativas. Ela mudou as minhas expectativas um pouco, porque eu consigo, continuo conseguindo trabalhar a parte prática muito bem, mas eu acho que perdeu um pouco, perdeu um pouco também por essa questão de hoje a gente ter um número maior de alunos. Você acaba, com um número maior de alunos, não conseguindo, às vezes, dar a qualidade que você desejaria para aqueles alunos, para aquela turma. Acho que é isso.

**Rafaella:** Há outro arranjo... Quando você chegou nessa escola, como eram as práticas pedagógicas? O que você encontrou? Tem algo que você lembra que te marcou em relação à prática pedagógica que se tinha aqui na escola?

**Aline:** Tinha uma coisa que eu achava interessante também que, na escola-parque, além das artes visuais, do teatro, da música e da educação física, tinha a literatura também, e hoje em dia não tem mais a literatura. Então eu acho que foi uma perda. Era interessante também que vinham professores especializados para trabalhar a literatura. Em termos de prática pedagógica, eu sempre vi trabalhos muito encantadores na escola-parque, de todos os professores, música, artes visuais. Então a escola-parque, de uma forma geral, produz muito, produz muita arte e isso é uma coisa que me marcou desde sempre, porque tem muita produção teatral, tem produção de artes visuais, os meninos cantam, e eu acho, inclusive, que era um trabalho para ser melhor conhecido pelas outras pessoas porque tem uma produção artística aqui dentro muito forte feita pelas crianças com a orientação dos professores. Então, eu acho que o que me marcou dessa parte pedagógica foi essa parte produtiva. A escola-parque é uma escola muito produtiva. Acho que é isso.

**Rafaella:** É realmente possível ter uma experiência, não é? As crianças têm experiências, de fato, com a arte.

**Aline:** Tem.

**Rafaella:** Aline, em relação ao seu trabalho enquanto indivíduo, enquanto arte-educadora, enquanto artista, como é a tua prática pedagógica no dia a dia? Você me disse que trabalha com teatro, até mesmo pela sua formação, eu sei que aqui os professores também conseguem atuar em outras áreas devido à demanda e também por uma questão de interesse da própria formação do artista, do arte-educador, mas como que é a tua prática no dia a dia? O que você faz? Como isso acontece?

**Aline:** Atualmente, eu estou no teatro, mas eu já estive, por exemplo, na cadeira de música também, mas, dentro da minha trajetória, na maioria das vezes, eu sempre vou para o teatro, que é a minha área de conforto, que é a área que eu tenho uma formação maior, um conhecimento maior. A gente chega com um planejamento, mas, assim, eu vejo que cada turma você acaba tendo que ter um olhar diferenciado. Às vezes, a gente vem com uma programação – e é superimportante você ter essa programação, é fundamental –, mas a gente vê que as necessidades são diferentes, depende também se é uma turma que tem muito aluno especial, que às vezes te leva a ter que fazer um trabalho diferenciado. Então, eu acho que a minha prática pedagógica é uma prática de proposição, mas de escuta também, porque eu tenho que propor, é a minha obrigação propor, mas não adianta eu só propor se eu não escutar os meninos, porque,

se eu não escutar, não vai funcionar, eu posso propor o que for. Então, eu vejo que é uma prática de proposição e escuta. Então, dentro do teatro, há turmas, por exemplo, que eu consigo realizar montagens, consigo fazer uma montagem, e tem turma que não chega ao resultado final, por exemplo, e que fica mais naquele trabalho do processo mesmo do dia a dia, que também é muito rico, mas que, por uma série de questões, não chegam ao resultado final. Então, a gente aprende a não se frustrar tanto com isso, porque, no começo, a gente se frustra. Quando a gente não tem experiência, a gente se frustra muito, a gente quer ter resultado com todas as turmas, aí aos poucos a gente vai vendo que as turmas têm o seu ritmo e que aquilo para elas, aquele processo para elas vai ser importante mesmo que não tenha o espetáculo. E a gente também reduz um pouco as nossas expectativas porque, como eu sou artista também, eu lembro que, quando eu fiz meu estágio, que eu observei a professora dando aula, eu tinha algumas críticas que hoje eu vejo que eram críticas muito imaturas da minha parte, porque eu lembro da professora, por exemplo, fazendo aula com os meninos de tênis e de calça jeans, e eu pensava: “Meu Deus, ela não está descalça, ela não está com uma calça apropriada”, porque eu fui para escola com um olhar de artista, com um olhar de quem faz teatro fora. E aí eu me lembro que, na época, ela montou com os meninos uma cavalhada. E hoje, como professora, eu vejo que o trabalho que ela fez foi incrível, mas só hoje com a maturidade que eu tenho, com a experiência que eu tenho na escola, é que eu vejo que a relação na escola é outra, não é a mesma relação do artista. Então, numa turma é muito heterogêneo. O menino está ali porque ele é obrigado a estudar artes e a gente tem que lidar com isso sem ter aquela expectativa de achar que vai formar artistas. Dentro da minha turma pode sair três artistas, três meninos que queiram fazer artes, mas pode não sair também. Então a gente aprende a reduzir as expectativas e ver o que de fato é importante trabalhar assim com os meninos.

**Rafaella:** Legal. Se a gente pudesse pensar, digamos comparativamente – você me disse que houve algumas mudanças na escola-parque, inclusive, entre elas, a questão da educação integral –, mas, se a gente pudesse pensar assim comparativamente, quais você acha que foram as principais mudanças desde quando você teve as primeiras experiências com a escola parque até os dias atuais? Você consegue pensar algumas coisas além dessa questão da – que eu acho que é uma coisa muito marcante – educação integral?

**Aline:** Antes mesmo de ter educação integral, uma coisa que a gente foi observando foi o quantitativo de alunos que foi aumentando a cada dia. Então, isso eu acho que foi uma questão marcante. A questão da escola integral, porque, por ter mudado toda a estrutura, eu acho que não só nossa, mas o que a gente recebe hoje em dia é um aluno mais cansado, um aluno que fica dez horas fora de casa e que chega aqui com outra disposição. Então, eu acho que isso foi

bem marcante e a questão do quantitativo de alunos. Uma coisa que sempre acontece também é, das escolas-parque, de vir uma certa pressão do governo. As escolas-parque sempre estão sendo, de certa maneira, ameaçadas de fechar; coisas assim que mostram, às vezes, que a arte não é tão valorizada mesmo. Então sempre tem esse medo, eu acho, nas escolas parques, que rondam já há muito tempo, ainda bem que elas continuam sobrevivendo, mas eu acho que as principais mudanças que eu vejo foram estas: o quantitativo de alunos e da escola integral.

**Rafaella:** Aproveitando essa questão da escola integral, hoje, como você falou, a Escola Parque 313/314 Sul está dentro desse modelo de atender essa ligação com a escola integral. Você acha que, apesar dessa questão de o aluno vir mais cansado, da criança vir mais cansada, passar dez horas dentro da escola, existe algum ganho qualitativo nessa questão da educação integral junto com a escola-parque, artisticamente falando, dentro do ensino de artes? Tem algum ganho nisso?

**Aline:** Eu acho que é possível que tenha, porque há meninos que, para alguns pais, a escola integral é muito importante, porque realmente são pais que não têm condições de dar para o filho o que ele tem aqui. Por exemplo, aqui ele tem a oportunidade de aprender a tocar um instrumento, de aprender teatro, então eu acho que tem o ganho da oportunidade que muitas crianças, se estivessem em casa, não teriam essa oportunidade. Claro que eu acho que perde em qualidade o fato deles ficarem tanto tempo fora de casa, eu acho que emocionalmente para eles (eu não sei avaliar se isso é tão positivo, entende?). Mas, do ponto de vista da oportunidade, é positivo porque eles podem, de repente, eles poderiam estar gastando o tempo, estar desperdiçando tempo. Então eu acho que eles estão vindo para cá e a gente está procurando fazer o tempo deles valer a pena. Eu acho que a perda, talvez, é mais do ponto de vista emocional para alguns, não para todos, eu acho que para alguns ficam bem nesse sistema. Eu acho isso. Eu acho que a educação integral não é para todos, eu acho que alguns alunos não têm perfil, e precisa ter perfil para você não sofrer emocionalmente, para você realmente aproveitar aquilo que as pessoas estão oferecendo; mas, do ponto de vista artístico, eu acho que é esse da oportunidade, eu acho que dá, sim, oportunidade.

**Rafaella:** Muitas questões a gente ainda vai... só o tempo, talvez...

**Aline:** É.

**Rafaella:** Precisa ser estudado de fato quais são os reflexos que isso vai trazer para as crianças. Tem essa questão da oportunidade, mas, como você falou, emocionalmente a gente não sabe.

**Aline:** É porque ficam muito tempo longe dos pais, e para eles é importante essa convivência com os pais. Chega em casa... Às vezes já vai dormindo no ônibus, aí chega em casa, às vezes nem come, nem conversa com os pais, então...

**Rafaella:** É um contato mínimo.

**Aline:** Um contato mínimo.

**Rafaella:** Aline, e dentro desse modelo da escola integral, como que é a relação da escola-parque com as escolas classe? Essa relação existe? Vocês conseguem se comunicar?

**Aline:** Eu acho que essa relação foi melhorando ao longo dos anos. Eu acho que ela ainda está caminhando, tem muito o que crescer, mas esse ano, por exemplo, eu acho que já teve uma coisa muito interessante, pedagogicamente falando, que a gente teve a oportunidade, por exemplo, de se reunir com as professoras da escola-classe e trocar ideias e informações sobre as turmas. Isso era uma coisa que não tinha acontecido antes e eu acho que é um ganho muito grande, poder saber como os meninos estão se desenvolvendo lá, porque, às vezes, o menino tem um trabalho no português ou na matemática muito bom e às vezes chega aqui e vê que ele não tem muitas habilidades motoras, por exemplo. Então, é muito interessante, porque há alguns meninos que a gente fala: “Ah, aqui ele é assim também! Ah, lá ele também bagunça? Aqui ele também bagunça. Lá ele também ajuda os colegas? Aqui ele também ajuda os colegas”. E a gente tem surpresas também, às vezes de meninos que são muito bons aqui e que lá apresentam dificuldades. Então eu acho que esse diálogo está melhorando, ainda tem muito o que crescer, mas melhorou muito.

**Rafaella:** Aline, em relação a esses alunos que frequentam a escola-parque, qual você acha, digamos, se a gente pudesse trazer um ponto, qual é a maior importância para eles frequentarem esse espaço? Em que aspecto você acha que eles ganham em relação à arte, ao ensino de arte?

**Aline:** Eu acho que frequentar a escola-parque, eu acho que eles têm um novo contato com a brincadeira. Aqui a gente trabalha muito com brincadeira para trabalhar os conteúdos, seja na educação física ou no teatro. Então, eu acho que eles passam a olhar para a brincadeira: “Poxa, eu posso aprender com essa brincadeira, essa brincadeira tem a me ensinar”. Eu acho isso interessante assim, porque eles não brincam por brincar, eles brincam e têm um aprendizado a partir disso, eu acho que é a questão da convivência. A escola de forma geral é um ambiente muito diverso, então eu acho que aqui há convivência com a diversidade mesmo, as turmas são bem heterogêneas, eu acho isso importante, e o contato mesmo com as artes porque, como a gente de forma geral trabalha com meninos que nem sempre têm uma condição financeira tão boa, eu acho que é uma oportunidade de eles terem contato com vários tipos de

arte, para poderem fazer as escolhas deles estéticas, inclusive, que são coisas que, se você não tem oportunidade, você acaba escolhendo aquilo que todo mundo já escolhe, mas, se você tem a oportunidade, você pode fazer escolhas diferentes. Eu acho que a escola-parque alimenta o repertório deles estético mesmo, para que eles façam as escolhas deles: “Ah, eu gosto disso, disso eu não gosto”. Então, eu acho que isso.

**Rafaella:** Aline, pensando dentro na educação de Brasília e na relação com as escolas-parque, que é algo tão típico da nossa cidade – como você disse, a gente sabe que tem, que o modelo de Brasília é inspirado num modelo que existe em Salvador, mas que dentro dessa proposta só existe aqui em Brasília –, você acha que existe algum diferencial, alguma contribuição para a formação do cidadão brasileiro? Algo que esteja estreitamente relacionado com a arte na escola-parque?

**Aline:** Eu acho que a escola-parque é uma marca de Brasília, como você falou, embora tenha uma escola-parque em Salvador, ela não ganhou o Brasil, digamos assim. Mesmo em Brasília, eu acho que ela marca a história de Brasília, mas o cidadão brasileiro, eu acho que só alguns cidadãos, só os escolhidos, de certa forma, porque tem muita gente excluída disso; e com essa questão da escola integral, muitos alunos que tinham acesso antes à escola-parque, hoje não tem mais, reduziu a quantidade de alunos que têm acesso à escola-parque. Então eu acho que a escola-parque é uma marca de Brasília, mas, em relação à formação do cidadão brasileiro (a não ser que a gente considere Brasília mesmo só Plano Piloto), eu acho que ainda é para alguns só, porque nem os meninos, se a gente for pensar: quem estuda em escola particular tem acesso a outras coisas, mas não tem acesso à escola-parque, por exemplo. Então, eu acho que é uma marca de Brasília, contribui para formação de alguns brasileiros, eu acho que não de todos.

**Rafaella:** Ainda é muito pouco, não é?

**Aline:** É muito pouco e, assim, começaram a abrir algumas nas satélites, mas eu conheço pouco as das satélites, só o que eu ouço falar, parece que o modelo também não é tão parecido com o daqui, e não se amplia, não continua se ampliando isso, parou por aí. Então, eu acho que muita gente perde. Eu queria ter feito escola-parque na minha formação, e eu não estudei aqui, então não tive essa oportunidade.

**Rafaella:** De ter essa experiência, essa relação. Aline, é só uma curiosidade: eu sei que você fez um trabalho de mestrado superinteressante com outros colegas, que vocês formaram um grupo e leva isso para cena, mas isso é uma curiosidade que, sempre que eu converso com os colegas que fizeram mestrado, que eu acho um superganho, inclusive nessa escola, uma parte numerosa de professores tem essa formação, não que o título seja importante, mas isso mostra

como os professores de artes estão indo atrás, estão se articulando de certo modo e são professores que estão sempre ligados à cena artística, educacional, e sempre muito preocupados. Você consegue ver relação? Porque eu sei que nem sempre a gente consegue fazer algo que seja ligado diretamente ao nosso trabalho, por exemplo, eu nunca trabalhei em escola-parque. Quais você acha que são os ganhos da pós-graduação para trazer para a escola-parque? Você consegue fazer essa conexão?

**Aline:** Essa conexão... Assim, no mestrado, a gente aproveitou muito da estrutura física da escola-parque, e a gente trabalhou com meninos que não estudam na escola-parque, com meninos do ensino médio, que já têm uma outra maturidade, mas muito desses meninos do ensino médio já estudaram nessa escola-parque. Então, eu acho que a conexão... Eu, por exemplo, estudei o processo colaborativo como forma de ensino de teatro. Eu consigo trabalhar o processo colaborativo com alunos menores, só que com outro tipo de profundidade. Como a gente queria dar uma profundidade maior, a gente optou por meninos já mais maduros. Então, eu acho que o diálogo com a escola-parque é esse diálogo que não é tão direto por a gente não ter trabalhado especificamente com alunos daqui. Ele não é tão direto, mas ele acaba indo para nossa prática de alguma forma. Então, muita coisa que eu fiz com os alunos mais velhos eu faço com os menores com outro nível de aprofundamento, porque também era um outro tipo de escolha, porque os mais velhos já estavam próximos de fazer vestibular, então já era uma escolha mais consciente. Então, foi uma aproximação não tão direta, eu diria.

**Rafaella:** E eles têm outra autonomia também, é diferente. Com crianças pequenas, a gente não tem, eles não têm tanta autonomia, têm autonomia no processo, mas não exatamente de estar em outro horário, com outras formas de colaboração, mas eu sempre faço isso também até como um modo de a gente poder pensar e lembrar do nosso processo formativo; mas, para a gente terminar, Aline, acho que você, ao longo da nossa conversa, foi falando algumas coisas, como você acha que poderia ser... mas, se você pudesse pontuar algumas coisas, como você acha que poderia ser o ensino de arte na escola-parque? O que acha que poderia ser melhorado? O que poderia ser mudado? Que outras contribuições a escola-parque poderia ganhar para o ensino de arte?

**Aline:** Uma delas eu acho que já falei. Eu acho que a escola-parque merecia divulgar mais o seu trabalho, a sua produção artística, que é muito grande. Eu acho que, se tivesse um quantitativo menor de alunos, a gente teria um trabalho com mais qualidade. Uma coisa que tinha no projeto inicial, que era a questão das oficinas. Os meninos tinham oficinas, os meninos até mais velhos, oficinas até que poderiam gerar algum tipo de trabalho, tinha marcenaria... tinha... Eu acho que essas oficinas eram interessantes. Eu não vivi esse momento, mas eu acho

que se pudesse ter algumas oficinas também poderia ser interessante, algumas oficinas, de repente, com a comunidade. Eu acho que poderia ser uma forma até de divulgar a escola-parque para a comunidade, porque muitos pais de alunos da escola-parque entendem a escola-parque como a escola que o menino vem para brincar, como uma escola que ele tem pouco a aprender. Então, eu acho que também tiraria um pouco desse preconceito que ainda existe em relação à escola-parque em relação à comunidade. Eu acho que a comunidade poderia estar mais perto da gente de alguma maneira; a gente oferecendo cursos de alguma forma para a comunidade, e eles entendendo melhor o que é o trabalho que acontece aqui. O que mais? Deixa eu ver se lembro de mais alguma coisa. Eu acho que cada vez um contato maior com as escolas-classe. Como eu falei, eu acho que isso melhorou, mas como são os mesmos alunos, eu acho que, quanto mais a gente estiver em contato, e não em disputa, porque eu acho que já teve momentos em que aconteceu isso, assim, de ter uma certa rivalidade, de: “Ah, o menino vai lá para a escola-parque, lá o professor não liga, lá o professor...”, de entender que nosso trabalho aqui é um trabalho sério, um trabalho bem-feito. Como você falou, são professores que estudam, professores preocupados, então eu acho que aumentar esse contato também com as escolas-classe, com a comunidade, reduzir o número de alunos e divulgar o nosso trabalho, a nossa produção. Acho que é isso.

**Rafaella:** Muito bem, Aline, é isso! Muito obrigada pela sua colaboração, parabéns pelo seu trabalho, que eu sei que é...



## APÊNDICE L – ENTREVISTA X, PROFESSORA ANA MARIA DE ARAÚJO

Figura 27 – Professora Ana Maria Araújo sendo entrevistada no teatro da Escola Parque da 313/314 Sul



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

**Rafaella:** Hoje é dia 26 de junho de 2019, estou na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília, com a professora Ana Maria. Aninha, primeiro eu quero te agradecer pela colaboração na pesquisa. E, para começarmos, eu gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação, sobre sua trajetória enquanto arte-educadora, enquanto artista, enfim, sobre seu trabalho.

**Ana Maria:** Eu que agradeço, Rafa. Muito bom poder estar aqui com você, participar dessa sua pesquisa, desse nosso encontro, e isso vai ser uma conversa, o que eu tenho para te dizer da minha experiência. Bem, eu sou Ana Maria de Araújo, tenho 51 anos, sou professora da Secretaria de Educação há 22 anos, mas já trabalho desde os 18 anos de idade. Fora da Secretaria, eu trabalhei 10 anos, e 22 anos dentro da Secretaria. A minha formação é licenciatura em Educação Artística com habilitação específica em Artes Cênicas. Eu me formei na Faculdade de Arte Dulcina de Moraes nos anos 1990, nos anos áureos da Fundação Brasileira de Teatro, final dos anos 1980, início dos anos 1990. Foi uma época que aqui em Brasília, estava muito repudiante essa questão da formação nas artes. A gente tinha muito contato com o pessoal da UnB, então era muito legal os nossos encontros, os nossos projetos juntos, foi um momento de muita criatividade na cidade. Sou formada em licenciatura, tenho especialização em Linguagens Artísticas também pela Faculdade de Arte Dulcina de Moraes, e tenho mestrado na UnB na linha de pesquisa também de Artes Cênicas, saberes e culturas sobre artes cênicas.

**Rafaella:** Aninha, em relação à sua trajetória nas escolas-parque, como foi o seu primeiro contato com as escolas-parque? Como você chegou a uma escola-parque para dar aulas?

**Ana Maria:** O meu contato com as escolas-parque aqui no Plano Piloto foi porque os meus filhos estudaram em escolas-parque, a minha filha, que hoje está com 22 anos, e o meu

filho, que está com 26. Os dois estudaram na Escola Parque 210 Norte, nos anos 2000 a 2003, na virada dos anos 1990 para os anos 2000. Eu ficava muito encantada com esse espaço, com os professores e com aquela criatividade toda, com aquele modelo, aquele formato de educação e escolarização que não tinha em outras escolas. Eu fui me aproximando dos professores, alguns agora são amigos pessoais meus. A primeira escola-parque que eu fui dar aula foi na 210 Norte, em 2003. Eu fui para lá como professora provisória e, no final do ano, fiz o nosso concurso, que a gente chama de remanejamento, e fiquei trabalhando lá por 14 anos. Eu fui entendendo a dinâmica da escola-parque, estudando e me aprofundando, entendendo os ideais de Anísio Teixeira, o que ele tinha idealizado para ser uma escola e um ensino de formação integral, e fui me apaixonando cada vez mais por isso. Meus filhos saíram. Agora os dois... Um está formado e o outro está formando esse ano na graduação, e até hoje eu sou encantada com a escola-parque, por tudo que é possível produzir dentro de uma escola como essa, dessa estrutura. Você viu aqui que maravilha? É a terceira escola-parque que eu trabalho, essa da 314 Sul. Trabalhei na 210 Norte, trabalhei um ano na 308 Sul, e agora dois ano e meio aqui na 314 Sul.

**Rafaella:** E como você chegou à 314 Sul. Você veio para cá movida por algo em especial? Você escolheu essa escola?

**Ana Maria:** Sim, eu trabalhei bastante tempo na 210 Norte. Eu estava querendo mudar um pouco de área e aí coincidiu de eu também mudar de cidade, de sair da Asa Norte para o Guará. Então, para eu ir do Guará para Asa Norte, era muito distante, mais cansativo, apesar que eu gostava muito da escola, então para mim não era muito problema a distância, mas estando aqui no Guará, para mim ficou mais próximo a 314. E também tinha amigos trabalhando aqui, o Ricardo Cruccioli, o Nicolau, a Leonice, que a..., grande atriz, Aline, Márcia Marmore. Era um grupo com quem eu já tinha trabalhado antes na 210 Norte. E quando eu vi que esse grupo maravilhoso estava aqui, eu falei: “Perto da minha casa e ainda com esse grupo maravilhoso, eu também quero trabalhar lá”. Eu fiz outro concurso de remanejamento e vim trabalhar aqui desde 2017.

**Rafaella:** Legal, Aninha. Quando você chegou para lecionar nessa escola-parque, quais eram suas expectativas com relação ao trabalho pedagógico que você poderia desenvolver por aqui? O que você imaginava?

**Ana Maria:** Olha, pela experiência que eu já tive na 210 Norte, que eu tinha, as minhas expectativas eram as melhores possíveis, porque eu conheço o espaço das escolas-parque aqui do Plano Piloto, sei o potencial que elas têm, o espaço físico, eu sei do material, que é de primeira qualidade. E também as crianças que nós atendemos aqui na escola-parque, algumas delas muito carentes em termos financeiros, materiais, e carentes emocionais mesmo, pela

própria situação que nossa sociedade está passando ultimamente, a questão da formação das famílias e a falta de tempo que esses pais têm com as crianças, então são crianças que têm esse tipo de carência. Eu gosto muito de trabalhar, porque no teatro a gente trabalha tanto essa parte criativa ligada ao conteúdo, à área propriamente dita, quanto a essa parte mais afetiva, emocional, então isso é uma das coisas que eu gosto muito na escola-parque, pois a gente tem tempo. Talvez em uma escola mais convencional, que não seja uma escola-parque, a gente não tivesse esse tempo de lidar com isso, o nosso tempo aqui nos ajuda a fazer um trabalho mais aprofundado e um trabalho que eu acredito ser mais completo. O tempo aqui ajuda muito, não só o tempo, mas esse espaço físico maravilhoso e essas crianças que são o motivo de estarmos aqui. São crianças maravilhosas.

**Rafaella:** Quando você chegou aqui, como era a prática pedagógica que você encontrou? Você se lembra de algo que te marcou, mesmo que você já conhecesse, por conta de trabalho de outros colegas. O que você percebeu do trabalho que acontecia aqui?

**Ana Maria:** Eu percebi por alguns resultados que eu já tinha visto fora daqui, pois eu participei como plateia, eu participei da Ciranda Parque. Eu estava voltando do mestrado para a escola-parque, fiquei afastada dois anos para fazer o mestrado. Quando eu voltei para a escola-parque, fui para a 210 Norte, provisoriamente, porque eu não tinha vaga lá. No ano que eu voltei, em 2016, aconteceu a Ciranda Parque, que era o encontro dos trabalhos feitos pelas cinco escolas-parque aqui do Plano Piloto, e eu vi trabalhos maravilhosos feitos aqui nessas escola-parque de música e de teatro, e eu fiquei encantada, porque eram pessoas que eu já conhecia, mas o trabalho, eu vi o potencial que poderia ser feito, eu sabia do potencial dele, mas não sabia especificamente o que eles estavam trabalhando no dia a dia. Eu vim com essa referência do que assisti na Ciranda Parque de 2016. Quando eu cheguei aqui foi um pouco tumultuado, não dentro da escola, mas em toda a Secretaria de Educação, por conta da implementação da escola de tempo integral em Brasília. Eu lembro que participei de uma comissão de professores e pais das escolas-parque de Brasília contra esse projeto que estavam querendo implementar, que era de ter a criança, 10 horas da vida dela, por 10 horas na escola. Eu achei aquilo demais, mas não conseguimos reverter essa situação. Fomos recebidos pela Câmara Legislativa, pela Vara da Infância e Adolescência, Pelo Conselho de Nutrição, pelo Conselho de Psicologia, fomos também à Procuradoria da Justiça na área da infância, ao Tribunal de Contas do DF, também fomos recebidos, à época, pela Deputada Érika Kokay na Câmara Federal, na Comissão de Direitos Humanos e Cidadania. Nós fizemos uma movimentação em Brasília no início de 2017 porque eles estavam querendo implementar uma escola integral sem consultar os professores. Foi muito desgastante. Foi um tempo que eu pensei realmente em sair da escola-parque. Eu não

iria ficar mais em 2017. Eu tinha chegado à conclusão que para mim não dava mais naquele modelo. E aí, muito por insistência do nosso diretor atual, que é o Romeu, uma pessoa maravilhosa, eu fui ficando. Ele falou: “Calma, tenha paciência, a gente vai ajustando, vai vendo como é possível trabalhar”. E eu acabei ficando. Já no final de 2017, eu falei: “Dá para fazer um trabalho legal”. Assim, muitas outras crianças perderam a oportunidade de frequentar a escola parque, mas essas que estão aqui, eu acho que estão aproveitando bastante, apesar de eu ainda ser uma crítica desse formato de tempo integral. Não é uma escola de formação integral do estudante, do cidadão. Ela é uma escola em tempo integral. Então, quanto a isso, eu ainda sou crítica. Mas eu não quero abandonar o projeto de escola-parque, pois eu acredito nele. E eu acredito que essas crianças merecem ter o melhor que elas puderem ter. Voltando à sua pergunta, a prática que eu vi na Ciranda Parque... Eu vim com um pouco de expectativa, e aí teve aquela confusão de início do ano, tudo. Eu foquei em sala de aula. Nós do setor de teatro nos reunimos, os professores, e desenvolvemos um currículo específico para cada ano que íamos atender: primeiro ano, segundo, terceiro, quarto e quinto. Então, para cada ano daquele, nós selecionamos os conteúdos que achamos de acordo com nosso Currículo e Movimento, de acordo também com os pré-requisitos que cada criança deveria ter em cada ano, que ela fosse seguindo e se formando. Nós fizemos um currículo que, particularmente, eu acho que ficou muito bom. Nós obedecemos aos requisitos de cada idade, de cada série e ano que ela irá passar. A partir daí nós fomos... Elegemos o nosso tema. Cada ano nós temos um tema gerador para conversar em sala de aula e produzir nossos trabalhos. Então, eu vim com essa expectativa de ter um tema, de adaptar um currículo e trabalhar com as crianças e, desde então, estamos fazendo isso. Fizemos excelentes trabalhos em 2017, 2018, 2019. Nós estamos pensando, nesse ano agora de 2019, em participar do congresso da Confaeb (Federação de Arte/Educadores) com projetos nossos. Temos dois professores que já estão participando de um prêmio nacional de professores de práticas artísticas educacionais. E aí a gente está na expectativa de divulgar esse trabalho que está sendo feito aqui.

**Rafaella:** Aninha, a gente falou um pouco dessa prática pedagógica do coletivo. Como que é? Se você pudesse me dizer, a prática pedagógica que você, Ana Maria, desenvolve no seu dia a dia. Eu tive a oportunidade de ler um pouco do seu trabalho, dessa questão do trabalho da pedagogia teatral. Eu sei que é uma coisa que faz parte do seu trabalho, mas se você pudesse explicar um pouquinho como que é esse trabalho do dia a dia pedagógico.

**Ana Maria:** Quando a gente estar na faculdade, a gente acha que vai sair de lá sabendo tudo. E não! Desiste! Isso não existe! Você sai com uma formação básica e você tem que pesquisar, ir atrás. Então, essa questão da didática, das metodologias, você tem que estar

pesquisando a sua vida inteira. Não existe recita, não existe nada pronto, e eu acho que a gente nunca para de aprender, e nunca para de criar, conseqüentemente. Então, o que eu pude perceber na minha prática, o que eu lia nos livros, eu me baseava muito em Viola Spolin, Augusto Boal, que era o que a gente tinha de referência e temos ainda hoje, a Duarte, esqueci o nome dela, desculpa, é uma professora muito conhecida. Mais recentemente eu tive contato com a Marina Marcondes, uma professora que também trabalha com teatro, e ela desenvolveu uma metodologia chamada de metodologia espiral, que você não se atém a cada método ou determinada metodologia para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Você se torna uma pesquisadora. Então, você vai pesquisando, vai vendo o que dá certo e vai adaptando ao seu dia a dia as suas práticas que você estudou, que os grandes teóricos, os grandes estudiosos pesquisaram e que estão aí disponíveis para nós nos livros. Você vai adaptando aquilo à sua realidade em sala de aula. Eu costumo usar essa prática em espiral da Marina Marcondes. Eu desenvolvi, de certa forma, uma adaptação da metodologia da abordagem triangular, da Ana Mae Barbosa, que é voltada para as artes visuais. Mas, ao invés de eu pegar as artes visuais e tentar fazer nas artes cênicas, eu fiz um arranjo, que é uma prática também de forma triangular, que seria a experimentação, a criação e a apreciação. Então, eu sempre procuro fazer desde o início das séries iniciais, do primeiro ano do ensino fundamental... Eu já coloco as crianças para experimentar, no caso do teatro, as emoções, experimenta tudo que a gente pode experimentar em sala de aula e, depois, a partir daquela experimentação, a gente vai partir para a criação de acordo com o conteúdo que estiver estudando. Então, um exemplo simples: movimento expressivo. A gente vai experimentar livremente vários tipos de movimento. Depois, eles vão criar, em cima daquela experimentação, determinado movimento expressivo baseado em uma emoção, por exemplo. E, depois daquela criação, a gente pode partir para uma criação, pode ser um jogo teatral. Daquele jogo, a gente pode partir para um tema e criar uma cena ou uma peça teatral. E, nesse movimento todo, que a gente vai fazendo em sala de aula, o tempo inteiro eles estão comentando e apreciando. “O que vocês perceberam disso? O que vocês perceberam desse movimento?”. Eu coloco metade da turma para ser plateia e a outra metade para assistir. E depois a gente troca, faz um revezamento e eles mesmos podem assistir e depois podem atuar. E nisso a gente vai criando essa percepção também, a questão da apreciação, do fazer teatral, e também da formação de plateia. O que é ser plateia e o que é ser ator. O que é ser ator/estudante, que eu chamo. Então, esse tempo todo eles estão nos dois lugares. Estão assistindo e estão fazendo. Eu uso mais ou menos, que eu chamo dessa triangulação, mas nada comparado ao que a Ana Mae Barbosa desenvolveu, mas eu tento praticar isso em sala de aula. É improvisação, aliás, é experimentação, criação e apreciação.

**Rafaella:** Se a gente pudesse pensar, dentro de uma perspectiva, digamos assim, comparativa, desde quando você chegou à primeira escola-parque, passando pela sua chegada nesta escola-parque aos dias atuais. Quais foram as principais mudanças que você pôde observar ao longo desse tempo?

**Ana Maria:** Eu acho que fiquei menos ansiosa, eu pessoalmente como profissional, como professora, eu fiquei menos ansiosa, porque eu cobrava muito das crianças, como se elas fossem adolescentes ou adultos, e eu exigia muito que o trabalho saísse de acordo com o que eu imaginava que deveria ser o trabalho e, para a criança, eu comecei a entender com a prática que, para a criança, está ok, ela quer experimentar um jogo teatral que a gente faz um dia, e para ela foi tão importante ou tão marcante que, três meses depois, ela vai falar para mim que aquilo foi significativo para ela. Então, a minha expectativa, com relação a isso, não com relação ao trabalho, a produto e tudo mais, mas com relação a querer uma coisa perfeita, de querer um processo perfeito, de querer um produto perfeito. Eu também relaxei com relação ao produto. Assim, eu não tenho obrigatoriamente que apresentar um produto. Se eu trabalho com uma turma, se eu vejo que a maturidade daquela turma, maturidade emocional, maturidade artística daquela turma não vai caminhar para um produto final, eu relaxei, eu falei: “Aquilo ali é importante para eles”. E eu percebo porque eles me falam, eles me contam. A minha sala é quase um divã. Eles me contam tanta coisa que eu começo a escrever. Eles me contam coisas pessoais mesmo, os dramas pessoais de crianças e as questões que para eles foram marcantes em sala de aula. Então, o retorno que eles me trazem é muito, bom porque eu comecei a fazer uma leitura em sala de aula... Mas espera aí, se para ele não é tão importante, eu não preciso ficar desesperada por um produto que, talvez, ele não se sinta tão bem com o produto, mas o processo foi muito legal. Então, o que eu aprendi nesse tempo todo foi a curtir mais o processo, o processo para mim ficou mais prazeroso. Eu não tenho obrigação de apresentar um produto, mas tem processo que é tão bom que eu vou confessar que forço que saia um produto, eu falo assim: “Não, gente, isso está muito bom, isso não pode ficar aqui dentro de sala de aula, outras pessoas precisam ver”, e eles se animam, quando é uma turma animada, eles se animam, e a gente vai lá e faz, e é muito bom. O processo cresce e vai culminar em um produto.

**Rafaella:** Aninha, se a gente pudesse pensar além das suas experiências... Você, enquanto professora que faz parte do processo, que constrói esse processo, enquanto esse indivíduo, essa pessoa que esteve observando ao longo desses 22 anos de escola-parque. Eu acho que, dos colegas que eu estive conversando, você é a professora que tem mais tempo de Secretaria e de escola-parque. Além dessa questão que você me falou, que eu pude perceber que te marcou, que foi a questão da entrada da escola de tempo integral na escola-parque, quais

foram as outras mudanças? O que você pode dizer, de repente, desses 22 anos atrás, como era esse processo pedagógico para hoje, quais as coisas que mais te marcaram nesse processo?

**Ana Maria:** Eu não me acomodei nesse processo pedagógico, as crianças vão... Se você perceber, a geração do meu filho que estudou na escola-parque é uma. Essa geração agora é outra completamente diferente. Eu já peguei outras gerações no meio (entre meu filho e essa atual) que eram completamente diferentes. O que eu percebo nas crianças é que elas, naturalmente, é uma geração que tem mais informação, tem mais contato com tecnologias, então isso forçou, de certa forma, que eu procurasse me aperfeiçoar nas outras linguagens que eu não tinha domínio, por exemplo, lá na 210 Norte, eu fiz uma oficina junto com um professor, Paulo Kauim, que é um professor maravilhoso, é um poeta de Brasília, e nós fizemos uma oficina de um semestre com adolescentes trabalhando arte de rua, e aí e fui aprender sobre *street dance*, fui aprender sobre grafite, fui aprender sobre *beatbox*, então eles foram me empurrando, os estudantes também vão me empurrando com algumas coisas que eu não domino, as novas tecnologias que eu não domino totalmente. Atualmente os meninos estão me ensinando, por exemplo, a filmar com o celular, então são coisas que eles vão empurrando a gente. Eu percebi dessa geração do meu filho para cá, desses 22 anos, que as crianças também vão trazendo novidades para o ambiente escolar, vão trazendo as novas tecnologias e, se a gente ficar parado, se a gente ficar acomodado, a gente vai ficar muito frustrado, decepcionado. Então, o que eu pude perceber, a minha mudança do início para cá, é que eu fui correndo atrás dessas novidades e fui correndo atrás de informação e de pesquisa também para eu me aperfeiçoar na minha prática pedagógica.

**Rafaella:** Acompanhar essas gerações, não é?

**Ana Maria:** É, acompanhar gerações. Senão você fica lá atrás, querendo fazer uma aula e até a utilização do espaço físico. Você querer dar aula o tempo inteiro dentro da sala de aula, eu já não faço mais isso. Dou aula no pátio. A gente apresenta, as minhas apresentações não são mais no teatro. Eu apresento no teatro. Eu apresento no jardim. Eu já apresentei na escada. Eu vou explorando outros espaços que a escola tem que eu acho que é interessante do aluno entender, do estudante entender que pode explorar outros espaços que não seja só a sala de aula.

**Rafaella:** Construção dessa relação com o teatro...

**Ana Maria:** Do teatro, do espaço e também o conhecimento. O conhecimento é dinâmico. E outra coisa muito interessante, porque eu já era muito curiosa na época que eles me trouxeram, são informações que fazem parte do cotidiano deles, de outras áreas de conhecimento que eles trazem para mim e eu agrego ao trabalho. H meninos aqui que são praticamente minicientistas, eles falam muito sobre insetos, plantas. E a gente tenta agregar isso

em sala de aula. Eles trazem muita informação do que eles gostam, de outras áreas. E isso eu também agrego aos nossos trabalhos.

**Rafaella:** Nós falamos algumas vezes da escola de tempo integral. É algo que me deixa muito curiosa, nunca fui professora de escola-parque, e é uma questão que fico me perguntando e tenho perguntado para os colegas. Você acha que esse tempo, essa questão do tempo integral que a gente não sabe de fato se essa formação é integral, e é uma coisa que eu quero te perguntar. Você acha que esse tempo a mais que as crianças estão ficando na escola, essa nova estrutura de escola em tempo integral entre escola-classe e escola parque agregou alguma qualidade para o trabalho artístico?

**Ana Maria:** Olha, eu fico me perguntando o tempo inteiro isso. Às vezes eu acho que sim e às vezes eu acho que não. Para algumas crianças, eu acho que elas conseguem se adaptar a esse modelo. Eu acho que deveria ser um modelo optativo, as famílias teriam que optar, a criança tem que ser ouvida, se ela quer passar dez horas da vida dela por dia na escola, sendo cinco horas em uma escola e seis horas nessa escola-parque, que é complementar, que eles chamam educação complementar. Eu acho que deveria ser um modelo optativo, eles não podem pegar uma escola-classe inteira e enquadrar dentro desse modelo de escola em tempo integral. Há algumas crianças, nós já até tivemos esse ano crianças do primeiro ano que não se adaptaram e tiveram que sair. Elas estavam cansadas, estavam com problemas emocionais de relacionamento, porque elas não conseguem lidar com essa carga horária excessiva para uma idade tão pouca, crianças de cinco, seis anos que entram na escola atualmente. Então, eu acho que, para uma parte das crianças, é muito cansativo. Eu falo sinceramente que não agrega porque ela deixa de conviver com a família dela, e são famílias que têm condições de ficar, algumas não têm e, para outra parcela, o problema é duplo, porque a família não tem com quem deixar essa criança, que não tem condições financeiras mesmo de ficar com alguém em casa, ter alguém em casa para acompanhar ou fazer uma atividade complementar no contraturno. Então esse pai precisa de um lugar para colocar essa criança. Aí eu tenho severas críticas com relação a isso, porque é um problema social que a Secretaria de Educação, nem sei se ela quis mesmo contribuir e resolver essa questão, que é uma questão social que não cabe à Secretaria de Educação, não estou falando que não é importante a escola integral, a escola integral é importantíssima, mas nesse modelo que a gente está vendo parece que foi um remendo que fizeram, primeiro, para constar nas estatísticas de que o governo conseguiu alcançar uma marca na educação integral e, ao mesmo tempo, ela quer resolver um problema que é social, mas não consegue, porque não faz parte da missão dela resolver esse problema social. Ao mesmo tempo, há famílias que não têm com quem deixar essas crianças, e as crianças gostam de vir para a



escola integral, elas se adaptam a esse tempo, que, no meu entendimento, é um tempo longo fora de casa, dez horas fora de casa, elas se adaptam, para elas é melhor do que ficar em casa sem fazer nada, mas eu ainda continuo criticando esse modelo, apesar de reconhecer esse trabalho que é feito aqui e a importância dele para as crianças. Mas ainda continuo criticando, eu acho que poderia ser feito de outra forma.

**Rafaella:** Você que teve oportunidade de trabalhar muitos anos sem esse modelo, em uma fase de adolescentes (hoje são crianças menores), consegue pensar no trabalho que é desenvolvido hoje? Você acha que as crianças aprendem, dentro da perspectiva artista, elas aprendem mais? Você acha que no ensino de Artes a gente ganha com isso? Com o tempo?

**Ana Maria:** Sim, com o tempo integral, uma coisa que melhorou, assim, a criança vir mais vezes para a escola melhorou no sentido de que a gente tem mais contato, parece que estreita melhor os laços entre os estudantes e os professores, isso de fato aconteceu. Agora a criança indo também para a escola-parque, no passado, uma vez por semana, eu não via prejuízo. No meu entendimento, os trabalhos que eu fiz, os trabalhos que eu desenvolvi e o retorno que essas crianças me dão... Eu encontro, agora, estudantes meus na UnB, por exemplo, eu estava no mestrado e encontrei ex-alunos meus, estudantes meus lá da 210 Norte. E eles vieram falar, eles lembram do exercício de teatro que a gente fazia para concentração, por exemplo, o relaxamento que a gente fazia, uma peça teatral que a gente apresentou, então aquilo foi tão marcante para eles. E eles frequentando escola parque uma vez por semana não perdia em qualidade. O que eu acho é que agora também não perde em qualidade, porém acho que ficou mais cansativo para a criança.

**Rafaella:** Em relação às escolas-classe, vocês conseguem ter contato com essas escolas, com esses professores?

**Ana Maria:** Nós estamos desde 2017 tentando fazer isso, um projeto que fosse conjunto, e a gente tem conseguido pequenos passos. Nesse ano de 2019, nós já conseguimos fazer reuniões coletivas que antes não conseguíamos. Então dá para a gente entender melhor como o estudante é de uma forma tratado, o comportamento dele é de um jeito e aqui na escola-parque ele se apresenta de outra forma, então a gente já conseguiu fazer essas reuniões com os professores da escola-classe e isso foi um ganho muito bom, mas a gente não conseguiu isso desde o início. Em 2017, não conseguimos, 2018 foi um pouco melhor, e agora em 2019 está um pouquinho melhor, mas ainda não é um projeto integral, a gente não desenvolve os mesmos conteúdos, ou a gente não desenvolve um conteúdo que complementa um ao outro. Esse ano nós tentamos com um tema, nós temos um tema coletivo tanto na escola-parque quanto na classe, mas ainda está muito solto. O tema existe, a gente está trabalhando. Os professores

trabalham. Há alguns que conseguem desenvolver uma parte musical, teatral. Eles lá na escola-classe conseguem desenvolver um texto, conseguem estudar na matemática, mais ainda não é... Eu ainda não sinto que seja um projeto que seja conjunto, verdadeiramente conjunto, mas eu acho que, com o passar do tempo, se continuar assim por mais algum tempo, a tendência é ir fortalecendo esses laços cada vez mais. Eu acredito nisso.

**Rafaella:** Aprimorando essas relações. Aninha, em relação às crianças que frequentam essa escola, esse espaço, como você falou no começo, um espaço diferenciado, fisicamente falando, artisticamente falando. A noção de corpo aqui é outra. O que se entende de corpo, o que se entende de ser humano na sua integralidade. Qual é o grande diferencial para a criança que vem para esse espaço, que consegue passar por essa experiência?

**Ana Maria:** Eu acho que é a liberdade que ela tem de falar. Ela tem uma liberdade de falar... Como eu te falei alguns minutos atrás, minha sala parece um divã. É impressionante o que essas crianças me contam, as dificuldades que elas têm em casa, problemas de relacionamento, quando elas estão chateadas, quando estão felizes, quando elas têm uma conquista em família, quando elas têm uma conquista pessoal, elas têm uma liberdade tão grande de falar que eu faço da minha aula... Eu desenvolvo minha aula sempre em roda, eu falo que é a roda do conhecimento. Essas rodas acontecem todos os dias. Todos os dias nós estamos em roda, e todos os dias da vida dessas crianças elas me contam alguma coisa que é importante para elas. Na segunda-feira, é impressionante, elas chegam com tanta informação, com tanta vontade de contar o que elas fizeram, que a gente tem que dar um tempinho maior de entrar na aula para fazer esse momento de escuta. Eu falo para eles que é o nosso momento de escutação, que é o momento de aprender a escutar. Então eles já sabem. “Gente, agora é a escutação”. Aí eles falam: “Ah tá bom, aprender a escutar”. Porque é importante a gente... E de muitas conversas dessas, de muitas, de muitas vezes, surgiram temas ou ideias para a gente trabalhar no teatro, muitas e muitas vezes a gente se alimentou dessas rodas de conversas para ir para o jogo teatral ou, a partir desse jogo teatral, transformar numa peça de teatro. Então, eu acho que o que eles mais ganham aqui, além de ter todo esse espaço, todo esse material para trabalhar, é poder falar. Eles falam porque parece que é uma crítica, que existe um modelo, existe um tempo, um espaço e uma relação disso tudo na escola-classe. E às vezes lá não tem tempo. A professora já me falou isso, uma professora de lá, que eles não têm tempo direito para ouvir o que os alunos têm a falar, porque eles têm um conteúdo e eles têm que seguir aquele conteúdo à risca, que nós também temos no nosso conteúdo, mas eu sinto uma liberdade, porque aquele conteúdo que eu tenho que trabalhar com as crianças, aquela conversa que eu tenho com eles vai alimentar aquele conteúdo. Então, para mim, não são duas coisas diferentes, aquelas coisas se integram.

Então, para mim está ok. O que eles quiserem falar aqui eu estou ouvindo, porque aquilo ali vai servir, vai me alimentar nas aulas práticas. Sempre tem um tema, sempre tem uma ideia, tem um tema gerador que a gente conversa em sala de aula. E não fujo do conteúdo, porque o conteúdo é uma parte técnica teatral que a gente vai trabalhar corpo, voz, emoção, espaço, plateia e daquilo ali, a história do teatro, a gente vai agregar as ideias que essas crianças trazem. É uma soma, eu acho que é uma soma, eu nunca perco no teatro, eu acho que sempre estou ganhando.

**Rafaella:** Aninha, você falou vários aspectos do seu trabalho. Se a gente pudesse, é claro, é que é tanta coisa, é tão abrangente e, às vezes, quando alguém pergunta, a gente sempre vai ter algo a mais para dizer. Mas se a gente pudesse dizer, assim, o que tem por trás, qual o seu maior objetivo com todo esse trabalho, com toda essa prática pedagógica que você desenvolve?

**Ana Maria:** Se eu fosse resumir. É sensibilizar as crianças, nós todos, porque eu também saio sensibilizada das aulas. É trabalhar essa questão da sensibilização e a parte da nossa cultura, a nossa diversidade cultural, a riqueza que é a nossa cultura. Eu parto daí, de sempre pegar... Tem o teatro, a gente está muito longe, preocupado, às vezes, com o nosso conteúdo, inclusive, de falar para as crianças da origem do teatro grego, teatro ocidental, teatro romano e pegar outros exemplos de teatro pelo mundo, e a gente esquece um pouco da nossa história aqui, e a nossa história é riquíssima, a nossa diversidade cultural, isso que eu falo para as nossas crianças todos os anos, eu falo isso todos os anos, todos os anos. Acho até que não vou parar de falar nunca das nossas matrizes culturais, da nossa matriz indígena, matriz africana e matriz europeia. Então, isso eu falo muito com eles. Eu trago muitos exemplos, eu trago muitas fotos, trago muitos vídeos para trabalhar com eles para eles entenderem que nós somos isso. Então, muitas vezes essa questão de *bullying* que acontece na escola, de falta de respeito, de não saber o limite seu com o outro, é porque a gente ainda não dá valor a nossa cultura, a gente não abraçou o Brasil como uma sociedade multicultural, então isso eu falo para eles sempre, todos os anos. Desde a Escola Parque 210 Norte, eu tenho trabalhado isso com as crianças, a nossa cultura é maravilhosa e a gente não tem que sentir inferioridade nenhuma com relação aos outros países e às outras culturas, nós somos uma cultura grandiosa, nós somos especiais e a gente pode, sim, trabalhar com toda essa diversidade no teatro, na música, na educação física, nas artes visuais, na dança, a gente pode trabalhar nossa diversidade o tempo inteiro e nas outras áreas de conhecimentos também, claro. Então é isso que eu sempre puxo. Se eu fosse resumir as três coisas, seriam: trabalhar a diversidade cultural, trabalhar a

experiência das crianças e trabalhar essa questão da sensibilidade aliada à prática teatral, pedagogia teatral.

**Rafaella:** Aninha, você falou dessa questão da diversidade, do multiculturalismo. Se nós trouxermos esse pensamento para falar do cidadão brasileiro, nós também estamos pensando em Brasília nos seus diversos aspectos, tanto daqui centrado no Plano Piloto, enquanto Brasília, essa ideia geral. Você acha que a escola-parque tem um diferencial na constituição desse cidadão brasileiro?

**Ana Maria:** Sim, eu acredito que tenha, sim. Principalmente por causa... É muito interessante, porque, quando a gente está no processo, está dando aula, estar em sala de aula, a gente não sabe o que isso vai reverberar, vai repercutir na vida dessas crianças. E, quando você encontra essas crianças adolescentes, que eu já falei, ou adultos, você vê que o perfil deles como apreciador, e não só apreciador de arte, como uma pessoa, uma formação, aí eu acredito na formação integral, é uma pessoa mais sensível. Eu tenho duas experiências dentro de casa e eles me deram esse retorno. Os meus dois filhos que estudaram na Escola Parque 210 Norte. A minha filha me falou uma coisa muito interessante, ela está fazendo Nutrição, a graduação dela é de Nutrição, ela ainda sente muita vergonha de falar em público, mas ela vai e enfrenta. Um dia desses a gente conversando, ela disse: “Mãe, eu sinto uma diferença tremenda de quem teve a experiência da escola-parque e quem não teve. As minhas colegas que nunca passaram por uma escola-parque, aqui em Brasília, e moradoras do Plano Piloto, inclusive, que nunca frequentaram a escola-parque, eu percebo a diferença que elas têm com essa história de lidar com o outro e na questão de se colocar em público”. E ela e o meu filho, minha filha e meu filho, eles falaram que a experiência, até brincando, às vezes, a gente faz algumas piadas internas em casa, piadas que só a gente entende e meu filho fala assim: “eu agradeço por ter passado por escola-parque”, porque ele tem uma “sacação”, ele tem uma coisa, assim, que outra criança, deixa eu explicar direito, outro adolescente, outro adulto, que não passou por essa experiência, ele consegue entender uma crítica mais sutil, um sarcasmo, eles têm um lance de humor, um sarcasmo, uma crítica que eles foram trabalhando isso, uma identificação, uma apreciação diferente, um olhar diferente para o trabalho artístico, um olhar diferente para criticar uma situação, a gente está tão aí com as *fake news* em alta e eles têm uma “sacação” de falar: “Espera aí, isso não é bem assim.” O meu filho um dia desse me disse isso, ele falou: “Eu agradeço por ter passado pela escola-parque”. Eu fiquei tão feliz quando ele me falou isso. Eu acho que a criança que tem essa experiência de escola-parque, ele vai com a sensibilidade, uma perspicácia, não sei explicar direito, ela vai com uma sensibilidade, um olhar diferente para a vida, não só para as artes. Então, isso eu percebo na formação, e a gente não percebe isso agora

que a gente está no meio, desenvolvendo o trabalho com as crianças, isso eu percebo quando eu encontro com eles na vida, na rua, os adolescentes e os adultos, eles já me falam isso e eu fico feliz.

**Rafaella:** É um processo, não é, a longo prazo?

**Ana Maria:** É um processo. E a gente não pode desanimar porque às vezes eu acho que nada que a gente está fazendo, às vezes você está triste, você chega assim, isso não vai dar certo e o trabalho está saindo, a turma não está entendendo, aquela coisa toda, você está muito ansiosa, não está dando certo, não está dando certo, aí você conclui aquilo ali e daqui a uns anos, nem precisa ser muito, daqui a cinco anos, você encontra um menino desse, uma menina dessa na rua, é um olhar tão interessante, é uma coisa tão refinada, sabe? Não sei explicar, é tão sutil, é sutil. É uma coisa da sutileza, de observar, é uma coisa de observar, é uma coisa de sensibilização. Eu percebo isso por esses encontros que eu tive, por essas devolutivas que eles me deram. Eu percebo que é isso.

**Rafaella:** Aninha, para a gente terminar, eu queria te perguntar... Claro que você é uma pessoa com tanta experiência, já viu muitas coisas dentro das escolas-parque e da própria Secretaria de Educação. Sei que você tem muitas reflexões a respeito desse processo todo que a gente tem passado, algumas coisas que é passado, e que de repente nós como arte-educadores já superamos ou em alguns aspectos pensamos outras formas de lidar com elas. Mas se você pudesse dizer que a arte-educação dentro desta escola que estamos aqui hoje, 313/314, pudesse ser melhor compreendida. Quais seriam suas sugestões? Quais seriam suas ideias para o ensino de arte hoje nas escolas-parque?

**Ana Maria:** Para o ensino de arte em geral e para todas as escolas... Não! Vamos falar dessa escola aqui. Eu acho que a gente tem que melhorar nossa comunicação interna, nos setores, a parte de supervisão, de coordenação que já é muito boa, mas precisamos articular um trabalho coletivo. E esse trabalho coletivo passa muito por uma comunicação eficiente. Nós temos nossas coordenações. A gente conversa, a gente planeja, a gente coloca aquele planejamento na prática, mas parece que às vezes a gente não fala muito uma linguagem coletiva. Eu acho que eu aperfeiçoaria essa comunicação como grupo, como grupo escolar total. Assim, no nosso setor, a gente tem no nosso setor de teatro uma liberdade maior de se comunicar, que eu acredito que as artes visuais tenham no setor dele, que a música tenha no setor dele e a educação física tem no setor dele. São práticas que acontecem que eu vejo que são trabalhos maravilhosos. Cada um no seu setor. Agora, se temos de melhorar uma coisa, assim, para termos uma identidade, a identidade da escola é essa, eu articularia o conjunto, o coletivo, o trabalho coletivo. E eu acho que passa por uma comunicação eficiente. Acho que

nisso a gente está pecando um pouco. E eu vou te falar mais, talvez por essa situação que nosso país esta vivendo. Eu acho que é uma situação política que melindrou as relações pessoais, e eu percebo que alguns colegas estão distantes dos outros, se respeitam, trabalham juntos, mas têm uma certa distância, têm um certo... E acontece que eu já vi isso lá há 20 anos, e que continua acontecendo, só que aqui é menos. Em outras escolas que eu passei, eu percebia mais a questão de alguns egos, sabe? Egos de não querer desenvolver um trabalho junto “porque o meu trabalho é esse e eu sei fazer isso muito bem e eu não gostaria muito de trabalhar com o outro que faz outro tipo de trabalho, que também é um trabalho excelente, mas eu não quero misturar os processos”. É mais ou menos isso. Que tem a ver também um pouco com a parte artística de cada um. Isso é o que eu acho. O ego de cada artista. E se a gente conseguisse trabalhar essa questão da comunicação, e de pegar todos esses egos e conseguir trabalhar coletivamente, o trabalho, eu acho, ia ter uma potência muito grande e ia se destacar muito, porque tem coisas maravilhosas acontecendo aqui dentro, mas ele não é um trabalho conjunto das quatro áreas, é um trabalho conjunto de setores, então eu acho que poderia integrar melhor.

**Rafaella:** E pensando em todas as escolas-parque...

**Ana Maria:** Essa coisa do ego que eu ia falar. Pensando em todas as escolas-parque, como eu já vi mais em outras escolas-parque, A questão do artista, o artista é um ser meio egóico. Ele tem um ego assim: se ele não souber trabalhar, ele tem muito conflito, tem muitos conflitos interpessoais dentro da escola por conta desse lado dele, não que ele seja uma pessoa sem caráter, nada disso, é pela própria natureza da área de conhecimento. Tem muito isso. O que eu percebi em outras escolas é que os artistas não se permitiam trabalhar, transitar entre essas outras áreas, que eu gosto muito de fazer. Eu gosto de transitar com a música, com a dança, com as artes visuais, e até com a educação física, que a gente acha que é distante, mas está muito próximo do teatro, então eu gosto de transitar nessas áreas. Eu estava fazendo uma apresentação essa semana. Eu fiz um trabalho em sala e chamei uma professora para assistir. Esse trabalho é todo montado em cantiga de roda, cantigas populares de roda infantis, e era mais musical do que cênico. Eu entrei na sala, o menino perguntou: “A senhora é professora de música?” Eu falei: “Não, sou professora de artes cênicas, mas nas artes a gente trabalha tudo. A gente dança, canta, sapateia, brinca, pula”. E aí ele falou: “Está parecendo aula de música”. Eu me aproprio disto: da dança, da música, do cenário. Agora a gente vai fazer um grafite, pois a turma do quarto ano quer fazer. Eu vou trabalhar grafite com eles porque vai ser nosso cenário. Eu vou desenvolver um grafite, a gente vai trabalhar um tema, mas esse grafite vai ser exposto como um cenário. E a gente também trabalha a parte cênica disso. Eu vou pelas áreas, se eu não dominar, eu aprendo, eles me ensinam ou eu aprendo com outra pessoa. Então, tem muito isso,

mas eu acho que o que as outras escolas ganhariam é isto: uma comunicação mais efetiva, e trabalhar esse potencial que a escola-parque tem, trabalhar mais a fundo.

**Rafaella:** Aninha, muito obrigada pela sua colaboração, pela nossa conversa.

**Ana Maria:** Eu que agradeço, é um prazer imenso! Eu te desejo sucesso na sua pesquisa, muito sucesso. Eu quero ir no dia da sua defesa, me fala para eu me programar, eu quero muito ir, te desejo tudo de bom, faça um excelente trabalho, querida.