



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Modalidade: Mestrado Profissional

Alexsander Vinícius dos Santos Batista

**Entre madeira e poeira: origens e cultura escolar do CEF 801 do
Recanto das Emas (1999-2009)**

Brasília, 2026

Alexsander Vinícius dos Santos Batista

Entre madeira e poeira: origens e cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas (1999-2009)

Dissertação apresentada para a banca examinadora do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos.

Prof. Dr. Marcus Levy Bencostta (PPGE/UFPR)

Prof. Dr. Luiz Fernando Rodrigues Lopes
(FE/UnB)
Brasília,

Dr(a). Liège Gemelli Kuchenbecker/UnB,
(Suplente)

d384e dos Santos Batista, Aleksander Vinicius
Entre madeira e poeira: origens e cultura escolar do CEF
801 do Recanto das Emas (1999-2009). / Aleksander Vinicius
dos Santos Batista; orientador Juarez José Tuchinski dos
Anjos. Brasília, 2026.
302 p.

Dissertação(Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasília, 2026.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Educação no
Distrito Federal. 4. História da Educação do DF. 5. Recanto
das Emas. I. Tuchinski dos Anjos, Juarez José , orient. II.
Título.

Dedicado aos estudantes, do passado e do presente, do CEF 801 do Recanto das Emas e aos docentes que garantiram o processo de escolarização dessa comunidade.

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de uma trajetória familiar, discente e profissional docente. Está diretamente ligado a uma gama de relações que construí ao longo da vida, sendo ele um dos meus maiores feitos até a presente data. Pretendo aqui demonstrar minha gratidão com a maior justiça possível.

Devo começar agradecendo minha companheira, Sarah Menezes. Utilizo aqui a palavra companheira não só como sinônimo da relação do matrimônio, mas como expressão de uma caminhada partilhada na qual ela não me deixou andar só em nenhum momento. Sua presença constante nos momentos de dúvidas e dificuldades pavimentou o desenrolar não só desta minha empreitada acadêmica, mas também de minhas conquistas profissionais e pessoais. Seu amor e carinho amenizaram meu cansaço, fortaleceram minhas virtudes e alimentaram minha força de vontade em ser melhor, para ela e para o mundo. Sua generosidade, firmeza e afeto no ato de ensinar seus alunos me fazem pensar, diariamente, sobre como ser um professor melhor, como me relacionar com as crianças e com os adolescentes, com o objetivo de construir, junto a eles, um mundo em que a educação seja prática de cuidado, de escuta e de transformação social. Agradeço por sua leitura e escuta atenta, que nunca minimizaram minhas vontades e ideias e que, dotadas de inteligência e capacidade, foram condição essencial para a existência deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, os quais amo imensamente desde que me entendo como pessoa. Perante todas as dificuldades que a vida nos impôs, nossos laços estiveram ora mais fortes, ora mais fracos, mas sempre firmes. Presto minha homenagem aqui a Manoel Batista Neto, meu pai, músico de profissão, por tudo que fez e faz por mim e por minha irmã. Sua contribuição vai muito além do material e do financeiro, que procurou honrar ao longo de nossa trajetória, se aprofunda nos ensinamentos de um modo calmo e atento de cuidar e amar. Faço o mesmo ao agradecer e homenagear, Alexandra Moura do Santos, minha mãe, por todo cuidado que tem e expressa por seus filhos. Tenho ciência que esta minha empreitada só se consolidou porque em algum momento minha mãe decidiu sacrificar parte de sua vida para que eu e minha irmã pudessemos crescer, estudar e viver em Brasília tendo o apoio e a presença de uma mãe e um pai de forma simultânea. Por isso serei eternamente grato aos dois e a eles dedicarei amor e carinho por toda a vida.

À minha irmã, Manuelle dos Santos Batista, agradeço por dividir comigo as responsabilidades que acumulamos nos últimos anos. É importante, para cada passo dado em

qualquer trajetória, saber que não se está sozinho. Sei que nunca estive, assim como nunca a deixarei só também.

Ao pequeno Ícaro dos Santos, agradeço por me fazer enxergar o mundo de forma diferente, me ensinando novas formas de amor e carinho.

Aos meus cunhados Emanuela Menezes e Eduardo Sousa, agradeço pelo carinho e suporte dado às questões familiares presentes durante essa trajetória.

Agradecerei sempre aos meus professores da educação básica. O caminho comum de uma pessoa com minhas origens normalmente não é o da pós-graduação e o da pesquisa. O meu apreço pelo estudo e a visão de que a educação é um instrumento de transformação social foi construído nas aulas do CED 416 de Santa Maria por professores como Roseli Richter Gusmão, Adriano Caixeta, Levi Porto, Lucas Barbosa, Rayssa Carbaúba e Daniel de Oliveira. Quero que eles saibam que minha admiração e minha gratidão será eterna.

Aos meus amigos de escola Alef Vieira e Willian Martins agradeço pela amizade que se estende por mais de uma década e que prosseguirá por mais algumas.

No campo acadêmico, agradeço primeiramente ao Professor Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos pela confiança, orientação e receptividade, que me fizeram sentir acolhido como nunca acontecera em qualquer outro espaço acadêmico. Agradeço por aceitar minha condição de estar realizando o mestrado sem afastamento das funções públicas do cargo de professor da educação básica, entendendo minha dificuldade com certos prazos inerentes ao cronograma da pesquisa. Seu caráter humano, atencioso e criterioso, bem como toda sua perspicácia e competência no ato de pesquisar e orientar, engradeceram e possibilitaram a concretização desta pesquisa. Aproveito o espaço e agradeço também, formalmente, pela porta que me abriu em 2018, quando me admitiu como bolsista do CEDUC-FE. Essa foi uma oportunidade que não só garantiu minha permanência na universidade a partir da contribuição financeira do estágio, como me deu certeza de que o trato documental e a pesquisa fariam parte da minha trajetória acadêmica e profissional por longos anos. Digo com certeza que, sem aqueles 14 meses de estágio, minha trajetória seria outra. Nosso contato construiu para mim um modelo de pesquisador e profissional que almejo me tornar.

Agradeço à professora Dra. Etienne Baldez e ao professor Moysés Kuhlmann Jr. pela oferta da disciplina “Tópicos Especiais em Estudos Comparados em Educação 2: Imagens, Vozes, Textos e Materiais”, ministrada de forma magistral. Os textos indicados, bem como as várias discussões desenvolvidas moldaram meu olhar e minha escrita nesta dissertação. Sendo essa uma das poucas disciplinas ministradas no campo da história da educação no PPGE-UnB durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, os referidos professores marcaram um

lugar de importância ímpar para os estudantes com estudos de cunho historiográfico no biênio 2024-2025.

Ao amigo Gustavo Flor que, além de colega de longa data do curso de História na UnB, tornou-se colega de mestrado e orientação. Agradeço por suas leituras criteriosas e elogios, de que muito me orgulho por ser ele uma pessoa que sempre admirei. Aproveito para agradecer também à sua companheira, e minha amiga, Ana Paula Machado, pelas dicas e incentivos durante o processo de seleção do mestrado.

Agradeço às colegas Luzineide e Merula, com as quais compartilhei disciplinas e apresentação de seminários. Ao longo da minha presença no Programa suas dicas, orientações e trocas foram riquíssimas para mim e para minha pesquisa.

Ao professor Dr. Marcus Levy Bencostta e ao Professor Dr. Luiz Fernando Rodrigues Lopes agradeço pela participação na banca de qualificação, que tanto me deu confiança para a continuação do trabalho e para a sua aprimoração. Meu obrigado pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas contribuições que ampliaram horizontes nesta pesquisa.

No campo profissional, inicio agradecendo ao diretor do Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas, Francicleiton Leite, que, além de todo incentivo e apoio dado durante a pesquisa, fez da busca pelas fotografias do Barracão uma missão pessoal quando essas estavam perdidas nos arquivos da escola. Da mesma maneira, agradeço ao vice-diretor da escola, Daniel Lemes, que no princípio de tudo, antes da formulação desta pesquisa em moldes acadêmicos, incentivou a criação do projeto “Minha escola tem memória” e sua inscrição no Circuito de Ciências da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para além de toda a humanidade e competências que têm à frente do CEF 801, essas duas ações foram preponderantes para o início e a concretização desta pesquisa, mudaram não só minha trajetória pessoal e acadêmica, mas também deram visibilidade para a valorização da trajetória e da história dessa comunidade escolar.

Faço também uma menção honrosa à Ereni Vasconcelos, ex-diretora que me recebeu na escola como professor em regime de contratação temporária em 2023, responsável por uma gestão humana e muito atenta aos estudantes com dificuldades pedagógicas e sociais. Com certeza, meu olhar sobre a educação e às relações humanas dentro do espaço escolar foram transformadas depois do tempo que puder conviver com ela. De forma geral, à maneira particular, a equipe gestora sempre mostrou preocupação em passar parte das vivências, cultura e história do CEF 801, inclusive do tempo de Barracão, ainda que eles não tenham vivenciado essa época. Isso foi essencial para o meu interesse no tema.

Faço uso desta seção da dissertação para, além de agradecer, homenagear os professores que lecionaram nas salas de madeiras. Início com agradecimento especial ao professor Dr. Antônio Carlos Andrade de Souza, docente nos primeiros anos do Barracão. Toninho, como é chamado intimamente na escola, constituiu-se como acervo, memória viva e sobretudo um amigo durante o processo de escrita do texto. As conversas nos intervalos e encontros fora da escola foram tão importantes para mim, pessoal e academicamente, quanto às fotografias e documentos oferecidos por ele para a construção da pesquisa. Nosso contato demonstrou que a escola segue sendo um espaço vivido, de formação de profissional, mas, especialmente, de formação humana para todos que a experienciam.

Nesse sentido agradeço também às professoras Verônica da Silva e Janaína Lopes, que muito jovens foram docentes no Barracão. Contribuíram diretamente com a pesquisa a partir de fotos, falas e memórias. Indiretamente, a convivência com as professoras, desde meus primeiros meses de CEF 801, foi bastante importante para a compreensão da cultura da escola e da comunidade, além de enriquecer meu senso de pertencimento coletivo à categoria docente, o que atravessou a escrita deste trabalho.

Agradeço à Maria Auxiliadora Freitas por partilhar em conversas informais suas memórias sobre a docência no Barracão. No sentido de agradecer e homenagear os professores do Barracão, cito aqui, além dos que já mencionei, a honra de ter convivido e aprendido com as professoras Áurea e Cleusa, e com o professor Ari.

Aos queridos colegas Ernesto Filho e Ilson Veloso, agradeço pelas conversas sobre o passado da Secretaria de Educação e da vida docente. Esse tipo de interação foi de fundamental importância para a construção individual de um arcabouço empírico que compôs as análises de fotografias e documentos da dissertação.

Agradeço aos colegas do serviço de conservação e limpeza, Carlos “Mano” e Antônio Felipe. Carlos, com sua experiência como colaborador da escola desde os primeiros anos do Barracão, foi essencial para meu entendimento sobre as dinâmicas extraclases da escola e da comunidade, sobre o que acontecia fora do espaço escolar e como as questões sociais da comunidade adentravam e eram recebidas dentro da escola. No mesmo sentido, Antônio Felipe, como ex-aluno do Barracão e posteriormente como trabalhador do serviço de limpeza, contribuiu com a construção do meu entendimento sobre a realidade social e pedagógica que cercava o corpo discente. Além disso, tive a alegria de ser professor de seus filhos, Marcos e Miguel, o que me deu também a sensação de pertencer à história dessa escola especial.

Aproveito para agradecer a todos os funcionários do serviço de conservação e limpeza e da cantina da escola. Essas relações construídas no ambiente escolar justificam olhares e escolhas desenvolvidas na dissertação.

Às queridas colegas Amanda Pires, Iara Bonfim e Thalita Araújo, com as quais compartilhei por alguns meses o projeto “Minha escola tem memória”, agradeço por acreditarem na ideia, contribuindo com sugestões e enriquecendo o projeto com o *podcast* desenvolvido com os estudantes do 4º ano do ensino fundamental em 2024. A participação do CEF 801 no Circuito de Ciências e a escrita do livro de memórias escolares que coordenamos com nossas respectivas turmas enriqueceu de forma significativa esse processo de pesquisa e minha experiência como docente de anos iniciais.

Agradeço ao colega e amigo Ricardo César, que valorizou intensamente o projeto “Minha escola tem memória” e concretizou a confecção das fotografias em tamanho “grande” para a montagem de exposições internas e externas que levaram a trajetória histórica do CEF 801, e do Barracão, para além dos limites da escola.

Agradeço ao amigo e parceiro de trabalho Ézio Chagas pelo companheirismo e pelos projetos que dividimos enquanto trabalhamos juntos. Como professor de Geografia, o amigo contribuiu com a apresentação de recursos fundamentais para a confecção de mapas que integram esta dissertação.

Agradeço aos colegas de coordenação pedagógica: Lucian Wagner, que participou do *podcast* do 4º ano, contribuindo para instigar a curiosidade nos estudantes e o espírito de indagação e pesquisa; bem como Thiago Ferreira e Eduardo Coelho, que em muitas conversas contribuíram para minha integração na escola.

Por último, mas tão essencial quanto os demais, agradeço ao colega da sala de leitura do CEF 801, professor Dr. Juvenilto Soares Nascimento, pelas orientações e indicações de livros tão importantes para a construção do produto técnico desta dissertação.

Agradeço a todos os colegas docentes com quem tive o prazer de compartilhar a sala dos professores, almoços, cafés e intervalos. Cada interação constitui o profissional e o acadêmico que tento ser.

Agradeço aos amigos que torceram e comemoram as minhas conquistas e que estiveram ao meu lado durante as dificuldades.

Dessa forma, os agradecimentos feitos aqui demonstram que, apesar de o trabalho ter sido escrito por poucas mãos, esta pesquisa foi construída por muitas relações, muitas experiências, muitas conexões e muitos afetos, tal qual o processo educativo que tem como objeto.



“Príncipe do Sonho Candango”

Qual a herança deixada para os descendentes de candangos? Quais as possibilidades e acessos à cidade monumental estão disponíveis para quem vem da linhagem de operários e trabalhadores que ergueram Brasília?

Solar (2025)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação da cultura escolar do Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas no contexto da expansão urbana do Distrito Federal e da expansão do sistema público de educação para as novas periferias, entre os fins das décadas de 1980 e 1990. O problema consiste em compreender, diante do contexto em que se insere, quais são as origens e qual cultura escolar foi desenvolvida no CEF 801 do Recanto das Emas entre 1999 e 2009. Apresenta-se como objetivo analisar a cultura escolar do Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas — sua materialidade, práticas pedagógicas e relações institucionais — buscando observar relações diretas entre tal cultura e o contexto social, educacional e político no qual está inserido o surgimento da escola. Dessa maneira, surgem como objetivos específicos: investigar a conjuntura histórica que circunscreve o surgimento da escola durante os primeiros anos do Recanto das Emas; e analisar a formação da cultura escolar da instituição durante o período do Barracão (1999-2009). Parte-se da hipótese de que a cultura escolar desenvolvida no CEF 801 do Recanto das Emas foi profundamente influenciada pelo contexto sócio-histórico de formação da comunidade local. A precariedade da estrutura física da escola e da infraestrutura urbana do entorno perpassou os limites institucionais, refletindo sobre as vivências escolares registradas nas fontes analisadas. Sustenta-se, assim, que, embora submetida às mesmas diretrizes curriculares e ao mesmo arcabouço organizacional das demais escolas do Distrito Federal, a instituição construiu uma cultura escolar singular, marcada por um diálogo direto entre suas práticas pedagógicas e o processo de constituição social e espacial da comunidade em que se inseria. Os conceitos que sustentam esta dissertação são o de história indiciária (Ginzburg, 1989), história cultural a partir de práticas sociais (Chartier, 2002), cultura escolar (Julia, 2001) e iconografia e iconologia (Panofsky, 1986). A partir do entendimento de que a operação historiográfica é composta por um conjunto de fontes, foram interrogadas fontes de três diferentes campos de produção. O primeiro traz as fotografias, de uma perspectiva mais subjetiva, que surge como um testemunho de fatos presenciados. O segundo traz matérias e notícias produzidas pela imprensa, revelando olhares e percepções sobre a escola e o contexto que a originou. O terceiro campo contribui com fontes burocráticas, produzidas pela escola e pelo sistema educacional, que permitem apreender aspectos normativos, administrativos e organizacionais da instituição, ao mesmo tempo em que fornecem dados relevantes sobre a composição do corpo discente e docente.

Palavras-Chave: História da Educação. Cultura escolar. Arquitetura escolar. Distrito Federal. Iconografia.

ABSTRACT

This research investigates the formation of the school culture of the Centro de Ensino Fundamental 801 (CEF 801) in Recanto das Emas within the context of the urban expansion of the Federal District and the expansion of the public education system to the new peripheries, between the late 1980s and 1990s. The problem lies in understanding, within this context, the origins and the school culture developed at CEF 801 in Recanto das Emas between 1999 and 2009. The objective is to analyze the school culture of CEF 801 in Recanto das Emas—its materiality, pedagogical practices, and institutional relations—seeking to observe direct relationships between this culture and the social, educational, and political context in which the school emerged. Thus, the specific objectives are: to investigate the historical context surrounding the school's emergence during the early years of Recanto das Emas and to analyze the formation of the institution's school culture during the Barracão period (1999-2009). This study hypothesizes that the school culture developed at CEF 801 in Recanto das Emas was profoundly influenced by the socio-historical context of the local community's formation. The precariousness of the school's physical structure and the surrounding urban infrastructure transcended institutional boundaries, reflecting on the school experiences recorded in the analyzed sources. It argues, therefore, that although subject to the same curricular guidelines and organizational framework as other schools in the Federal District, the institution constructed a unique school culture, marked by a direct dialogue between its pedagogical practices and the social and spatial constitution of the community in which it was located. The concepts underpinning this dissertation are those of evidentiary history (Ginzburg, 1989), cultural history based on social practices (Chartier, 2002), school culture (Julia, 2001), and iconography and iconology (Panofsky, 1986). Based on the understanding that historiographical work is composed of a set of sources, sources from three different fields of production were examined. The first provides photographs, from a more subjective perspective that emerges as a testimony of witnessed events. The second provides articles and news produced by the press, revealing perspectives and perceptions about the school and the context that originated it. The third field contributes bureaucratic sources, produced by the school and the educational system, which allow us to understand normative, administrative, and organizational aspects of the institution, while also providing relevant data on the composition of the student and teaching body.

Keywords: History of Education. School culture. School architecture. Federal District. Iconography.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas, sem data.	53
Figura 2	Planta e disposição atual das quadras do Recanto das Emas, 2018.	64
Figura 3	Evolução ocupacional do Recanto das Emas, 1989 – 1998.	65
Figura 4	Vista do loteamento da quadra 801, 1997.	67
Figura 5	Vista do loteamento da quadra 801, 1998.	68
Figura 6	Recebimento das chaves de moradia na quadra 801, 1998.	69
Figura 7	Cena do cotidiano do CEF 801 do Recanto das Emas, 2000	71
Figura 8	Visão externa do Barracão, 1999.	81
Figura 9	Escola Classe 401 do Recanto das Emas, 2010	82
Figura 10	Passeata pela paz no CEF 510 do Recanto das Emas, 2001	83
Figura 11	Reunião de professores na sala de alvenaria (1), 2000.	88
Figura 12	Reunião de professores na sala de alvenaria (2), 2000.	88
Figura 13	Reunião de professores na sala de alvenaria (3), 2000.	89
Figura 14	Primeiro grupo docente do CEF 801, 1999-2000.	92
Figura 15	Grupo de professores no 2º evento cultural do CEF 801 (1), sem data	93
Figura 16	Grupo de professores no 2º evento cultural do CEF 801 (2), sem data	93
Figura 17	Trabalhadores do serviço de limpeza do Barracão, sem data.	94
Figura 18	Mulheres do serviço de limpeza do Barracão, sem data.	94
Figura 19	Alunos dos anos finais do Barracão, sem data.	100
Figura 20	Estudantes dos anos finais do CEF 801, sem data.	101
Figura 21	Turma de anos finais do CEF 801, sem data.	101
Figura 22	Festa de Dia das Crianças (1), sem data.	102
Figura 23	Festa de Dia das Crianças (2), sem data.	102
Figura 24	Festa de Dia das Crianças (3), sem data.	103
Figura 25	Destaque aos letreiros da Figura 22, sem data.	105
Figura 26	Festejos juninos no Barracão, sem data.	105
Figura 27	Apresentação escolar em área externa ao CEF 801 (1), 2000	112
Figura 28	Apresentação escolar em área externa ao CEF 801 (2), 2000	113
Figura 29	Barracão, CEF 801 do Recanto das Emas, 2002.	121
Figura 30	2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.	122
Figura 31	Aula de anos iniciais no Barracão, sem data.	122
Figura 32	Apresentação no pátio externo do Barracão, sem data.	124

Figura 33	Evento no pátio externo do Barracão, 2002	125
Figura 34	Evento no corredor do Barracão (1), sem data	125
Figura 35	Evento no corredor do Barracão (2), sem data	126
Figura 36	Quadra 801 e a localização do Barracão, 2002.	127
Figura 37	Planta da Quadra 801, 2003.	139
Figura 38	Recorte da reportagem “Luxo Zero, Ensino Nota Dez”, 2007.	136
Figura 39	2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data	145
Figura 40	Apresentação das regiões no II Evento Cultural do CEF 801, sem data.	145
Figura 41	Caracterização das alunas na sala da Região Sul, sem data.	146
Figura 42	Professores na sala da Região Nordeste, sem data.	146
Figura 43	Grupo docente no III Evento Cultural do CEF 801, sem data.....	148
Figura 44	Exposição de trabalhos pelos estudantes no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas (1), sem data	148
Figura 45	Exposição de trabalhos pelos estudantes no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas (2), sem data	148
Figura 46	Oficina de confecção de tatuagens no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.	148
Figura 47	Exposição do sistema auditivo no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.	148
Figura 48	Representação de personagens folclóricos no 2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.	150
Figura 49	Apresentações teatrais no CEF 801 (1), sem data.	150
Figura 50	Apresentações teatrais no CEF 801 (2), sem data.	150
Figura 51	Apresentação externa do evento “Brasil 500 anos” (1), 2000.	151
Figura 52	Apresentação externa do evento “Brasil 500 anos” (2), 2000.	151
Figura 53	Apresentação externa do evento “Brasil 500 anos” (3), 2000.	152
Figura 54	Representação do Governo Vargas (1951-1954) no evento “Brasil 500 anos” no CEF 801 do Recanto das Emas, 2000.	153
Figura 55	Representação do Governo JK (1956-1961) no evento “Brasil 500 anos” no CEF 801 do Recanto das Emas, 2000.	154
Figura 56	Representação do fim da ditadura militar no evento “Brasil 500 anos” no CEF 801 do Recanto das Emas (1), 2000.	155
Figura 57	Representação do fim da ditadura militar no evento “Brasil 500 anos” no CEF 801 do Recanto das Emas (2), 2000.	155

Figura 58	Representação do Governo Collor no evento “Brasil 500 anos” no CEF 801 do Recanto das Emas, 2000.	156
Figura 59	Representação do impeachment de Fernando Collor no evento “Brasil 500 anos” no CEF 801 do Recanto das Emas, 2000.	156
Figura 60	Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas (1), sem data.	157
Figura 61	Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas (2), sem data	157
Figura 62	Boca do Palhaço na festa Junina do CEF 801, sem data.	158
Figura 63	Professores na banca da pipoca na Festa Junina, sem data	158
Figura 64	Barraca da pescaria na Festa Junina do CEF, sem data	159
Figura 65	Mural Dia das Mães (1), sem data,	164
Figura 66	Mural Dia das Mães (2), sem data.	164
Figura 67	Bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães (1), 2000.	165
Figura 68	Bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães (2), 2000.	165
Figura 69	Bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães (3), 2000.	165
Figura 70	Apresentação estudantil no CEF 801, sem data.	166
Figura 71	Oficina de cabelo e maquiagem, sem data.	167
Figura 72	Exposição sobre saúde da mulher, sem data.	167
Figura 73	Oficina de produção de bijuterias, 2002.	168
Figura 74	Corte de cabelo coletivo no Barracão, sem data.	169
Figura 75	Faixa do projeto Pense, Plante e Proteja, sem data.	170
Figura 76	Projeto Pense Plante e Proteja nas imediações do CEF 800 do Recanto das Emas (1), sem data.	171
Figura 77	Projeto Pense Plante e Proteja nas imediações do CEF 800 do Recanto das Emas (2), sem data.	171
Figura 78	Projeto Pense Plante e Proteja nas imediações do CEF 800 do Recanto das Emas (3), sem data.	171
Figura 79	Local da antiga sede do CEF 801, o Barracão. 2008.	172
Figura 80	Local da antiga sede do CEF 801, o Barracão. 2024.....	172
Figura 81	Via, próxima ao Barracão, em que foram plantadas as árvores do projeto Pense, Plante e Proteja. 2011.....	173
Figura 82	Via, próxima ao Barracão, em que foram plantadas as árvores do projeto Pense, Plante e Proteja. 2024	173
Figura 83	Antiga carteirinha estudantil do CEF 801 (Barracão), sem data.	174
Figura 84	Antigo uniforme esportivo do CEF 801 (Barracão), sem data.	174

Figura 85	Registro de aluna do Barracão, 2002.	174
Figura 86	Registro de aluna do Barracão, 1999.	174

SUMÁRIO

Introdução	17
1. Do ensino à pesquisa: percursos na construção de um objeto de estudo	17
2. O problema, a hipótese, os conceitos e os objetivos desta pesquisa.	26
3. As fotografias e a pesquisa em história da educação: um breve balanço historiográfico	30
3.1 As fotografias e as pesquisas do campo da História da Educação: um recorte geográfico.	31
3.2 Temas e objetos da História da Educação em pesquisas com fotografias	33
3.3 Debates teóricos-metodológicos no uso de fotografias na História da Educação.....	36
4. Metodologia e fontes	41
4.1 Fotografias	42
4.2 Fontes jornalísticas e documentos escolares	47
5. Visão geral dos capítulos	51
Capítulo I- Poeira, lata e madeira: comunidade, alunos e professores em um espaço em construção.	53
1. Recanto das Emas, o espaço geográfico e social.	56
2. Educação e expansão urbana: urgência e provisoriedade.	70
3. Corpo docente e profissional do CEF 801 do Recanto das Emas.	86
4. Corpo discente, vestígio para histórias de infâncias e adolescências periféricas.	97
5. Conclusão.	108
Capítulo II- Espaço de madeira, lugar de ensino: cultura escolar do Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas.	111
1. Barracão: discursos gerados e tensionados em torno da arquitetura escolar.	119
1.1 Memórias em torno da arquitetura escolar.	131
2. Práticas pedagógicas: saberes sistematizados em conteúdos escolares.	142
2.1 Uma comunidade e sua escola, uma escola e sua comunidade.	163
3. Conclusão	176
Capítulo II- Produto técnico: Dos eixos às periferias. Distrito Federal: Recanto de trabalho.	179
Apresentação	181
Sumário	182

Capítulo I	191
Capítulo II	202
Capítulo III	217
Capítulo IV	230
Glossário Colaborativo	246
Mapa do Distrito Federal	250
Referências	251
Considerações finais	258
Fontes	265
Fontes iconográficas	271
Referências bibliográficas	276
Anexos	286
1. Galeria de prefeitos e governadores do Distrito Federal	287
2. Mapa das Cidades-Satélites e Regiões Administrativas do Distrito Federal	288
3. Construção das primeiras casas na QR 801 do Recanto das Emas	289
4. Fotografias de outras escolas presentes no acervo do CEF 801 do Recanto das Emas	290
5. Corpo discente do CEF 801 do Recanto das Emas	292
6. Uso do espaço escolar no Barracão	294
7. Barracão e as quadras 800's e 600's	296
8. Revista Veja e Correio Braziliense	297
9. Projeto Pense, Plante, Proteja	299

Introdução

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não transferir conhecimento.

Paulo Freire (2021)

1. Do ensino à pesquisa: percursos na construção de um objeto de estudo

A presente proposta de investigação reflete um processo de formação que une, em uma intersecção, as experiências individuais de estudante e professor. O olhar moldado pela graduação em História pela Universidade de Brasília, sempre curioso e atento às ligações entre passado e presente, orienta a observação dos elementos à minha volta. Anterior à formação universitária, minha formação no ensino básico se deu nas escolas públicas da Santa Maria, periferia do Distrito Federal que guarda diversas semelhanças com o Recanto das Emas, espaço central desta pesquisa.

Observo em minha trajetória aspectos que provocaram interesse no presente objeto de pesquisa. A origem ligada a uma família migrante, quase um lugar comum entre os habitantes do Distrito Federal, conecta-me a um processo histórico anterior à minha chegada nessa Unidade da Federação. A mudança de Pernambuco a Brasília – empreitada por meus pais no início da década de 2000 – se deu por um caminho aberto por minha avó no final da década de 1970, que sem sucesso retornou à sua cidade natal, na mata sul pernambucana. Entretanto, minha avó, a pioneira da família em migrar para a capital, incentivou seus irmãos a fazerem o mesmo: dos seus oito irmãos, sete traçaram o caminho de saída da cidade de Catende para se estabelecer em Brasília.

A chegada ao Distrito Federal foi dotada de incertezas, mas o objetivo era claro e comum aos milhares de brasileiros que faziam o mesmo caminho desde a década de 1950: a busca por melhores condições de vida, por moradia, por emprego e pela perspectiva de um futuro promissor. Brasília, entre opressões e afagos, amontoava seus invasores, que aos poucos se tornavam moradores. O acesso à terra, ao chão e à moradia foi conquistado de pouco em pouco. Meus tios, assim, presenciaram as oito regiões administrativas do DF, à época chamadas de cidades satélites, transformarem-se nas atuais trinta e cinco. Quando chegaram ao Distrito

Federal, no início da década de 1980, moraram quase todos em uma casa em Taguatinga junto aos seus filhos. Com o passar dos anos conquistaram seus terrenos e construíram suas casas. Assim, fixaram-se em Taguatinga e em Ceilândia (na Guariroba e no P Sul), ainda na década de 1980. Posteriormente, em Santa Maria e em Samambaia.

Meu pai, apesar de nascido em Brasília, foi criado em Pernambuco. No início de sua vida adulta, viu na capital federal uma oportunidade de tentar ascender socialmente, agora já em outro contexto do que aquele enfrentado por sua mãe. A época era o final dos anos 1990, período em que o Distrito Federal estava em plena expansão populacional e que as cidades se multiplicavam com a distribuição de lotes e com a formação de assentamentos de populações carentes.

Entre idas e vindas, anos depois, eu, minha mãe e minha irmã nos estabelecemos junto ao meu pai no Distrito Federal, em 2004. Moramos treze anos em Santa Maria, cidade que nasceu nesse processo de expansão urbana dos anos 1990. Tenho claras em minhas memórias as escolas precarizadas, algumas ruas sem asfalto e a direta dependência dos serviços encontrados apenas em cidades maiores, como Plano Piloto e Taguatinga. Quando se necessitava de atendimento de saúde, de bancos, de entretenimento ou de estabelecimentos comerciais mais robustos era necessário sair da cidade.

A geração nascida nos anos 1990 criou laços especiais com as cidades que surgiram no mesmo período, pois além de crescer e se desenvolver nesses espaços, vivenciaram a própria transformação desses lugares. Do mesmo modo que uma criança ao crescer se desenvolve, reduz seus níveis de dependência e constrói sua autonomia, essas cidades recém-criadas enfrentaram, em seu processo de expansão, os desafios de desenvolver sua autonomia e se consolidar como espaços dignamente habitáveis. No início, esses lugares eram frágeis, dependentes de outras estruturas mais consolidadas. As ruas de barro, as escolas improvisadas e a ausência de serviços essenciais eram vestígios da precariedade e incipiência marcada pela busca de identidade e autonomia. Com o tempo, assim como uma criança aprende a falar, caminhar e explorar o mundo por si mesma, essas cidades, de maneira menos natural, foram crescendo, estruturando-se e, aos poucos, desenvolvendo uma personalidade própria moldada pelo contexto sócio-político e pela ação das comunidades que buscaram seus espaços de moradia no Distrito Federal.

Dessa forma, a história de minha família, da Santa Maria, do Recanto das Emas, de outras regiões administrativas e de milhares de pessoas que residem no Distrito Federal está diretamente associada à expansão urbana e populacional da capital federal. A distribuição de

lotes e programas de assentamentos criados a partir de 1988 proporcionou novos cenários na vida social do Distrito Federal e mudou a rota de seu desenvolvimento. A investigação e o entendimento sobre esses processos são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, observa-se que “toda pesquisa se articula com seu lugar de produção socioeconômica, política e cultural” (Certeau, 1982, p. 57). Afastando-se dos preceitos da objetividade e da neutralidade, ao iniciar este trabalho com a construção da subjetividade que irá permear sua interpretação, adotam-se como base as ideias expressas por Certeau (1982). Segundo o autor, nenhuma investigação histórica ocorre em um vácuo, essa sempre parte de um lugar social, de um contexto sócio-histórico que exerce influência tanto no tema abordado, como no discurso histórico produzido. Nesse sentido, Certeau afirma que “toda interpretação histórica depende de um sistema de referência; que este sistema permanece uma ‘filosofia’ implícita particular; que infiltrando-se no trabalho de análise, organizando-o à sua revelia, remete à ‘subjetividade’ do autor” (Certeau, 1982, p. 58).

Entretanto, o lugar social da produção historiográfica, ideia desenvolvida por Certeau (1982), não se refere apenas à posição individual do historiador, mas ao espaço institucional, político e cultural de produção do conhecimento histórico. Para Lacerda e Ipiranga (2022), trata-se de um lugar de produção de saber atravessado por relações de poder, no qual se definem não apenas os temas e objetos de investigação, mas também aquilo que pode ou não ser dito a partir dos arquivos. Dessa maneira, os autores ressaltam que é em função desse lugar social que “se instauram os métodos, se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas” (Lacerda; Ipiranga, 2022, p. 6).

Nesse sentido, Oriani (2017) afirma que a pesquisa historiográfica se organiza a partir de um lugar de produção social, econômico, político e cultural, o qual orienta “a preferência por determinados métodos, as convenções disciplinares, a hierarquia de interesses e a constituição dos objetos de investigação” (Oriani, 2017, p. 321). Assim, o conceito de lugar social, em Certeau, permite compreender a escrita da história como uma prática situada, na qual subjetividade, métodos e discursos se articulam às condições históricas e institucionais de produção do saber historiográfico.

Ligado a isso, este trabalho se desenvolve a partir de um profissional docente, dotado de historicidade e de objetivos, que, ao questionar as origens e o passado de seu local de trabalho, observou um campo de pesquisa bastante promissor para história da educação no Distrito Federal e para a comunidade escolar em questão. Dessa forma, enraizada no solo da escola e de sua comunidade, esta pesquisa se constitui como um objeto vivo, ainda em

movimento, de modo que este texto expressa um recorte interpretativo do observado. Originada nas salas de aula do CEF 801 e desenvolvida no campo acadêmico do PPGEMP da Faculdade de Educação da UnB, a pesquisa tem uma forte ligação com a didatização de conteúdos de ensino de história. O levantamento de dados, a divulgação, o uso e o manejo dos resultados em ambiente escolar passaram pela sala de aula e foram semeados e coletivizados com um grupo de professores e com a comunidade escolar por meio de aulas, projetos e trabalhos de iniciação científica dos estudantes do ensino fundamental. Tais atividades foram acolhidas de forma muito significativa pela comunidade escolar, que possui muitas memórias, sentimentos e ligações com a instituição investigada.

A relação entre ensino e pesquisa, explorada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, está no cerne da concepção desta pesquisa. A partir de atividades propostas na disciplina de História, ministrada no 6º ano do ensino fundamental do Centro Educacional 801 do Recanto das Emas no ano de 2023, surgiram, entre docente e discentes, indagações, incômodos, necessidades e ausências que movimentaram a busca por respostas. Tal movimentação gerou ideias, projetos e a descoberta de um acervo fotográfico que estimulou a investigação sobre a história do local no trato acadêmico da pós-graduação.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (Freire, 2021 p. 31).

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, documento que fundamenta a concepção político-pedagógica do sistema público de educação do Distrito Federal, orienta a prática educativa a partir do protagonismo discente e da contextualização de sua realidade em encontro com os conteúdos programados. Discorre o documento que, “na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula” (SEEDF, 2014, p. 32). Surge assim, de maneira implícita, o caráter basilar da referida proposta pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem: a pesquisa e o ensino de história local. Ao considerar a realidade do estudante como o primeiro passo do processo pedagógico, a história regional e comunitária ganha papel fundamental como elemento de contextualização das vivências do estudante e como agente de ligação entre a realidade dos discentes e o processo de desenvolvimento global pretendido.

Fundamentado então na importância da história local como elemento que confere sentido ao processo de ensino-aprendizagem, foi proposto aos estudantes do 6º ano que produzissem uma revista sobre a história do Recanto das Emas e que em uma das seções da revista também se escolhesse um lugar da cidade para contar sua trajetória ao longo de tempo. A sugestão quanto ao lugar contemplou a própria escola, o Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas. Assim foi lançada uma proposta de investigação e de pesquisa em sala de aula, que rapidamente foi frustrada pela falta de fontes para a construção dos textos e de fotografias do passado da escola e da cidade para ilustrar as páginas da revista.

Desapontados com a pouca quantidade de sites, documentos e informações presentes na internet, as queixas chegaram à sala de aula. Foi sugerido aos estudantes que se buscassem informações sobre a escola com os funcionários mais antigos. Dessa forma, os alunos passaram a realizar entrevistas com os poucos professores que trabalhavam na escola há mais de quinze anos, além de uma professora que foi aluna durante o período pesquisado. Também foram realizadas entrevistas com servidores da limpeza, da cantina e com os trabalhadores mais antigos da instituição.

A falta de fontes e fotografia gerou motivação suficiente para pesquisarmos mais sobre a escola. Recorremos então ao corpo diretivo, que nos informou que existiam fotos dos primeiros anos da escola, mas que estavam perdidas nos arquivos da instituição. Depois de semanas de mobilização e procura nos diversos armários de materiais e caixas do arquivo administrativo, a diretoria passou a entregar alguns poucos álbuns fotográficos. Diante da procura, os álbuns foram aparecendo aos poucos: um, depois dois, três e logo foi encontrada uma caixa com vários, totalizando 24 álbuns fotográficos.

As fotografias materializam visualmente uma informação que pairava no ambiente escolar, mas que era difícil de imaginar, tanto para os estudantes quanto para os professores que trabalhavam na escola há poucos anos: a primeira sede do CEF 801 era um prédio de madeira. Parte dos alunos tinham conhecimento da informação por serem filhos, sobrinhos ou netos de pessoas que trabalharam ou estudaram na escola em seus primeiros anos. Entretanto, em uma escola que, atualmente, conta com uma boa estrutura com refeitório, quadra coberta, laboratório de ciências, biblioteca, pátios, salas grandes equipadas com computadores, projetores e ventiladores, entre outras instalações, o fato de o colégio já ter sido de madeira parecia um acontecimento de uma realidade distante. O que mais causou estranhamento foi que a estrutura de madeira funcionou por aproximadamente dez anos, entre 1999 e 2009.

Ao tratar sobre a relação entre pesquisa e ensino em sala de aula, Freire (2021) explicita: “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2021, p. 31), entendendo que a pesquisa alimenta o aprendizado discente para além do trabalho e do conhecimento docente. Nesse caso, ensino e pesquisa estão juntos, retroalimentando-se desde a proposição da atividade, e fortalecendo-se mutuamente na medida em que novos caminhos são explorados.

As possibilidades suscitadas a partir da aparição dos álbuns fotográficos não foram esgotadas nas atividades de sala de aula. Nem a elaboração de um projeto para apresentação externa das fotografias no Circuito de Ciências do Recanto das Emas¹ com um grupo de estudantes do 6º ano exauriu o potencial de pesquisa das fotografias.

Os álbuns se acumularam na escola durante seus 25 anos de funcionamento, mas, em que momento então se configurou como um acervo? Em quais circunstâncias as fotografias passaram a ser compreendidas como fontes para a observação do passado da escola? Segundo Dario Ragazzini (2001, p. 14), “a fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica”. Dessa forma, a fonte histórica é reconhecida como uma construção social, condição possibilitada após o investimento de sentido a um documento pela sociedade, ou pelo historiador.

No caso observado, as fotografias encontradas na escola só se concretizaram como fontes históricas quando foram admitidas como tal, em um movimento não posto, antinatural, dado a partir do reconhecimento e atribuição de sentido e função social e epistemológica. Ragazzini (2001) reconhece as fontes como “vestígios, testemunhos que respondem - como podem e por um número limitado de fatos - às perguntas que lhes são apresentadas” (Ragazzini, 2001, p. 14). Dessa forma, a partir do momento em que suscitaram indagações, questionamentos e problematizações e que, de certa forma, responderam a esses movimentos, tais fotografias tiveram investidas em si o valor de fonte histórica.

No primeiro momento, em que foram utilizadas para pesquisas e apresentações internas, verificou-se que as fotografias redescobertas deram materialidade a aspectos da historicidade da instituição, além de concretizar uma ideia que antes era abstrata aos alunos e que aos antigos

¹ O Circuito de Ciências é um evento organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que busca inserir os estudantes da Educação Básica em práticas e procedimentos científicos, promovendo projetos criativos e inovadores. A iniciativa valoriza o protagonismo estudantil e infantil, incentivando práticas pedagógicas que ampliem o conhecimento de mundo e favoreçam a troca de experiências, por meio de parcerias com universidades, centros de pesquisa e instituições públicas ou privadas (Distrito Federal, 2025). O evento ocorre em etapas regionais, organizadas pelas respectivas Coordenações Regionais de Ensino, e uma etapa final, Distrital, com os melhores projetos das etapas regionais.

funcionários eram lembranças e memórias. Entretanto, a atividade proposta ao 6º ano deu origem a um objeto de pesquisa acadêmica e a um acervo que foi reorganizado e institucionalizado. Este acervo, inicialmente composto por 24 álbuns e 5 dvd's, com um total de aproximadamente 500 fotografias, tem investido em si o valor de fontes históricas na medida em que se configuram como vestígios para o estudo de uma determinada realidade social e cultural, podendo ser considerado também como o próprio objeto de investigação.

Dessa maneira, inicia-se o estabelecimento da importância deste trabalho pela sua relevância temática. Tal relevância parte do reconhecimento de sua amplitude e suas diversas possibilidades, refletindo que as fontes em questão não respondem apenas à história do CEF 801 e à cultura desenvolvida na instituição. O acervo selecionado também apresenta potencial relevante referente à história da ocupação e do desenvolvimento das quadras habitacionais que rodeiam a escola, à trajetória da ocupação territorial do Recanto das Emas e suas populações. Entre as valências citadas, destaca-se como ponto de grande relevância desta investigação sua capacidade de investigação sobre a institucionalização do sistema público de educação nas periferias do Distrito Federal no contexto da expansão urbana da década de 1990 e 2000 que, além de ampliarem as populações nas regiões administrativas² já existentes, originaram novas como Santa Maria, Samambaia, Riacho Fundo I, Riacho Fundo II, além do próprio Recanto das Emas.

A partir dos retratos do desenvolvimento de uma cultura escolar engendrada em um meio precário, as fotografias do CEF 801 não lançam respostas aos contextos educacionais das demais cidades, mas contribuem com novos problemas no horizonte para as pesquisas sobre as origens das escolas das regiões administrativas contemporâneas ao Recanto das Emas: como se deu o atendimento escolar no início da ocupação habitacional nesses lugares? Quais foram as condições do atendimento educacional para as populações que se estabeleciam nesses novos loteamentos? Como e quais culturas escolares se desenvolveram nessas cidades a partir dessas condições?

² Conforme o Artigo 32 da Constituição Federal de 1988, "O Distrito Federal, vedada sua divisão em Municípios, reger-se-á por lei orgânica" (Brasil, 1988). Essa vedação impede que o DF adote a estrutura político-administrativa comum aos demais entes da federação, com cidades portadoras de prefeitos e câmaras municipais. Em vez disso, conforme o Artigo 10 do Capítulo II da Lei Orgânica de 1993 do Distrito Federal, o território do DF é dividido em Regiões Administrativas, subordinadas ao Governo do Distrito Federal (Distrito Federal, 1993). Historicamente, muitas dessas regiões foram chamadas de "cidades-satélites", um termo amplamente utilizado durante as décadas de 1970 e 1980. No entanto, esse termo foi oficialmente desautorizado pelo Decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998, assinado pelo então governador Cristovam Buarque, que proibiu o uso da expressão em documentos e atos oficiais, substituindo-a pela denominação correta de Regiões Administrativas (RA's) estabelecido pela Lei Orgânica do DF. Atualmente, o DF é composto por 35 Regiões Administrativas, sendo uma delas o Recanto das Emas, cada uma com um administrador indicado pelo governador, reforçando a centralização administrativa típica do Distrito Federal.

É importante salientar que todo potencial atrelado às fontes, suas possibilidades, seus caminhos a serem trilhados e sua relevância, enquanto investigação histórica, estão sujeitos aos problemas escolhidos e lançados pelo historiador. Segundo Galvão e Lopes (2010) “o problema e o tema que o pesquisador se coloca norteiam, em grande medida, a escolha das fontes” (Galvão; Lopes, 2010, p. 66). Entretanto, a princípio, esta pesquisa se constitui em um movimento distinto: primeiro há o aparecimento das fontes, seu reconhecimento como tal e posteriormente a elaboração de temas e problemas para aí então uma nova seleção refinada das fontes. Todavia, como argumentado por Ragazzini (2001), dadas as limitações das fontes como vestígios e testemunhos do passado, diante as perguntas a elas lançadas, faz-se necessário aumentar a gama de documentos consultados para ampliar o esclarecimento do contexto e dos aspectos envolvidos ao objeto investigado.

As diversas possibilidades e caminhos para a pesquisa se iniciaram de forma introdutória desde os primeiros contatos com as fotografias em sala de aula. De parte a parte, entre professor e alunos, as perguntas sobre por que, como e o que retratavam as fotografias se acumulavam: por que a escola era de madeira? Será que essas salas eram quentes? Qual atividade estava sendo desenvolvida nesse momento? O que aqueles estudantes estavam fazendo nesse momento? Isso que vemos era uma festa junina? Por que as ruas em volta da escola não tinham asfalto? Quando foram asfaltadas? Será que toda essa poeira entrava dentro da escola? Quando chovia, a escola ficava enlameada? Qual foi a intenção do professor com aquele cartaz colado na parede? Por que faziam passeata com cartazes pedindo paz? Por que hoje temos uma boa escola e no passado era diferente? Apesar do choque do reconhecimento da transformação em sala de aula, a observação e a pesquisa histórica podem oferecer novos parâmetros para as fotografias.

Ao observar tendências nos resultados das investigações no campo da História da Educação, verifica-se que no meio educacional “mudam os currículos, os professores, as leis, os métodos e as técnicas de ensino, mas muito do que se foi, permanece” (Galvão; Lopes, 2010, p. 12). Constata-se, assim, que o universo da educação, e o modo que é compreendido pela História, é composto por movimentos de rupturas e de continuidades, de transformações que, apesar de conceber mudanças, preservam aspectos que permanecem em diferentes contextos e realidades. Diante das questões geradoras desta investigação, apresentadas de forma introdutória no parágrafo anterior, essa abordagem confere possibilidade a esta pesquisa de investigar aspectos permanentes e enraizados da cultura escolar da instituição pesquisada, bem como suas transformações ao longo do recorte estabelecido. O objeto de investigação que esse

percurso entre ensino e pesquisa por mim experienciado anuncia é o do estudo das origens do CEF 801 e das culturas escolares nele ocorridas, por meio do testemunho do registro fotográfico.

Com efeito, a incipiência das pesquisas historiográficas que dialogam com a construção e o desenvolvimento do sistema público de educação do Distrito Federal, principalmente em sua relação com a investigação das condições do atendimento educacional na formação de regiões periféricas, reitera a relevância deste trabalho, para além da experiência individual de professor-pesquisador. Todavia, o projeto do Museu da Educação do Distrito Federal tem construído uma significativa base documental e bibliográfica para as pesquisas no campo. Apesar das produções serem mais concentradas na investigação do panorama da educação em Brasília nos primeiros anos da nova capital e, em decorrência disso, estarem centralizadas no Plano Piloto e em suas regiões adjacentes, conservando certa distância do contexto periférico aqui estudado, o Museu da Educação do Distrito Federal tem contribuído para o debate e para a pesquisa historiográfica local ao elucidar o desenvolvimento e as bases dos projetos educativos primordiais de Brasília, desde os anos que precederam sua inauguração. Nesse sentido estão localizados os livros “*Nas Asas de Brasília, uma utopia educativa*” (2011) e “*Anísio Teixeira e seu legado à educação no Distrito Federal*” (2018), publicados pela Editora da UnB.

Por outro lado, o frequente distanciamento entre a historiografia da educação do Distrito Federal e os contextos educacionais periféricos começa a ser superado em trabalhos recentes desenvolvidos pelo GRUPHE-UnB/CNPq (Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da Universidade de Brasília) que apresentam propostas de investigação de contextos educacionais distantes do Plano Piloto. É o caso da dissertação de mestrado de Gustavo Venturelli (2023), que apresenta uma investigação das experiências de duas professoras que viveram e trabalharam na cidade do Guará, enfocando as ações educativas fora do Plano Piloto. O estudo revela que o início do processo de expansão do sistema de educação no Guará, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1970, se desenvolveu em escolas provisórias e precárias, refletindo um projeto pedagógico distinto do que fora planejado e desenvolvido no centro da capital. Dessa forma, a partir da análise das memórias das professoras e de documentos históricos, como jornais e fotografias, demonstra que tanto projeto pedagógico quanto o desenvolvimento da arquitetura escolar no Guará seguiram caminhos diferentes daqueles previstos para a implementação da rede de educação do Plano Piloto, concebidos por Anísio Teixeira.

Outro trabalho de destaque nas pesquisas sobre os contextos educacionais externos à área do Plano Piloto de Brasília é a dissertação de mestrado de Guilherme França que se concentra nas duas primeiras escolas de São Sebastião. Seu foco é na sistematização de um *corpus* documental sobre a Escola Classe Cerâmica da Benção (1959) e o Centro de Ensino Fundamental Cerâmica São Paulo (1965), no período de 1959 a 1996, além disso, o autor busca mapear os lugares de memória da escolarização em São Sebastião, destacando os arquivos escolares. No desenvolvimento da investigação, revela que essas escolas, primárias rurais localizadas fora do Plano Piloto, tiveram sua criação e seu funcionamento desenvolvido à margem do modelo educacional previsto para Brasília, refletindo um sistema também diferente do que foi idealizado por Anísio Teixeira.

Ao elaborar um panorama da historiografia da educação do Distrito Federal, apresenta-se o contexto que está localizada a dissertação que aqui se desenvolve, na pesquisa das conjunturas educacionais do DF para além do Plano Piloto. Apesar de que, dentro de um recorte temporal os processos investigativos se concentrarem em diferentes contextos, as lições que os últimos dois trabalhos citados deixam para a construção desta pesquisa é que, mesmo diante da proximidade física entre as regiões periféricas e o Plano Piloto, as realidades escolares se desenvolvem de formas muito distintas ao longo da história, tanto em sua execução pedagógica como nas condições disponibilizadas pelo sistema de educação. Assim, embora os dois trabalhos citados tenham demonstrado essas diferenças educacionais, a pesquisa sobre a história e as origens escolares do CEF 801 pode investigar se essas diferenças ainda estavam presentes na década de 1990, se teriam influenciado no desenvolvimento do sistema educacional das novas cidades formadas no período, e como teriam se sucedido na década de 2000.

2. O problema, a hipótese, os conceitos e os objetivos desta pesquisa.

O problema é um conceito caro à História, principalmente após a Revolução Francesa da Historiografia, conforme argumenta Burke (1991). Para Lucien Febvre (1989), o problema é o elemento que precede e origina a investigação histórica e impede que a pesquisa seja feita ao acaso, “é que por problema é precisamente o começo e o fim de toda história. Se não há problema, não há história. Apenas narrações, compilações” (Febvre, 1989, p. 31). Logo, o questionamento direcionado ao objeto de investigação surge com o papel de orientar o percurso da pesquisa histórica, sendo o problema formulado responsável por atribuir sentido a narrativa histórica produzida posteriormente. Isso permeado pelo crivo do historiador, pela construção de sua subjetividade, ideia que Certeau (1982) apresenta como o lugar social do historiador.

Dessa forma, o problema é localizado no espaço e no tempo, tem suas motivações e justificativas que passam pelo que já foi apresentado do contexto investigado até aqui: um pesquisador-docente, dotado de historicidade, imerso ao campo de trabalho, campo esse que também detém sua historicidade e que se transforma em um objeto de investigação a partir da descoberta de elementos que apresentam parte dessa trajetória ao longo tempo. Assim, fundamentado nos lugares sociais que, conforme discutido em Certeau (1982), permeiam a construção do objeto, a seguinte questão é formulada como o problema de pesquisa que orienta este estudo: perante a investigação sócio-histórica do contexto em que se insere, suscitada pelos seus registros fotográficos, quais são as origens e a cultura escolar desenvolvida no Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas de 1999 a 2009?

Em diálogo com o problema, a hipótese surge não só com função de orientar a investigação, mas também de propor possibilidade de resolução ao problema de pesquisa. Assim, conforme o problema proposto, surge a seguinte hipótese: a cultura escolar desenvolvida no CEF 801 do Recanto das Emas é influenciada pelo contexto sócio-histórico relacionado à formação da comunidade. A precariedade da estrutura escolar e da infraestrutura urbana da comunidade adentra os muros da escola e perpassa às vivências escolares testemunhadas nas fotografias. Assim, entende-se que mesmo que esteja sob a guarda das mesmas diretrizes curriculares e do mesmo arcabouço organizacional comum às demais escolas do Distrito Federal, o CEF 801 do Recanto das Emas teve em sua cultura escolar um diálogo particular e direto entre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com a formação da comunidade ao seu redor.

Construídos o problema e a hipótese que guiam esta pesquisa, faz-se necessário delimitar alguns conceitos. O primeiro deles é o de imagem fotográfica, sua importância e suas possibilidades para a construção do conhecimento histórico. Inicialmente, entende-se a fotografia como uma produção subjetiva, “uma forma de representação de mundo, produzida em uma época (ou seja, é sempre uma representação do passado), transpassada de valores, expectativas e imaginários, que em conjunto, fornecem o significado amplo da realidade” (Anjos, 2015, p. 270).

Outro movimento importante para investigar o problema proposto e testar a hipótese colocada é a delimitação do que se entende por cultura escolar. Ao propor a investigação sobre a cultura escolar do CEF 801 do Recanto da Emas utiliza-se “a categoria cultura escolar como aporte para entender a organização, o funcionamento interno da escola, bem como, as práticas

escolares” (Silva, 2012, p. 159). Para aprofundar tal delimitação teórica do conceito, utiliza-se a definição de Dominique Julia como base do entendimento do construto cultura escolar:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. (Julia, 2001, p. 10-11).

Julia (2001) estabelece três eixos que delimitam a investigação da cultura escolar como objeto histórico: as normas que regem a escola; a profissionalização do trabalho do educador; os conteúdos ensinados e as práticas escolares. Ao instituir a cultura escolar como um objeto de observação histórica, busca-se investigar quais práticas escolares eram experienciadas naquele espaço, quais normas regiam as vivências de professores e alunos e principalmente, como esses elementos se vinculam com contexto social, geográfico o qual a instituição estava inserida. Assim se constrói o caráter histórico da cultura escolar, no reconhecimento de sua estreita vinculação com os contextos sociais e culturais em que está inserida, respondendo às demandas e transformações do seu tempo.

Dessa forma, tomando a fotografia como fonte privilegiada, se configura como objetivo geral da pesquisa investigar quais são as origens e a cultura escolar desenvolvida no Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas de 1999 a 2009.

O primeiro objetivo específico é pesquisar a conjuntura histórica que circunscreve o surgimento da escola durante os primeiros anos do Recanto das Emas. Tal objetivo está ligado à investigação das origens da escola, em que se busca compreender como e porque a escola foi criada, como era esse atendimento escolar, em qual espaço social e cultural estava inserida, quem era seus alunos e professores, qual era a população atendida pela escola, sob quais condições se dava o processo educativo e quais eram os perfis dos representantes da escola³.

³ A palavra ‘origens’ se apresenta como referência ao conjunto de elementos que estiveram ligados ao contexto do surgimento da escola. Tal acepção para a palavra “origens” não se acerca da “obsessão embriogenia” tratada por Bloch (2001) no tópico “O ídolo das Origens” em sua célebre obra, “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”. A crítica do historiador francês ao uso do termo origens faz alusão à ambiguidade e à utilização acrítica do termo. Entre os equivocados usos da palavra “origens” como sinônimos para “início” ou “causa”, Bloch (2001) adverte que a “a própria noção desse ponto inicial permanece singularmente fugaz. Caso de definição, provavelmente. De uma definição que [, infelizmente,] esquece-se muito facilmente de fornecer.” (Bloch, 2001, p. 56). Assim, para se afastar da crítica de Bloch faz-se necessário a definir com precisão aqui o uso do termo. Não se assume aqui a ideia de que a investigação das origens, conjunto de elementos ligados ao surgimento da escola, são suficientes para se compreender completamente a questão colocada como problema para esta pesquisa. Busca-se se afastar da advertência de Bloch de que “a qualquer atividade humana que seu estudo se associe, o mesmo erro sempre espreita o intérprete: confundir uma filiação com uma explicação” (Bloch, 2001, p. 58). Assim, apresenta-se a ideia de que a dita filiação pode fazer parte da compreensão do objeto, porém não basta para explicá-lo. Para tal, o embasamento da pesquisa sobre cultura escolar do CEF 801 ligada

O segundo objetivo específico desta dissertação é analisar, com base em uma pesquisa historiográfica fundamentada nos conceitos de cultura e cultura material, a formação da cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas durante o período do Barracão. A investigação utiliza a análise iconográfica e iconológica de registros visuais, buscando compreender como a arquitetura escolar e as práticas pedagógicas se articulavam na construção de sentidos, identidades e discursos educacionais. São observados elementos como a disposição dos galpões, pátios e mobiliário, bem como suas relações com o cotidiano pedagógico e com o currículo. Além disso, procura-se compreender as influências externas — como prescrições curriculares e dinâmicas comunitárias — na configuração dessa cultura escolar, revelando como a materialidade e as práticas educativas expressavam valores, memórias e modos de ser da instituição.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa é produzir e apresentar, como produto técnico deste trabalho, um material didático, na forma de textos e atividades a serem utilizadas nas aulas de História e Geografia do 4º ano do ensino fundamental. Tal material didático apresentará conteúdos e atividades associadas às competências da BNCC e adequadas aos objetivos e conteúdos prescritos pelo Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a fim de prestar apoio pedagógico ao ensino da história local nos anos iniciais do ensino fundamental. O material, voltado ao ensino da história de Brasília, do Recanto das Emas, da QR 801 — e quadras adjacentes — é composto por textos informativos, atividades de leitura, interpretação e produção, mapas mentais, cruzadinhas e propostas de pesquisa e observação do território. Também integra o conjunto de recursos pedagógicos a utilização de fotografias históricas, objetos da comunidade escolar e mapas locais, que possibilitam ao aluno estabelecer relações entre o passado e o presente do lugar onde vive. Esses elementos visuais e materiais buscam construir uma aprendizagem significativa, aproximando o estudante de sua realidade e valorizando a memória coletiva do bairro e da escola. Dessa forma, o produto técnico busca contribuir para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e identidade local, estimulando a reflexão crítica sobre a formação histórica e social do Recanto das Emas e do CEF 801.

à investigação dos elementos que constituíram a instituição ao longo do tempo encontra lugar na ideia de que “em suma, nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento. Isso é verdade para todas as etapas da evolução. Tanto daquela em que vivemos como das outras” (Bloch, 2001, p. 60). Dessa forma, se assume que o entendimento da cultura escolar do CEF 801 perpassa a investigação do momento e dos elementos que a constituíram, suas chamadas origens. Entretanto, essas origens não são entendidas como as causas dessa cultura, assim esses elementos não bastam para sua total explicação.

3. As fotografias e a pesquisa em história da educação: um breve balanço historiográfico.

Como demonstrando na seção anterior, a pesquisa sobre o CEF 801 do Recanto das Emas aborda um objeto inédito na história da educação, tanto local como nacional; porém, o tipo de fonte que a alimenta é recorrente. Torna-se assim imprescindível o questionamento: que histórias da educação têm se desenvolvido por meio das análises de fotografias? Ao assumir a fotografia como principal fonte da pesquisa, é necessário estabelecer diálogos para analisar os tratos teóricos e metodológicos de trabalhos já desenvolvidos a fim de proporcionar maior grau de acertabilidade à análise das fontes. Desse modo, foram consultados os seguintes periódicos: Revista Brasileira de História da Educação, Revista História da Educação – ASPHE – UFRGS, Cadernos de História da Educação. Revista Histedbr-online, Revista de História e Historiografia da Educação, HISTELA – Revista Latino Americana de História da Educação e RIDPHE_R – Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico Educativo. Além das plataformas citadas, também foram consultados o banco de teses e dissertações da CAPES e o *Google Scholar* com o intuito buscar obras para compor a revisão bibliográfica.

As pesquisas nas plataformas foram realizadas com o descritor “Fotografia História da Educação”, “Cultura escolar fotografias” e “Fotografias escolares”, estabelecendo um recorte temporal de 20 anos, ou seja, de 2004 até 2024. Os descritores apresentaram resultados satisfatórios e suficientes ao levantamento bibliográfico. Ao todo, 87 obras foram catalogadas e classificadas por plataforma, autores, ano de publicação, descritor, título e função da análise de fotografias na construção do texto. Observa-se que, ainda que o número total de trabalhos que utilizam fotografias para a construção de conhecimentos sobre a História da Educação seja de 87 obras, nem todos fazem uso da fotografia como fonte principal para a construção desses conhecimentos. Assim, o *status* de importância da fotografia na produção desses trabalhos é estabelecido como um critério de inclusão/exclusão de obras desta revisão.

Textos que utilizaram as fotografias apenas para ilustrar processos históricos, ou que, frente a outros tipos de documentos, fizeram uso dos registros fotográficos de forma muito secundarizada como fonte de informações dos processos estudados, não foram abordados nesta resenha historiográfica. Apesar disso, foram considerados os trabalhos que têm as fotografias como fontes auxiliares ao entendimento de outros documentos, aqueles que apresentaram contribuições para o campo de estudo, demonstrando que as fotografias oferecem informações importantes à construção do conhecimento da historiografia da educação. Por conseguinte, fundamentado nos critérios estabelecidos, quantitativamente, esta revisão historiográfica

investigou 42 obras que conceberam a fotografia como fonte de pesquisa na área de história da educação, ou por meio da própria investigação histórica a partir de fotografias ou por meio de reflexões teóricas e metodológicas sobre o *status* de fonte da fotografia para o referido campo de pesquisa.

Os trabalhos que buscaram refletir o trato teórico e metodológico das imagens fotográficas estabeleceram diálogos de base historiográficas que fogem do campo da educação, mas que fornecem importante entendimento teórico sobre as fontes. Dada a importância desse diálogo, ainda que não façam referência direta a pesquisa no campo da educação, outras 5 obras desse campo teórico foram incluídas neste levantamento, totalizando o uso de 47 textos, dos 87 levantados inicialmente.

A descrição e a análise deste levantamento bibliográfico foram empreendidas em três etapas. A primeira se configura em uma exposição mais descritiva das obras levantadas, organizadas por meio de critérios geográficos; a segunda apresenta os temas abordados pelos trabalhos; já a terceira etapa é direcionada a analisar os debates teóricos e metodológicos desenvolvidos nos textos que compõem o referido campo de estudo. Parte-se, assim, de uma análise panorâmica para uma análise teórica e metodológica da historiografia da educação desenvolvida a partir da análise e do uso de fotografias.

3.1 As fotografias e as pesquisas do campo da história da educação: um recorte geográfico.

Ao iniciar a fase descritiva do levantamento bibliográfico, faz-se necessário mencionar que os recortes aqui apresentados representam uma forma de organizar e de estabelecer um sentido para amplitude do campo investigado. Desenvolve-se então esta revisão a partir de categorias criadas, como posição geográfica do contexto investigado e temáticas diversas abordadas nas pesquisas, como investigação de disciplinas escolares, arquitetura escolar, atores educacionais, memória educacional e escolar e cultura escolar. Observa-se que nas construções das obras citadas tais recortes são fluidos e não limitam os textos a apenas uma forma classificatória aqui estabelecida, esse fator possibilita que uma obra seja abordada pelo olhar de diferentes recortes propostos.

Ao partir de um recorte geográfico, observa-se que a maioria dos trabalhos em história da educação, que se fundamentam a partir de fotografias em posição de destaque no *corpus* documental, foram pesquisas que investigaram os contextos educacionais no Sul e no Sudeste. No Sul, com destaque ao número de trabalhos desenvolvidos no Rio Grande do Sul e no Paraná.

No Rio Grande do Sul, destacam-se os trabalhos de Patrícia Weiduschadt e Renata Brião de Castro (2017), Rita Magueta (2015), Kátia Dias (2012). No Paraná, dar-se ênfase aos trabalhos de Juarez Tuchinski dos Anjos (2015), Ricardo Antônio (2015), Ederson Lima (2016), Daniel Koloski (2019), Sandra Lima e Gabrieli Marcolino (2024), Marcus Levy Bencostta (2011) e Marcus Levy Bencostta e Tatiane Ermel (2019), que investigaram a Escola Graduada e arquitetura escolar no Paraná e no Rio Grande do Sul de forma conjunta.

Os trabalhos do Sudeste se concentram mais em Rio de Janeiro e São Paulo, apesar de existirem ocorrências de investigação de contextos educacionais de Minas Gerais e do Espírito Santo. Surgem como exemplos de trabalhos no recorte citado o de Cíntia Costa (2016), que investigou contextos educacionais no Espírito Santo; sobre Minas Gerais temos os trabalhos de Betânia Ribeiro, Leila Silva e Armindo Quillici Neto (2012), Anelise Oliveira (2017) e Sandra Lima (2006). Os trabalhos de Danielle Freitas (2011), Marcioniro Celeste Filho (2010), Wilson Almeida (2011), Wilson Almeida (2016), Wilson Almeida (2017) e Rosa Fátima de Souza (2001) são exemplos de investigações sobre a história educacional paulista. No Rio de Janeiro, destacam-se os trabalhos de Ana Valéria Costa (2008) e Luiz Cláudio Gomes (2017).

Também se observa a existência de trabalhos historiográficos sobre diferentes contextos educacionais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nesses recortes se destacam os textos de Laryssa Rocha, Tayanne Freitas e Ingrid Wiggers (2022) sobre o Distrito Federal; a tese de doutorado de Marilda Cabreira Luiz (2012), sobre a Escola Estadual Rotary Dr. Nelson de Araújo, localizada na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul; e a investigação de Maria Eduarda Ferro (2018), que não investigou um contexto educacional específico, mas fez um relevante levantamento sobre textos apresentados no Encontro de História da Educação do Centro-Oeste – EHECO (2011-2017) com intuito de questionar a utilização de fotografias nas investigações historiográficas desenvolvidas na região.

Ainda sob a proposta do recorte regional, são exemplos de investigações históricas com utilização de fotografias sobre os contextos educacionais da região Norte a tese de doutorado de Kelly Vasconcellos (2023), que pesquisou as Creches Casulos no Amazonas; e o artigo de Rony Santos, Sergio Gouveia Neto e Cristiane Gromann de Gouveia (2022), sobre as escolas rurais de Ariquemes em Rondônia. A região Nordeste fecha esta seção do balanço historiográfico com destaque ao texto de Eva Alves e João Paulo Gama (2018) sobre Sergipe; à tese de doutorado de Luciano Candeia (2013) sobre a Paraíba; ao artigo de Jaílson Silva e Marinaide Freitas (2022) sobre o sertão alagoano; e ao artigo de Ana Paula Lima, Cláudia

Macêdo e Francisco Costa Júnior (2022), sobre a atuação de Paulo Freire em Angicos, Rio Grande do Norte.

Outros trabalhos se concentram mais em debater questões teóricas e metodológicas sobre as fotografias como fontes da história da educação. Nas bases pesquisadas registra-se a existência de textos que buscaram investigar realidades educacionais de outros países ou refletir sobre o *status* da fotografia como fonte histórica a partir desses contextos, como os trabalhos de Xavier Montilla Salas e Sara González Gomez (2018), sobre a investigação da docência a partir de fundos fotográficos em Mallorca na Espanha, de Sjaak Braster e Maria del Mar del Pozo Andrés (2018) sobre a Escola Nova na revista *The New Era* e de Mónica González e Eugenia Guzmán (2018) que utilizaram fotografias para investigar a história da educação física no México.

3.2 Temas e objetos da história da educação em pesquisas com fotografias.

Outro critério que pode ser utilizado para descrever de forma geral as investigações sobre história da educação a partir das análises fotográficas é o recorte temático. Observa-se que as fotografias têm sido utilizadas para investigação de contextos educacionais centrados em diversos temas. As observações históricas sobre o ensino de ciências, matemática e educação física têm sido feitas também por meio de análise de fotografias em trabalhos que buscam identificar elementos, conteúdos, formas e atividades desenvolvidas por meio das imagens produzidas nos processos de ensino dessas disciplinas.

Assim está posicionado o trabalho de Alexsandra Câmara e Iara França (2020), que fizeram uso das imagens para investigar os materiais didáticos empregados no ensino de geometria entre 1920 a 1930 nas escolas primárias e escolas normais do Paraná. Andréia Dalcin (2018) também procura desenvolver considerações sobre a história do ensino de matemática, não pela análise de imagens, mas pela reflexão das fotografias como fontes para esse campo de pesquisa. Já a pesquisa de Alves e Gama (2018) desenvolve uma investigação histórica sobre o ensino de disciplinas escolares. Os autores fazem uso de fotografias, entre outros documentos, para estabelecer uma história das ciências físicas, químicas e naturais no ensino secundário entre 1882 a 1950 no estado de Sergipe.

Ainda no campo da investigação histórica sobre disciplinas escolares González e Guzmán (2018) desenvolveram um trabalho com objetivo de pesquisar discursos, memórias e relações estabelecidas pelo ensino e prática da educação física no México por meio de fotografias. Lima, Macêdo e Francisco Costa Júnior (2022) sobre práticas e ensino de educação

física. Por sua vez, na investigação do ensino de educação física, Lima, Macêdo e Francisco Costa Júnior (2022) desenvolveram uma investigação em torno do estudo da cultura escolar do Colégio Salesiano Santa Rosa e do Liceu Coração de Jesus, como forma de relacionar a arquitetura das instituições com as práticas de educação física durante as três primeiras décadas do século XX.

As fotografias também têm sido utilizadas para análise de perfil de estudantes, professores e profissionais da educação, em pesquisas que buscam entender e explicar quem são os atores envolvidos em cada contexto educacional estudado. A este exemplo seguem o trabalho de Costa (2008), sobre com uma trajetória visual do magistério nas escolas primárias do Rio de Janeiro nos anos próximos da passagem do século XIX para o século XX. Caminho parecido é tomado por Antônio (2015) que, por meio da análise de fotografias e pinturas, busca, além de investigar o ensino de arte, analisar as produções do professor norueguês Alfredo Andersen em uma escola de artes em Curitiba no início do século XX. De maneira geral, a investigação sobre os sujeitos educacionais e as suas práticas desenvolvidas no meio, como eventos escolares, desfiles cívicos e a cultura escolar como um todo, podem ser conjuntamente analisadas de modo geral, de forma que esses elementos surgem agrupados nas fontes iconográficas, como demonstra as análises desenvolvidas por Anjos (2015).

Outra ocorrência comum é a utilização das imagens fotográficas para o estudo e observação da arquitetura escolar, da distribuição e ocupação de prédios e a transformação desses lugares em espaços educativos, bem como a análise do mobiliário e seu ordenamento dentro do espaço escolar. Marcus Levy Bencostta (2011) faz movimentos similares ao desenvolver estudos sobre fotografia e cultura escolar. Em outro trabalho de Bencostta e Ermel (2019), utiliza-se fotografias para desenvolver uma análise arquitetônica comparativa entre três escolas primárias de Porto Alegre e três escolas do mesmo segmento de Curitiba, centrando o estudo também nas três primeiras décadas do século XX.

Arquitetura escolar também é um dos elementos investigados por Almeida (2016) em sua tese de doutorado, na qual pesquisou tempo-espaço escolar do Terceiro Grupo Escolar de Limeira, estado de São Paulo, a partir de fotografias. A dissertação de Marcolino (2012) também perpassa brevemente o tema. Outros trabalhos, mesmo que não sejam focados em análise de imagens para investigar um determinado contexto escolar, desenvolvem sua contribuição ao campo de pesquisa por catalogar e publicizar coleções fotográficas. O trabalho de Ederson Lima (2012) ilustra bem essa contribuição. Igualmente, é o que se identifica na investigação de Guilherme Glück, com imagens sobre educação e arquitetura escolar,

arquivadas no Museu do Som do Paraná, possibilitando acesso aos pesquisadores que tenham interesse. Nesse sentido, ainda que também não analise fotografias em seu trabalho, Ermel e Bencostta (2019) elaboram um mapeamento sobre a escrita historiográfica sobre a arquitetura escolar desenvolvida no Brasil entre 1999 a 2018.

Além da investigação sobre o ensino de disciplinas escolares e da arquitetura das instituições educacionais, outro tema que aparece de forma recorrente nos trabalhos levantados na revisão historiográfica é a relação e o uso das fotografias nas pesquisas sobre memória escolar. Nesse tipo de abordagem, observa-se que a análise e a interpretação das fotografias são utilizadas na construção dos textos com auxílio de análises de documentos de ordem pessoal, como correspondências, diários e também em diálogo com a história oral, com o uso de entrevistas e depoimentos. Alguns desses trabalhos partem de casos de investigação de contexto específico refletindo, de maneira geral, quais são as relações entre fotografia e memória. Rosângela Aquino da Rosa, em tese defendida em 2018, ao pesquisar o acervo fotográfico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Rio de Janeiro, estabelece as seguintes questões no resumo de seu trabalho para iniciar sua investigação: “O que permanece de cada uma das histórias dessas fotografias e documentos? As imagens refletem o seu contexto histórico, constituindo-se como registro dos processos e mudanças ocorridas na Rede Federal?”. A partir desses problemas, Rosa define como um dos objetivos do trabalho reconstruir a história presente nas fotografias e a memória das transformações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica decorrente entre os anos de 1909 a 1985.

Silva e Freitas (2022), em “Sertões: histórias e memórias da educação e da cultura do povo sertanejo”, também fizeram uso de imagens para pesquisar memórias em um determinado local. Por intermédio de fotografias e entrevistas, buscaram investigar no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985) as ações de alfabetização e cultura nos sertões alagoanos. O tema memória também se faz presente em Lima (2006), que buscou investigar as representações do professor Jerônimo Arantes produzidas entre 1933 a 1959 sobre a escola rural em Uberlândia. As fontes consultadas por Lima vão além das fotografias, abarcando jornais, correspondências, entre outras fontes produzidas pelo professor e arquivadas no Arquivo Público de Uberlândia.

Envolto nessa temática está o único artigo que aborda o contexto da educação brasileiro. Rocha, Freitas e Wiggers (2022), no texto “Memórias da dança na Escola-Parque de Brasília (1960-1974)”, exploram as fotografias como forma de analisar as atividades das escolas-parques, unidades escolares símbolos dos planos originais para a educação pensada por Anísio Teixeira para Brasília. As autoras, para observar a dança no contexto estudado,

estabeleceram em suas análises diálogos entre fotografias e entrevistas com estudantes que frequentaram a escola parque no contexto de implementação das escolas-parque em Brasília.

Outra obra que trabalha a memória por meio de fotografias é a dissertação de Kátia Dias, defendida em 2012, que pesquisou A Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA) no contexto do ano de 1949 a 1973. Ciavatta (2012) também versa sobre fotografia e memória em seu artigo “O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia”. Ao investigar a relação entre trabalho e educação, esta autora define como objetivo a “apresentação das memórias legadas pelas fotografias das três primeiras décadas do século passado (1900-1930), por meio das fotografias existentes em arquivos públicos e privados das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo Campinas e Bologna (Itália)” (Ciavatta, 2012, p. 33).

Já o tema cultura escolar parece ser um eixo transversal que interage com grande parte dos temas levantados nesta revisão historiográfica. Pesquisas que abordam arquitetura, atividades, conteúdos, memórias, escolas, ensino de determinadas disciplinas, entre outros temas, posicionam seus objetos de observação em perspectiva de diálogo com a cultura escolar referente ao contexto investigado. Os textos de Bencostta (2011), Lima e Júnior (2022), Almeida (2011), Luiz (2012) e Rocha, Freitas e Wiggers (2022) podem exemplificar a ideia de que a investigação histórica sobre a cultura escolar perpassa transversalmente vários recortes temáticas como disciplinas escolares, memórias, arquitetura escolar e práticas pedagógicas.

3.3 Debates teórico-metodológicos no uso de fotografias na História da Educação.

Inicia-se a terceira parte desta revisão, a respeito das abordagens teóricas e metodológicas do campo da historiografia da educação e a sua utilização de fotografias, em caráter excepcional, refletindo acerca de um artigo que foge da temporalidade estabelecida anteriormente para o levantamento, mas que se justifica diante da relevância que esse texto apresenta à pesquisa que aqui se desenvolve. O artigo “Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária” de Rosa Fátima de Souza, publicado em 2001, presente na base da *Scielo*, tem em sua organização e ideias conceitos fundamentais para a construção do conhecimento histórico educacional a partir da leitura de fotografias. Souza (2001), ao analisar um acervo de 55 imagens da educação elementar de Campinas produzidas entre 1897 a 1950, propõe o estabelecimento de quatro elementos a serem identificados, a fim de transformá-los em categorias de análise, são eles: a arquitetura escolar, o corpo docente, as classes de alunos e as práticas pedagógicas presentes nos testemunhos fotográficos.

As categorias propostas por Souza representam o passo inicial que responde a um questionamento preliminar na análise das fotografias: o que investigar? Observa-se aqui que as categorias propostas pela autora não são aplicáveis a todos os trabalhos. O movimento notório de Souza é criar categorias de análise pertinentes à sua investigação, às suas demandas e, principalmente, às suas fontes. Dessa maneira, antes de adotar as categorias utilizadas para a investigação do contexto educacional de Campinas em outros trabalhos, é necessário questionar se essas categorias são adequadas às fotografias e às indagações em questão.

A importância ímpar do texto de Rosa Fátima de Souza (2001) para esta pesquisa está justamente na construção dessas categorias, que podem também ser aplicadas à análise das fotografias do CEF 801. Algumas ideias de Souza (2001) sobre arquitetura escolar podem servir como base para formulação de problemas iniciais na investigação. Por exemplo: ao falar que “a monumental arquitetura escolar paulista, edificada nas primeiras décadas republicanas, é representativa do significado político e sociocultural atribuído à educação popular nessa época” (Souza, 2001, p. 81), pode-se questionar se a construção de um prédio de madeira para sediar uma escola no Distrito Federal é um símbolo de significado político e social da educação naquele contexto.

Outros aspectos importantes e introdutórios à análise de fotografias como fontes históricas são debatidos por Souza (2001) no referido artigo. Entre esses aspectos, que serão aprofundados ao longo da revisão bibliográfica, destaca-se a precariedade da fotografia como fonte histórica no início de uma investigação. A autora argumenta ao longo do texto que, geralmente, as imagens trazem poucas informações sobre o porquê do seu registro, qual sua finalidade, para que e como foi preservada e qual sua relação com a memória da instituição. Entretanto, mesmo reconhecendo a precariedade do emprego da fotografia em determinados momentos da pesquisa, Souza esclarece que as fotografias demonstram um grande potencial de investigação dos modos de ser e de representar a escola.

A esse respeito, vários trabalhos vêm abordando a fotografia como uma representação social. Embasados em autores como Carlo Ginzburg, Walter Benjamin, Boris Kossoy, Susan Sontag, Ana Maria Mauad, Roland Barthes, os estudos históricos baseados em fotografias têm encarado esse tipo de fonte com um testemunho e uma forma de representar uma realidade pensada e imaginada pelo fotógrafo. Nesse sentido, Juarez Tuchinski dos Anjos tece importantes considerações teóricas e metodológicas sobre a especificidade da contribuição da fotografia como um testemunho para o conhecimento histórico no artigo “Desfiles cívicos escolares no Estado Novo: uma interpretação pelas fotografias”, publicado na Revista *Acta*

Scientiarum em 2015. Anjos (2015), ao analisar fotografias de desfiles cívicos de uma escola da cidade Lapa, no Paraná, considera que as imagens fotográficas são ‘uma forma de representação de mundo’, produzida em uma época (ou seja, é sempre uma representação do passado), transpassada de valores, expectativas e imaginários, que em conjunto, fornecem o significado amplo da realidade que ela quer representar” (Anjos, 2015, p. 270).

Marcus Levy Bencostta (2011), ao investigar a escola primária em Curitiba por meio de fotografias, considera que esse tipo de imagem é, além de uma representação social, “uma interpretação do real, a fotografia é um vestígio diretamente calcado sobre o real” (Bencostta, 2011, p. 398). A ideia de que a imagem é resultado de uma interpretação está relacionada às reflexões de Roland Barthes (1984), destrinchadas por Anjos (2015), que defendem que o processo de construção significado em uma imagem perpassa três fatores: fotógrafo, espectador e objeto fotografado. Dessa forma, a concepção de realidade interpretada por meio de fotografias também pode se apresentar em diferentes dimensões. De acordo com Anjos (2015), o fotógrafo e o espectador são mediadores culturais com papel ativo na construção dos sentidos de uma fotografia, sendo eles responsáveis por desenvolver interpretações da realidade representada, o fotógrafo ao produzir a imagem e o espectador ao observá-la de maneira crítica.

Ainda no plano teórico, sobre a maneira de entender a fotografia como fonte histórica, ao estudar os usos e funções da imagem, alguns pesquisadores têm utilizado os conceitos de documento-monumento desenvolvido por Jacques Le Goff. Nesse sentido, Wilson Ricardo Antoniassi Almeida, em artigo publicado em 2017, argumenta que a fotografia pode adquirir “a natureza de documento, testemunhando ou provando fatos passados” e de monumento, “representando um símbolo ou herança do passado” (Almeida, 2017, p. 5). Tais considerações objetivam elucidar a forma em que a fotografia dialoga com a construção da memória. Bencostta (2011) tece considerações a esse respeito ao apresentar as ideias de Le Goff que ressaltam “a relevância da fotografia para o desenvolvimento da memória coletiva à medida que contribuiu para a multiplicação e democratização dessa memória” (Bencostta, 2011, p. 406). Nesse sentido, Bencostta (2011), corrobora com Almeida (2017), ao reconhecer que, de acordo com Le Goff, na convergência entre história e memória, as fotografias podem ser consideradas como monumentos-documentos, “quais sejam como resquícios, testemunhos do passado e fonte de informação para a pesquisa histórica” (Bencostta, 2011, p. 406).

No plano metodológico as pesquisas sobre história da educação embasadas na análise de fotografias fazem uso de diversos preceitos que confluem entre si. Não esgotando a discussão, aqui busca-se expor e refletir alguns desses conceitos metodológicos utilizados

nessas pesquisas. Esses preceitos metodológicos visam alcançar um certo entendimento sobre a fotografia que possibilite empreender a construção do conhecimento histórico. O primeiro conceito a se debater é a formação de um *corpus* documental fotográfico como uma possibilidade maior de se chegar a esse entendimento pretendido sobre as imagens. Tal concepção é debatida por Ana Maria Mauad. Para a referida autora, a “narratividade da imagem visual, opera-se principalmente com a noção de série, na qual o conjunto de imagens estabelece a lógica de representação do objeto fotografado” (Mauad, 2004, p. 23).

Dessa forma, pode-se dizer que as fotografias analisadas em série trazem uma gama maior de significados e representatividade na medida em que se complementam. Um espaço ausente em uma imagem, determinado pelo corte estabelecido ao fotografar, se faz presente em outra. A compreensão sobre as imagens é outra a partir de um número maior de fotografias. Em relação a esse aspecto, Anjos (2015) argumenta que uma série fotográfica pode apresentar reincidências de temas como homenagens, festas e aspectos cotidianos do ambiente escolar. Essa repetição pode trazer significados distintos aos elementos da imagem.

Outro elemento metodológico relevante, esse mais amplamente debatido nas pesquisas do campo, parte do entendimento da fotografia como um vestígio, uma pista que indica aspectos relativos ao contexto retratado. Essa ideia aparece em artigos, teses, dissertações, com destaque às menções à Souza (2001), Mauad (2011) e Kossoy (1989). Essa concepção supõe que a fotografia revela algo, mas dentro de uma incompletude a ser investigada pelo historiador. Nesse sentido Diana Vidal e Rachel Abdala (2005) partem da ideia da necessidade de contextualização do registro fotográfico, com base nas ideias de Boris Kossoy (1989), destacam que o historiador tem um duplo desafio: “a) reconstituir o processo gerador do artefato, compreendendo seus elementos constitutivos e b) determinar os elementos icônicos que compõem o registro visual” (Vidal; Abdala, 2005, p. 179).

Nesse sentido, Almeida (2011) operacionalizou a produção de sua dissertação também baseado nas ideias de Kossoy, afirmando que “a imagem fotográfica pode ser, para a pesquisa, uma importante fonte para compreender, não apenas o conteúdo nela presente, mas a sua ausência (Almeida, 2011, p. 27). Almeida completa trazendo uma citação de Kossoy que exprime o movimento metodológico sugerido a partir dessa concepção: “o vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos ausentes da imagem. Além da verdade iconográfica” (Kossoy, 1989, p. 80).

Dessa forma, segundo Kossoy, na operação historiográfica, o entendimento sobre as ausências instigadas pelas pistas da fotografia pode estar atrelado a inter-relação das imagens com outros documentos que ofereçam a completude de seus significados. De acordo com Vidal e Abdala (2005) essa ideia é expressa por Kossoy a partir do que ele chama de análise iconográfica em que “ressalta a importância que deve o historiador fazer dialogar o documento historiográfico com demais fontes disponíveis sobre o período, rompendo o caráter fragmentário da fotografia e facilitando o estudo do conteúdo de imagens”. (Vidal; Abdala, 2005, p. 179). A partir do artigo de Vidal e Abdala, observa-se que Kossoy estabelece um diálogo com as ideias do historiador da arte Erwin Panofsky quando argumenta que a iconografia não deve se contentar com a mera descrição dos elementos da imagem, mas sim buscar significados no conteúdo. Faz-se aqui o registro de que, apesar das ideias de Kossoy serem amplamente trabalhadas nos textos pesquisados para esse balanço historiográfico, existem poucas citações a Panofsky e suas reflexões sobre análises de imagens nos níveis de iconografia e iconologia.

Outro elemento metodológico suscitado pelas ideias de Kossoy trabalhadas anteriormente, que também está ligado a ideia de iconografia, é o da contextualização da fotografia, que se relaciona ao entendimento do chamado “circuito social da fotografia”, aparece em trabalhos com menções à Fabris (1991) e a Mauad (1996). Este conceito movimentava os historiadores a entender quais são os contextos de produção, consumo e circulação da fotografia, algo que está externo e não aparente na imagem. A dissertação de Rita Magueta aborda o tema, buscando estabelecer uma base metodológica para a análise de fotografias que retratam a educação religiosa em Porto Alegre na década de 1940. Magueta (2015) parte dessa ideia com a pretensão de investigar como as fotografias eram produzidas naqueles contextos, quais seus significados, como eram consumidas e quais percursos desempenhavam após sua produção.

Para dar encerramento ao debate sobre esses aspectos metodológicos elegidos como essenciais nessa revisão historiográfica, dado sua importância para o campo e sua ocorrência nos textos levantados, propõe-se a reflexão sobre a concepção que admite a fotografia como um elemento da linguagem, portadora de um discurso. Tal reflexão é adotada por Bencostta (2011) a partir da produção de Armando Barros (1992), que parte de uma interlocução com Mauad e Kossoy, como argumenta Vidal e Abdala (2005). Essa ideia, que também está relacionada ao papel do fotógrafo, expresso por Roland Barthes (1984) e já discutido anteriormente neste levantamento, gera um movimento metodológico de busca por

entendimento sobre quem era o fotógrafo, qual era seus objetos e qual discurso faz portar a fotografia produzida. Esse movimento está relacionado a análise a partir da semiótica da imagem, admitindo que as fotografias são portadoras de signos, cabendo ao historiador interpretá-los.

Dessa forma, de maneira geral, pode-se concluir que as fotografias têm alimentado as pesquisas em história da educação de forma densa e multifacetada, aprofundando diálogos da historiografia com outros campos de estudo como a história da arte e a semiologia. Seus usos e funções como fontes históricas também são variados nas construções das investigações históricas na área da educação. A investigação de práticas de ensino, atividades, conteúdos e dinâmicas escolares, capturadas por meio de fotografias, revelam aspectos importantes da cultura material, da arquitetura escolar, do uso e das funções do espaço nas instituições de ensino, das interações pedagógicas e do cotidiano escolar. Além disso, o uso da fotografia permite uma reflexão crítica sobre o papel das imagens na construção das memórias e identidades escolares, bem como na formação de representações sociais sobre o espaço educacional e seus sujeitos. Com isso, as pesquisas que incorporam a fotografia como fonte histórica têm contribuído para ampliar o escopo analítico da história da educação, possibilitando novas abordagens metodológicas e interpretativas que enriquecem o entendimento sobre os diversos contextos educacionais, em seus diferentes recortes geográficos, temáticos e temporais.

4. Metodologia e fontes

As fontes históricas, juntamente aos problemas de pesquisas, são as matérias primas da investigação das ações humanas ao longo do tempo, são os elementos basilares do conhecimento histórico. Por conseguinte, o primeiro passo metodológico para a construção desta investigação, após a elaboração do problema de pesquisa, consiste no estabelecimento das fontes históricas. Conforme Certeau, “em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em "documentos" certos objetos distribuídos de outra maneira” (Certeau, 1982, p. 57). A frase de Certeau coaduna com a ideia de Ragazzini (2001), que argumenta que qualquer elemento apenas atinge o *status* de fonte histórica quando passa por um processo de transformação, de investidura de sentido, de valor histórico, pela ótica do pesquisador. Dessa maneira, o movimento primordial para constituição da investigação é desagregar, da sua função original, esses elementos que apresentam valor para a pesquisa histórica e lhes investir o sentido de fonte histórica, ao reconhecê-los como documentos que apresentam vestígios ou

testemunhos sobre realidades, práticas e conjunturas que contribuem para o entendimento das vivências em determinado tempo. Assim, estabelecem-se as fontes.

Após separados, reconhecidos e estabelecidos como fontes históricas, os documentos passam por uma análise crítica, parte do ofício do historiador, em que se observam as fontes históricas não como “meros registros repletos de informações a serem capturadas pelos historiadores, mas também diversificados discursos a serem decifrados, compreendidos, interpretados” (Barros, 2019, p. 8). Tal ato de criticidade é essencial para determinar as possibilidades, limites e potencialidades de cada documento selecionado na construção do conhecimento histórico e na resolução do problema de pesquisa.

Entende-se que cada fonte possui seus limites e apresentam suas lacunas a partir de suas ausências, ou seja, além de não falarem por si e de precisarem da interpretação do pesquisador, as fontes não respondem sozinhas a questão central da pesquisa. Faz-se necessário o estabelecimento de um conjunto de fontes que, apoiadas umas nas outras com base na ação do historiador, formam a teia do conhecimento histórico conforme a operação historiográfica. Assim, as fotografias apresentam maior valor histórico quando suas representações dialogam com outras fontes históricas produzidas no mesmo contexto (Burke, 2004).

Dessa forma, apresentam-se as fontes aqui selecionadas, de modo que as fotografias se qualificam como as principais fontes desta investigação. Entretanto, ao reconhecer a necessidade de preencher as lacunas apresentadas, buscam-se outros tipos de documentos que possam expandir as possibilidades de entendimento sobre o contexto estudado, diante dos limites apresentados. Assim, foram selecionados, além das fotografias, matérias de revistas e jornais, atas e documentos escolares. Cabe aqui, em meio à apresentação das fontes, desenvolver considerações metodológicas sobre cada tipo de documento utilizado, sobre a importância para o objeto investigado e sobre quais serão os procedimentos de busca por informações.

4.1 Fotografias

Começo com as imagens fotográficas, que estão dispostas em 24 álbuns físicos, configurando 656 unidades de fotografias de posse da unidade escolar em questão. No uso pedagógico, realizado nos projetos e aulas já mencionadas, parte das fotografias foram digitalizadas pelos próprios estudantes em oficinas de histórias, entretanto para a realização desta investigação todo o *corpus* fotográfico foi redigitalizado a fim de garantir um padrão de qualidade, acesso e organização digital do acervo. Adotou-se o recorte temporal estabelecido

na pesquisa para determinar quais fotografias fazem parte do conjunto de fontes a serem analisadas. Tal recorte, 1999 a 2009, faz referência ao funcionamento do CEF 801 do Recanto das Emas no antigo prédio de madeira, Barracão, primeira sede da escola. Assim, as fotografias que retratam práticas, atividades e profissionais no prédio atual, de alvenaria, não foram incluídas no conjunto da análise.

Em busca de não naturalizar a opção feita pelas imagens fotográficas como fonte principal da pesquisa frente às outras possibilidades, ainda que seja de suma importância a sua relação direta com os demais tipos de fonte, uma pergunta surge no horizonte da pesquisa: por que as fotografias apresentam vestígios mais sólidos em relação ao contexto investigado? A resposta se desenvolve por dois caminhos, um quantitativo e outro qualitativo. O primeiro se refere à abundância do número de fotografias que testemunham o objeto de pesquisa em relação aos demais tipos de documento. A soma de documentos escolares, atas, atividades, materiais físicos e notícias de revistas e jornais que abordam a cultura e as origens da escola é consideravelmente menor que o número de fotografias disponíveis. Uma possível explicação para tal fenômeno está baseada na ideia de William Mitchell (1994)⁴, que enquadra o contexto estudado, dos anos 1990, na perspectiva de “un nuevo fenómeno cultural: la desaparición del anterior «giro lingüístico» y su sustitución por outra tendencia, el «giro visual» o *pictorial turn* que, en la práctica, se interpretó como una transición desde una cultura dominada por el libro a otra presidida por las imágenes” (Andrés, 2006, p. 292).

A perspectiva do giro visual traz ênfase ao valor social da fotografia, e a outras formas de produção de imagens, dentro do universo de produção cultural a partir da década de 1990. Esse panorama dá origem ao chamado ocularcentrismo, que pode ser definido a partir da “experiencia transcultural de convertir las imágenes en la vivencia dominante de la vida cotidiana” (Andrés, 2006, p. 292). O conceito explora a dominância da imagem frente a outras formas de registro, como a escrita, o que levou alguns autores a desenvolver o conceito de hegemonia da imagem, que aplicado ao contexto estudado traz luz à abundância dos registros imagéticos contextualizado a expansão e ao acesso aos recursos técnicos da produção de fotografias. Outro aspecto a ser influenciado pela ocularcentrismo e a hegemonia das imagens é o ato da conservação. Por alcançar esse lugar de valorização social, o descarte de fotografias pode ter sido menos comum do que a conservação de registros escritos, como provas, atividades, relatórios e outros documentos escolares.

⁴ MITCHELL, William John Thomas. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago, University of Chicago Press, 1994, p. 13 (*apud* Andrés, 2006, p. 292).

Ao considerar essa valorização social da imagem e o giro visual⁵, o segundo caminho para a pergunta anteriormente anunciada parte de um recorte mais interpretativo, centrado na semiótica e na sua capacidade de prover informações e promover discursos por meio da visualidade. Observam-se, na dimensão visual da imagem, informações e vestígios que se diferem dos fornecidos por outros tipos de registro. Conforme Sontag (2004, p. 16), “fotos fornecem um testemunho”. Enfatiza-se que esse testemunho é visual, o que implica o fato de que “a foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem” (Sontag, 2004, p. 16). Essa tese deriva duas valências em favor da fotografia como fonte para esta pesquisa.

A primeira está ligada à relação de memória afetiva que possuem os profissionais, alunos, ex-alunos e demais sujeitos da comunidade escolar, que tiveram ligação com o contexto abordado, o que está representado nas imagens. Tal ideia foi expressa por Kossoy (2012, p. 68) ao argumentar que “estamos envolvidos afetivamente com os conteúdos dessas imagens; elas nos dizem respeito e nos mostram como éramos, como eram nossos familiares e amigos. Essas imagens nos levam ao passado numa fração de segundo”. A questão afetiva liga tais pessoas ao processo de pesquisa. O individual processo de assimilação e reconstrução do passado a partir das fotografias desencadeou emoções expressas nas memórias relatadas e revelaram o desejo de contribuir com a construção da história do lugar, o que levou algumas pessoas a disponibilizarem fotografias e objetos pessoais para o desenvolvimento da investigação.

A segunda valência é a sua capacidade de materializar visualmente as informações. Documentos, relatórios, matérias de jornais e revistas até podem trazer informações sobre os materiais de que eram feitas as paredes e telhas da escola, sobre qual era o perfil das crianças atendidas na instituição, sobre as atividades e conteúdos trabalhados naquele espaço, entretanto, as imagens atingem aspectos diferentes. Não se defende aqui uma totalidade das imagens ou uma hierarquização tipológica das formas de fontes históricas. Mas, ressalta-se que as fotografias têm o potencial de capturar nuances, expressões, contextos espaciais e detalhes do cotidiano que dificilmente seriam descritos com precisão em documentos textuais. As imagens do contexto estudado permitem a compreensão visual e sensorial de formas, cores, materiais, mensagens em murais e quadros, complementando e enriquecendo as contribuições dos documentos escritos. Assim, percebe-se que as fotografias podem oferecer perspectivas singulares na construção do entendimento do passado da unidade escolar.

⁵ Conceito de *pictorial turns*, por William Mitchell (1994) (*apud* Andrés, 2006, p. 292).

Entretanto, as informações visuais fornecidas pelas imagens não surgem de maneira natural, dada graciosamente pelo acaso ao pesquisador. O ato de extrair informações, formular ideias e construir conhecimentos a partir de imagens requer métodos. Resultado do caminhar transdisciplinar da historiografia consolidado a partir da segunda metade do século XX, arcabouço metodológico relativos as formas de abordagens das fontes foram ampliadas a modo de aprimorar a análise de imagens para a escrita da história ao fazer uso de métodos e entendimentos originados em outros campos. É o caso das contribuições da semiologia e da História da Arte. Uma dessas contribuições advém das obras de Erwin Panofsky.

O historiador da arte alemão estabeleceu três níveis de análise de produções imagéticas. O primeiro é o pré-iconográfico, que consiste na identificação e no reconhecimento dos elementos visuais básicos que compõem a imagem, sem a influência de conhecimentos prévios ou interpretações subjetivas, ou seja, é puro reconhecimento de formas, cores, linhas, texturas, espaços e luzes sem adentrar no âmbito interpretativo de seus significados (Panofsky, 1986). Entretanto, assume-se aqui a intenção de desenvolver as análises e interpretações que constroem esta pesquisa baseada nos outros dois níveis expressos por Panofsky, os níveis iconográfico e iconológico.

A iconografia corresponde ao “ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma” (Panofsky, 1986, p. 47). Assim, a iconografia é pautada na identificação, descrição e classificação dos elementos que compõem a imagem. Nas palavras de Kossoy:

A análise iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado. (Kossoy, 2012, p. 107).

Aplicada à análise das fotografias em questão, esse nível operacional busca observar, identificar e descrever datas, temas, estruturas arquitetônicas, formas de organização dos espaços, materiais utilizados naquele ambiente, perfis etários e raciais das pessoas representadas e as ações expressas na imagem.

Em defesa desse método de análise, Kossoy argumenta que “a iconografia fotográfica, organizada da variada gama de temas antes mencionados, poderia fornecer um amplo painel de informações visuais para a nossa melhor compreensão do passado em seus múltiplos aspectos” (Kossoy, 2012, p. 30). Entretanto, o autor salienta que, antes da interpretação dos temas e elementos da imagem, é necessária uma análise técnico-iconográfica, entendida com uma crítica externa à fonte que perpassa a busca da “autoria dessas representações, a tecnologia

empregada em sua confecção e as temáticas exploradas ou solicitadas aos fotógrafos do passado” (Kossoy, 2012, p. 74).

Já a iconologia, para Panofsky é a iconografia de modo interpretativo, uma vez que não se limita “ao papel de exame estatístico preliminar” (Panofsky, 1986, p. 54). Para ele, a iconologia é “o método de interpretação que advém da síntese, mais que da análise” (Panofsky, 1986, p. 54). Pode-se dizer, que a iconologia então busca ir além da descrição iconográfica, de modo que objetiva alcançar os chamados significados intrínsecos dos elementos que compõem a imagem por meio da interpretação. Aqui pode-se discutir que o sentido da palavra significado seja mais adequado à História da Arte do que propriamente para a História, pois em uma pintura trata-se o significado de um elemento ligado diretamente a autoria do artista que o produz. Em uma fotografia essa relação talvez não seja tão direta. Um elemento presente na imagem fotográfica poderia, ou não, ser cortado pelo fotógrafo, mas ocorre que tal elemento já existe naquele momento cabendo ao operador da máquina definir sua presença ou ausência.

Assim, tendo como base o contexto investigado, o termo “significado” pode ser substituído por historicidade, a condição de ser histórico e responder a um processo contínuo de ações humanas ao longo do tempo. Dessa forma, adotando a historicidade na análise das fotografias, o entendimento dos seus significados perpassa a compreensão do contexto sociocultural em que o objeto está inserido, tanto no passado quanto no presente. O autor salienta também que o método histórico complementa a análise iconológica, ao conectar os elementos da imagem ao seu contexto exterior e investigar suas ligações com a sociedade, política, religião e filosofia, atribuindo sentido, objetivos e motivações aos significados, bem como estabelece a historicidade dos elementos identificados e descritos (Panofsky, 1986).

Aplicado ao que se vê nas fotografias analisadas, interpretar esses ditos elementos significa investigar sua historicidade, questionar qual é função de determinado objeto, quais trajetórias levaram as aquelas pessoas a estarem em determinado espaço, qual é o contexto e por que determinada mensagem foi escrita no quadro-negro ou disposta em um mural, qual influência da escola em determinada paisagem. Ou seja, o método iconológico se dá a partir de questionamentos que cujas respostas são possibilitadas pela investigação de contexto que vão além dos elementos presentes na imagem, mas que permitem interpretá-los de forma mais profunda para além do que se vê. Assim retorna-se à ideia de que as fotografias apresentam relatos válidos e reais, principalmente quando apoiados em outras fontes que as permitam desenvolver uma interpretação mais profunda (Burke, 2004). Dessa forma, por meio da análise iconográfica baseada na descrição dos elementos da imagem e da síntese iconológica

investigação, pautado na investigação e interpretação desses elementos, opera-se a construção do conhecimento sobre as origens e sobre a cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas.

4.2 Fontes jornalísticas e documentos escolares.

Com base na ideia de que todas as fontes têm seus limites e de que suas potencialidades são avigoradas em diálogo com outros documentos, trata-se aqui de notícias publicadas na imprensa e de documentos escolares como forma de expandir o entendimento do contexto investigado. Ao analisar as fotografias, o entendimento sobre as práticas escolares retratadas pode ser mais sólido quando apoiado em outros documentos como os produzidos pela escola ou pelo sistema escolar. Dessa maneira se apresentam atas e documentos escolares arquivados na própria unidade escolar. Outro tipo de fonte que se apresenta como importante aliado das fotografias na construção sobre a compreensão dos projetos e atividades apresentadas visualmente nas imagens são as matrizes curriculares em voga à época dos registros fotográficos.

Já as fontes da imprensa contribuem de duas formas para a ampliação da compreensão da cultura escolar desenvolvida no CEF 801 do Recanto das Emas a partir de suas fotografias. Em um primeiro recorte, localizado na década de 1990, notícias e reportagem situam as discussões travadas entre o contexto educacional e o processo de ocupação das recém fundadas cidades satélites na primeira metade da década. Essas notícias são relevantes, pois apresentam a conjuntura em que essas cidades se desenvolveram, seus problemas, seus desafios, os perfis populacionais envolvidos, as tensões políticas presentes e as ações individuais e coletivas no meio político e social. Assim, é possível acessar discussões contextuais sobre a formação do Recanto das Emas e sua população e como se desenvolveu a construção da rede de ensino público na localidade. O Correio Braziliense é o jornal que acompanhou mais de perto o contexto investigado, entretanto nesse recorte há uma lacuna na disponibilidade dos diários do Correio Braziliense entre o ano de 1993 e o de 2000. Faz-se uso assim de outros periódicos, como o Jornal do Brasil, que acompanharam o desenvolvimento e expansão populacional da capital brasileira por meio do surgimento dessas novas cidades.

No segundo recorte, da primeira década dos anos 2000, os aspectos apresentados anteriormente ainda persistem, pois, as notícias continuam a abordar os problemas enfrentados por essa população em seu processo de expansão, principalmente no Correio Braziliense, que tem disponibilidade integral na Hemeroteca da Biblioteca Nacional para o período pesquisado. No decorrer do processo de pesquisa foram descobertas matérias que trataram especificamente

do contexto educacional local e da própria unidade escolar investigada, apresentando uma segunda contribuição para a pesquisa, a visão de veículos de comunicação que reverberam opiniões de diferentes setores sociais sobre a cultura escolar do CEF 801. Nesse sentido, destacam-se matérias da Revista Veja e do Correio Braziliense, que apresentam pontos de vistas conflitantes sobre as condições materiais do CEF 801 e sobre o processo educativo desenvolvido na instituição.

Os jornais têm sido amplamente utilizados na produção historiográfica como fontes de informações sobre fatos, vivências, discursos e processos históricos desde a década de 1970 (De Luca, 2008; Capelato, 2015; Anjos, 2022). Segundo Barros, os historiadores têm se aproximado desse tipo de fonte, dado que se mostra “capaz de oferecer inúmeras informações, discursos e indícios para a análise das sociedades que os produziram e dos meios nos quais eles circularam” (Barros, 2021, p. 422). Por sua vez, Capelato argumenta que “a imprensa oferece amplas possibilidades para o estudo da história porque nela fica registrada a vida cotidiana de uma sociedade em seus múltiplos aspectos” (Capelato, 2015, p. 115). Essas potencialidades têm alçado as fontes de imprensa a um lugar de importância e contribuição para a escrita da história, à medida que oferecem registros detalhados, variados e contextualizados dos acontecimentos, refletindo as dinâmicas sociais, políticas e culturais de seu tempo.

Em termos metodológicos, fazer uso das produções da imprensa na construção do conhecimento histórico requer crítica e questionamentos direcionados a esse tipo de fonte, a fim de localizá-las no espaço e no tempo, de reconhecer seu contexto de produção e possíveis motivações e objetivos. Assim, Capelato defende que:

A análise do jornal como fonte e objeto pressupõe uma avaliação crítica desse documento, o que implica sua desconstrução. Nesse processo, devem-se considerar as circunstâncias históricas em que a análise foi produzida, os interesses em jogo e os artifícios utilizados pelos seus produtores. (Capelato, 2015, p. 115).

Dessa forma, convém questionar os veículos de imprensa utilizados aqui por meio da bibliografia já produzida sobre o assunto, a fim de contextualizar e compreender seus posicionamentos frente ao objeto investigado. Aborda-se aqui o Correio Braziliense por sua constância no período pesquisado e sua abrangência temática, o que implica em uso amplo de suas reportagens, tanto sobre o desenvolvendo urbano e social do local, bem como do contexto educacional investigado.

O Correio Braziliense tem ocupado um lugar de importância em pesquisas historiográficas que abordam o contexto do Distrito Federal, tanto por ser o mais longevo entre

os jornais criados para cobrir o cotidiano da nova capital (Anjos, 2022), abarcando todo o período de existência de Brasília, como por sua disponibilidade na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Assim, o Correio Braziliense tem fornecido uma importante base de dados para contextualização e investigação de diversos fenômenos processos sociais vivenciados no Distrito Federal. Conforme a bibliografia desenvolvida sobre o jornal, destaca-se sua característica de composição de base governista, desde o governo JK até a ditadura militar (Morelli, 2002). No processo de redemocratização, o Correio Braziliense deu espaço aos debates do Movimento das Diretas Já! e da Assembleia Constituinte, destacando mensagens favoráveis ao processo de redemocratização e ao presidencialismo (Almeida, 2020).

Conforme o trabalho de Anjos (2022), que mapeou as edições do Correio Braziliense entre 1960 e 1971, é possível observar que a educação é um tema constante no periódico “confirmando que ele não esteve alheio ao que se passava nas escolas da capital federal” (Anjos, 2022, p. 45). No período investigado nesta pesquisa, é possível constatar que a educação também é um tema frequente no jornal. Há ocorrências de reportagens e notícias relacionadas à educação, nas edições disponibilizadas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, desde o início da década de 1990 até o ano 2009. Entre boletins informativos e reportagens, destaca-se um posicionamento crítico do jornal frente ao contexto educacional local na cobertura de greves dos profissionais da educação, condições materiais das escolas, falta de vagas aos estudantes, salários dos professores, entre outros temas relacionados.

Também está documentado nas edições dos últimos anos da década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990, um grande debate sobre a expansão urbana do Distrito Federal, sobre o loteamento de assentamentos para pessoas carentes e todo o contexto de surgimento dessa segunda leva de cidades satélites na capital federal. Além da conjuntura da distribuição de lotes, constata-se a ocorrência de várias matérias sobre os problemas e desafios enfrentados por essas cidades em seus respectivos processos de desenvolvimento e expansão.

Em meio a tais problemas, surgem reportagens sobre as escolas nessas localidades, que por meio de estruturas de lata e madeira, denunciam o aspecto de provisoriedade em que essas instituições funcionaram por anos. Dessa forma estão localizadas duas matérias publicadas no dia 19 de novembro de 2006 que tratam sobre as escolas de madeira do DF e uma dessas reportagens se concentra exclusivamente no CEF 801. Dessa maneira, a cobertura desenvolvida pelo Correio Braziliense é utilizada como um importante suporte de compreensão do contexto pesquisado e de interpretação das fotografias, à medida em que fornece informações sobre a cidade, a população e a escola em questão.

Os documentos escolares por sua vez apresentam possibilidades de complementar as informações fornecidas pelas fotografias e pela imprensa, além de ampliar os horizontes de análise a modo de possibilitar um maior conhecimento sobre os processos de formação da escola e de sua cultura. Entre os documentos escolares analisados estão as atas de abertura e fechamento de ano letivo, que fornecem informações importantes como o número de turmas e alunos da escola. Além das atas, no arquivo da escola se encontra o censo escolar dos primeiros anos do Barracão. Essa documentação apresenta, ano a ano, a forma como a escola se declarava perante os organismos de controle, por vezes declarando o prédio de madeira como um lugar provisório, outras vezes declarando-o como um espaço definitivo. Além do censo escolar, que oferece diferentes aplicações, o arquivo da escola também contém fichas funcionais da equipe docente, possibilitando a análise e observação dos lugares de origem, caminhos de formação profissional e vínculos com a administração pública.

Por sua vez, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) apresentam importantes vestígios sobre o passado das escolas e sobre a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares. Os chamados PPP's são documentos produzidos dentro da própria escola e pela própria comunidade escolar. Esses documentos mudam de acordo com a instituição, porém guardam algumas semelhanças, como a seção que busca contar um pouco sobre a trajetória histórica da escola. Essa seção aparece com diferentes títulos nos documentos, "historicidade da escola", "histórico da unidade escolar", "trajetória da escola", "história da escola". Mas, possuem a mesma função, apresentar fatos que a instituição julga ser importantes sobre a sua trajetória.

Em geral são textos curtos, de no máximo duas páginas, pouco para escolas com vinte, às vezes, trinta anos de trajetória. O registro histórico dessas trajetórias, conforme minhas vivências em escolas, são provenientes de uma memória institucional que circula de geração em geração de professores, gestores, secretários, merendeiros e faxineiros que se substituem ao longo do tempo. Ouvir, viver, lembrar e contar memórias sobre experiências individuais, coletivas, ou de outrem, relacionadas à escola é lugar comum nos mais diferentes cargos e funções do ambiente escolar. Em determinado momento, parte dessas memórias são registradas nas poucas seções a elas destinadas no PPP. Muitas vezes, aos fatos relatados, não é apresentada nenhuma comprovação, assim como nenhum documento ou matéria de jornal, mesmo que existam. Isso demonstra que, apesar de ser um documento que se propõe a criar uma narrativa histórica, não passa pelo crivo historiográfico de expor as fontes como forma de basear a narrativa.

5. Visão geral dos capítulos

Consoante ao que foi apresentado até aqui, busca-se operacionalizar as considerações teóricas e metodológicas demonstradas em torno do problema proposto e das fontes disponíveis a fim de desenvolver a análise em três capítulos. Mediante o olhar iconográfico, adotam-se as categorias de observação propostas do Rosa Fátima de Souza (2001) de identificação de elementos essenciais nas fotografias escolares. São elas: corpo docente, corpo discente, práticas escolares e arquitetura escolar. Essas categorias permitem um olhar amplo que abarque tanto as origens da escola, como a cultura desenvolvida no interior da instituição. Entretanto, tais categorias não são estáticas e podem ser alargadas para ampliar as possibilidades de observação e análise. Tal como temas transversais, como gêneros, raça, classe e políticas públicas, podem permear a análise das categorias de forma dialógica.

Dessa maneira, o capítulo 1 busca compreender a relação da escola com o seu exterior ao observar os elementos que vêm do fora para o dentro da escola, ou seja, o que a sociedade e o contexto social depositam no interior da escola. Assim, o primeiro capítulo da investigação parte da pesquisa das condições para o desenvolvimento da cultura escolar, o que remete às origens da escola, ao contexto em que foi criada, ao público atendido em meio ao desenvolvimento das quadras residenciais adjacentes e das pessoas envolvidas no processo educativo. Sob o olhar iconográfico, busca-se identificar, compreender e interpretar as características do corpo docente como perfis etários, raciais e de gênero com objetivo de reconhecer e investigar sua historicidade enquanto grupo profissional com auxílio de outras fontes. Ao ampliar a categoria corpo docente, incluem-se os demais profissionais da escola, como equipe gestora, administrativa e funcionários da merenda e limpeza, que estão retratados nas fotografias. Da mesma forma, busca-se identificar, compreender e interpretar as características do corpo discente com o objetivo de pesquisar perfis etários e raciais, origens, condições sociais e econômicas dentro dos limites das fotografias e em diálogo com outras fontes.

Com base no extrínseco desenvolvido no capítulo anterior, o capítulo 2 busca investigar o que é intrínseco da instituição, a cultura escolar construída no CEF 801 do Recanto das Emas. Para tal adotam-se duas categorias visuais, a arquitetura escolar e as práticas pedagógicas retratadas nas imagens. Sob o olhar iconográfico, observa-se a disposição dos galpões de madeira, das janelas, dos pátios, das cercas, das telhas que compunham a estrutura da escola, bem como sua relação estética com o exterior retratado. Sob o olhar iconológico, reflete-se

sobre a discurso propagado por tal arquitetura, bem como seu *status* de componente do currículo e sua relação com as práticas pedagógicas, conforme Frago e Benito (2001).

Sobre as práticas educativas, as fotografias permitem a observação e identificação de projetos, atividades e práticas pedagógicas no interior da escola, além de roupas, uniformes, materiais didáticos, eventos e diversos elementos que permitem revelar traços da cultura da escola. Por outro lado, em um enfoque interpretativo apoiado em outros documentos como matrizes curriculares, notícias de jornais ou pesquisas bibliográficas, a observação das práticas escolares por meio das fotografias permite estabelecer relações das práticas retratadas com o contexto sociopolítico e histórico e com possíveis discursos e valores que permeiam a formação da identidade da instituição e dos estudantes.

No capítulo derradeiro, busca-se desenvolver o produto técnico a partir da reflexão e da contribuição da história da educação para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia histórico-crítica aplicado ao contexto investigado. A pedagogia histórico-crítica é adotada como base filosófica para produção do produto técnico porque é a vertente orientadora do Currículo em Movimento do Distrito Federal, base curricular do sistema público de educação, aderido pelo CEF 801 do Recanto das Emas. Assim, baseado na vigente filosofia da rede de ensino, o produto técnico pretende fornecer um instrumento didático de ensino de história local a partir da história escolar e de sua comunidade. Pretende-se reunir parte das fontes utilizadas na construção desta pesquisa e apresentá-las de maneira didática em forma de textos, atividades e pesquisas para serem desenvolvidas junto aos alunos, associando o material aos conteúdos e objetivos do Currículo em Movimento e às habilidades e competências pretendidas pela BNCC para o ensino de história do 4º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, objetiva-se construir uma apostila didática sobre a história do Distrito Federal. Com base nos conteúdos e objetivos do Currículo em Movimento, essa apostila inicialmente abordará a conceituação da história como ciência, os conceitos de tempo e os de fonte para a história. Entretanto, seu principal objetivo é se materializar como um instrumento didático para o ensino da história local. Assim, com base no currículo distrital, trata do processo histórico da mudança da capital, abordando as primeiras ideias sobre o tema, os estudos topográficos e ambientais, as questões políticas e sociais na construção da nova capital, o surgimento das desigualdades no Distrito Federal e o estabelecimento de suas cidades-satélites e regiões administrativas. Isso se dá a partir de texto e exercícios elaborados com linguagem adaptada para os estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

Capítulo I- Poeira, lata e madeira: comunidade, alunos e professores em um espaço em construção.

(..) seus irmãos não a visitam para não sujar os carros com a terra do Recanto das Emas. Para Olga, cuja vida como loteria gira em torno dos carros na lama e na poeira, essa constatação é um golpe brutal. Em suas observações, podemos perceber o quanto a homogeneização a fere profundamente. A série de sutilezas apresentadas no modo de vida de cada uma dessas mulheres revela-se como uma forma de contra-homogeneização, dirigida sobretudo aos que desconhecem o mundo dos barracos, ou seja, o Recanto das Emas.

Antonádia Borges (2003)

As imagens neste trabalho ocupam lugar central no desenvolvimento da investigação. Apresentam vestígios e geram questões, problemas que movimentam a pesquisa, que indagam a investigação de novas fontes, que ampliam o horizonte de debate sobre o tema analisado. Neste capítulo, as questões levantadas são originadas a partir da análise da figura 1. Em uma descrição pré-iconeográfica, sem caráter interpretativo dos elementos da imagem, observa-se um espaço amplo de terra batida, aberto e cheio de pessoas, a maioria amontoada à frente do fotógrafo. Essas pessoas possuem diferentes faixas etárias, são crianças, adolescentes, adultos e uma mulher idosa.



Figura 1⁶: Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas. Sem data. Fonte: Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

⁶ Essa fotografia, assim como outras aqui apresentadas, passou por um processo de restauração digital para garantir a melhor qualidade de apresentação e observação das cenas representadas. As edições visuais se concentraram em reduzir focos de luz, presentes nas fotos originais e ressaltados no processo de digitalização, que encobriam

Apesar da grande diversidade entre os perfis, a maioria das pessoas se constituem de crianças e pessoas negras, entre os adultos a maioria aparente é de mulheres. Ao fundo, simples construções, com paredes erguidas com dois tipos de materiais diferentes, do centro para a esquerda paredes de alvenaria rebocadas com janelas e portas verdes, à direita um material liso pintado de branco, ou uma cor semelhante, com rodapés marrons e janelas azuis. Ao fundo, à esquerda, uma bandeira, e no último plano outra pequena construção separada do plano principal por um caminho de terra que delimita o cenário principal da imagem.

Em uma leitura iconográfica, adicionando conhecimentos contextuais e análise interpretativa, observa-se uma escola, que se chamava Centro de Ensino de 1º grau do Recanto das Emas (CE 801) entre 1999 e 2000 e a partir de 2001 Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas (CEF 801). A cena se dá no pátio da escola, amplo e sem qualquer tipo de cobertura no piso de terra batida. Entre as muitas pessoas que se observa, a maioria crianças e adolescentes, temos professoras e estudantes, identificados pelo uniforme escolar cinza característico do sistema público de educação do Distrito Federal. Ao fundo, com portas e janelas voltadas ao pátio, uma construção de alvenaria, cuja função, perceptível em outra fotografia era a guarda de livros e materiais, como uma pequena biblioteca. O pavilhão de janelas azuis, em que duas mulheres estão em frentes sentadas e uma criança pequena em pé em uma mesa, é um dos três blocos de salas de aulas construídos em madeirite. O bloco em frente, atrás da faixa branca estendida, possuía espaços com outros fins como sala dos professores, banheiros, sala da direção e coordenação. Ao fundo da foto, à esquerda, observa-se que a escola não tem muros, e há pouca distinção onde acaba o recinto escolar e onde começa a rua. A casa que se vê ao fundo pertence a quadra residencial 801, provavelmente do conjunto 20.

Entretanto, além de apresentar o espaço, o alunado e parte da estrutura da escola, esta fotografia apresenta mais vestígios para a pesquisa do que fornece respostas. As perguntas levantadas com a observação da imagem giram em torno das origens da escola a partir dos elementos apresentados na leitura iconográfica. Esses elementos surgem como categorias de análise, na primeira fotografia se observa a arquitetura escolar, o corpo estudantil e corpo docente, além de se acrescentar um outro elemento que se introduz de forma basilar, o espaço geográfico.

elementos importantes das fotografias. Outros aspectos que se buscou melhorar foram os níveis de nitidez e detalhamento das imagens.

Esses elementos se apresentam como vestígios a serem investigados, gerando assim perguntas que conduzem a pesquisa: em qual espaço o CEF 801 do Recanto das Emas se estabeleceu? A que população pertencem os alunos retratados? Qual era o contexto socioeconômico da comunidade atendida por essa escola? Qual é a relação entre o crescimento do Recanto das Emas e a necessidade da criação dessa unidade escolar em madeirite? Essas condições escolares eram comuns na cidade?

A adoção das categorias propostas por Souza (2001) como forma de basear a investigação iconográfica das fotografias que retratam o passado escolar do CEF 801 do Recanto das Emas apresenta caminhos a seguir na construção da narrativa sobre o fenômeno observado. Para além das categorias, pretende-se nesse primeiro momento separar o que é extrínseco, oriundo do ambiente externo, e o que é intrínseco, constituído em cultura escolar construída na instituição *a posteriori*. Ou seja, esse capítulo visa identificar, investigar e compreender os elementos que partiram do meio social em direção ao interior da escola antes de se transformarem em cultura escolar da instituição, objeto do próximo capítulo.

Assim, o primeiro capítulo da investigação parte da pesquisa das condições para o desenvolvimento da cultura escolar, o que remete às origens da escola, ao contexto em que foi criada, ao público atendido em meio ao desenvolvimento das quadras residenciais adjacentes e das pessoas envolvidas no processo educativo. Dessa forma, com base na premissa de Bloch (2001), que defende que um fenômeno histórico só pode ser explicado a partir do estudo de seu momento, e na ideia de Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017) que argumentam que os fenômenos educacionais não decorrem de maneira isolada, independente ou separada do contexto social, sendo parte das relações sociais de um determinado espaço, busca-se acessar e compreender a conjuntura social, cultural e escolar que perpassou a implementação da escola no Recanto das Emas, um espaço que passava por um processo de construção.

Assim, as categorias arquitetura escolar, corpo docente e corpo discente permanecem como pontos de investigação, entretanto, observadas em um momento prévio à construção do Centro de Ensino Fundamental 801, portanto desassociados da ideia de cultura escolar da instituição, que ainda não existia. Outro elemento a ser analisado a partir das fotografias é a constituição do espaço geográfico e social, que comporta toda e qualquer categoria sugerida na análise iconográfica. O reconhecimento da cidade enquanto espaço em construção, os aspectos de provisoriedade que permeiam sua infraestrutura e os vestígios de pobreza e violência dialogam com o processo de desenvolvimento urbano do Distrito Federal e denotam elementos que compõem a expansão e a construção do contexto escolar local. Dessa forma, compreender

o contexto social e cultural em que a escola foi inserida, as circunstâncias de sua criação, a forma de atendimento escolar oferecida pela rede de ensino é um passo crucial para a investigação a respeito dos perfis de alunos e professores, da população atendida e das condições em que se desenvolvia o processo educativo, possibilitando uma base sólida para a investigação da cultura escolar que viria a ser desenvolvida.

Tais categorias, criadas com base na observação das imagens, apresentam várias possibilidades de entendimento sobre o contexto a partir do reconhecimento de sua historicidade. No processo de observação, essas possibilidades ora se apresentam mais visíveis, ora menos visíveis, porém, em todo caso, só podem ser concretizadas a partir da pesquisa histórica, que visa traçar a trajetória da constituição desses elementos no espaço e no tempo. Ao questionar a função e a historicidade das pessoas e dos demais elementos presentes nas imagens, além das mensagens dispostas nos espaços, a investigação histórica se torna essencial para compreender como esses aspectos se inserem em uma rede de relações sociais e culturais mais amplas que permeiam a construção do espaço escolar investigado. Dessa forma, o capítulo será dividido em quatro partes.

A primeira buscará analisar a formação, a inserção do Recanto das Emas no processo de expansão urbana do Distrito Federal, bem como investigar a formação das quadras 600's e 800's, espaço que abriga a comunidade escolar em questão. A segunda parte do capítulo visa pesquisar o contexto escolar, desvelando as ligações da formação do CEF 801 do Recanto das Emas com o processo de expansão urbana do Distrito Federal e com as condições educacionais impostas às áreas de periferia. A terceira seção analisará a formação do corpo docente e do corpo profissional da unidade escolar, buscando estabelecer, por meio das fotografias, perfis etários e raciais e investigando vestígios históricos sobre formação e possíveis desigualdades no espaço de trabalho. Por fim, a investigação acerca do corpo discente objetiva pesquisar origens sociais do alunado, compreender a heterogeneidade do corpo de estudantes e desvelar as distintas representações estudantis presentes nas fotografias, à luz da história das infâncias e das juventudes.

1. Recanto das Emas, o espaço geográfico e social.

Esta seção do primeiro capítulo parte do reconhecimento do Recanto das Emas como um espaço social⁷, lugar de produção de relações de poder e de vivência. Conforme as

⁷ Para estabelecer diálogo com a ideia de espaço social se assume o conceito elaborado por Henri Lefebvre que defende que o espaço não é neutro e sim resultado de relações políticas, econômicas e culturais produzidas

categorias de Henri Lefebvre, o Recanto pode ser entendido como um espaço vivido, das experiências subjetivas e simbólicas e como espaço concebido “dos planejadores, dos urbanistas, dos tecnocratas “retalhadores” (Lefebvre, 2000, p. 6), que responde aos planejamentos de localização e formas físicas que a cidade viria a assumir com o passar do tempo. Entretanto, sob a ótica de Milton Santos (2006), o Recanto das Emas também precisa ser visto como um espaço geográfico⁸, que além da ação social dos indivíduos, abarca a materialidade produzida no local e sua relação com a vida social desenvolvida. Assim, as fotografias testemunham não apenas um espaço de interações sociais desenvolvidas, mas também um espaço constituído pela materialidade de objetos, estruturas urbanas, escolares e domiciliares que se apresentam como vestígios históricos capazes de apresentar caminhos para a pesquisa sobre a vida social, educacional, bem como a respeito da dinâmica de transformação da cidade.

Conforme Aldo Paviani, “a cidade, como construto socioespacial, reveste-se de caráter cambiante conforme a atuação das forças que impulsionam o processo de urbanização” (Paviani, 1996, p. 214). O Recanto das Emas, uma cidade criada nos anos 1990, passou por um significativo processo de mudança e transformação de sua estrutura, no qual os elementos de provisoriedade foram gradativamente substituídos. As ruas foram asfaltadas, os barracos, assim como as casas construídas por cooperativas, foram reformados, as primeiras escolas construídas de lata e madeira foram substituídas por prédios de alvenaria, visualmente a cidade apagou muitos elementos de sua formação primária. Diferente de cidades que mantêm suas feições históricas, como o caso do Plano Piloto, garantido por seu tombamento e sua inscrição como patrimônio mundial da UNESCO, o Recanto das Emas apresenta poucos fixos com permanência⁹, além do traçado de suas quadras e avenidas, tendo sua paisagem transformada de forma bastante acelerada.

socialmente. Assim o autor define: “o conceito de espaço reúne o mental e o cultural, o social e o histórico. Reconstituindo um processo complexo: descoberta (de espaços novos, desconhecidos, continentes ou o cosmos) produção (da organização espacial própria a cada sociedade) - criação (de obras: a paisagem, a cidade como a monumentalidade e o décor)” (Lefebvre, 2000, p. 6).

⁸ Para este conceito se assume a ideia de Milton Santos de que o espaço geográfico traz elementos que alargam a ideia de espaço social, assumindo que a ação social dos indivíduos gera materialidade e que essa materialidade, por sua vez gera influencia na ação social dos indivíduos. O autor defende que: “os sistemas de objetos, o espaço-materialidade, formam as configurações territoriais, onde a ação dos sujeitos, ação racional ou não, vem instalar-se para criar um espaço. Este espaço- o espaço geográfico- é mais que o espaço social dos sociólogos porque também inclui a materialidade” (Santos, 2006, p. 199).

⁹ De acordo com Paviani (1996), no contexto da urbanização e das dinâmicas socioespaciais da cidade, o termo “fixo urbano” refere-se a elementos estruturais e/ou funcionais que compõem o espaço urbano e que, por sua permanência relativa ao longo do tempo, ajudam a caracterizar a identidade e a feição histórica de uma cidade. Embora muitos desses fixos possam se tornar obsoletos e se transformem frente às transformações sociais,

Nesse sentido, a fotografia se apresenta como uma fonte de valências diversas para a investigação. Além de apresentar vestígios sobre o passado deste espaço, testemunha visualmente uma feição histórica, não mais existente, transformada pela progressiva urbanização, o que fornece às fontes visuais um caráter ímpar na investigação do passado da cidade. Por sua contemporaneidade, muito de seus primeiros habitantes ainda estão presentes na cidade, assim as fontes orais também têm um lugar de muita importância na pesquisa sobre a história do Recanto das Emas.

Esse foi o caminho seguido por Jorge dos Santos (2018), que narrou a história da cidade através de entrevistas com avós de seus alunos do CEF 308 do Recanto das Emas. Os moradores entrevistados documentaram na tese de doutorado relatos sobre a ocupação e os primeiros anos de desenvolvimento da cidade, expondo memórias sobre os processos de remoção de invasões para o Recanto das Emas, sobre o processo de aquisição das moradias, o desenvolvimento de suas ruas, escolas, avenidas, infraestrutura urbana e escolar. Ainda que sejam entrevistas presentes em um outro trabalho e que as fontes orais possam ser confrontadas com outros documentos, esses relatos se constituem como fontes relevantes para o estudo à medida que fornecem impressões, opiniões e temas que circunscreveram o período de formação do Recanto das Emas, além de apresentarem vestígios a serem investigados.

Além dos jornais que documentaram alguns fatos desse processo de construção, há uma relevante produção bibliográfica para compreender o processo histórico de expansão da urbanização do Distrito Federal que resulta no surgimento do Recanto das Emas. A coletânea de livros, organizada por Aldo Paviani, que buscou compreender e explicar o processo de expansão urbana de Brasília traz títulos de grande importância para a compreensão desse processo¹⁰. Alguns desses títulos foram escritos durante esta onda expansionista de erradicação

econômicas e tecnológicas, alguns resistem às pressões de mudança e permanecem como testemunhos materiais das diversas fases históricas da urbanização. Nesse sentido, aponta-se a dicotomia entre o Recanto das Emas e o Plano Piloto, um espaço que nasce da pressão popular por moradia e tem seu desenvolvimento pautado na precarização urbana, enquanto o outro é gerado como um monumento nacional, um instrumento que marca de maneira expressa em sua materialidade ideias políticas, urbanísticas e arquitetônicas de determinados contextos históricos, sendo essa materialidade perene, concebida para ser preservada e atuar como elemento histórico. Por outro lado, o Recanto das Emas, como um originado da precariedade, observa em si a necessidade de transformação constante pela busca de condições mínimas de moradia. As ruas de barro e poeira foram ao longo do tempo substituídas pelo asfalto, as invasões e o barracos de madeiras deram lugar a pequenas casas de alvenarias, que com o passar do tempo aumentaram de tamanho a partir de reformas. Dessa forma, a constante transformação da cidade gera uma identidade fluída, apresentando pouca densidade de seus fixos urbanos.

¹⁰ Entre outros títulos da coleção, lançados entre 1987 e 2024, confere-se destaque às obras: PAVIANI, Aldo. *Brasília, a metrópole em crise: ensaios sobre urbanização*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. 168 p. (Coleção Brasília), relançado em 2ª edição em 2010, lançado em 1ª edição em 1989, ano de inauguração de Samambaia, que veio a ser a maior e mais populosa cidade do Distrito Federal entre as cidades construídas da década de 1980 em diante, o livro traz diversos artigos que tratam da urbanização do DF em

de favelas e multiplicação de cidades satélites — como eram chamadas à época—, isso confere à obra um *status* de bibliografia, estudos sobre o tema, mas também de fonte histórica, pois apresenta debates e fatos da época.

As fontes precisam ser questionadas para exprimir elementos para a construção da narrativa histórica. Assim, as seguintes questões surgem com o intuito de guiar o percurso de investigação e compreensão da relação da educação desenvolvida no Recanto das Emas com seu processo de formação, buscando determinar um caminho que oriente o cruzamento da literatura com a interpretação das fontes em torno da produção da narrativa histórica sobre o referido contexto educacional. Assim, surgem como questões basilares: como o Recanto das Emas está situado historicamente no processo de expansão urbana e populacional do Distrito Federal? O que esse processo diz sobre a população que formou a cidade e ocupou as primeiras escolas? Diante dessa expansão urbana, como são representadas as condições de infraestrutura do Recanto das Emas nas fotografias e nas demais fontes e como isso se relacionou com as vivências na cidade? Como as quadras 800s surgem nas fontes durante esse processo de formação, quais são suas especificidades? Por fim, perante o processo de formação do espaço social, como campo educacional se relacionou com o processo de construção do Recanto das Emas?

A alta demanda habitacional e a pouca oferta de moradias para populações de baixa renda são questões históricas na capital desde o início de sua construção. Os diferentes movimentos de deslocamentos populacionais em direção à Brasília causaram distintas ondas de expansão urbana no Distrito Federal e expuseram a falta de planejamento para acolhimento das classes baixas no plano urbano da cidade.

Para Quinto Junior e Iwakami (2010), a história das políticas urbanas de Brasília por de ser dividida em dois períodos. O primeiro vai da fase de sua construção, 1957, até 1971. Esse primeiro período é caracterizado pela migração proporcionada pelas obras de construção da capital que ocasionou o surgimento de diversos acampamentos de trabalhadores e invasões que se converteram na formação da primeira leva de cidades satélites não previstas, como Taguatinga, Núcleo Bandeirante e Candangolândia. O segundo período se inicia em 1971 e

análises históricas e conjunturais de um período que observa o início da concretização da construção das novas cidades satélites, apresentando perspectivas contemporâneas e debates que se arrastavam desde a década de 1960 a respeito da construção de moradias e alocação de populações carentes na capital do Brasil. Outra obra de destaque é: PAVIANI, Aldo (org.). *Brasília, moradia e exclusão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996, p. 250, lançado em 1996, poucos anos após a inauguração do Recanto das Emas, do Riacho Fundo 1 e da Santa Maria, o livro está inserido no processo de afirmação e do fortalecimento das políticas públicas de expansão das cidades satélites, tratando sobre pobreza e exclusão e analisando os projetos de construção de algumas dessas cidades.

estaria vigente para os autores até a data da publicação do texto em sua primeira edição, 1991. Esse período é caracterizado pela “difusão de invasões e cidades satélites” (Quinto Junior, Iwakami, 2010, p. 80), marcada pela divisão social do trabalho, gerando no espaço urbano uma cena de segregação social, um grande exemplo de período seria então a formação da cidade de Ceilândia, oriunda de um programa de erradicação de invasões.

Entretanto, com o desenvolvimento dos fatos e com a distância temporal que se produziu desde a publicação do texto, é possível observar que o processo histórico que formou a cidade de Ceilândia não é o mesmo que originou o Recanto das Emas, apesar de suas semelhanças. Assim, a formação do Recanto das Emas pode ser localizada em um terceiro período de expansão urbana no Distrito Federal, iniciado pela formação de Samambaia, inaugurada oficialmente em 1989. Os dezoito anos que separam a formação de Ceilândia e Samambaia guardam algumas semelhanças como o objetivo de erradicar invasões que se multiplicavam pelo Distrito Federal, principalmente ao redor do Plano Piloto, entretanto compartilham contexto políticos e sociais muito distintos, tanto a nível distrital com a nível nacional.

Segundo Gouvêa (2010), o desenvolvimento e urbanização de Ceilândia durante a década de 1970 inaugurou um período de não-oferta de moradias no Distrito Federal, com intuito de conter os fluxos migratórios, de controlar as invasões e manter a segregação social, protegendo o Plano Piloto da ocupação das camadas mais pobres. A pouca oferta habitacional resultou em grandes aglomerações que formaram diversas favelas por meio de invasões ao redor do Plano Piloto. Ao longo dos anos 1980, em um período pré-tombamento histórico da cidade, o Correio Braziliense noticiou a formação de favelas e a preocupação com os planos originais de Brasília.

Um desses exemplos é a matéria do jornal de 5 de janeiro de 1980 que reflete essa preocupação ao relatar as transformações urbanas que comprometiam a concepção original de Brasília (BRASÍLIA: ARQUITETO PREOCUPADO COM DISTORÇÕES, 1980, p. 20). A especulação imobiliária e a construção de vilas residenciais em áreas como o Lago Sul eram percebidas como ameaças ao projeto modernista da cidade, projetado para segregar espacialmente as classes sociais. A crítica do arquiteto Cleber José Costa evidencia a tentativa de preservar a exclusividade do Plano Piloto, mantendo-o distante das populações mais pobres. Assim, de certa forma, é observável que o surgimento de vilas e favelas próximas ao Plano Piloto passou a ameaçar a segregação social pretendida com o projeto social, estético e arquitetônico desenvolvido na capital naquele.

Os vestígios das discussões sobre medidas contra as invasões via programas de assentamentos apresentados são entendidos como um embrião de uma política habitacional com fins eleitorais. Conforme Gouvêa (2010), Quinto Junior e Iwakami (2010), o governo de José Ornellas, 1982-1985, em meio as discussões sobre a abertura política e a concessão de voto aos habitantes de Brasília, empreendeu ações de fixação em assentamentos a algumas populações que viviam em situação de invasão. Tais ações precederam sua candidatura ao Senado Federal em 1986. Apesar do movimento, em todo o período que separa a criação de Ceilândia e Samambaia, nenhuma nova cidade satélite foi criada, sendo tais assentamentos empreendidos em cidades já existentes, o que dá a dimensão da restrição das ações no governo Ornellas¹¹ e do governo de José Aparecido, que por sua vez retomou a política de não-oferta de moradias como forma “de preservar o Plano Piloto como cidade-monumento, reforçando a ideia de que o congelamento do espaço físico consegue conter o desenvolvimento e a ação do fato de aglomeração” (Quinto Junior; Iwakami, 2010 p. 81).

Entretanto, o Distrito Federal passou por intensas transformações em suas políticas públicas, principalmente no campo habitacional, com a promulgação da Constituição de 1988. Por meio do artigo 32 da CF/88, o DF passou a ter autonomia política para eleger seu governador, antes interventor nomeado pela Presidência da República. A nova constituição também deu à capital a possibilidade de se organizar por meio de uma Lei Orgânica, promulgada em 1993, que passou a estabelecer as normas organizacionais do campo político e administrativo do Distrito Federal. A eleição direta para governador e deputados distritais, realizada pela primeira vez em 1990, consolidou esse novo modelo de gestão, permitindo que a população tivesse participação ativa na escolha de seus representantes e, conseqüentemente, na definição das políticas habitacionais e sociais do Distrito Federal.

O advento da eleição direta para governador transformou a política local, principalmente com políticas públicas que serviram como barganha visando de apoio político. Segundo Gouvêa (1996), nos anos 1990, a questão da moradia no Distrito Federal foi marcada pela instrumentalização política dos programas habitacionais, especialmente durante o governo

¹¹ Ainda que o governo Ornellas não tenha criado novas cidades, foi nesse período que surgiram os primeiros debates concretos sobre essa necessidade. A matéria publicada pelo Correio Braziliense em 25 de janeiro de 1983 destaca a intenção da Terracap em indenizar chacareiros do Núcleo Rural de Taguatinga, evidenciando a preocupação com a regularização fundiária em áreas já ocupadas (TERRACAP VAI INDENIZAR CHACAREIROS, 1983, p. 14). Paralelamente, o lançamento da pedra fundamental de Samambaia em 30 de outubro de 1985 reforça que os planos para uma nova cidade começaram a se consolidar, ainda que sua execução só tenha ocorrido no governo Roriz (LANÇADA A PEDRA FUNDAMENTAL DE SAMAMBAIA, 1985, p. 19). Esses movimentos indicam que, embora o governo Ornellas tenha mantido a política de controle de moradias, reconheceu a inviabilidade de conter indefinidamente o crescimento populacional sem novas expansões habitacionais

Roriz, que esteve à frente do Palácio do Buriti 1988 a 1994, primeiro como indicado pelo Presidente José Sarney, depois como governador eleito. Roriz acabou herdando para si o capital político planejado a partir do problema habitacional, processo iniciado com a inauguração de Samambaia em 1989, mas já planejada no Governo Ornellas. Como forma de angariar apoio popular e conter o avanço de partidos progressistas, houve uma intensificação na distribuição de lotes e na expansão urbana desordenada. A criação de novas cidades satélites a partir de 1989, como Samambaia, Recanto das Emas, Santa Maria, Riacho Fundo I e II, São Sebastião, exemplificou essa política, que criou espaços de segregação ao retirar as invasões que formavam favelas em torno da área central da capital e assentar essas populações de baixa renda em espaços habitacionais criados a pelo menos 35km do Plano Piloto (Ferreira; Penna, 1996).

A falta de infraestrutura adequada, o clientelismo na concessão de terrenos e a marginalização de movimentos populares reforçaram um modelo de crescimento urbano excludente, no qual a habitação foi utilizada como instrumento de dominação política em vez de um direito garantido pelo Estado (Gouvêa, 1996). Percebem-se aqui essas características, aliadas à multiplicação das cidades satélites e ao momento histórico e político, como fatores que diferenciam esta onda de expansão urbana do movimento que gerou a cidade de Ceilândia no início dos anos 1970¹². Diferente de Ceilândia, o Recanto das Emas foi criado em um movimento que fundou outras cidades ao seu redor em um momento de retomada da expansão urbana, que acabou incentivando novas ondas migratórias. Assim, a formação do Recanto das Emas está situada historicamente em um terceiro movimento de expansão, que buscou alocar invasões e populações de baixa renda em cidades criadas praticamente do zero em troca da construção de capital político e de popularidade eleitoral junto a essas populações, ao passo que se buscou construir essas cidades em locais distantes do Plano Piloto, afastando as populações dos principais postos de emprego e reforçando a imagem da segregação social nesses espaços.

Assim, a formação social do Recanto das Emas reflete o processo de assentamento populacional promovido pelo governo do Distrito Federal na década de 1990, iniciado na década anterior. Conforme descrito em matérias do Jornal do Brasil, (GOVERNADOR VAI ENTREGAR 2500 LOTES, 1993, p. 12), ao noticiar a entrega de mais de 2.000 lotes pelo

¹² Apesar de sua data de criação ser uma data rígida, reconhece-se que o desenvolvimento de Ceilândia se deu ao longo de décadas, assim sua data de criação não representa um início acabado. Como demonstra a imprensa da década de 1980, como exemplifica matéria publicada pelo *Correio Braziliense* em 3 de janeiro de 1983 (UMA CIDADE DE MUITOS CONFLITOS, 1983, p. 8), Ceilândia consolidou-se como o epicentro do crescimento desordenado no Distrito Federal, saltando de 80.000 para 350.000 moradores em seus primeiros 10 anos de existência. Na década seguinte, o crescimento populacional, que até então foi quase todo absorvido por Ceilândia, foi diluído com a criação de novas cidades satélites.

governador Joaquim Roriz, a cidade surgiu como um assentamento do GDF voltado para famílias de baixa renda cadastradas na Sociedade Habitacional de Interesse Social (SHIS).

Esse perfil inicial evidencia a continuidade da política de remoções e reassentamentos de populações vulneráveis, dando noção sobre a formação social da população do Recanto das Emas. A presença do governador Joaquim Roriz na entrega dos lotes, também noticiado pelo *Jornal do Brasil* em 13 de abril de 1993 (PELA CAPITAL, 1993, p. 14), demonstra a utilização da política habitacional como um mecanismo de construção de capital político. Esse movimento reflete uma dinâmica que se tornou comum entre o fim da década de 1980 e a década seguinte na ocupação do espaço urbano do DF, em que a criação de novas áreas habitacionais atende tanto a demandas sociais emergentes quanto a interesses políticos, reforçando a segregação socioespacial. Nesse sentido, Santos (2018) argumenta que:

Dessa forma, é possível perceber que, tal qual outras cidades-satélites do Distrito Federal, o Recanto das Emas se constrói atravessado pela tensão entre o crescimento da população, a demanda por moradias e a ação governamental, que teve diferentes políticas habitacionais ao longo da história de Brasília, sem deixar, porém, de endereçar, para além dos jardins de Brasília, a população mais pobre. (Santos, 2018, p. 107).

Com base nas fontes levantadas e conforme a análise da bibliografia é possível observar que o Recanto das Emas foi concebido para receber comunidades pobres, assim o desenvolvimento de sua população ao longo da expansão da cidade não fugiu a essa característica. Conforme o Anuário Estatístico do Distrito Federal de 2001¹³, que levantou dados comparativos entre os anos de 1996 e 2000, o Recanto das Emas teve uma das mais altas taxas de crescimento anual do período, atingindo 15,92%, atrás apenas do Riacho Fundo (17,98%). Em termos absolutos a cidade registrou o maior crescimento do DF no período, sua população saltou de 51.671 para 93.287 habitantes. Esse crescimento acelerado reflete a forte demanda habitacional por moradias populares e o papel do Recanto das Emas como alternativa para famílias de baixa renda. Isso pode ser confirmado ao se analisar os dados sobre o rendimento médio das populações das diferentes regiões administrativas do DF.

A formação social do Recanto das Emas, conforme demonstram os dados do Anuário Estatístico, reflete um padrão de vulnerabilidade econômica característico das cidades periféricas que surgiram e se desenvolveram nos anos 1990. Com uma renda familiar média de apenas 531,22 reais (4,74 salários mínimos) e uma renda "per capita" de 123,83 reais (1,11 salários mínimos), o Recanto das Emas se apresentava, no final da década de 1990, como uma

¹³ Para o levantamento, foram consultados o capítulo 2, 'Demografia', e o capítulo 3, 'Rendimento e Trabalho'.

das localidades mais pobres do Distrito Federal, atrás apenas do Paranoá e da Santa Maria. O contraste com regiões centrais, como Brasília e Lago Sul, onde a renda familiar era até 13 vezes maior, evidencia a segregação socioespacial ainda persistente no planejamento urbano do Distrito Federal. Dessa forma, assim são apresentadas as características da população que ocupou o Recanto das Emas, e conseqüentemente que frequentou suas escolas, em seus primeiros anos (GDF, 2001).

Entretanto, não se pode conceber o Recanto das Emas como uma unidade indissolúvel. Diferentes fontes apontam para distintas vivências nos diferentes lados da cidade. Nesse sentido cabe questionar quais foram as especificidades das quadras 800s do Recanto das Emas frente as demais a fim de entender os elementos visuais dispostos nas fotografias que captam os arredores da escola e sua população. Conforme Santos, “Com o loteamento, iniciado ainda em 1992, expandindo-se a partir de 1993, criam-se as primeiras quadras 100s, 200s e 300s” (Santos, 2018, p. 119). As quadras 100s, 200s, 300s estão à beira da Avenida Recanto das Emas, pelo pioneirismo são tidas como a área central da cidade, enquanto os demais setores, como as 600s¹⁴ e as 800s¹⁵ que foram ocupadas a partir de 1998¹⁶, são tidos como quadras afastadas desse centro.



Figura 2: Planta e disposição atual das quadras do Recanto das Emas (Distrito Federal, 2018, p. 30).

¹⁴ Compreende as quadras 601, 602, 603, 604, 605.

¹⁵ Compreende as quadras 801, 802, 803, 804 e 805.

¹⁶ Primeiramente essa data foi levantada em conversas com os moradores da quadra 801 e em trabalhos escolares de entrevistas dos alunos com familiares mais velhos. Isso pode ser confirmado com a análise de imagens de satélites do Google Earth (Figura 2) que demonstra ano a ano a evolução da ocupação territorial do Recanto das Emas.

As quadras 800s e 600s, destacadas nas imagens de 1997 e 1998, demonstram o início da ocupação dessas áreas a partir de 1997, como indicado pelo surgimento de ruas e moradias nas regiões antes desocupadas. Esse dado visual reforça a ideia de que essas quadras, por serem ocupadas posteriormente, configuram-se como áreas periféricas tanto no tempo quanto no espaço urbano da cidade.

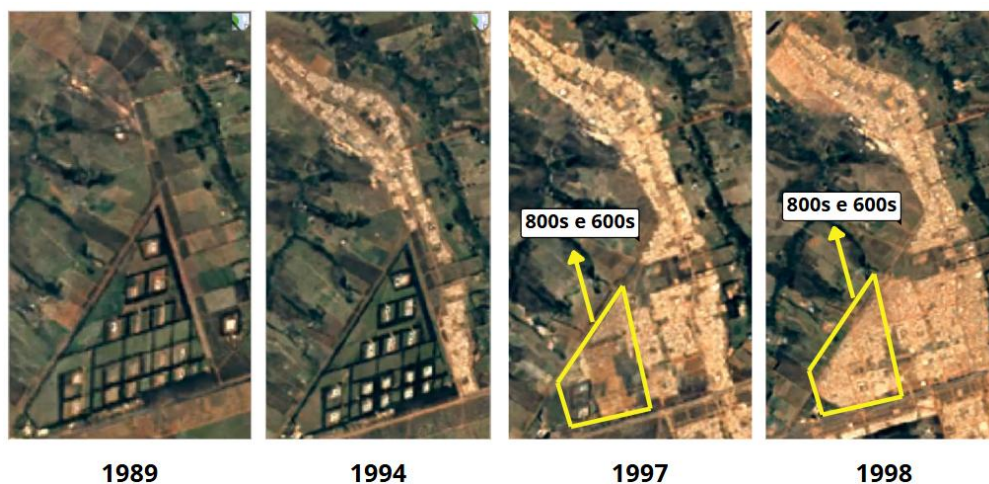


Figura 3: Evolução ocupacional do Recanto das Emas entre 1989 e 1998. Imagens de satélites provenientes do recurso *Timelapse* do *Google Earth*.

Essa relação dual entre centro e periferia no Recanto das Emas se evidencia de diversas maneiras, como na distribuição desigual de equipamentos públicos e serviços de infraestrutura. Santos (2018), ao analisar a localização das creches na região, observa que “a distribuição dessas creches pelas quadras reforça, mais uma vez, a posição de centralidade das quadras 100s e 300s em relação a outras áreas, como as quadras 500s e 800s” (Santos, 2018, p. 264). Essa perspectiva apresenta-se reverberada em algumas entrevistas realizadas por Jorge Arthur dos Santos, demonstrando uma tensão entre lados na cidade do Recanto das Emas, entre aqueles que ocuparam as quadras mais centrais a respeito da ocupação das quadras periféricas.

Ao relatar suas memórias sobre a formação da cidade, uma das entrevistadas comenta: “Inclusive as 500s aí, acho que a maior parte foi invasão, né. As pessoas invadiram e aí foi loteado. Também lá pras 800s, também parece que foi assim, teve” (Santos, 2018, p. 131). O relato evidencia uma percepção comum de que as quadras periféricas, como as 500s e 800s, surgiram de processos de ocupação informal, em contraste com a ocupação planejada das quadras centrais. Nesse sentido, Santos (2018) analisa:

Dois começos são contados para dois cantos do Recanto, onde interessa mais à narradora contrapor o processo legal de ocupação, que é sintetizado da ‘101 até a 311’, cabe em lotes escriturados, a esse outro para lá, das invasões, que

podem ser 500s, 800s, áreas da cidade em que as moradoras ‘não têm escritura ainda’. (Santos, 2018, p. 131).

As quadras 500s e 800s passam a representar, nas narrativas dos moradores das quadras centrais, não apenas uma extensão física da cidade, mas também um marco simbólico de suas contradições e tensões. Dessa forma, “em todas essas narrativas, um ponto em comum é o de que as quadras 500s (e as 800s) surgem como símbolo da tensão do crescimento da cidade, como um espaço que estabelece limites para essa invasão dentro da cidade” (Santos, 2018, p. 131). Tal percepção, que é comum nas quadras centrais do Recanto, conflui com minhas vivências quando fui questionado e alertado por colegas professores ao fazer a opção de me transferir do CEF 206 do Recanto das Emas, localizado nessa área central da cidade, para o CEF 801. Na ocasião, ouvi que era uma região perigosa, longe do centro, com alunos pouco interessados no processo educativo e um ambiente escolar difícil, em contraposição à escola do centro da cidade.

A memória da moradora entrevistada apresenta encontros e desencontros com as fontes pesquisadas. Observar as 800s, as 500s ou as 600s como locais de invasão pode ser uma visão peculiar dos moradores que ocuparam as quadras centrais, mas pautada em algo que viram, ouviram ou viveram. No Acervo do Correio Braziliense há alguns registros de invasões nas quadras 600s¹⁷ e nas 500s¹⁸. Em matéria do dia 7 de janeiro de 2000 (A CHUVA ENCHARCA A MISÉRIA, 2000)¹⁹, o jornal noticia as dificuldades enfrentadas com a chuva por uma população em situação de invasão na quadra 605. A matéria relata uma situação de extrema pobreza, em meio ao barro e a poeira das ruas não asfaltadas, pessoas vivendo em barracos de madeirite e de chão batido, onde não conseguiam se proteger das chuvas dada as más condições das moradias. Nesse mesmo cenário, em meio a grandes populações habitando essas invasões, um detalhe se destaca: a presença constante de crianças. “Quando a chuva desaba, ninguém se atreve a andar pelas ruas esburacadas da invasão. E ali, onde pipocam crianças e adultos, vira um deserto” (A CHUVA ENCHARCA A MISÉRIA, 2000). Essas matérias retratam a gênese da memória da moradora, demonstram que, sim, houve grandes invasões nessa parte da cidade.

Entretanto, faz-se importante mencionar o não registro de invasões nas quadras 800s nos jornais pesquisados, o que não significa dizer necessariamente que elas não aconteceram²⁰. Esse fato, porém, coaduna com o que se pode observar nas fotografias que retratam a quadra e

¹⁷ Correio Braziliense, 30 de junho de 1999.

¹⁸ Correio Braziliense, 21 de junho de 2000.

¹⁹ O acesso ao sítio digital do Correio Braziliense não fornece o número da página consultada no jornal.

²⁰ O Projeto Político Pedagógico do CEF 801 cita invasões nas quadras 803, 804 e 805, mas sem apresentar fontes, escritas ou não escritas.

seus arredores. Se a primeira imagem utilizada neste trabalho apresentou vestígios que geraram perguntas que encaminharam a investigação até aqui, as próximas imagens nos trazem algumas respostas sobre esse processo de ocupação. Como é o exemplo da figura 4, uma fotografia feita na quadra 801 aproximadamente no ano de 1998.

Esta imagem apresenta um espaço amplo, descampado e com solo limpo, preparado para receber novas casas. Ao fundo nenhuma moradia se observa, apenas uma fileira de eucaliptos, espécie de árvore que persiste na memória dos primeiros moradores da quadra. Em primeiro plano observa-se uma cerca que demarca o loteamento da área e à direita o chão com marcas de tráfego de veículos e máquinas indica o traçar das ruas que viriam a configurar os conjuntos residenciais da quadra. A imagem, assim, sugere um espaço em processo de ocupação ou urbanização planejada, onde a intervenção humana começa a reconfigurar a paisagem natural, demarcando limites e projetando futuros usos para o território.



Figura 4: Vista do loteamento da quadra 801. 1997. Acervo pessoal do professor Antônio Carlos Andrade de Souza²¹

²¹ O professor Antônio Carlos Andrade de Souza foi morador da quadra 801 do Recanto das Emas desde a construção das primeiras casas em 1998. Além de morador da quadra, foi professor dos anos iniciais do ensino fundamental do CEF 801, o Barracão, de 1999 a 2001, quando se transferiu para CEF 802. Assim, sua presença nas fotografias da escola se torna um marco de datação das imagens, dado que é possível afirmar que foram produzidas no referido período o qual foi professor na instituição. Além de membro da comunidade e professor do CEF 801, Antônio Carlos foi membro de organizações comunitárias que advogaram pela melhoria de condições do local. Antônio Carlos voltou a ser professor do CEF 801 anos depois, já na escola de alvenaria. Nosso encontro se deu nas aulas do PPGE-UnB, no qual ele estava prestes a concluir seu doutorado; e ao retornar de licença passamos a ser colegas de trabalho na escola. Além de conversas importantes sobre suas experiências no local, o professor Antônio doou cópias de seu acervo pessoal com cerca de 13 fotografias do período de construção das casas pelas cooperativas, além de alguns documentos da prefeitura comunitária da Quadra 801.

Nas percepções dos moradores entrevistados por Santos (2018) as quadras 800s, 600s e 500s são tidas como áreas de invasões, entretanto as imagens das quadras 800s, principalmente da quadra 801 e 802, tendem a diferenciar o processo de ocupação no local frente às demais quadras distantes das primeiras áreas ocupadas do Recanto das Emas. Isso é perceptível na observação das construções presentes nas figuras 4 e 5. As moradias das quadras 801 e 802 aparecem retratadas de forma padronizada, sugerindo um projeto habitacional coletivo, que no caso foi desenvolvido por diversas cooperativas habitacionais que se vincularam ao governo nesse processo de expansão urbana do Distrito Federal. Apresentam então características contrárias às das invasões e das casas de madeirite presentes nas ocupações irregulares nas 500s e nas 600s, e também na memória dos moradores do outro lado da cidade.

O amontoado de tijolos à frente das casas na figura 4 indica que as construções ainda estavam em andamento no momento do registro, revelando uma paisagem em transformação. Ainda assim, ao analisar a figura 5, que retrata um evento de entrega de chaves, é possível observar que as condições em que os moradores das próprias cooperativas receberam as moradias eram precarizadas, ruas sem asfalto, casas sem acabamento e, segundo consta a memória local, as moradias foram entregues em situação de semi-urbanização, sem serviço de água, que passou a ser fornecido meses depois.

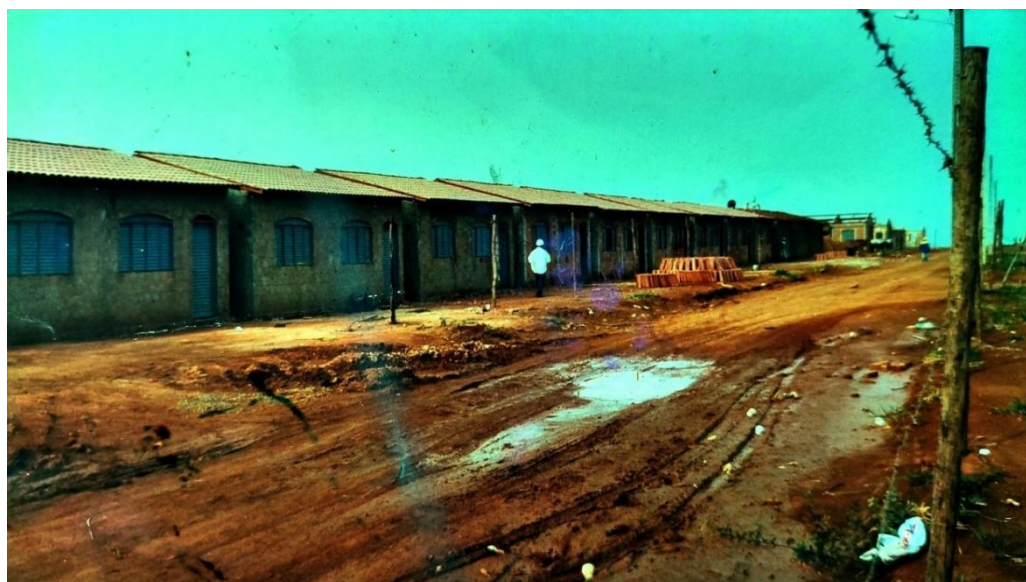


Figura 5: Vista do loteamento da quadra 801, aproximadamente no ano de 1998. Fotografia cedida para digitalização pelo estudante Antônio Ryan. Acervo pessoal da família do estudante.

Esta fotografia (figura 5) me apareceu antes do início da pesquisa do tema como uma investigação acadêmica, na verdade foi uma das imagens que motivaram a investigação. Em 2023 tive meu primeiro contato com o tema aqui pesquisado ao propor uma atividade de oficina de história nas turmas do 6º do ensino fundamental. A primeira oficina tratou da história das

famílias com entrevistas contando a trajetória dos pais dos estudantes até sua chegada ao Recanto das Emas. A segunda oficina abarcou a produção de uma revista sobre a história do Recanto das Emas. Em ambas atividades foi solicitado que os estudantes buscassem fontes históricas sobre o local. Foi nessa segunda oficina que o aluno Antônio Ryan Oliveira Vaz do ano 6ºE trouxe uma foto para compor a revista de seu grupo. A imagem pertencia ao seu pai, hoje com 65 anos, um dos primeiros moradores da quadra 801. No processo de pesquisa, esta imagem foi meu primeiro contato com o espaço exterior da escola, em um momento em que o Barracão ainda não existia.

Ao analisar essas fotografias de forma cruzada com as imagens de satélites (figura 3), é possível visualizar o processo de urbanização periférica em diferentes ângulos e perspectivas. A frieza das imagens de satélites, apesar de demonstrarem a amplitude e a evolução da ocupação populacional em meio a borrões de cor marrom, não alcançam o cotidiano das ruas, das transformações das construções e nem as condições de precarização das infraestruturas urbanas em que viveram as primeiras populações nos primeiros anos de ocupação, seja elas em invasões ou em casas padronizadas construídas por cooperativas. Ainda assim, essas imagens aéreas permitem observar o que Paviani (1996) aponta como um traço marcante da expansão nas metrópoles brasileira e que se fez presente no Distrito Federal, a urbanização por “horizontalização, expansão periférica, com crescente alargamento dos limites dos perímetros urbanos” (Paviani, 1996, p. 218).

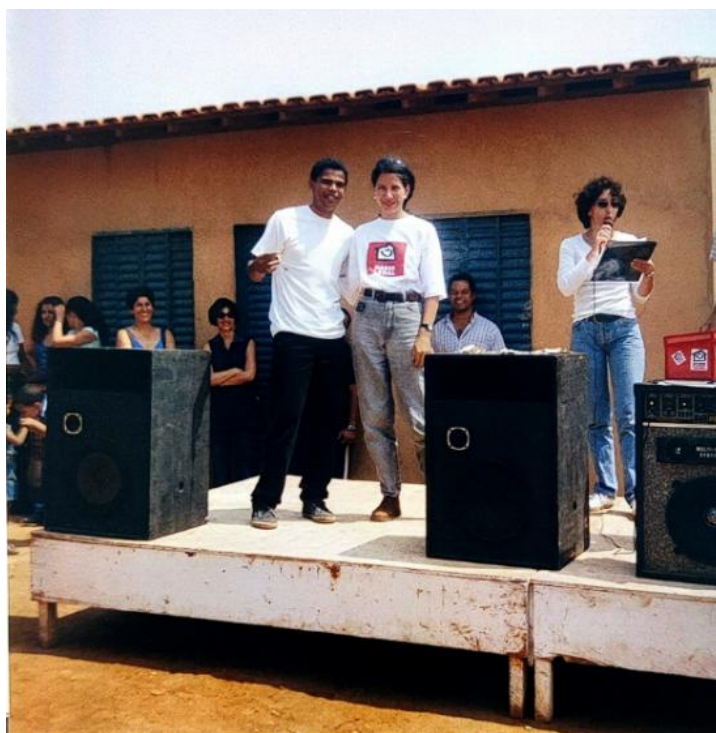


Figura 6: Recebimento das chaves de moradia na quadra 801, 1998. Fotografia do acervo pessoal do professor Antônio Carlos de Souza.

As fotografias por sua vez, manejadas por sujeitos que escolhem o que retratar, trazem uma perspectiva humana ao processo de marcha urbanizadora do espaço, demonstrando as condições adversas da lama, da poeira, da falta de estrutura e da incipiência das moradias. Em contraste, a figura 6 apresenta o professor Antônio Carlos recebendo as chaves de sua casa na quadra 801 do Recanto das Emas em um evento da cooperativa responsável pelo conjunto 8. A fotografia registra os sorrisos nos rostos das pessoas presentes, o palco montado com a estrutura de som, o simbolismo da entrega da chave, mesmo com tal incipiência das moradias e das ruas semi-urbanizadas. As características destacadas na imagem representam o sonho conquistado da casa própria, do lugar da família, dos laços que passam a ser criados com a localidade ao mesmo tempo em que testemunham a formação de uma comunidade.

Analisadas as características das diferentes formas de ocupação nas 600's e nas 800's, ora por vias legais e coletivizadas por meio de cooperativas, ora por meio de grandes invasões e barracos de madeirite, faz-se necessário alocar o foco da investigação para o campo da educação. Tal enfoque permite observar a maneira em que essas populações tiveram seus direitos educacionais atendidos nesse cenário de baixa infraestrutura urbana, pobreza e provisoriedade. Para empreitar esse movimento questiona-se em meio a incipiência da estrutura urbana, quais foram as condições educacionais implementadas no contexto da expansão urbana nas periferias do Distrito Federal? Assim, observa-se que as formas de ocupação populacional e expansão urbana nas periferias locais consubstancia de forma significativa a investigação das condições materiais da implementação do sistema educacional nos referidos espaços.

2. Educação e expansão urbana: urgência e provisoriedade.

As análises iconográficas empreendidas por Carlo Ginzburg no livro *Medo, reverência, terror* trazem importantes movimentos de pesquisa para a análise de imagens como fontes históricas. A partir do primeiro movimento, observado na análise iconográfica de Ginzburg (2014), é possível aferir que para que seja possível compreender o significado e o impacto de uma imagem em uma determinada conjuntura é preciso elucidar seu contexto de produção, personagens envolvidos, fatores relacionados e motivações da produção da imagem. Para isso, torna-se imprescindível o cruzamento da análise com outros tipos de fontes históricas, sejam elas jornais, cartas, documentos institucionais, ou até outras imagens. O segundo movimento do método de análise iconográfica de Ginzburg consiste em identificar e descrever os elementos visuais presentes na imagem, além de estabelecer sua historicidade, encontrar suas raízes em antigas obras de arte. Esta ideia aplicada às análises de fotografias pode ser entendida como a

identificação dos elementos que compõem a imagem de forma a investigar e estabelecer sua trajetória e estabelecer suas relações com o contexto retratado e com os demais elementos presentes na fotografia.



Figura 7: Cena do cotidiano do CEF 801 do Recanto das Emas. Aproximadamente no ano 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Assim, ao tomarmos a figura 7 se observa a princípio uma construção que pode ser em um lugar qualquer. Entretanto, conforme o tópico anterior, a partir dos movimentos de Ginzburg, a pesquisa histórica aqui desenvolvida já apresentou a formação desse lugar, o perfil das pessoas que o habitam, bem como apresentou a construção como uma instituição escolar. A arquitetura escolar apresenta uma construção simples, com paredes de madeira de base reforçada por uma faixa pintada mais escura, provavelmente para proteger contra umidade e desgaste. As janelas demonstram tentativa de promover ventilação. A precariedade da estrutura é reforçada pela própria textura da madeira, visivelmente desgastada. O chão de terra batida acumula poças de água e evidencia o caráter vulnerável da estrutura escolar. A ausência de muros não cria uma delimitação visual do fim da escola; não fosse o portão branco a cessar o horizonte da imagem a escola se estenderia à rua. A cena cotidiana apresenta marcas de uma historicidade que se apresenta em vestígios iconográficos, mas frente aos limites da imagem enquanto fonte histórica, a investigação dessa historicidade pode ser complementada pela análise de outros documentos.

Perante aos movimentos investigativos de Carlo Ginzburg, estabelecer a historicidade do CEF 801 do Recanto das Emas é reconhecê-lo como um produto social, como uma

instituição pública, como um mecanismo do Estado, como um lugar de atendimento educacional para uma determinada população. Assim, a escola é um elemento histórico, ligado a um tempo e a um contexto. As construções em madeira, por exemplo, têm uma historicidade no Distrito Federal que remetem às primeiras ocupações não planejadas dos candangos que construíam cidades de barracos de madeirite como suporte aos canteiros de obras na construção do Plano Piloto durante a década de 1950. Tais construções também foram comuns nas décadas seguintes com o avançar das ocupações não planejadas ao redor do Plano Piloto e na ocupação das cidades satélites.

As escolas por sua vez também apresentam faces de provisoriedade desde os primeiros anos da construção da nova capital, como evidenciado pela tese Chahin (2018) que atenta para a existência de escolas de madeira no Plano Piloto entre 1958 e 1960. Assim como Chahin (2018), Anjos (2025) também chama a atenção para as desigualdades educacionais que estiveram presentes em Brasília desde o seu primeiro ano de inauguração. Ao analisar as condições da Escola-Classe Provisória n. 2 da Asa Norte, descrita como um barracão de tábuas, que carecia de itens básicos como energia elétrica, merenda e material didático, o autor constata que “o que emerge é a precariedade e a desigualdade dos espaços físicos destinados aos/às primeiros/as moradores/as da Asa Norte e, particularmente, os/as filhos/as de candangos/as oriundos/as dos acampamentos” (Anjos, 2025, p. 230). Tal cenário confirma o diagnóstico de Chahin (2018, p. 182), para quem a rede de escolarização proposta como modelo no Plano Piloto sofreu distorções ainda maiores nas Cidades Satélites, onde a discrepância entre idealizações e concretizações tornou-se mais gritante, reforçando as desigualdades estruturais presentes desde o início do projeto educacional brasiliense.

Ademais do contexto de construção da capital, quase 40 anos de desenvolvimento separam o CEF 801 do Recanto das Emas e a construção das primeiras escolas de Brasília. Assim, em 2025, depois da cidade ter consolidado sua malha urbana, depois de ter sediado eventos esportivos internacionais, e ter se firmado com o centro da política e do poder no país, pode soar estranho a existência de uma escola construída em madeira a cerca de 30km da capital 40 anos depois de sua inauguração. Entretanto a pesquisa demonstra que o caso não é um fato isolado e sim parte de um sistema sucateado que fez a opção de ser erguer e se desenvolver por meio de estruturas provisórias para garantir sua expansão nas áreas periféricas.

Parte da explicação está vinculada ao processo de gentrificação histórica vivenciado pelo Plano Piloto, em especial nas Asas Sul e Norte, onde a valorização urbana e a elitização progressiva contribuíram para acentuar as desigualdades socioespaciais e educacionais entre o

centro e as demais Regiões Administrativas (Lauriano, 2015). Ainda que o plano original de Brasília previsse uma integração entre classes sociais por meio do uso compartilhado de escolas, comércios e clubes, na prática, ocorreu uma segregação habitacional: “famílias de classes sociais diferentes foram morar em localidades diferentes. Os pobres distantes do centro de empregos e serviços públicos” (Lauriano, 2015, p. 174). Nesse cenário, emergem questões fundamentais: que conjuntura permitiu a construção de uma escola de madeira na capital do Brasil após quatro décadas de seu nascimento? Que tipo de atendimento educacional era oferecido pelo Estado? Quais eram as condições desse atendimento? E, sobretudo, o CEF 801 era uma exceção ou refletia uma realidade comum às demais escolas da região?

Conforme se observa na figura 2, em 1998 a mancha de ocupação populacional das quadras 800s e 600s já estava toda formada, mas àquela época nenhuma escola existia na localidade. Ao mapear as escolas desse setor do Recanto das Emas, observam-se atualmente quatro instituições públicas de ensino fundamental, entre anos finais e iniciais. A primeira dessas escolas foi justamente o CEF 801, inaugurado em 1999. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola:

Ainda no ano de 1998, com o assentamento de diversas famílias nas quadras 601, 602, 801, 802 e demais invasões nas quadras 803, 804 e 805, surgiu uma grande demanda para o ensino fundamental e já não havia tempo hábil para a construção de um prédio definitivo. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação e a Comunidade decidiram que uma escola provisória que atendesse estudantes do 1º ao 9º ano deveria ser construída com urgência para que os estudantes tivessem o direito ao estudo garantido. (CEF 801 do Recanto das Emas, 2024, p. 17).

Observa-se assim que o CEF 801 surgiu de forma provisória e urgente para atender uma demanda educacional advinda de localidades que tiveram seu plano urbano e ocupacional planejados, mas que evidentemente não estavam preparadas para lidar com as crianças e com as necessidades educacionais que de maneira óbvia surgiriam naquele contexto. A saída para atender tal demanda foi uma escola construída em madeira, em caráter de urgência, como forma de reparar a falta de planejamento educacional para este setor do Recanto das Emas que se formou a partir de 1998.

O problema da falta de planejamento educacional mediante a expansão urbana do Distrito Federal iniciada no final dos anos 1980 e concretizada durante a década de 1990 não foi exclusivo das 800s e das 600s do Recanto das Emas. O assentamento das favelas e invasões desenvolvidas ao redor do Plano Piloto gerou uma expansão urbana e populacional em áreas com baixíssima infraestrutura, com pouca presença do Estado e habitada por populações pobres com problemas de empregabilidade. Todo esse contexto se refletiu na área educacional com a

implementação das primeiras escolas, que, em termos de quantidade e estrutura, se apresentavam insuficientes à demanda gerada pela conjuntura da expansão urbana e populacional.

A investigação sobre as origens do estabelecimento do CEF 801 do Recanto das Emas levou a revelar diversos vestígios de inúmeros problemas sistêmicos enfrentados pelo campo da educação no Distrito Federal diante do surgimento e do desenvolvimento das novas cidades durante a década de 1990. A pesquisa documental em jornais da época apresenta aspectos materiais significativos para o entendimento do contexto abordado ao passo que permite compreender como essa realidade foi retratada e debatida na sociedade, demonstrando as dificuldades enfrentadas por alunos e professores em meio ao processo educativo.

O caráter emergencial no atendimento educacional dessas populações ocasionou o surgimento de diversas escolas construídas em estruturas de caráter provisório, de arquitetura inadequada, em materiais de lata ou madeira. Tal cenário não foi exclusivo do Distrito Federal, a urgência e a provisoriedade das estruturas escolares também foram características do campo educacional da cidade de São Paulo durante as décadas de 1980 e 1990. Como aponta Romboli, mesmo após acordos internacionais “ainda era aceitável que prefeitos da cidade mais rica da União – São Paulo- perpetuassem a herança militar das escolas de lata” (Romboli, 2023, p. 71), que “foram uma realidade durante a gestão Mário Covas” (2023, p. 71).

A partir da investigação documental em jornais da época, é possível afirmar que um dos principais sintomas da precariedade apresentados nessas escolas do Distrito Federal, que eram insuficientes em número e em qualidade estrutural, foi a superlotação a partir do atendimento dessas populações carentes que habitavam essas cidades. Esse cenário de precariedade levou à adoção de outras medidas emergenciais para acomodar a alta demanda, além da construção das escolas provisórias. Assim, observa-se a implementação de turnos adicionais, intermediários aos turnos comuns, com condições inadequadas de ensino. Entre essas soluções, emergiu o chamado "turno da fome", caracterizado por horários reduzidos, que esteve em vigor durante as décadas de 1980 e 1990.

Conforme as fontes jornalísticas pesquisadas, o turno variava das 11:30 as 14:30 (BRAZLÂNDIA TEM CENTRO EDUCACIONAL, 1983, p. 14) ou das 10:30 as 14:30 (CEILÂNDIA COMEMORA FIM DO TURNO DA FOME, 1990, p. 24). Apesar de não haver uma menção direta sobre a presença ou ausência de merenda escolar no referido turno, é possível inferir que o nome empregado advém do público carente, dado que o turno da fome era mais comum em periferias, que frequentavam o sistema educacional no horário de almoço

sem nenhuma refeição a ser oferecida pela escola, um caso claro de insegurança alimentar que perpassa o sistema educacional.

O turno da fome está documentado em algumas matérias do *Correio Braziliense*, entre elas um texto de dezembro de 1990, (FOME CAUSA REPETÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR, 1990, p. 2) que traz aspectos materiais relevantes sobre o cotidiano e a realidade escolar ao repercutir os índices de reprovação e abandono dos alunos a partir das condições de pobreza nesses novos lugares. A matéria destaca a precariedade das escolas do DF, especialmente em Samambaia, em que o advento do "turno da fome" levava alunos a terem, no máximo, "duas horas e meia" de aula por dia, devido à superlotação e falta de estrutura.

Outra matéria do jornal publicado em abril de 1990, (MIGRAÇÃO BOTA EDUCAÇÃO NO QUADRO NEGRO, 1990, p. 10), aborda a falta de condições das escolas de receber crianças, jovens e adolescentes provenientes dos movimentos migratórios e da expansão urbana. Os textos destacam a fome com um elemento do sistema educacional, já que muitas crianças, provenientes de famílias pobres, iam para a escola sem se alimentar.

Apesar do problema ter sido ressaltado pela expansão urbana que levou muitas pessoas a morarem em cidades incipientes com baixa infraestrutura, sobretudo crianças em idade escolar habitando locais com poucas ou nenhuma escola, de acordo com as fontes, a existência do turno da fome é anterior a essa terceira onda de expansão urbano no Distrito Federal. Os arquivos do *Correio Braziliense* atestam a existência do turno da fome na década de 1980, é o que relata a matéria do 23 de fevereiro de 1983 que noticia a abertura de um centro educacional em Brazlândia que possibilitou o fim do turno da fome na região (BRAZLÂNDIA TEM CENTRO EDUCACIONAL, 1983, p. 14). No período das discussões sobre a redemocratização do país, em que muito se debateu sobre os rumos educacionais da Nova República, o tema também esteve envolto nessa conjuntura, seja sobre a busca de um ideário educacional, seja presente em promessas nas primeiras campanhas eleitorais no período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em matéria do *Correio Braziliense* do dia 21 de janeiro de 1986, à época professora da Universidade de Brasil, Eurides Brito, que ocupou o cargo de Secretária de Educação durante boa parte das gestões de Joaquim Roriz a frente do GDF, defendeu o fim do turno da fome como um ideal a ser alcançado, ainda que, segundo ela, as condições estruturais e a insuficiência de vagas nas escolas inviabilizassem, naquele momento, a adoção de uma jornada diária de oito horas para todos os estudantes (EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIORIDADES, 1986, p. 4). Anos depois, em campanha para eleição de governador em 1990, Roriz voltou a prometer

publicamente a eliminação do turno da fome, vinculando-a à implantação de escolas de tempo integral na rede pública²².

No entanto, essa promessa não se concretizou de forma ampla durante suas gestões, evidenciando o descompasso entre os compromissos de campanha e as ações efetivas implementadas no campo educacional (RORIZ ACHA SEUS CONCORRENTES MUITO FRACOS, 1990, p. 2). Embora o ideário de Eurides Brito e as promessas de Joaquim Roriz apontassem para a superação das desigualdades no acesso à educação, o chamado 'turno da fome' persistiu até aproximadamente a segunda metade da década de 1990, mesmo durante suas gestões à frente do Governo do Distrito Federal. A persistência do turno da fome, principalmente nas cidades que surgiram durante o Governo Roriz, 1990-1994, aliado às escolas de estrutura provisória, ressalta a falta de planejamento educacional existente em meio ao assentamento dessas famílias nos locais de expansão urbana.

Esse fato também se verifica em outras fontes de pesquisa, que se tornaram importantes no decorrer da investigação da conjuntura educacional dos anos 1990, os projetos políticos pedagógicos das escolas²³. Foram consultados os PPP's de algumas dessas escolas implementadas para suprir a demanda escolar nas cidades recém-criadas. Ao proporem contar suas respectivas trajetórias históricas e apresentar suas respectivas implementações, os referidos documentos trazem brevemente um pouco da trajetória, condições materiais e pedagógicas das escolas no momento em que foram fundadas pelo governo. É o caso do PPP da Escola Classe 431 de Samambaia que apresenta que “que, devido à grande demanda por vaga foi criado o turno da fome para atender a todas as crianças que necessitavam do acesso gratuito ao sistema público de educação” (EC 431 DE SAMAMBAIA, 2018, p. 6).

No Recanto das Emas, durante o primeiro mandato de governador de Joaquim Roriz eleito pelo voto popular, o turno da fome esteve presente nas primeiras escolas inauguradas na cidade. O PPP da Escola Classe 102 do Recanto das Emas, a primeira escola da cidade, apresenta que a instituição “atendeu por alguns anos à Educação Infantil, quando deixou de

²² O projeto educacional original de Brasília, concebido por Anísio Teixeira, baseava-se na proposta de educação integral, articulando escolas-classe para o ensino regular e escolas-parque para atividades complementares em tempo integral. A ideia era promover a formação ampla do estudante — intelectual, física, artística e moral — por meio de uma jornada ampliada e integrada ao cotidiano urbano moderno (Rocha, Antoniazzi, 2011). Contudo, esse modelo idealizado para o Plano Piloto nunca foi plenamente estendido às regiões periféricas do Distrito Federal. Enquanto parte dos estudantes do centro da capital dispunham de boas estruturas, turnos integrais e escolas-parques, previstas no plano educacional, que se mostrou impraticável em sua totalidade, os moradores das cidades-satélites conviviam com o chamado “turno da fome”, uma jornada reduzida e desarticulada, marcada por carências estruturais e pedagógicas profundas, concretizando desigualdades socioeducacionais, como demonstram as fontes.

atender ao “famigerado turno da fome”, pois no primeiro ano chegou a funcionar em quatro turnos diurnos, a demanda era bem superior à oferta” (EC 102 DO RECANTO DAS EMAS, 2022, p. 8). Já o projeto político pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 115 do Recanto das Emas apresenta uma possível data do fim do turno da fome²⁴ ao relatar que:

Documentos da época, comprovam que de 1994 a meados de 1996 a escola funcionou ofertando 04 turnos (matutino, vespertino, noturno e o turno intermediário - funcionamento das 11:30 às 13:30), popularmente conhecido como turno da fome, e mesmo assim, ainda eram encaminhados diariamente, 750 alunos para o Gama, por meio de ônibus fretados pelo governo. (CEF 115 DO RECANTO DAS EMAS, 2023, p. 8).

Conforme relatado no documento, uma das saídas do governo para realizar o atendimento educacional nessas cidades era deslocar os estudantes para cidades com maior infraestrutura, caso do Gama. Esse é um fato registrado também ainda cinco anos depois pelo Correio Braziliense ao destacar que as escolas do Gama continuavam recebendo alunos do Recanto das Emas e de Santa Maria (QUALIDADE AUMENTA A PROCURA, 2000)²⁵, evidenciando a permanência da desigualdade na oferta educacional entre o Plano Piloto, as cidades-polo e as regiões periféricas do Distrito Federal.

No entanto, diante do crescimento populacional acelerado e da pressão por soluções mais próximas das comunidades, o governo também recorreu à instalação de escolas provisórias. A matéria do *Jornal do Brasil*, publicada em 3 de março de 1993 (RORIZ OUVE A POPULAÇÃO DO GAMA, 1993, p. 13), um ano antes da implementação do CEF 115 no Recanto das Emas, relata, em meio a uma ação política do governador Joaquim Roriz junto ao eleitorado do Gama, o anúncio da, então secretária de Educação, Eurides Brito da implantação imediata de uma escola provisória no Recanto das Emas, com o objetivo de atender as crianças cujas famílias haviam sido recentemente assentadas na região. Dessa maneira, surgiram as escolas na cidade, de forma provisória e emergencial, seja no ano de sua implementação ou seis anos depois, como é o caso do CEF 801.

No caminho da investigação sobre a conjuntura e as condições de implementação das primeiras escolas do Recanto das Emas, outra informação importante registrada nos projetos

²⁴ Inaugurado em 1999, o CEF 801 do Recanto das Emas não chegou a ofertar o turno intermediário apesar do alto número de aluno que abrigava. A informação do PPP do CEF 115 pode ser um indício que à essa época o turno da fome já tivesse sido findado, provavelmente durante o Governo de Cristovam Buarque.

²⁵ Correio Braziliense, “Qualidade aumenta a procura”, 12 de janeiro de 2000. A matéria evidencia a desigualdade educacional dentro da rede pública de educação ao demonstrar a corrida dos moradores das regiões administrativas por vagas em escolas do Plano Piloto. A relação de dependência do Plano Piloto para com as demais regiões administrativas também é observada no Gama para com o Recanto das Emas e a Santa Maria, que possuíam estrutura educacional ainda incipiente no início dos anos 2000. Sem acesso ao número da página.

políticos pedagógicos é a situação estrutural das escolas em seus respectivos momentos de inauguração. Como já apresentado, além da superlotação, o caráter de urgência e provisoriedade das estruturas escolares nas cidades recém-criadas é mais um aspecto que aponta para o não planejamento do atendimento educacional das populações assentadas. Nesse sentido, na ausência de fotografias das primeiras escolas, os projetos políticos pedagógicos atestam sobre as estruturas, arquitetura escolar e condições de ensino das primeiras escolas construídas para atender essas populações. Antes da construção das provisórias escolas de madeira, próximo ao fim da década de 1990, o Governo do Distrito Federal chegou a utilizar folhas de zinco na estrutura dessas escolas, dando origem as “escolas de lata” implementadas durante as décadas de 1980 e 1990.

Embora não tenha vivido essas condições enquanto estudante do sistema público de educação do Distrito Federal, tive contato quando criança com as memórias das escolas de lata ao cursar a 4º série do ensino fundamental na Escola Classe 203 de Santa Maria, a primeira escola da cidade, inaugurada com o nome de Escola Classe Santa Maria, em 1990, uma escola construída com o material provisório. Conforme consta em seu PPP:

Com a criação do assentamento de Santa Maria, fez-se necessária a instalação de uma instituição de ensino nessa região, que atendesse às necessidades sociais e educacionais da população. Surge então em 25 de novembro de 1990, a Escola Classe Santa Maria, tendo sua estrutura física feita de lata, com apenas uma cozinha, 3 salas de aula, uma sala de coordenação e 4 banheiros (2 para estudantes e 2 para os professores). (ESCOLA CLASSE 203 DE SANTA MARIA, 2023, p. 8).

Àquela época, enquanto finalizava os anos iniciais do ensino fundamental, percebia as dificuldades e a precariedade estrutural da escola, bem mais evidente do que na Escola Classe 100 de Santa Maria, onde havia estudado os três anos anteriores. Entretanto, a pouca maturidade e o pouco conhecimento sobre o passado daquele lugar me traziam dificuldades para imaginar uma escola feita de lata, da maneira que falavam, me parecia latas de leite ou de refrigerante. Assim, materializar isso em minha imaginação se tornava muito difícil. Em 2008, a estrutura da escola já não era mais de lata, mas sim de blocos pré-moldados, que também apresentavam muitos problemas no cotidiano, tanto que em 2012 a escola passou por uma grande reforma, inaugurada em 2014 que reformulou quase toda a área, guardando poucas semelhanças com as duas estruturas anteriores. Hoje, com o processo desta pesquisa, constato e entendo o contexto que levou a escola de lata a existir e a funcionar em até seis turnos, cinco diurnos e um noturno, cerca de dezoito anos antes de minha passagem pelo local. Observo que as dificuldades nas escolas periféricas do Distrito Federal sempre existiram, mas que assumem diferentes roupagens ao longo do tempo.

As escolas de lata foram uma realidade nas cidades que se formaram durante a década de 1990 no Distrito Federal. Além da Santa Maria, as estruturas também estiveram presentes em outros lugares do DF (ESCOLA DE LATA ESTÁ DECADENTE, 1990, p. 6), como o Recanto das Emas. Conforme a Secretária de Educação em 1991, Stella dos Cherubins, as escolas de lata eram a única saída para o atendimento das populações assentadas em locais irregulares, mas declarou que “com a fixação dos assentamentos não existe mais justificativa para que elas permaneçam” (ESCOLAS DE LATA VÃO SER DESATIVADAS LOGO, 1990, p. 3).

Entretanto, mesmo com a fixação dos assentamentos e com a transformação desses lugares em cidades, as escolas de lata ainda continuaram a serem construídas. É o caso da Escola Classe 102 do Recanto das Emas e do Centro de Ensino Fundamental do Recanto das Emas. A EC 102 teve sua inauguração em 1993, durante o Governo Roriz, em estrutura de zinco, demolida em 1996 e reconstruída em estrutura de alvenaria inaugurada em 1998, conforme consta em seu PPP. Um ano após a sua construção, o CEF 115 também foi inaugurado, construído em folhas de zinco, à época “Escola Classe 115, conhecido por muito tempo como Escola de Lata” (CEF 115 DO RECANTO DAS EMAS, 2023, p. 7), também foi erguido de forma emergencial para suprir as demandas educacionais locais.

Poucos anos depois as estruturas de lata passaram a ser substituídas por estruturas de alvenarias em escolas que já se pretendiam definitivas. Entretanto, as escolas de caráter provisório ainda continuaram a ser construídas, sendo o zinco substituído por madeira. Assim, surge o Centro Educacional de 1º Grau 801 do Recanto das Emas, uma escola provisória que se tornou permanente. Primeiro vinculado a Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Gama, depois a Diretoria Regional de Ensino (DRE)²⁶ da Santa Maria²⁷. Outras escolas surgiram da mesma maneira no Recanto das Emas, como destaca matéria do Correio Braziliense, publicada em 5 de fevereiro de 2000 (À ESPERA DA SALA DE AULA. 2000, p. 1 e 2), ao apresentar o atraso do início das aulas em algumas escolas pelo fato de ainda não estarem concluídas, destaca que essas escolas provisórias de madeirite foram a solução encontrada pelo governo diante do aumento da demanda por vagas, especialmente em áreas como o Recanto das Emas e a Planaltina. Mesmo com o desconforto e a precariedade dessas estruturas, as escolas de madeira

²⁶ Tais diretorias atualmente correspondem às atuais CRE's- Coordenações Regionais de Ensino.

²⁷ A divisão regional do Recanto das Emas só foi estabelecida por volta de 2001. A informação de que as escolas do Recanto das Emas respondiam diretamente à coordenação regional do Gama e posteriormente da Santa Maria, pelo fato do Recanto das Emas não ter uma coordenação própria já circulava em conversas com professores mais antigos, mas pude confirmá-la ao analisar documentos do acervo da escola, onde constam os organogramas organizacionais da secretária de educação nos cabeçalhos dos documentos.

passaram a atender milhares de estudantes, com promessas de substituição por prédios definitivos que, muitas vezes, demoraram a se concretizar. Apesar da promessa do fim das escolas de madeira, a matéria destaca que ainda naquela data, duas novas escolas de madeirite estavam em fase final de construção, uma na Estância Condomínio Mestre D'Armas, Planaltina, outra na quadra 401 do Recanto das Emas.

Nesse contexto, as fotografias do período são fundamentais como fontes históricas, pois não são meras ilustrações. As imagens surgem aqui como testemunhos visuais de fotógrafos que registraram realidades vividas, uma forma de ver e representar o mundo (Anjos, 2015). As imagens retratam o cenário de precariedade das instalações, como ruas de terra batida, cercas improvisadas e construções de aspecto frágil, bem como a mobilização dos moradores em manifestações por melhorias. Esses registros visuais ajudam a compreender a materialidade da exclusão e da luta por direitos básicos, reforçando o papel das fontes produzidas pela comunidade escolar, complementadas por fontes jornalísticas, na construção da história educacional do Distrito Federal.

Neste sentido, com base nas ideias lançadas por Le Goff (1985), ao se considerar as intencionalidades, o manejo histórico e os usos sociais, as fotografias selecionadas nesta investigação podem ser entendidas como imagem/documento. Isso porque revelam elementos concretos da experiência escolar e urbana vivida, permitindo acesso visual às condições materiais daquele tempo. Como destacam Mauad e Lopes (2012), a fotografia carrega a marca de uma materialidade passada que informa sobre aspectos do cotidiano, como infraestrutura, condições de vida e organização social. Assim, seu uso neste trabalho ultrapassa a função ilustrativa, assumindo papel central na análise e compreensão do passado educacional e social do Recanto das Emas.

Dessa maneira, busca-se observar as figuras 8, 9 e 10, imagens que retratam as três escolas de madeira do Recanto das Emas. A figura 7, o CEF 801, mostra uma escola esteticamente integrada à sua comunidade, sem limites físicos que a separe de seu entorno, além de uma mera cerca, que visualmente não cria uma barreira que delimite a escola e a rua. Característica também observada na figura 8, o CEF 510 do Recanto das Emas²⁸. Ao analisando as imagens em perspectiva, é possível observar que o padrão de construção é o mesmo nos dois prédios, um bloco de salas na horizontal e três blocos na vertical.

²⁸ Inaugurado em 2001, também de forma urgente e provisória, o CEF 510 foi a última escola de madeira a ser demolida no Distrito Federal, segundo relato do portal G1: “Última escola de madeira do DF é demolida no Recanto das Emas”, 10 de julho de 2013. Conforme o Projeto Político Pedagógico (2023), a instituição funcionou na estrutura provisória de madeira até 2011, quando passou a funcionar em uma nova estrutura.

As condições estruturais das escolas retratadas são parecidas, assim como a infraestrutura urbana das quadras que as cercam. As imagens da quadra 510 e da 801, no momento em que as fotos foram registradas, retratam ruas sem asfaltos e casas com construções em andamento, com tijolos aparentes e estrutura urbana ainda incipiente. Conforme consta Projeto Político Pedagógico do CEF 510, “essa Instituição Educacional edificada em área de recente loteamento, com infraestrutura habitacional precária, formada por uma comunidade carente e com altos índices de violência, foi criada provisoriamente de madeirite, cercada com arames lisos”. (ESCOLA CLASSE 510 DO RECANTO DAS EMAS, 2023, p. 6).



Figura 8: Visão externa do prédio do CEF 801, o chamado Barracão, referência ao uso de madeirite como principal estrutura da escola. 1999²⁹. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

²⁹ A fotografia tem uma pequena descrição escrita à caneta no seu verso: “CEF 801 08/2001 Rec. Emas. Pertence ao Niec”. A data presente da descrição, provavelmente, não é a mesma em que a fotografia foi registrada. Na figura 7 observa-se a ausência de duas salas de alvenaria construídas entre a cerca e a estrutura que sustenta as caixas de água da escola. Tal fato é possível de ser observado na figura 1, que retrata uma visão interna da escola, mostrando a construção em alvenaria. A presença de três professores nas fotografias, Antônio Carlos, Janaína e Verônica, servem como um fator de demarcação temporal, dado que os professores estiveram na escola até o fim do ano letivo de 2000, quando se transferiram para o CEF 802 do Recanto das Emas. Em outras fotografias, os três professores aparecem em uma das salas de alvenaria, utilizada como biblioteca. Dessa forma, a figura 7 surge como um dos primeiros retratados do CEF 801, provavelmente em 1999, e figura 1, provavelmente, do ano 2000. Assim, conforme Anjos (2015), a análise de fotografia pode se dá de forma mais completa quando feita em série, em um movimento em que as ausências de elementos da fotografia são preenchidas a partir da presença em outras imagens, cruzando as informações que se apresentam de forma não linear, exigindo um olhar minucioso do historiador e um considerável conhecimento contextual.



Figura 9: Escola Classe 401 do Recanto das Emas. 2010³⁰. (ESCOLA CLASSE 401 DO RECANTO DAS EMAS, 2023).

Alguns dos elementos visuais apontados nos prédios de madeira do CEF 801 e do CEF 510 também são observáveis na figura 9, que retrata a Escola Classe 401 do Recanto das Emas. As três construções seguem o mesmo padrão arquitetônico simples — três blocos de salas de aulas construídos em madeira e com telhados de zinco, janelas pequenas com abertura parcial. A figura 9, datada de 2010, mostra em contraposição às demais, a deterioração da estrutura de madeira depois de alguns anos de uso. A pintura está descascada, a alvenaria apresenta sinais de infiltrações e improvisos, como blocos aparentes na base da parede. O chão ao redor está sem acabamento, exposto ao barro e ao mato, o que reforça o abandono e a falta de manutenção, expondo que o projeto das escolas provisórias foi sustentado mais do que a estrutura suportava

³⁰ A primeira fotografia apresentada no PPP da referida escola traz a data de 29 de março de 2010. As demais fotografias apresentadas pelo documento apresentam a mesma linha estética e tecnológica nas imagens, indicando que a data do registro seja próxima a data apresentada na primeira imagem.

e por bem mais tempo que do prometeu o poder público nos pronunciamentos feitos por meio dos jornais.



Figura 10: Passeata pela Paz no CEF 510 do Recanto das Emas, 2001. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.³¹

A cena fotografada na figura 10 retrata uma grande participação popular em uma passeata pela paz. O evento, realizado em uma escola de outra comunidade, demonstra a existência de relevantes parcerias entre as escolas locais e suas respectivas comunidades.³² A participação da comunidade na vida escolar também é uma característica marcante da cultura escolar, analisada no capítulo 2, que desenvolveu no CEF 801. Apesar de não aparecer claramente registrada nas fotografias até aqui apresentadas, essa participação se faz presente em outros documentos. A, já citada, matéria do *Correio Braziliense* do dia 5 de fevereiro de 2000, menciona um abaixo assinado de 1500 assinaturas organizado e entregue pela

³¹ A escola, o ano e a ocasião da cena retratada estão escritas à caneta na contracapa do álbum em que se encontra a fotografia e mais algumas imagens do mesmo dia. A presença de tais informações sobre as fotos é raridade nas imagens do acervo. Uma outra informação importante é a autoria das fotos, pelo menos o seu pertencimento: “obtidos pela profa. Elicia”. Outras fotografias e outros álbuns mencionam a dita professora. Uma questão que não pôde ser respondida com certeza é como essas imagens, e outras fotografias, de outras escolas e eventos da Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas passaram a posse do CEF 801. Uma possibilidade é qual professora tenha, em algum momento, integrado a equipe da escola e tenha deixado as fotografias.

³² A princípio, imaginou-se que a fotografia estivesse retratando uma cena do CEF 801 e sua comunidade pela semelhança do prédio de madeira e a estrutura urbana ao seu redor. Entretanto, essa é uma das poucas fotografias do acervo com algo escrito no verso. A legendada apresenta a escola CEF 510 do Recanto das Emas e o tema do evento “passeata pela paz”. Não foi possível averiguar com precisão os motivos concretos para a passeata, nem afirmar com certeza o porquê da existência de fotografias de outras escolas no acervo do CEF 801.

prefeitura comunitária da quadra 801 do Recanto das Emas à Secretaria de Educação contra a existência da escola de madeira e reivindicando a escola definitiva.

Esse fato demonstra uma comunidade organizada e incomodada com as condições educacionais impostas ao local. Tal abaixo assinado já havia sido noticiado pelo Correio Braziliense dias antes, em matéria do dia 20 de janeiro de 2000 (MADEIRITE NUNCA MAIS, 2000)³³, quando o jornal da capital noticiou pela a construção, “às pressas”, de outra escola de madeira, a EC 401. A matéria destaca o protesto da população contra as chamadas “escolinhas de madeira”, exigindo prédios escolares de alvenaria. As ações da comunidade da quadra 801 evidenciam a mobilização popular em defesa da qualidade da infraestrutura escolar, reivindicando a superação do caráter provisório imposto historicamente à educação pública em regiões periféricas como o Recanto das Emas.

Construído em madeira para acolher toda a demanda educacional das quadras 600's e 800's, o CE 801, depois CEF 801, deveria ter funcionado por um ou dois anos, quando a escola definitiva, o CEF 802 do Recanto das Emas, fosse entregue³⁴. Entretanto, a alta demanda educacional do local era tão grande que o CEF 801 não pôde ser fechado, tornando-se assim uma escola definitiva de madeira, coexistindo com a escola de alvenaria da quadra ao lado que atendia as mesmas etapas do ensino fundamental. Esse fato é reforçado com a análise dos censos escolares realizados na instituição. Em seu primeiro censo escolar, o de 1999, o CE 801 do Recanto das Emas declara no campo local de funcionamento uma observação: “escola construída provisoriamente em madeira”, (CENSO ESCOLAR, 1999, p. 6).

Na contagem das salas de aula do mesmo documento a escola declara 20 salas de aula provisórias. Já no censo escolar seguinte, o do ano 2000, a escola declara no campo local de funcionamento “prédio escolar” (CENSO ESCOLAR, 2000, p. 10), sem nenhuma observação de provisoriedade, o prédio, antes declarado como cedido, passou a constar como próprio, as salas, antes tidas como provisórias, são declaradas como definitivas.

Além da provisoriedade, o CEF 801 em seus primeiros anos guardou diversas características do sistema educacional precarizado implementado nas cidades criadas na década de 1990. A urgência do atendimento escolar fez a escola surgir em um sistema híbrido de atendimento que se findou apenas no fim de 2025, 26 anos depois da criação da escola e em uma estrutura física completamente distinta. Tal hibridismo é o atendimento de anos finais e iniciais, da 1º a 8º, hoje 1º ao 9º ano do ensino fundamental no mesmo prédio escolar, por vezes

³³ Versão sem paginação no sítio eletrônico do Correio Braziliense.

³⁴ Conforme consta no PPP do CEF 802 do Recanto das Emas, o prédio construído para a ser a escola definitiva da comunidade iniciou seu funcionamento em fevereiro de 2001.

coexistindo no mesmo turno. Esse aspecto é mais uma face do caráter de provisoriedade, dado que o comum do sistema educacional do Distrito Federal é segmentar as escolas de ensino fundamental em EC (Escola Classe), abarcando do 1º ao 5º ano, antes 1ª a 4ª série, e em CEF (Centro de Ensino Fundamental), abarcando 6º ao 9º ano, antes 5ª a 8ª série.

Outra característica da conjuntura foi a superlotação. As atas de abertura e fechamento de ano letivo registraram em seu ano de abertura um total de 1472 estudantes (ATA DE ABERTURA DE ANO LETIVO, 1999). No ano seguinte, 2000, a ata de abertura do ano letivo aponta 1518 alunos distribuídos em dois turnos, com 20 turmas no matutino e 20 no vespertino, gerando uma média de quase 38 estudantes em salas apertadas (ATA DE ABERTURA DE ANO LETIVO, 2000), com janelas com abertura parcial, expostos a poeira que provinha do chão batido da escola e das ruas sem asfalto que rodeavam o prédio de madeira.

Nos anos seguintes, com a abertura da escola definitiva, conforme as atas de abertura de ano letivo, houve uma queda no número de estudantes passando para 1158, entretanto, (ATA DE ABERTURA DE ANO LETIVO, 2001), contrariando as previsões de fechamento da escola, o número de alunos voltou a crescer em 2002, 1244 alunos (ATA DE ABERTURA DE ANO LETIVO, 2002), e em 2003, 1359 estudantes (ATA DE ABERTURA DE ANO LETIVO, 2003). Tais números demonstram que o planejamento educacional do Estado não condizia com a realidade do local, evidenciando os motivos pelo quais a escola provisória teve de se fazer definitiva, dado que, mesmo com a abertura de outra escola, havia um contingente de mais de mil estudantes que não estavam contemplados no plano governamental.

Observa-se, assim, que as origens do CEF 801 do Recanto das Emas estão ligadas à um amplo processo de expansão da rede de ensino em meio a expansão urbana no Distrito Federal. A partir da investigação e interpretação das fontes, é possível inferir que, diante da urgência por atendimento educacional entre populações vulneráveis, o projeto das escolas provisórias, que deveriam ter funcionado por um ou dois anos e acabaram funcionando por dez, evidencia o processo de produção e reprodução das desigualdades sociais e educacionais desempenhado pelo Estado do Distrito Federal na figura de sua Secretaria de Educação.

O estudo das origens do CEF 801, apesar de suas particularidades, contribui não apenas para o conhecimento de sua cultura e de sua história, mas apresenta diversas possibilidades para o entendimento do contexto educacional do Distrito Federal nos 1990 e 2000, lançando luz às políticas públicas de atendimento escolar em locais semiurbanizados e elucidando as dinâmicas sociais em volta do atendimento educacional de populações vulneráveis. Assim, analisado o contexto de formação urbana do Recanto das Emas e a conjuntura do educacional do Distrito

Federal em meio a expansão urbana durante a década de 1990, faz-se necessário questionar, seguindo as categorias propostas por Souza (2001), quem são os sujeitos participantes do processo educativo retratado nas fotografias? Quais são as historicidades de professores e estudantes presentes nas imagens?

3. Corpo docente e profissional do CEF 801 do Recanto das Emas.

Atualmente, apenas três professores daqueles que trabalharam no ano inaugural da escola estão na instituição, depois de saírem e regressarem anos mais tarde.³⁵ Apesar desta investigação não se pautar na memória como uma fonte a ser explorada para investigar o passado do CEF 801, ela permeou todas as conversas, contatos e movimentos de pesquisas feitos com pessoas que trabalharam ou não no Barracão. Ainda que não tenham se configurado em fontes formais, as contribuições desses professores, por meio de conversas informais, reuniões coletivas, comentários ou depoimentos acerca dos projetos escolares que eu desenvolvi com os alunos a partir das fotografias, foram essenciais para a construção da subjetividade que guiou a interpretação das fontes, para a identificação de pessoas nas fotografias e também para estabelecer uma sequência lógica de fatos que permitiu a elaboração da narrativa historiográfica. Os contatos não configuraram entrevistas, nem foram registradas como tal, mas são exemplos da formação e consolidação de uma memória coletiva e institucional que se forma a partir de experiências individuais que se cruzam e perpassam gerações.

Isso não foi importante só para mim, como pesquisador, mas substancialmente como professor que sabia pouco do passado de meu local de trabalho, assim como foi importante para os jovens estudantes da escola, filhos, netos, sobrinhos de ex-alunos do Barracão, que mal sabiam da trajetória da escola. Assim, quando montei com minha turma a primeira exposição das fotografias, pais, professores e servidores que trabalharam ou estudaram no Barracão contavam aos alunos atuais suas experiências naquele lugar, forneciam pontos de vistas, nomeavam espaços e pessoas fotografadas. Aqui busca-se separar essas pessoas professores, alunos e trabalhadores, identificar postos de trabalho, posições sociais e funções profissionais das pessoas retratadas a modo de verificar a suas historicidades e suas relações com o espaço escolar.

³⁵ As professoras Janaína e Verônica e o professor Antônio Carlos são os únicos que estiveram na escola em seu primeiro ano de funcionamento. A presença desses profissionais nas primeiras fotografias da escola oferece um marco de datação, pois esses docentes saíram da escola em 2001, e só regressaram anos depois, o que situa a datação dessas fotografias a no máximo até o ano 2001.

Ao seguir o proposto caminho de investigação, observam-se essas pessoas nesse momento como algo extrínseco à instituição, algo que surge de fora, com suas trajetórias e historicidades, para dentro da escola, com suas contribuições por meio de seus trabalhos. Assim, as fotografias nos apresentam várias possibilidades de pesquisa sobre os diferentes corpos docentes que integraram a escola. A alta rotatividade de docentes nas escolas do Distrito Federal atualmente é denunciada pelo grande número de professores temporários frente ao reduzido número de professores efetivos. De acordo com a disponibilidade das fotografias, é possível observar uma grande variedade de professores ao longo dos anos, o que sugere uma rotatividade de docentes considerável. Além do advento dos contratos temporários já existentes no final da década de 1990 e nos anos 2000, o caráter de provisoriedade da escola também contribuiu com tal rotatividade, dado que todo o corpo docente do CEF 801 foi transferido de forma compulsória para o CEF 802, a escola inaugurada como definitiva desta parte do Recanto das Emas.

As imagens que retratam o corpo docente podem ser agrupadas de várias categorias que se cruzam a depender da imagem: fotografias que mostram professores posando reunidos em grupo, em confraternizações ou reuniões pedagógicas, como nas figuras 11, 12, 13 e 14; imagens que flagram os professores misturados aos alunos, como nas figuras 1 e 6; fotografias que retratam os professores a frente de apresentações e projetos; imagens que apresentam os professores em sala de aula. Entretanto, há também características comuns, como a não identificação visual de hierarquização entre professores, coordenadores, supervisores e diretores da escola. Outra característica que a análise iconográfica não alcança por si é a diferenciação dos docentes quanto a sua etapa de atuação no ensino fundamental. A coexistência de anos finais e iniciais do ensino fundamental funcionando no mesmo espaço escolar deu a instituição uma característica diferente ao seu corpo docente, a convivência de professores de atividades, como são chamados os pedagogos responsáveis pelos anos iniciais, com os professores de específicas, como são chamados os docentes responsáveis pelas disciplinas dos anos finais. Como foi mencionado, essa não é uma característica comum da rede de ensino público do Distrito Federal, mas amplamente presente em escolas construídas em situações emergenciais e em caráter provisório.



Figura 11: Imagem 1 da reunião dos professores na sala de alvenaria. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 12: Imagem 2 da reunião dos professores na sala de alvenaria. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.³⁶

³⁶ A partir da presença da professora Janáina, última mulher sentada à esquerda da foto, e do professor Antônio Carlos, homem de blusa branca sentado à direita, é possível afirmar que a fotografia é do ano de 1999 ou 2000, dado que a partir de 2001 ambos já não eram mais docentes do CEF 801. Conforme a ausência da construção de alvenaria retratada na figura 7, é provável que as figuras 10, 11 e 12 sejam datadas do ano 2000.



Figura 13: Imagem 3 da reunião dos professores na sala de alvenaria. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

A sequência das imagens 11, 12, 13 e 14 trazem, por meio da análise iconográfica, algumas informações que surgem como vestígios, gerando perguntas responsáveis por trilhar caminhos de investigação em outros documentos. As figuras 10, 11 e 12 compõem um plano sequencial segmentado pela impossibilidade tecnológica da época de se fazer um registro panorâmico da sala que comportasse todos os professores presentes no espaço. O cenário das fotos é o interior de uma das duas salas de alvenaria citadas nas figuras 1 e 7. A partir da análise do espaço e da cena, é possível observar que se trata de uma reunião dos professores em uma sala utilizada como um depósito de livros didáticos. Alguns calçados empoeirados e o rodapé bastante sujo da parede sem reboco, mas ainda assim pintada de branco, evidenciam nos espaços internos da escola a poeira tão características das áreas externas.

Observa-se na imagem vinte e oito pessoas diferentes, não diferenciação visual de cargos e funções, o que abre a possibilidade de gestores, secretários e demais funcionários estarem misturados aos professores. Entre as vinte e oito pessoas, vinte e três mulheres e cinco homens. A partir de tal discrepância numérica entre homens e mulheres no espaço escolar, faz-se refletir sobre a problemática lançada por Louro (2003, p. 88), “qual é o gênero da escola?” Entre as dúbias respostas apresentadas que defendem que a escola é feminina, porque é um lugar de atuação de mulheres, ou masculina, pelo conhecimento ser majoritariamente produzidos por

homens (Louro, 2003), no que diz respeito à identidade docente, as fotografias mostram um grupo majoritariamente jovem e feminino nos primeiros anos da escola.

Esse cenário reflete uma tendência daquele período, iniciada décadas antes, em que o aumento da participação de mulheres no magistério, culmina em um cenário de maioria dessas no corpo docente, como demonstram as fotografias. Nesse período, ainda que não tenha sido uma característica que vigorou ao longo do tempo, a gestão da escola também era um espaço comandado por mulheres³⁷. Ademais “o que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (Louro, 2003, p. 89). Nesse contexto, as fotografias não apenas documentam essa presença majoritária, refletindo um contexto histórico, mas também permitem afirmar que as mulheres estavam na linha de frente da consolidação do sistema educacional nas periferias do Distrito Federal, assumindo o protagonismo em espaços escolares marcados pela pobreza, pela violência e por severas carências de infraestrutura.

As fotografias apresentadas do corpo docente também representam um retrato do período de início de transição de formação de professores no Brasil e dos requisitos mínimos para a admissão no sistema público de educação do Distrito Federal. A mistura de professores de anos finais e iniciais à primeira vista não é tão perceptível pelas fotografias, mas estão ali, diferente da observação das desigualdades existentes entre os docentes dos dois segmentos do ensino fundamental, acessíveis apenas por meio de outros documentos. O corpo docente dos anos iniciais guarda uma característica peculiar proporcionada pela política de formação de professores vigente à época e que se perdeu pelo caminho. O advento dos cursos de magistério em 2º grau levou ao investigado contexto escolar professoras muito jovens. Sobre isso, as fotografias lançam vestígios a partir de rostos marcadamente jovens — como a da moça de cabelos curtos à esquerda da mesa na figura 10 —, mas que fazem escapar a certeza a partir de dos limites próprios da imagem como fonte histórica.

Entretanto, na pesquisa desenvolvida nas fichas funcionais é possível aferir que há uma juventude marcante no corpo docente da escola. Não são raras as fichas que documentam a presença de professoras dos anos iniciais com 18, 19 e 20 anos de idade no primeiro ano de funcionamento do CEF 801. Dessa forma, o cruzamento das fotografias e dos documentos

³⁷ De acordo com o livro de atas de abertura e encerramento de ano letivo, de 1999 até o início do ano letivo de 2003, o CEF 801 do Recanto das Emas teve como diretora duas mulheres, Creuza Pires Moraes, durante o primeiro ano da escola, e Rosângela Alves T. de Ávila, que finalizou o primeiro ano da escola e teve seu mandato encerrado em 2003, então substituída por Marcos Antônio Faria, que foi o diretor por mais tempo a frente do Barracão, tendo inaugurado a escola definitiva de alvenaria em 2009.

escolares proporcionam o entendimento de que, além de mulheres, jovens professores foram designados ao desafio da escolarização nas periferias emergentes. Essa presença sugere que profissionais mais jovens, muitas vezes em início de carreira, estariam potencialmente mais disponíveis — ou mais suscetíveis — a aceitar os postos de trabalho oferecidos em condições precárias de infraestrutura e em ambientes marcados por contextos sociais conturbados e de elevada vulnerabilidade. O advento do ingresso recente na profissão, associado à necessidade de inserção no serviço público, pode ter contribuído para que esses docentes assumissem os desafios impostos pelas escolas periféricas em expansão naquele período.

A obrigatoriedade da licenciatura plena para os professores de disciplinas específicas, como são chamados no sistema de ensino do Distrito Federal os professores de anos finais, pode ser apontada como um fator impeditivo da ocorrência de tal característica entre esses docentes. Em relação aos elementos não perceptíveis visualmente nas imagens, o grau de escolaridade dos professores de anos iniciais, que gerava a possibilidade da rápida inserção mercadológica na atividade docente, era, na maioria das fichas funcionais pesquisadas, menor do que o nível de formação dos professores de anos finais.

Observa-se também que, a partir dos editais de concursos públicos para o provimento de vagas para professores da educação básica do sistema público de educação do Distrito Federal, o distinto processo de formação dos professores gerava desigualdades no trato social entre eles, mas também diferenças financeiras. Conforme o edital 2002³⁸, a remuneração básica inicial dos professores de anos iniciais, R\$ 922,42, era de aproximadamente 31,8% menor do que a dos professores de anos finais, R\$ 1215,60. Tais distinções mostram que, embora compartilhassem o mesmo espaço escolar, voltado ao mesmo público social e marcado por condições semelhantes de precariedade, os docentes vivenciavam realidades profissionais desiguais, impostas por políticas formativas e remuneratórias que segmentavam a categoria e possivelmente reforçavam hierarquias internas.

Essa hierarquização perdurou durante até a segunda metade da década de 2000, quando a Lei nº 4.705, de 27 de dezembro de 2007, promoveu uma importante mudança na organização da carreira docente do Distrito Federal. Ao estabelecer mecanismos de reposicionamento funcional, a norma rompeu, ao menos parcialmente, com a diferenciação salarial entre os docentes de acordo com a etapa do ensino fundamental. As diferenças salariais passaram a ser estabelecidas conforme o nível de formação docente. O Art. 15º da referida lei passou a dispor que:

³⁸ Edital n.º 1/2002 – SGA/SE, de 31 de outubro de 2002.

Os Professores Classes B e C que compõem o PECMP serão transpostos para as Classes A ou B a contar do primeiro dia do mês subsequente ao da solicitação, mediante requerimento e apresentação do diploma de licenciatura plena ou de bacharelado com complementação pedagógica, devidamente registrado. (Distrito Federal, 2007).

Assim, a Lei nº4.705, de dezembro de 2007, conferiu a possibilidade de professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental de ascenderem aos níveis mais altos da carreira docente, desde que comprovassem a formação exigida, a licenciatura plena. Esse dispositivo esteve inserido em um contexto mais amplo em que a formação de professores nos cursos de magistério foi sendo gradativamente substituídos pela formação nas licenciaturas plenas no ensino superior. Como resultado da Lei nº 4.705, o Edital normativo nº 01/2010, de 2 de junho de 2010 para provimento de vagas de professor na educação básica por concurso público não apresenta mais distinções salariais entre professores de “atividades”, pedagogos responsáveis pela docência nos anos iniciais, e professores de disciplinas específicas.



Figura 14³⁹: Primeiro grupo de docente do CEF 801, 1999 ou 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.⁴⁰

³⁹ Em uma oficina de análise de fotografias nas aulas de história do 7º ano do ensino fundamental, um estudante fez uma excelente observação que só passou a ser percebida por mim. Ao perguntar aos alunos quais elementos da imagem chamavam mais atenção, um deles respondeu: “Professor, o nome da escola era diferente, o nome da escola também mudou”. Atualmente CEF 801 (Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas), surgiu como CE 801 (Centro de Ensino de 1º grau do Recanto das Emas). A questão só foi completamente esclarecida com a confirmação da mudança do nome com a investigação feita nos primeiros documentos da escola, em que realmente constava um nome diferente do que o utilizado atualmente.

⁴⁰ A mulher de azul no centro do grupo é identificada por pessoas remanescentes como a segunda diretora do CEF 801, Rosângela Alves T. de Ávila. Marca-se a temporalidade da fotografia a partir da presença do primeiro grupo de professores, que esteve na escola até o fim do ano 2000 e da presença da diretora Rosângela, que assumiu o cargo no fim de 1999.



Figura 15: Imagem 1 do primeiro grupo de professores no 2º evento cultural do CEF 801 do Recanto das Emas “Folclore de Cabo a Rabo. Brasil, País Tropical. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 16: Imagem 2 do primeiro grupo de professores no 2º evento cultural do CEF 801 do Recanto das Emas “Folclore de Cabo a Rabo. Brasil, País Tropical. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

A partir da comparação das fotografias e a observação da mudança abrupta dos professores retratados, é possível aferir veracidade na informação que circula à memória da escola de que todos os docentes do primeiro e segundo ano de funcionamento foram juntos transferidos para o CEF 802 na sua inauguração como escola definitiva. As ausências traduzidas na difícil constância e repetição de rostos nas fotografias reforçam a ideia de substituições e rotatividade entre os professores, o que a médio prazo e longo prazo dificulta a criação de vínculos e o estabelecimento de uma sólida identidade escolar. Isso fica evidenciado na comparação da figura 14 com as figuras 15 e 16. A figura 14 retrata o primeiro grupo de professores, que estiveram na escola em 1999 e 2000. Já as imagens 14 e 15 retratam um outro grupo de professores em um evento de culminância sobre o folclore brasileiro. Há no acervo diversas fotografias do evento, que posteriormente serão utilizadas em outros recortes. Entretanto, em nenhuma das imagens registra-se a presença de professores do primeiro grupo docente.

Conforme se observa nas fotografias, apesar da mudança no grupo de professores, as características gerais destacadas no grupo docente anterior permanecem, apontando uma certa constância na categoria. A predominância feminina segue evidente, reiterando a marca histórica da feminização do magistério e sua relação com as escolas periféricas. Nota-se também a manutenção da ausência de distinções visuais que permitam identificar hierarquias formais entre professores, gestores e outros profissionais da escola, indicando uma organização interna pouco hierarquizada do ponto de vista iconográfico. Da mesma forma, as imagens não permitem diferenciar com clareza os docentes dos anos iniciais daqueles dos anos finais,

sugerindo uma certa homogeneidade na representação do corpo docente. Entretanto, chama atenção um perceptível, ainda que discreto, envelhecimento do grupo.

Ademais da dominância feminina, fator historicamente construído no campo da educação formal, registra-se de forma constante a presença de homens em diferentes grupos docentes que passaram pela escola. Outro aspecto que confere certa diversidade aos grupos de professores é a questão racial. A partir dos limites da fotografia, não é possível traçar com exatidão um perfil racial dos profissionais docentes no contexto analisado. As condições iconográficas não registram com exatidão a complexidade da real definição racial dos indivíduos retratados. Tampouco há qualquer acesso a autodeclarações sobre como esses profissionais se enxergavam racialmente. Entretanto, ainda assim, é possível verificar a presença de pessoas brancas, pretas e pardas, gerando um relativo grau de diversidade ao corpo docente.



Figura 17: Trabalhadores do serviço de limpeza do Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 18: Mulheres do serviço de limpeza do Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Ao analisar as fotografias que registram as profissionais de limpeza, nas figuras 17 e 18, verificamos que a diversidade racial e gênero observada nos grupos docentes não se aplica a esta categoria. Assim, mesmo em uma função que não é diretamente ligada ao fazer pedagógico, as mulheres são maioria, entretanto com uma diferença significativa: se entre os professores a se verifica certa diversidade racial, entre as servidoras da limpeza é possível afirmar que a maioria das mulheres são negras.

Dessa maneira, pode-se dizer que observar o espaço escolar, seja no presente ou no passado, é observar um espaço construído a partir de contextos sócio-históricos que traduzem assimetrias e desigualdades raciais e sociais. De certa forma, isso pode representar implicações sobre a cultura escolar, dado que, "não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual" (Gomes, 2002, p. 11). Nesse sentido, as imagens analisadas não apenas documentam uma realidade institucional, mas também revelam a permanência de uma lógica racializada que distribui de forma desigual os lugares e reconhecimentos no interior da escola pública.

Apesar da questão racial ser uma característica marcante na diferenciação de pessoas da limpeza e professores, esse não é o único aspecto visualmente identificável nas fotografias. Se nas imagens do corpo docente não é possível observar relações hierárquicas presentes na escola, bem como a diferenciação visual de professores, secretários e gestores, as fotografias que representam as mulheres responsáveis pelo serviço de limpeza não seguem a mesma característica. A análise iconográfica permite diferenciar as posições profissionais pela ausência de uniforme entre professores e a presença da vestimenta em outros trabalhadores. O conhecimento empírico sobre o uniforme azul, bem como a presença visual de rodos, vassouras, botas e sacos de lixo amontados permitem afirmar a função das pessoas representadas. Os elementos de identificação podem ser entendidos não só como um elemento de diferenciação profissional dentro do espaço escolar, mas também como um fator de distinção social no corpo profissional da escola.

A presença de apenas duas fotografias dos servidores da limpeza também é algo que revela a distância entre as duas categorias, do serviço educacional e do serviço de manutenção. Diferente da maioria das fotografias dos docentes, posados para o registro da imagem, as imagens das mulheres do serviço de limpeza apresentam pessoas com pouco interesse em serem fotografadas, ou um fotógrafo tentando um registro espontâneo. A mulher de azul que abaixa a cabeça no momento da foto na imagem 15, as pessoas que não olham diretamente para a câmera,

ou a mulher que se desloca na imagem 16, enquanto sua colega parece se esconder na mulher que está de costas para o fotógrafo passam a ideia de que, além da fotografia não ter sido solicitada, não havia vontade na realização do registro.

Essa diferença na forma como os sujeitos aparecem diante da câmera não pode ser vista como meramente acidental, mas como uma evidência de posições distintamente construídas dentro da hierarquia simbólica da escola. Enquanto os professores ocupam um lugar de visibilidade e representação institucional, as trabalhadoras da limpeza parecem permanecer à margem desse reconhecimento, mesmo estando presentes e ativas no cotidiano escolar. Assim, as fotografias reforçam, ainda que de forma sutil, as fronteiras sociais e raciais que separam categorias invisibilizadas e que se pretendem protagonistas no espaço escolar.

Diferente da classe docente, poucos documentos permitem aprofundar a investigação sobre as relações do serviço de limpeza com o funcionamento e o desenvolvimento da escola e de sua cultura. Como terceirizados, não são funcionários do Estado, assim, seus registros, formações e origens não constam nas fichas funcionais da escola. O que se sabe sobre essas trabalhadoras e trabalhadores dos primeiros anos do CEF 801 sobrevive apenas por meio da oralidade e memória que corre entre gerações nos corredores e salas de aula da escola. Chamados de “azuis” pelos professores mais antigos, a atuação desses trabalhadores foi desde a limpeza da escola, à montagem e desmontagem, ou pequenos reparos, na estrutura do prédio de madeira, passando por serviços particulares nas casas de professores e professoras. As fotografias visualmente não demonstram, mas há uma gama de relações construídas por esses profissionais, que na grande maioria das vezes faziam parte da comunidade, com professores e estudantes.

Portanto, observa-se que as fotografias, e o demais documentos analisados, do corpo profissional demonstraram que as dinâmicas internas da instituição eram perpassadas por marcadores de gênero, raça, idade e função, (in)visibilizando hierarquias e desigualdades que estruturavam o cotidiano escolar. Ao deslocar o olhar investigativo para o corpo discente é possível investigar como tais estruturas se encontraram com o contexto social e urbano, produzindo expectativas institucionais que incidiram sobre os estudantes, suas experiências, formas de pertencimento e trajetórias. Tal investigação também permite entender representações, referências socioculturais e discursos que a própria escola produzia acerca da infância e da juventude no CEF 801 do Recanto das Emas.

4. Corpo discente, vestígio para histórias de infâncias e adolescências periféricas.

A característica histórica do CEF 801 de atender anos finais e iniciais do ensino fundamental, nesses primeiros anos sem separá-los em turnos, trouxe uma grande diversidade etária ao seu corpo estudantil. As fotografias então refletem essa característica ao retratarem alunos de diferentes idades, que, regularmente, de acordo com a relação idade-série, teriam por volta dos 6 aos 15 anos. Porém, as distorções idade-série, anunciadas pela presença das classes de aceleração, possibilitam assumir a presença de pessoas com idade ainda mais avançada na adolescência. Logo, diante da necessidade e da diversidade requerida pelo atendimento educacional na escola, observa-se não só pelas idades retratadas nas fotografias, mas também pela organização do espaço escolar e pela disposição das práticas pedagógicas, um espaço não planejado exclusivamente para crianças.

Dessa forma, a leitura iconográfica dessa seção inicialmente busca o conhecimento sobre outro elemento extrínseco, que vem de fora, o corpo estudantil, que posteriormente, dentro das dinâmicas do espaço educacional, se converte em um dos elementos agentes da cultura escolar. Entretanto, a análise das imagens denota uma outra importância. As fotografias do CEF 801 não fornecem elementos para observação apenas do alunato da escola, mas também apresenta portas para o estudo da infância nas periferias do Distrito Federal. Pois, além de evidenciarem, ou silenciarem, marcas de origens sociais das crianças e adolescentes da escola, revelam transformações sociais e educacionais vivenciadas em período de consolidação das pretensões legislativas da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Assim, por meio da análise das imagens também se busca compreender qual infância é retratada neste período em que o Governo do Distrito Federal procurava levar sua rede de ensino para as áreas de expansão urbana.

Desenvolver a investigação do alunato do CEF 801 seguindo a linha da história da infância parte da compreensão que isso diz respeito à “história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade” (Fernandes, Kuhlmann Jr., 2004, p. 15), sendo a infância entendida como “como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (Fernandes, Kuhlmann Jr., 2004, p. 15).

Portanto, orienta-se a pesquisa do corpo discente por meio da investigação sobre a representação dos adultos sobre esses sujeitos, na forma das fotografias, bem como a relação desses sujeitos representados com contexto sócio-histórico investigado, com as políticas públicas e educacionais vigentes à época. Por outro lado, para tal, a investigação não se limita

à noção de criança estipulada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, como pessoa de até 12 incompletos, dado que a partir do próprio estatuto e da Constituição Federal de 1988, o reconhecimento da necessidade de proteção e de amparo social e educacional também se estende aos adolescentes, sendo esses dois segmentos partes integrantes da identidade discente do CEF 801.

Diante da dupla característica etária do corpo discente, faz-se necessária também uma abordagem sobre a história da juventude, além da história da infância. De antemão, cabe mencionar que, sobre o pertencimento dos estudantes a uma fase etária, “mais apropriadamente, os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam (Levi; Schmitt, 1996, p. 9), sendo “a juventude é um momento de transição. É uma fase em que se fixam e ficam mais evidentes as referências e experiências que o indivíduo vai levar para o resto da vida (Costa, 2022). Como mostram Giovanni Romano (1996) e Michelle Perrot (1996), a juventude adquire sentido a partir de sua inserção em instituições como a escola, a fábrica e o exército, que a moldam por meio de representações e práticas disciplinares.

Assim, a juventude, tal como a infância, constitui-se como uma categoria histórica, cujos sentidos variam conforme os contextos sociais e políticos. No caso aqui investigado, observa-se uma juventude que passa a ser tratada de forma distinta pelo Estado a partir das legislações desenvolvidas no pós-Constituição de 1988, o que altera significativamente sua inserção nas instituições escolares e nas políticas públicas. Por sua vez, compreensão do corpo discente do CEF 801, composto também por adolescentes, de maioria negra, exige a consideração dessas dinâmicas históricas que envolvem representações adultas sobre os jovens, a organização institucional de suas experiências escolares e a reprodução de desigualdades sociais e raciais no interior da escola pública.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, representou um marco da posição da criança e do adolescente frente a sociedade. O artigo 208, que garante a educação obrigatória como dever do Estado e da Família, e o artigo 227, que determina que é dever do Estado e da Família assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes, entre eles o direito à educação (Brasil, 1988), estabelecem o parâmetro de proteção integral e universalização do acesso à educação básica. O cenário consolidado em legislações promulgadas durante os anos 1990 tornou obrigatória a matrícula e a permanência na escola para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos.

Ao analisar as políticas de atendimento à infância e à adolescência, Mendonça (2002) observa que "a taxa de escolarização apresenta uma elevação em todas as faixas de idade que

compõem tradicionalmente a população de estudantes" (Mendonça, 2002, p. 117), resultado que pode ser atribuído às novas obrigações impostas ao Estado e às famílias. Entre as crianças de 5 e 6 anos, a frequência à pré-escola saltou de 54% em 1992 para 71% em 1999, enquanto na faixa de 7 a 14 anos, o percentual de frequentadores da escola subiu de 87% para 96% no mesmo período. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, historicamente mais afetados pela evasão escolar, a frequência passou de 60% em 1992 para 78,5% em 1999, indicando um avanço expressivo, ainda que desigual, no processo de escolarização dessa parcela da juventude brasileira (Mendonça, 2002).

Ao contextualizar as identidades do corpo discente da CEF 801 com o processo de expansão educacional à nível nacional, é possível revelar caminhos para o entendimento do contexto local e da relação dessas crianças e adolescente com o campo educacional. A sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394 de 1996, traz originalmente em seu artigo 4º parágrafo I, reformulado pela Lei 12.796 de 2013, a obrigação por parte do Estado de garantir “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1996, Art. 4º).

A não inclusão da obrigatoriedade de oferta do ensino infantil levou algumas gerações de crianças a ter contato com a escola apenas na educação básica obrigatória, ou seja, na primeira série do ensino fundamental. Como é o caso dos estudantes do CEF 801, a primeira escola da região das quadras 800's e 600's que não contavam com uma instituição de educação infantil. Nessa teia de elementos levantados a fim de se compreender aspectos prévios para a investigação das identidades discentes, soma-se à ausência da oferta de educação infantil pública, o fato de esses alunos comporem uma das populações mais pobres do Distrito Federal à época, como apresentado pelos dados do Anuário Estatística do Distrito Federal de 2001, trabalhados na primeira seção deste capítulo.

A investigação sobre a implementação CEF 801 do Recanto da Emas no fim da década de 1990 fornece retratos, para além das especificidades do contexto regional, das mudanças educacionais no país e da tensão existente entre a ampliação dos direitos das crianças e adolescentes e as condições em que esses direitos eram materializados pelo Estado. Assim, pode-se dizer que tanto a urgência de sua construção, como a superlotação observada nos documentos escolares, está ligada à obrigatoriedade da oferta de atendimento educacional pelo Estado e da matrícula de crianças e adolescentes no sistema escolar, refletindo uma materialização do aumento dos números da presença de alunos na escola ao longo dos anos 1990. Entretanto, para além da ampliação dos direitos no âmbito e da fria exposição dos

números que atestam o aumento da presença escolar, as fotografias do CEF 801 permitem questionar quais infâncias existiam no espaço e como se relacionavam com essa ampliação do direito à escolarização, diante dos limites materiais e simbólicos do espaço.

Os adolescentes que posam para a foto de forma desconfortável, sem sorrisos, um sem fazer contato visual direto com a câmera, na figura 19, representam um recorte que caracteriza o público atendido pelos anos finais do ensino fundamental no CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 19: Alunos dos anos finais do Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

A imagem carrega certa rigidez ao entregar poucos elementos que elucidem a cena fotografada. Ao fundo, o quadro com o nome da disciplina História, contrasta com os números que parecem compor uma lista enumerada. Em primeiro plano, uma maquete, o que permite afirmar que os alunos parecem apresentar um trabalho para a turma, talvez seja esse mais um motivo para o desconforto aparente dos estudantes, além do próprio ato de posar para uma fotografia da escola. Os cinco jovens, sem uniformes, de maioria negra, provavelmente possuem origens sociais semelhantes à população do Recanto das Emas, apresentada na primeira seção deste capítulo: moradores da comunidade próxima à escola, das casas de cooperativa ou das invasões das imediações. As fotografias então dão rostos, cor a corporeidade às infâncias e adolescências periféricas que emergiram no Distrito Federal na virada século, revelando características da população submetida à provisoriedade do sistema educacional.

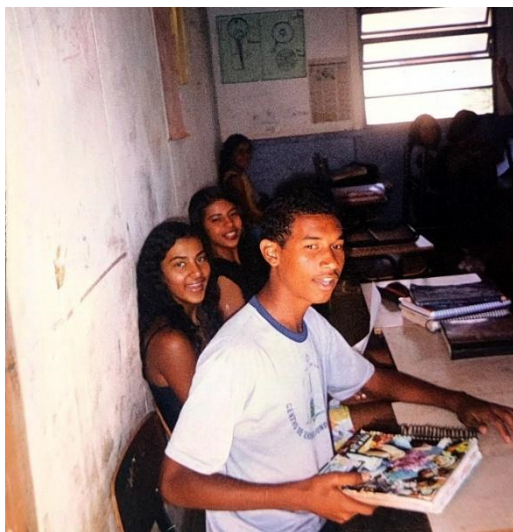


Figura 20: Estudantes dos anos finais do CEF 801. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 21: Turma de anos finais do CEF 801. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Tais características também se fazem presentes nas figuras 20 e 21, representando uma constância no acervo fotográfico da escola. Diferente da figura 19, essas duas imagens apresentam uma fotografia quase feita flagrante, os sorrisos surpresos e alguns olhares descoordenados com a lente da câmera denotam que os estudantes parecem ter sido avisados segundos antes do registro. Para além das cenas do cotidiano escolar capturadas em sala aula, revela-se uma dimensão simbólica sobre o alunato da instituição.

Os corpos majoritariamente negros e pardos, a desconformidade em relação ao uso do uniforme, que tensiona uma relação de regras de vestimentas na escola ao passo que transparece origens sociais e culturais dos estudantes, em meio a materialidade da escola, que acolhe os estudantes entre a provisoriedade e a promessa da superação das dificuldades sociais através da educação, imprimem vestígios de identidade de uma juventude periférica que ocupa a escola pública. A fotografia aqui então pode ser entendida como um retrato dessas características, “é uma recordação dessa identidade coletiva, em que cada um se reconhece como parte (aluno) e o todo (a classe), restitui a dimensão simbólica da instituição escolar” (Souza, 2001, p. 89).

O acervo fotográfico oferece muitas possibilidades para observar as crianças da escola, dado que a quantidade de fotografias dos estudantes de anos iniciais é mais abundante do que as fotos dos alunos mais velhos. Em parte, isso se dá pelos momentos festivos, que são observáveis na cultura escolar mais presentes entre os alunos mais novos. Isso concede uma característica comum ao acervo, o cenário fotografias das classes de anos iniciais quase sempre é um cenário festivo, um evento, seja uma festa junina, um evento cultural ou um evento de Dia das crianças, quase nunca uma foto do cotidiano escolar dessas crianças.

Essa seleção não é aleatória, mas dialoga com o que Dubois descreve, segundo Maud (2004), como uma operação da fotografia que “fornece sentido às experiências sociais, mas que, ao mesmo tempo, as dignifica e hierarquiza tornando-as memoráveis” (Maud, 2004, p. 19). Assim, festas e eventos acabam sendo escolhidos como experiências que merecem ser registradas e preservadas na memória escolar, ao passo que a rotina ordinária surge em segundo plano no acervo, reforçando o caráter cerimonial e celebrativo dessas imagens.



Figura 22: Imagem 1 da Festa de Dia das Crianças. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 23: Imagem 2 da Festa de Dia das crianças. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas



Figura 24: Imagem 3 da Festa de dia das crianças. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas

Nesse sentido aparecem as figuras 22, 23 e 24 como imagens de um álbum que traz fotografias das festas do Dia das crianças. Apesar de não terem nenhuma sinalização de datação, é possível afirmar que todas as imagens das festas de Dia das crianças foram feitas no mesmo ano, dada as folhas iguais em que todas as fotografias foram reveladas e a reunião em um álbum exclusivo ao tema, o que é incomum nos álbuns do acervo que misturam fotos de datas, temas e eventos distintos. Além de aspectos da cultura escolar, que será analisada no próximo capítulo, as imagens também permitem traçar um perfil discente por meio da observação iconográfica. Por meio das três imagens é possível afirmar que, de forma geral, o perfil racial dos estudantes de anos iniciais não difere quanto aos alunos dos anos finais, demonstrando uma que, apesar da diversidade, o local em que a escola está inserida é composto por maioria parda e preta. Além disso, a análise iconográfica permite identificar uma relativa homogeneidade nos trajes e expressões corporais dos estudantes, o que sugere a construção de uma identidade coletiva no ambiente escolar.

Além dos corpos, as indumentárias também são elementos que ajudam a desvelar traços da identidade discente da escola. Essa leitura encontra respaldo nas ideias de Ariès (1981), que destaca que, historicamente, o vestuário infantil foi um marcador de pertencimento social e de diferenciação da infância enquanto categoria específica. Para o autor, a invenção da infância

moderna esteve ligada não apenas à mudança de percepção sobre a criança, mas também à distinção visual por meio de roupas, posturas e comportamentos. Assim, a observação da noção de traje infantil, que remete sua origem à Idade Moderna, permite por meio da análise iconográfica marcar diferenças etárias e culturais que se constroem com o envelhecer da criança na escola. Apesar de apresentarem características entre si, as figuras que representam os anos iniciais, 22, 23 e 24, marcam não pelos corpos, mas também pelos trajes a diferença etária dos estudantes, demonstrando que apesar de ocuparem o mesmo espaço, há ali diferentes culturas expressas.

Ao focar a análise apenas nas últimas três imagens, observa-se que a figura 22 apresenta alunos em transição para trajes menos infantis e mais adolescentes, sugerindo que a turma estivesse em séries mais avançadas nos anos iniciais. Conforme observou Ariès em 1981, “hoje em dia, a adolescência se expandiu para trás e para frente, e o traje esporte adotado tanto por pelos adolescentes como pelas crianças, tende a substituir as roupas típicas da infância do século XIX” (Ariès, 1981, p. 69). Assim, comparando a figura 22 com a figura 23 e a 24, observa-se que há um movimento de mudança, de assimilação dos sujeitos, que ainda comemoram o Dia das crianças e que ainda transpassam o sentimento de infância, dos trajes adolescentes. Isso pode ser exemplificado entre os meninos pelas camisas largas e roupas esportivas, como a camisa do Flamengo, substituindo as camisas em gola polo, camisas abotoadas e roupas mais justas. Já entre as meninas, o corpo fica mais exposto com blusas sem alças, ou com alças finas, deixando barrigas e ombros aparentes. Tais elementos indicam não apenas uma mudança no modo de vestir, mas revelam pistas visuais de um processo de transição etária, no qual os corpos infantis começam a performar referências juvenis, expressando-se por meio de um vestuário que simboliza novos pertencimentos e aspirações geracionais dentro do espaço escolar.

Além de um movimento natural de amadurecimento, ou mudança da personalidade ao longo da transição infância-adolescência, isso também pode ser visto como uma forma de interação, característica da escola, entre estudantes dos anos iniciais e finais que conviviam no mesmo espaço escolar. Dessa forma, as roupas contribuem para a construção do sentimento de infância, simbolizado na representação fotográfica (Kern; Schemes; Araújo, 2010). Aliado às indumentárias, a presença de letreiros, balões, sacos de doces e as cores vibrantes desses elementos contribuem com essa simbologia da construção do sentimento de infância, presente nas figuras 22, 23 e 24, que retratam os alunos dos anos iniciais, mas ausentes nas figuras retratam os estudantes dos anos finais, 19, 20 e 21. Assim, as fotografias ajudam a desvelar traços dos diferentes perfis identitários do corpo discente da escola, revelando uma diversidade

etária que se materializa em distintos padrões comportamentais, indumentários e em diferentes culturas educacional vivenciadas em um mesmo espaço.



Figura 25: Destaque aos letreiros da figura 22. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Os letreiros por sua vez, além de reforçarem o sentimento de infância, apresentam representações da relação e das expectativas dos adultos projetadas nos estudantes. A figura 22 apresenta dois cartazes com letreiros, reproduzidos como a figura 25, que projetam sobre as crianças um sentimento e uma responsabilidade de esperança. No corte estabelecido pelo fotógrafo, que captura e retrata o espaço a partir da sobreposição dos elementos que compõem a imagem, a disposição dos estudantes encobre a integralidade das mensagens registradas nos cartazes, sendo possível desvelar apenas um deles, que registra: ‘Enquanto houver crianças, haverá esperanças no mundo’.



Figura 26: Festejos juninos no Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas

A imagem 26 por sua vez, ao retratar as crianças vestidas com trajes típicos de festas juninas, enquanto dançavam para uma plateia que mistura outras crianças, profissionais da escola, adultos e alunos mais velho, apresenta um letreiro com a frase: ‘resgatar um aluno é resgatar um cidadão. Essas mensagens projetam uma expectativa social capitaneada pelos adultos que dirigem o processo pedagógico. Assim, o cunho dessas mensagens pode ser interpretado por dois caminhos. O primeiro dialoga com a ideia, datada da virada do século XIX para o século XX, “da criança como um valioso patrimônio de uma nação; como ‘como chave para o futuro’ (Rizzini, 2011, p. 24), A criança surge como o centro do futuro da nação, algo que passa a ser refundamentado com proteção e a garantia dos direitos da criança e do adolescente frente a Constituição Federal de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste sentido, pode ser interpretado o cartaz da figura 26.

A esperança de um mundo melhor, projetada sobre as crianças inseridas em um contexto de vulnerabilidade, se concretiza em um imaginário, associado à noção moderna da infância como tempo de formação, onde a escola, um espaço educacional e de instrução, se coloca como ponte entre a criança e o futuro desejado. Como aponta Anjos (2016, p. 29), “tendo por alvo o adulto do futuro, nem sempre levou em conta a força das condições concretas da própria criança do presente para o alcance do seu tão almejado objetivo”, revelando o descompasso entre a expectativa depositada na infância e os limites concretos vividos por ela. Segundo Anjos (2016), esse descompasso gerou uma série de problemas tanto para as crianças, submetidas a padrões idealizados de educação, quanto para os próprios adultos que se viam encarregados de conduzir esse processo formativo, muitas vezes sem condições adequadas para isso.

Essa ideia é reforçada a partir da observação do letreiro da imagem 26, que vai além da expectativa futura expressa pela palavra esperança, ao utilizar a passagem ‘resgatar um aluno’. Diante do contexto de vulnerabilidade, violência, localizado em uma das periferias mais pobres do Distrito Federal, pode ser entendido que o uso do termo ‘resgate’ pressupõe, ainda que implicitamente, que o estudante, crianças e adolescentes, se encontra em situação de risco, afastamento ou exclusão social ou educacional. Dessa forma, observa-se a palavra ‘resgate’ como um termo carregado de sentidos, que revela a percepção de que os alunos estão submetidos a condições adversas que demandam uma ação de recuperação, de reintegração ou de inserção do sujeito no bojo da cidadania. Assim, a escola aparece como um agente responsável pela remição do estudante dessa situação de marginalidade, bem como de sua inserção no espaço público e na vida em sociedade, onde ele passa a ter direitos, deveres,

responsabilidades e um papel social na vida em comunidade tal qual um cidadão, afastando do contexto de vulnerabilidade de onde precisaria ser resgatado.

O segundo caminho interpretativo sobre o cunho e motivação dessas mensagens tem origem na concepção pedagógica adotada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal na elaboração de sua proposta curricular. O Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal de 1993, ao adotar a concepção histórico-crítica como base para o desenvolvimento do processo pedagógico, buscou marcar uma diferença com a lógica tradicional da educação tecnicista e conservadora da ditadura militar, alinhada à reprodução do *status quo* e das desigualdades sociais. Elaborado antes da Lei 9394 de 1996, a proposta curricular foi concebida em um cenário de contradições no âmbito educacional, em que o processo de redemocratização anunciava grandes mudanças de concepções, mas a Lei de Diretrizes e Bases vigente, Lei nº 5.692 de 1971, mantinha o caráter conservador e tecnicista implementado pela Ditadura Militar. Dessa forma, o início da década de 1990 ainda era marcado por “resquícios da ênfase ao saber fazer, a despolitização da prática docente – fruto da tendência tecnicista” (Machado; Santos, 2019, p. 56) enquanto, ao mesmo tempo, havia uma “ascensão da tendência histórico-crítica que enfocava aspectos sociopolíticos e ideológicos mais amplos” (Machado; Santos, 2019, p. 57).

Assim, a partir de uma tendência de adoção da perspectiva histórico-crítico na década de 1990 (Machado e Santos, 2019), a proposta curricular da Secretaria de Educação buscava, conceitualmente, estruturar o processo educativo a partir da prática social do aluno, da problematização do conhecimento, da instrumentalização teórica e prática, e da catarse como momento de síntese e transformação (Distrito Federal, 1993). Essa abordagem considera o estudante como sujeito histórico inserido em uma realidade social concreta, cuja aprendizagem deve partir de suas vivências e ser mediada pela apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados.

Ao associar as bases teórica e filosófica apresentada com os objetivos três e quatro do currículo “(3) erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; (4) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Distrito Federal, p. 24, 1993), é possível afirmar a frase “resgatar um aluno é resgatar um cidadão”, inscrita no letreiro da imagem 22, condensa de forma simbólica alguns compromissos filosóficos e pedagógicos assumidos pela rede pública do Distrito Federal na década de 1990. A escola, por sua vez, ao reconhecer sua clientela como sujeitos históricos em situação de vulnerabilidade, observa, a luz do currículo que a rege,

o espaço educativo como um instrumento de transformação social e o processo educativo como elemento capaz de tirar, ou não lançar, crianças e adolescentes a marginalidade do convívio social e do usufruto da cidadania.

Dessa forma, percebe-se que as fotografias apontam diversos caminhos para o estudo da infância e da adolescência no espaço escolar, indo além do registro visual. As imagens assumem *status* de documentos que expressam a materialidade de concepções institucionais, políticas públicas e imaginários sociais sobre a infância e a adolescência nas periferias do Distrito Federal. Entretanto, apesar do registro partir da escola, de um adulto com uma câmera na mão e de uma instituição que decidiu preservar essas imagens, o que é ali retratado é extrínseco, vem de fora para dentro, parte da sociedade para o espaço escolar. As crianças e adolescentes presentes nas fotografias, como corpos dotados de identidades individuais e coletivas, possuem historicidade que não é neutralizada pelo espaço escolar. São corpos marcados por sua origem social, racial e territorial, e que, ao serem inseridos na cultura escolar, não apenas são influenciados por ela, mas também a influenciam, desafiando e reconstruindo sentidos atribuídos à infância e à adolescência na escola pública.

5. Conclusão.

Este capítulo teve como objetivo central identificar, investigar e compreender os elementos oriundos do meio social que adentraram o espaço escolar, antes de se consolidarem como parte da cultura escolar da instituição — aspecto que será aprofundado no capítulo seguinte. Para isso, a análise concentrou-se nas condições históricas, urbanas e sociais que possibilitaram determinar uma origem para o CEF 801 do Recanto das Emas, desvelando processos políticos e sociais responsáveis pela sua constituição. Dessa forma foi possível situar o CEF 801 do Recanto das Emas em seu contexto extrínseco, mais amplo, não restrito às suas próprias dinâmicas. Assim, tornou-se viável a localização do CEF 801 no espaço e no tempo, ao demonstrar que a existência da instituição, assim como suas características, está ligada ao processo de expansão urbana do Distrito Federal e às dinâmicas territoriais e educacionais que marcaram a periferia da capital federal durante a década de 1990.

As fotografias, por sua vez, apresentaram diversas possibilidades à pesquisa. Em um primeiro momento, além de apresentar vestígios da ocupação popular por meio das cooperativas habitacionais na quadra 801, confrontam a ideia que generaliza as invasões comuns nas quadras 600's e 400's às quadras 800's. Assim, as fotografias apresentam o espaço geográfico do Recanto das Emas como um lugar de materialidade, de histórias e trajetórias que condicionaram

a existência de escolas por meio das necessidades educacionais. O Recanto das Emas, inserido em um movimento de expansão urbana do Distrito Federal, de alocação de populações carentes em lugares sem estruturas de urbanização, guarda dinâmicas próprias, com quadras formadas por diferentes formas de ocupação e com populações distintas entre si. Dessa maneira, surge o CEF 801 do Recanto das Emas, uma escola, a princípio provisória, construída em madeira e incumbida de sanar as necessidades educacionais de lugar carente, mas ainda assim com população diversa.

A pesquisa conseguiu demonstrar que o caráter de provisoriedade do CEF 801 do Recanto das Emas não é uma característica exclusiva da instituição, nem um aspecto restrito do período abordado. A investigação histórica aponta que o uso de estrutura de madeira, que remonta usos e desusos na trajetória educacional do Distrito Federal, alude também aos primeiros anos da construção da capital. Assim, inserido em um contexto de expansão urbana, o CEF 801 do Recanto das Emas também é parte de um sistema educacional precarizado em expansão a locais precários. Dessa forma, parte de suas características arquitetônicas são compartilhadas com escolas inseridas no mesmo contexto.

A análise do corpo docente do CEF 801, por meio das fotografias e documentos escolares, revelou um conjunto de características que ajudam a compreender a constituição da equipe pedagógica nos primeiros anos de funcionamento da escola. As imagens evidenciam um grupo predominantemente feminino e jovem, refletindo um contexto histórico de feminização do magistério e de inserção precoce de professoras na carreira docente, fenômeno impulsionado pelos cursos de magistério de nível médio. Apesar da aparente homogeneidade visual, os documentos revelam desigualdades estruturais significativas, especialmente no que se refere à formação acadêmica e às condições salariais entre os docentes dos dois segmentos do ensino fundamental. Essas distinções, muitas vezes invisíveis nas imagens, indicam como as políticas públicas de formação e ingresso na carreira docente contribuíram para a construção de hierarquias internas e experiências profissionais distintas, mesmo em um ambiente compartilhado.

A investigação dos elementos que condicionaram e construíram o contexto e a estrutura educacional responsável pela formação do CEF 801 apresentaram várias possibilidades de pesquisa sobre o corpo discente. A pluralidade etária da escola dá abertura para a observação tanto da infância como da juventude em uma escola periférica. Dessa forma, a análise do corpo discente do CEF 801, orientada pelas perspectivas da história da infância e da juventude, possibilitou compreender como crianças e adolescentes foram representados e inseridos em um

contexto educacional moldado por políticas públicas e por dinâmicas sociais específicas das periferias do Distrito Federal. A partir das fotografias, observou-se que esses estudantes foram alvo de expectativas projetadas por adultos e pelo Estado, especialmente após os marcos legais da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, que consolidaram a educação como direito e obrigação. Como ressaltam Anjos (2016) e Fernandes e Kuhlmann Jr. (2004), a idealização da infância e da juventude como fase de formação nem sempre foi acompanhada de condições concretas que garantissem o pleno desenvolvimento desses sujeitos. A investigação conseguiu acessar e apontar a existência de uma juventude atravessada por marcadores raciais e sociais, frequentemente exposta a vulnerabilidades que contradiziam e dificultavam o projeto escolar, além de demonstrar as fissuras na idealização do desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Concluída a análise dos elementos externos que condicionaram a constituição da escola — desde o processo de ocupação urbana e suas dimensões sociais e espaciais, passando pelas condições materiais e pedagógicas de implantação do sistema escolar na periferia, até a formação dos grupos docente e discente —, torna-se possível avançar para uma investigação mais aprofundada do funcionamento interno da instituição. Dessa forma, o foco da investigação passa extrínseco para o intrínseco, com a pesquisa da formação e dos aspectos particulares que constituíram a cultura escolar do CEF 801. Ou seja, constrói-se um estudo voltado para o interior, para formação de uma identidade que se constrói com o que vem de fora, mas que é um processo interno. O deslocamento analítico permite observar como as condições externas foram apropriadas, resignificadas e traduzidas em práticas, memórias e relações cotidianas, constituindo-se em cultura e identidade.

Capítulo II- Espaço de madeira, lugar de ensino: cultura escolar do Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas.

O poeta da asa norte discute com o poeta da asa sul pra ver qual deles é capaz de bater o poeta do plano piloto enquanto isso, um poeta de uma cidade-satélite qualquer tira a lama do sapato.

Nicolas Behr (2024)

Abordado no primeiro capítulo, o estudo dos agentes que compõem o universo cultural do CEF 801 se faz essencial para o seu entendimento. Observa-se que cultura escolar só pode ser construída dentro de um contexto, permeado por relações, pessoas, trajetórias individuais e coletivas, territorialidade, condições materiais, currículo e práticas educativas. À luz desses elementos, o olhar investigativo que guia este processo de pesquisa se volta ao plano intrínseco da escola, buscando compreender como esses aspectos se relacionaram com a construção da cultura e da identidade do CEF 801 do Recanto das Emas no Barracão. Para tal, assume-se como ponto de partida a escola como um espaço concreto — marcado pela provisoriedade e urgência materializada em sua sede de madeira. Esse espaço passa a ser investigado então como um lugar de ensino, de memória e produção cultural, no qual se estabelece uma relação singular entre a territorialidade, as condições materiais e as práticas pedagógicas na construção de formas próprias de ensinar, aprender e existir no contexto escolar e periférico do Recanto das Emas.

Compreender alunos, professores, espaço escolar, espaço urbano e contexto educacional como elementos históricos, alavancam a presente investigação para o campo da história cultural, assim como expõe Chartier (2002, p. 16-17): “A história cultural, tal como a entendemos, ter por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler”. Dessa forma, reconhecer sujeitos e espaços do CEF 801 como produtores com suas produções sociais inseridas em dinâmicas históricas, permite compreender a escola não como cenário, mas como produto e produtora de práticas culturais e sociais em torno da educação de jovens e adolescentes. Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa se alinha a história cultural ao assumir a investigação da construção de sentidos fabricados, apropriados e transmitidos no cotidiano da instituição, interpretando a relação entre cultura escolar, comunidade e espaço social, tendo as fotografias como fontes privilegiadas.

Dessa maneira, tal qual a construção do capítulo I, a investigação da cultura escolar do CEF 801 pode ser suscitada por meio da análise de uma fotografia que apresenta a maioria de seus elementos. Pois, tal como Ginzburg, entende-se que “o conhecimento histórico é indireto,

indiciário e conjectural” (Ginzburg, 1989, p. 157). Assim, sob a perspectiva da história indiciária, as fotografias desvelam elementos capazes de traçar caminhos para a investigação da cultura escolar da referida instituição e, de acordo com Ginzburg (1989), apresentam resíduos, dados marginais que, quando analisados em cadeia, se constituem como elementos reveladores de fenômenos gerais.

Nesse sentido, a fotografia torna-se não apenas um registro visual, mas uma fonte histórica dotada de indícios reveladores da cultura escolar vivida no CEF 801. Ao captar sujeitos, espaços, práticas e objetos em interação, a imagem permite entrever as experiências educativas, os vínculos comunitários e os sentidos atribuídos à escola em seu contexto. Dessa forma, a análise da fotografia, orientada pela lógica indiciária proposta por Ginzburg, contribui para reconstruir aspectos do cotidiano escolar e das práticas culturais que marcam a identidade da instituição.

Dessa maneira se apresentam as figuras 27 e 28, que retratam uma atividade escolar de estudantes de anos iniciais, aberta à comunidade. A análise pré-iconográfica releva um ambiente repleto de crianças — em um grande grupo de espectadores e em um pequeno grupo de protagonistas de uma prática cultural daquele espaço — observadas e dirigidas por adultos em uma prática cultural daquele espaço. Nas mãos do grupo apresentador, cartazes. O chão de terra vermelha abriga um prédio, cujo espaço é delimitado por uma cerca que não impede, a quem estar de fora, o acesso visual ao edifício.



Figura 27: Imagem 1 da apresentação escolar em área externa ao CEF 801, 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 28: Imagem 2 da apresentação escolar em área externa ao CEF 801, 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

No plano iconográfico, as imagens apresentam uma prática escolar dos estudantes do CEF 801 do Recanto das Emas, na qual concerne a uma apresentação externa para a comunidade local e para os demais alunos. As capturas revelam um momento de mobilização coletiva do corpo docente, discente e da comunidade. O alunado surge no centro da cena, protagonista, ao apresentar para duas plateias, interna e externa à escola, um desfile de cartazes e mensagens de caráter histórico e cívico. Assim, as imagens apresentam diferentes categorias e perspectivas de análise em torno das práticas culturais do ambiente escolar: o papel de protagonismo estudantil; o trabalho docente; a prática escolar e seu conteúdo; o ambiente escolar e sua arquitetura; a comunidade e sua relação com o espaço escolar. De maneira introdutória e indiciária, diante dos elementos de análise levantados, formula-se uma breve análise iconográfica a fim de traçar e apresentar os caminhos investigativos do capítulo.

A partir da orientação docente, a moça de blusa branca que auxilia duas alunas a segurar um cartaz, os estudantes provem um desfile de mensagens a comunidade na parte externa à escola. Chama atenção o conteúdo dos cartazes: “Pioneiros”, “Gilberto Amaral reside em Brasília”; “Rumo a Brasília”; “Destino Brasília”. No cartaz em formato de casa, ao centro figura 27, uma palavra sem inteligibilidade, talvez “Catedral” ou “Catetinho”. Fato é que é possível inferir por meio da leitura da imagem que o conteúdo do evento se trata de uma representação

histórica da inauguração, ou da construção, de Brasília. A imagem e o conteúdo da prática escolar carregam uma potente contradição histórica e simbólica: crianças da periferia do Distrito Federal encenam a inauguração da capital — representação simbólica do projeto modernizador nacional e do “sonho candango” — em uma comunidade que vive em uma realidade de exclusão social e vulnerabilidade educacional a poucos quilômetros do centro do poder federal, cerca de 40 anos depois de sua fundação.

Ainda que a prática escolar apresente um tom celebrativo ao fato histórico representado, a celebração simbólica do nascimento de Brasília, com seus ideais de progresso, integração nacional e futuro promissor, ganha novos contornos quando encenada por sujeitos que, décadas depois, permanecem à margem desse projeto, vivendo em contextos que pouco se beneficiaram dos ideais modernistas que geraram o Plano Piloto, ou do plano educacional de Anísio Teixeira para a nova capital. Por outro lado, destaca-se uma contradição da referida prática pedagógica com o anseio pela Pedagogia Histórico-Crítica adotada como base filosófica pelo currículo local, em que se registra a reprodução de uma história oficial, que engradece o feito da construção da nova capital, mas que coloca os candangos e os trabalhadores em um local de invisibilidade. Diferente do que prega a Pedagogia Histórico-Crítica, observa-se que na prática representada não há um autorreconhecimento dentro do processo histórico. Brasília e sua história grandiosa estão presentes, mas os candangos e as periferias da capital não ganham protagonismo a ponto de serem representadas.

Para além do trabalho docente, da prática escolar e da centralidade do aluno na atividade, a fotografia apresenta também indícios sobre a relação da comunidade e arquitetura escolar com os elementos analisados. A escola de madeira com seu chão de terra batida, visualmente, parece não diferenciar da rua que acerca e que abriga os espectadores no espaço externo. A atividade que salta aos muros da escola e conecta a comunidade ao ambiente escolar é um dos muitos eventos que levam a comunidade à escola, e a escola à comunidade. Aliás, o termo “muros da escola” surge aqui de forma simbólica, pois, como se apresenta nas fotografias já analisadas, fisicamente a escola não possuía muros, apenas um certa que impõe os limites entre o espaço escolar e a rua.

Assim, o colégio, visualmente, surge de forma conectado ao espaço urbano, visível a comunidade que assiste livremente as atividades realizadas no pátio ou em alguns de seus corredores, mesmo que essas não tenham a intenção de serem mostradas ao público externo. Dessa forma, as características arquitetônicas da escola, marcadas por estruturas abertas, cercas simples e a ausência de barreiras físicas imponentes, favorecem uma dinâmica de

permeabilidade entre o espaço escolar e o território ao seu redor. Essa configuração material não apenas reflete as condições socioeconômicas da comunidade, mas também possibilita e simboliza uma relação mais direta e orgânica entre escola e população local.

Com base nos indícios apresentados a partir das fotografias, as categorias expostas passam a ser investigadas transversalmente a partir dos conceitos de cultura, na perspectiva histórica e antropológica, e de cultura escolar, perpassada pelas ideias de cultura material, práticas escolares e culturais e arquitetura escolar como parte de um programa e discurso educacional. Essa abordagem permite compreender a escola como espaço simbólico e socialmente construído, em que práticas, objetos e estruturas expressam valores, tensões e intencionalidades pedagógicas. Assim, o capítulo busca revelar como a cultura escolar se manifesta nas materialidades do cotidiano e nas relações entre sujeitos, território e saberes.

Com esse fim, assume-se o conceito de cultura como:

Um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividade em relação à vida. (Geertz, 2008, p. 66).

Reconhecida a definição de cultura, é importante traçar caminhos a modo de aproximar o conceito antropológico do cotidiano escolar. Geertz, ao falar sobre práticas repletas de significados que constituem um determinado universo cultural argumenta que “o que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência através da sua agência” (Geertz, 2008, p. 8). Dessa maneira, faz-se necessário adentrar no mundo de significados e símbolos da escola, da comunidade, dos grupos de estudantes e de professoras de forma a compreender, munido pelo arcabouço interpretativo do tempo presente, o fazer pedagógico no contexto investigado. Para tal, com objetivo de desvendar o sistema de símbolos e significados que envolvem padrões culturais, o antropólogo estadunidense argumenta que “quaisquer que sejam, ou onde quer que estejam esses sistemas de símbolos "em seus próprios termos", ganhamos acesso empírico a eles inspecionando os acontecimentos e não arrumando entidades abstraias em padrões unificados” (Geertz, 2008, p. 13).

Assim se determina um elo entre a interpretação antropológica de cultura e a história cultura, em que ambos compreendem a cultura como um artefato histórico, socialmente construído e acumulado ao longo do tempo. Tal artefato só pode acessado por meio do conhecimento empírico sobre ele, produzido a partir da pesquisa dos fatos e acontecimentos que rodeiam tais sistemas simbólicos. Geertz, além de enfatizar a necessidade de acessar

empiricamente os sistemas de significados por meio da observação dos acontecimentos concretos, afirma que cultura é “um padrão de significados transmitido historicamente,” (Geertz, 2008, p. 66), destacando que os sentidos compartilhados pelos sujeitos não são naturais, mas construídos e transmitidos ao longo do tempo. Essa ênfase no histórico aproxima-se diretamente da proposta de Chartier, para quem a história cultural tem por objetivo identificar “como uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 2002, p. 17) em contextos específicos. Dessa maneira, compreende-se a cultura como algo histórico, entendendo que processos históricos organizam e geram símbolos e significados, assim como a maneira em que são lidos e compreendidos.

Ao partir das assumidas premissas sobre um conceito mais amplo de cultura, surge como uma de suas especificidades o cotidiano escolar. Como já exposto na introdução desta dissertação, como cultura escolar entende-se o “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10-11). É possível afirmar que, enquanto Geertz fornece um arcabouço mais amplo sobre cultura, pautado no histórico e no simbólico, Julia aplica tal conceito no universo escolar, destacando uma natureza institucional, normativa e socialmente construída por atores específicos como professores, alunos e comunidade, em torno de práticas e normas escolares. Assim, o conceito de cultura escolar pode ser compreendido como uma aplicação situada da noção antropológica de cultura, em que a escola se constitui como espaço simbólico de produção, transmissão e controle de saberes e comportamentos.

Nesse sentido se justifica historicizar os agentes da cultura escolar, como no primeiro capítulo. Entende-se que a cultura produzida no CEF 801 do Recanto das Emas com um produto histórico da confluência de determinados elementos sociais em um espaço escolar que, em interação, geraram uma teia de significados baseados em experiências anteriormente construídas. Dessa forma, a pesquisa histórica, nesse contexto, apresenta-se como um caminho privilegiado para compreender, baseado na historicidade do lugar, do sistema educacional e das pessoas que compuseram este espaço, como essa cultura escolar foi se constituindo ao longo do tempo, permitindo acessar os sentidos que marcam o cotidiano da instituição e as relações estabelecidas entre seus sujeitos e a comunidade local.

Os três eixos da cultura escolar estabelecidos por Júlia (2001) — as normas que regem a escola; a profissionalização do trabalho do educador; os conteúdos ensinados e as práticas escolares — que se constituem como partes desta pesquisa, são transpassados verticalmente

também pelo conceito de cultura material, que surge como uma articulação entre a dimensão simbólica e institucional da cultura aqui tratada. A partir da definição de cultura material — “como o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediados pela relação pedagógica, que é intrinsecamente humana, revelador da dimensão social” (Peres; Souza, 2011, p. 56) — observam-se objetos, imagens, espaços, cartazes e artefatos que representam a materialidade escolar como portadores de sentidos e como fontes legítimas para a compreensão da historicidade do espaço escolar e de suas práticas. Além disso, entende-se que a materialidade presente no ambiente escolar expressa práticas educacionais, organização escolar, finalidades culturais e sociais da escola, bem como posicionam alunos e professores no processo educacional (Peres; Souza, 2011).

A importância da cultura material para a compreensão da cultura escolar parte do pressuposto que a “la historia material es un vector esencial de toda historia de la experiencia” (Benito, 2020, p. 794). Dessa maneira, a materialidade fornece a história um aspecto concreto que se apresenta de forma visual nas fotografias. Por meio da pesquisa a partir de sua cultura material, a união entre o concreto e o visual fornece uma outra forma de acessar as experiências vividas na escola. Desse modo, ao considerar que “la cultura material de la escuela es una especie de registro objetivo de la cultura empírica de las instituciones educativas” (Benito, 2010, p. 13), reconhece-se que os elementos físicos, como mobiliário, quadros, murais, uniformes, estruturas arquitetônicas e objetos pedagógicos, identificáveis nas fotografias que representam o cotidiano escolar, são expressões tangíveis dos três eixos da cultura escolar — normas, profissionalização docente e conteúdos (Julia, 2001). Assim, a cultura material não deve ser vista como mero pano de fundo da ação pedagógica, mas como dimensão que constituem intrinsecamente a cultura escolar, expressando valores educativos e formas de organização social da escola, bem como a historicidade dos agentes em questão.

Portanto, a análise sobre a cultura material se apresenta como chave para a investigação e compreensão da cultura escolar desenvolvida e representada pelas fotografias do CEF 801 do Recanto das Emas. Como afirmam Peres e Souza (2011, p. 54), “essa materialidade deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações de escolas, método de ensino, dispositivos educativos, intenções educacionais, entre outros aspectos”.

Ao analisar os indícios visuais disponíveis, observa-se que a cultura escolar trafega por dimensões que não se restringem a prescrição formal de normas e matrizes curriculares, mas também se materializa na concretude do cotidiano escolar representada de forma privilegiada

pelas fotografias. A observação de materiais, quadros, vestimentas, cartazes, mobiliários, paredes, corredores, pátios e outros elementos físicos da escola, fornece à pesquisa um elo de concretização entre o simbólico e o experienciado, afirmando que “não é possível pensar a escola, seus saberes e práticas, descoladas de sua dimensão material” (Peres; Souza, 2011, p. 55).

No bojo da dimensão da cultura material está inserida a arquitetura escolar como um dos elementos físicos que se apresentam como uma expressão tangível da cultura escolar. Em uma escola de madeira, construída em estrutura provisória que perdurou por dez anos, o tópico arquitetura se faz sensível e sua investigação imprescindível para a história e cultura escolar local. A cultura escolar como fenômeno está diretamente ligada a um lugar de natureza própria, “a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam em um local específico (Frago, 2001, p. 69). Logo, a base imprescindível da materialidade da cultura escolar se dá no espaço, que não se configura em um lugar qualquer. Nesse sentido o estudo da estrutura física da escola torna-se chave para compreender como se materializam, no cotidiano, as práticas, relações e significados que constituem a cultura escolar.

Além de um lugar abrigo do processo educativo, Benito e Frago (2001) apresentam a arquitetura escolar como parte do discurso educativo e também como uma materialização das ideias pedagógicas, bem como da importância social da escola em um determinado espaço urbano, que traduz valores pedagógicos, representações institucionais e modos de organizar a vida escolar. Para o Frago (2001, p. 64), o “espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam”. Dessa forma, compreender a arquitetura escolar como dimensão simbólica e material da cultura escolar é reconhecer que o espaço físico não apenas abriga o processo educativo, mas também o constitui. O espaço, assim, se configura simbolicamente como parte do projeto discursivo em torno do processo educacional e se “constitui um elemento significativo do currículo” (Frago, 2001, p. 78), à medida que está imbricado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas no cotidiano escolar.

A partir da pesquisa historiográfica pautada nos conceitos de cultura e cultura material, o capítulo II objetiva investigar desenvolvimento do que se constitui como o intrínseco do CEF 801 do Recanto das Emas, a cultura escolar desenvolvida no Barracão. Para tal, adotam-se duas categorias visuais, a arquitetura escolar e as práticas pedagógicas retratadas nas imagens, ambas perpassadas pelos conceitos de cultura escolar e cultura material. Sob o olhar iconográfico, observam-se os materiais e a relação da disposição dos galpões madeira, das janelas, dos pátios,

das cercas, das telhas que compunham a estrutura da escola com o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ambiente escolar, bem como sua relação estética e cultural com o exterior retratado. Sob o olhar iconológico, reflete-se sobre qual discurso foi propagado por tal arquitetura, bem como seu *status* de componente do currículo e sua relação com as práticas pedagógicas. Ainda nesse sentido, busca-se compreender a relação das práticas pedagógicas com fatores externos, como prescrições curriculares e vida comunitária, além da investigação de sua função dentro do próprio organismo educacional e da cultura da instituição.

Para isso, o capítulo se secciona em duas partes, gerando cada uma um subtópico. A primeira seção busca analisar a arquitetura escolar como parte de um discurso educacional tensionado entre resultados educacionais e realidade material, demonstrando elementos da construção da cultura institucional, sua relação com as práticas pedagógicas e a maneira que tais práticas se moldam aos limites e à realidade do espaço. Já o subtópico correspondente visa investigar vestígios históricos na construção da memória institucional, observando monumentalizações e apagamentos. A segunda parte busca investigar as práticas pedagógicas e os conteúdos sistematizados no processo educativo, analisando como esses saberes são representados, apropriados e ressignificados no cotidiano escolar, revelando formas específicas de organização do ensino e modos de ser e agir na escola. O subtópico oriundo da segunda parte procede à análise da relação entre escola e comunidade, observando, por meio das imagens, como os sujeitos escolares se articulam com o território, em experiências coletivas que reforçam a identidade e os vínculos da instituição com seu entorno.

1. Barracão: discursos gerados e tensionados em torno da arquitetura escolar.

Conforme Benito (2001), a arquitetura escolar também é portadora de historicidade que perpassa a cultura material produzida no espaço. Construção, reformas adornos de um edifício escolar estão diretamente ligados a um determinado tempo histórico, um motivo e uma função estética e pedagógica. Colégios de madeira, assim como as escolas provisórias, não eram novidades no Distrito Federal durante a década de 1990, como investigado no capítulo I. Entretanto, é possível afirmar que cada local teve sua experiência própria dentro de estruturas similares. Escolas-Parque, colégios de lata, madeira ou alvenaria proferem um discurso pedagógico à sociedade, transpassam a ideia educativa do Estado, do governo ou de uma secretaria de educação, podendo essa concepção ser inovadora, conservadora ou segregatória. No entanto, tais discursos não se impõem de forma homogênea, pois são constantemente manipulados e ressignificados pela experiência escolar vivida em cada unidade.

A simples existência de um espaço destinado a uma escola não garante a constituição da forma escolar, tal qual entendem Vincent, Lahire e Thin (2001). A partir da leitura dos referidos autores, é possível inferir que ao longo de determinados processos históricos que forma escolar se constituiu a partir da existência de um espaço e de um tempo próprios, de conteúdos selecionados, de um corpo docente profissional e de um conjunto de regras. Essa forma institucional, adquirida após o estabelecimento do espaço, ainda que pretenda uma padronização a partir das prescrições dos órgãos de controle, não resulta em culturas escolares uniformes.

A vivência cotidiana das práticas escolares, a partir de uma forma escolar padronizada, gera distintas interações entre sujeitos, tempos, espaços e saberes. A cultura escolar, nesse sentido, assume particularidades próprias, produzidas na interação cotidiana entre professores, alunos, comunidade e espaço escolar. Por meio do trabalho pedagógico e do cotidiano escolar novos significados são atribuídos ao espaço escolar, aos saberes e às práticas, originando culturas escolares distintas mesmo em escolas projetadas a partir de características arquitetônicas semelhantes. Assim, diante de diferentes comunidades e grupos escolares, cada instituição constrói sua identidade e trajetória, demonstrando que a cultura escolar é singular, situada e historicamente construída.

Nesse sentido, Frago (2001) estabelece uma diferenciação fundamental de espaço e lugar para o campo da educação. O espaço surge como uma estrutura física, um local tecnicamente projetado e imaginado para o desenvolvimento de um processo educacional, portando uma intenção arquitetônica e institucional do que espera de uma escola em uma determinada localidade. Já o lugar se dá por uma construção cotidiana, pela experiência vivenciada, pelas práticas e ações educativas desenvolvidas no espaço, é fruto das relações sociais e pedagógicas concebidas no espaço que geram sentidos e discursos no ambiente escolar.

Assim, a transformação de espaço em lugar se dá de maneira simbólica e concreta, em que o material se entrelaça com experiências, práticas e memórias construídas, que representa um "salto qualitativo que leva do espaço ao lugar" (Frago, 2001, p. 61). De outra forma, é possível compreender o espaço, apesar de carregar uma historicidade e um discurso educativo, como uma localidade sem cultura construída pelos agentes envolvidos na vida escolar; já o lugar de uma escola, como uma localidade um advento da cultural, parte e resultado da cultura escolar desenvolvida por meio das interações sociais em torno de um processo educativo.

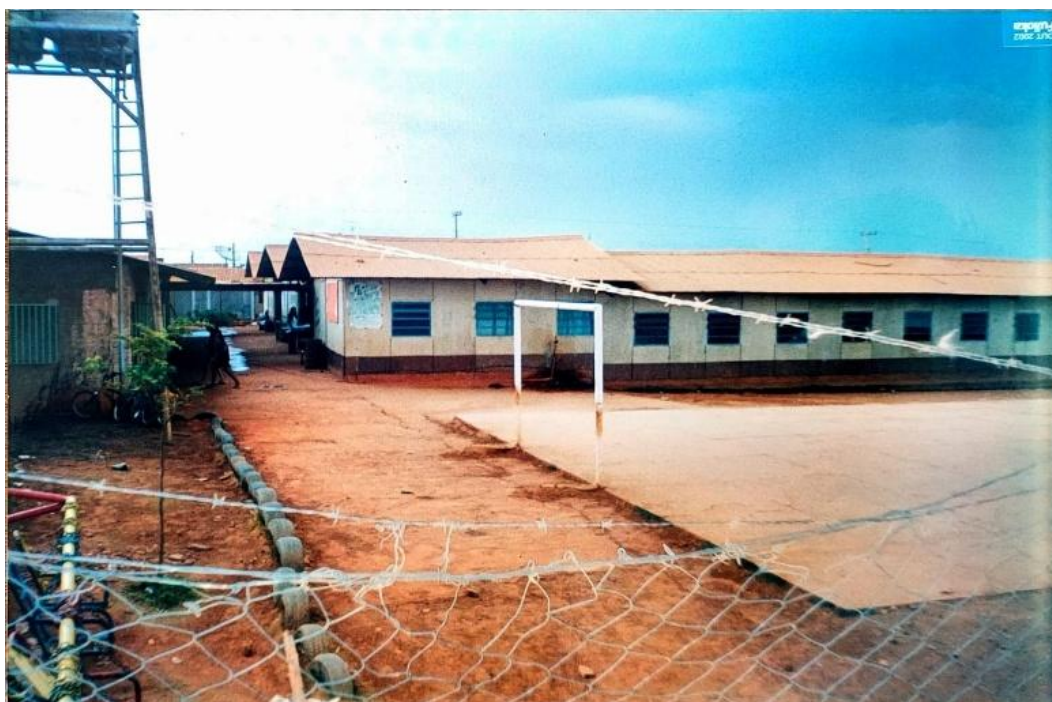


Figura 29: Barracão, CEF 801 do Recanto das Emas, outubro de 2002. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas

Conforme a leitura de Frago (2001), a partir de uma análise iconográfica da figura 29, observa-se um espaço, um local projetado e pensado para abrigar uma escola, resultado de uma intenção institucional. A frieza do espaço vazio não sugere a presença da formação de uma cultura escolar, dada a incompletude da forma escolar visualmente exposta. A ausência de professores, alunos, comunidade, bem como de indícios materiais de conteúdos e normas, impossibilitam a identificação do espaço como uma escola, não fosse o conhecimento prévio aqui investigado e sua semelhança com outros prédios escolares periféricos da época. Há uma setorização em três blocos de salas de aula, dispostos de forma horizontal na imagem.

Os limites demarcados com grades e uma cerca de arame farpado, que indicam a necessidade de delimitar o espaço escolar e protege-lo de invasões externas ou fugas internas. A presença de um campinho de futebol surge como indício de que a fotografia não fora capturada no primeiro ano da instituição, algo que se confirma na marca no lado superior direito da imagem com a inscrição “Fujioka Out 2002”, que indica a data da fotografia. Dessa forma, a imagem evidencia o que Frago (2001) denomina como espaço: um local desenhado institucionalmente para a educação, mas ainda desprovido de signos, práticas e interações que o transformem em lugar. Por sua vez, as citadas ausências visuais na imagem não dizem respeito a ausência de materialização da cultura escolar, estão ligadas ao momento e opção de registro do fotógrafo que se centrou em capturar a imagem do local.



Figura 30: 2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas



Figura 31: Aula de anos iniciais no Barracão. Sem data. Acervo pessoal da professora Verônica⁴¹.

⁴¹ Nota sobre a materialidade da fotografia: a figura 31 é a primeira fotografia produzida a partir de uma câmera digital a ser apresentada no texto. Apesar não possuir nenhuma inscrição sobre a data de sua captura, são facilmente perceptíveis suas diferenças em relação às demais fotografias apresentadas. Além do papel de impressão ser diferente, com bordas brancas, sua nitidez, uniformidade nas cores e ausência de granulação típica das fotografias em filme apontam para um processo digital, sem necessidade dos reagentes químicos característicos da revelação de fotos analógicas. A materialidade da imagem traz indícios e reflete o contexto da popularização das câmeras digitais e a da substituição das câmeras analógicas na segunda metade dos anos 2000. Outro marcador temporal da fotografia é a perceptível mudança nos uniformes dos estudantes. Nota-se que até o presente momento, os estudantes que apareciam uniformizados nas fotografias portavam camisetas cinzas, o uniforme branco na rede de ensino do Distrito Federal passou a ser utilizado a partir da segunda metade da década de 2000. Assim como os uniformes, o armário de cor laranja atrás da professora permite diminuir a margem de imprecisão temporal da fotografia. Estes armários fazem parte do projeto “Ciência em Foco”, implementado em 2008 nas escolas públicas do DF, durante o Governo Arruda (GOVERNADOR LANÇA PROGRAMA

As figuras 30 e 31 por sua vez apresentam o Barracão não como um espaço, mas a escola como um lugar portador de “signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (Frago, 2001, p. 64). Um lugar em que a forma escolar se produz por meio de conteúdos sistematizados de diferentes maneiras, de normas instituídas, de pessoas e suas diferentes funções no espaço. Dessa maneira imagens demonstram que, mais do que a presença de uma estrutura física, o que constitui a escola como lugar é a vivência coletiva ali estabelecida: as relações entre alunos, professores e comunidade, os saberes construídos, as práticas festivas e pedagógicas que constroem sentido ao cotidiano escolar. A dança no pátio e a organização da sala de aula são expressões simbólicas da forma escolar em funcionamento, revelando a construção cultura escolar a partir da coexistência de normas institucionais e experiências vividas. Dessa forma, observa-se o Barracão como um espaço de madeira, mas constituído pelas experiências visualmente materializadas como um lugar de ensino em que a cultura escolar da instituição é construída por meio de suas práticas.

Nesse sentido, como afirma Benito (2001, p. 26), “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”, assim, podem-se observar discursos que se tensionam envolta da estrutura da escola. Por um lado, um espaço precarizado construído em local marginal, longe do centro da capital, destinado a uma população precarizada; por outro um lugar que passou por apropriações e ressignificações em torno da prática educacional. A referida instituição escolar, ainda que em condição de precarização e provisoriedade, abriga, transmite e produz símbolos culturais que formam e informam sua função social e pedagógica no espaço urbano. Apesar, e a partir, das limitações arquitetônicas e estruturais, as práticas educacionais se desenvolveram ali ao longo de onze anos, alavancando o espaço escolar a uma situação de disputa simbólica entre imposições institucionais e a construção de sua cultura pelos agentes que habitaram o ambiente escolar.

Dessa forma, o estudo a investigação acerca da arquitetura escolar como um elemento material constituinte da cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas a partir de suas fotografias pode seguir por dois caminhos. O primeiro, voltado ao entendimento do uso didático da arquitetura escolar, permite analisar a relação do espaço físico — seus limites, estruturas, circulações e disposições internas — com as práticas pedagógicas, nas relações entre alunos e professores e na construção simbólica do aprender, pois “a arquitetura escolar pode ser vista

CIÊNCIA EM FOCO, 2008). Tais aspectos apontados localizam a fotografia próxima aos anos derradeiros da existência do Barracão, entre 2008 e 2009.

como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta” (Benito, 2001, p. 45). Ao levar em conta que “a localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos” (Benito, 2001, p. 45), o segundo caminho de investigação acerca da arquitetura escolar passa pela compreensão da relação do Barracão com a estrutura urbana em sua volta, permite observar como sua localização periférica e suas condições físicas estão inseridas em um contexto urbano.

O acervo fotográfico do CEF 801 do Recanto das Emas mostra uma comunidade escolar que muito se encontrava em corredores e em improvisados pátios durante eventos que reuniam alunos das diferentes etapas dos anos iniciais — crianças e adolescentes —, professores e membros da comunidade. Talvez pela falta de planejamento de um espaço de convivência coletiva e para realização de eventos que comportassem a totalidade de estudantes um só local, as fotos demonstram tentativas da equipe gestora de adequar as festividades e atividades coletivas que culminavam em grandes eventos. A não definição a longo prazo de um espaço fixo para a realização desses eventos, demonstra que a comunidade escolar conviveu por um longo período com os traços de provisoriedade e de improvisação, que segundo os planos governamentais deveriam se restringir aos seus primeiros anos. Dessa forma, a materialidade da arquitetura escolar foi constantemente manipulada e ressignificada, entretanto, não por aqueles que a planejaram, mas por aqueles que a vivenciaram cotidianamente.



Figura 32:Apresentação no pátio externo do Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 33: Evento no pátio externo do Barracão. 2002. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

A sequência das fotografias 32, 33, 34 e 35 retratam eventos realizados no pátio externo da escola, onde também funcionava a quadra de esportes — apresentada na figura 29 — e nos corredores internos do prédio escolar. Nas fotografias que apresentam os eventos externos, é possível observar um palco móvel, possivelmente montado e desmontado de acordo com os eventos da escola. Na análise em perspectiva das figuras 32 e 33, é possível observar que a direção do palco e da plateia são diferentes, inclusive com incremento de uma cobertura no palco, como visto na figura 34. As fotografias denotam que as diferentes formas do uso do espaço são determinadas pelos agentes que conviviam diariamente no local. A análise das fotografias do primeiro ano da escola revela que o espaço onde mais tarde foi improvisada uma quadra de esportes — sem alambrado, com piso inadequado, traves sem rede e sem estrutura para outras modalidades além do futsal — também era utilizado de maneira multifuncional, servindo também como área de concentração dos estudantes para apresentações e eventos escolares.



Figura 34: Imagem 1 de evento no corredor do Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 35: Imagem 2 de evento no corredor do Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

As fotografias 34 e 35, por sua vez, retratam eventos e apresentações desenvolvidas nos corredores do Barracão. Observa-se o grau de improvisação para a realização de atividades coletivas no local. As cadeiras enfileiradas à sombra, se refugiam do sol que abrasa algumas cabeças e rostos, ao mesmo tempo que estoura a luz da captura fotográfica. Ao analisar a figura 34 é possível observar que os estudantes assistem a uma apresentação artística, de dança ou teatro. A presença de uma bateria e um teclado ao fundo presumem também uma apresentação musical. A estrutura de som também foi montada de forma improvisada, denunciando um uso fora do habitual das mesas escolares que normalmente ficam em sala. A disposição de mesas, cadeiras e equipamentos, bem como a alocação de pessoas no corredor para uma apresentação cultural, indica uma apropriação criativa e extraordinária — que foge da ordem cotidiana— do espaço pelos agentes escolares, transformando um corredor, lugar de transição, entrada e saída das salas de aulas, em um local de socialização e cultura na escola.

A partir das fotografias é possível afirmar que essas variações de uso do espaço ressaltam que, ainda que permeada pela precariedade, as práticas coletivas não negavam sua existência nem limitavam a participação em eventos do alunado de maneira amplamente coletiva. Dessa forma, com o intuito de atender as demandas pedagógicas da comunidade, os sujeitos escolares traçaram caminhos de reinterpretações simbólicas e funcionais de distintos espaços da escola, atribuindo-os novos usos e funções. Conforme argumenta Agustín Escolano Benito (2001, p. 47):

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular.

Dessa forma, é possível afirmar, com base nas fotografias, que o uso espaço está diretamente relacionado com o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que se concretiza em ambientes que não se restringem ao interior da sala de aula, ainda que se observe condições de provisoriedade e improvisação. Assim, observam-se corredores abrigando a realização de eventos, murais temáticos, durante intervalos e recreios, jogos de futebol e jogos de tabuleiro. Além disso, nas áreas externas aos corredores, observam-se palcos sendo montados e desmontados em diferentes para apresentações coletivas, espaço esportivo e uma horta.

Benito (2001) também chama a atenção para a localização do espaço escolar como um fator que influencia a observação da arquitetura escolar como um elemento curricular. Para o autor, “a produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente” (Benito, 2001, p. 28). Nesse sentido, observa-se que o CEF 801 e a quadra habitacional que o abriga apresentam características tanto de um espaço planejado como de uma instituição marginalizada, relegada ao tempo da provisoriedade.



Figura 36: Quadra 801 e a localização do Barracão. 2002. Google Earth.

Como já observado no primeiro capítulo, a quadra QR 801 do Recanto das Emas teve sua ocupação capitaneada por cooperativas, atribuindo ao local uma ordem urbana nas construções das casas e formação dos conjuntos que compõe a quadra, de acordo com sua planificação. Entretanto, como demonstra a imagem de satélite datada de 2002 apresentada na figura 36, cerca de quatro anos depois da entrega das primeiras casas, as ruas permaneciam sem asfalto, implicando a população a poeira característica do período de seca do Distrito Federal e ao barro no período de chuva. A poeira e o barro, a depender da época do ano, são assim características não só da paisagem urbana da época, mas também da memória local. Em um dos eventos coletivos da escola no ano de 2025, apresentei tais imagens ao grupo de professores e um deles, que também vivenciou os primeiros anos escolares do Recanto das Emas, comentou: “essa foto é da época em que respirávamos poeira e cuspiamos tijolos”.

Dessa forma, a materialidade do entorno, marcada pela falta de infraestrutura básica passou a se impor ao cotidiano escolar. Observa-se então que “a localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares” (Benito, 2001, p. 32). A poeira, já observada tanto nas fotografias do espaço escolar, como nas imagens da área urbana, passou a integrar a realidade do trabalho escolar a partir da localização da escola no espaço, tornando-se parte constitutiva da experiência escolar, social e urbana daquela comunidade.

Neste recorte apresentado, no canto superior esquerdo entre as linhas traçadas para estabelecer os limites da quadra QR 801 na figura 36, está localizado o Barracão, primeira sede do CEF 801 do Recanto das Emas. Seu posicionamento às margens da quadra pode ser entendido como um sinal de excecência e provisoriedade. Recorda-se aqui que, como consta tanto no PPP da escola, como nas matérias de jornais analisadas no primeiro capítulo, a escola deveria funcionar por no máximo dois anos, até a construção do CEF 802. Dessa forma, a partir de seu posicionamento, o prédio escolar se mostra distante, pouco integrado à quadra, este fato poderia resultar na ausência de um elo de diálogo de integração entre escola e comunidade, algo que não aconteceu.

À margem do local, o prédio escolar parece ter sido posicionado em um espaço em que poderia ser erguido e posteriormente desocupado sem interferir na dinâmica urbana do local. Outra possibilidade para seu posicionamento marginal em relação à QR 801 é o ponto de proximidade entre as quadras adjacentes que, à época de sua construção, não possuíam escolas. Então, em 1999, ano de inauguração do Barracão, o CEF 801 era o ponto de encontro educacional das quadras 801, 802, 803, 804, 602, 601 e 603, não sendo a escola de uma quadra,

mas de toda essa área que se desenvolveu em uma segunda onda de expansão urbana do Recanto das Emas.

Observa-se assim que a excrescência e a marginalidade da localização do prédio escolar, bem como sua estrutura de madeira, falta de pátios, equipamentos e infraestrutura em geral, não são problemas estritos da arquitetura escolar, mas sim problemas sociais e urbanísticos que se manifestam materialmente na forma da arquitetura escolar. A falta de estrutura urbana, materializada visualmente na poeira e na ausência de asfalto, a falta de espaços de lazer, bem como a pobreza daquela população desembocam no espaço escolar. Como observa Benito (2001, p. 29), “a configuração da escola na cidade moderna, mais uma vez, segue o conflito, em vez de responder a critérios de humanização”. No caso do prédio escolar do CEF 801, qualquer que fosse sua localização no espaço apresentado essa seria marginal e longínqua diante da falta de escolas das quadras adjacentes e do conseqüente número de alunos por ele atendida.

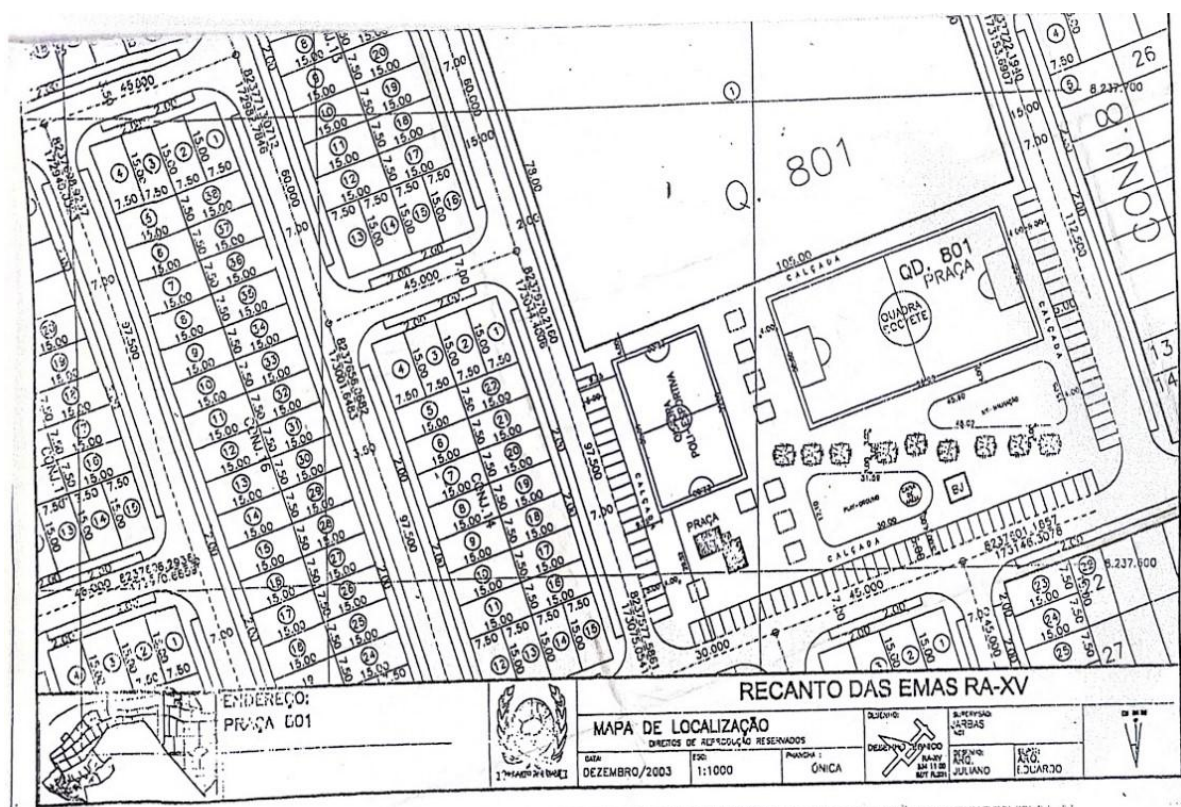


Figura 37: Planta da Quadra 801 com projeção do espaço de convivência comunitária, 2003. Acervo do professor Antônio Carlos de Souza⁴²

Observa-se também na imagem 36 um grande vazio no interior da quadra, espaços como estes no Distrito Federal são comumente chamados de “quadradão”. Esse espaço aparece

⁴² Este é um dos poucos documentos preservados pelo professor Antônio Carlos de Souza em sua atuação pela prefeitura comunitária. Junto ao acervo pessoal cedido para a pesquisa, além de fotografias aqui já expostas, consta uma planta ampliada da QR 801 do Recanto das Emas e uma página de uma matéria do Jornal de Brasília sobre a quadra (PEDIDO DE GRANDES OBRAS, 2011).

projetado de maneira diferente na planta da prefeitura comunitária produzida em 2003, imagem 36. Muitas vezes espaços são utilizados como áreas de lazer, com a improvisação de campos de futebol, chamados de “Terrão”, de pistas de para bicicletas ou locais para soltar pipas. Esse quadradão veio a abrigar a segunda da sede do CEF 801 do Recanto das Emas, inaugurada em 2009. Entretanto, durante a primeira metade dos anos 2000s foi alvo de reivindicações da população local que se movimentou para que o lugar fosse transformado em um espaço de lazer, comportando uma quadra poliesportiva, um campo society e uma praça. Conforme consta nas plantas produzidas pela prefeitura comunitária, o espaço era visto como opção de lazer e convivência que tardou a chegar.

Oito anos após a produção das plantas pela comunidade, e dois anos depois da inauguração da atual sede do CEF 801 do Recanto das Emas, o atraso no atendimento da demanda comunitária foi evidenciado por uma matéria do Jornal de Brasília (PEDIDO DE GRANDES OBRAS, 2011). O texto registra a sensação de desamparo e esquecimento vivenciado pelos moradores a partir da ausência de espaços de lazer e da associação direta entre juventude e criminalidade, diante do cenário local. Antônio Carlos Souza, à época conselheiro comunitário morador da Qr 801 e professor do CEF 802 do Recanto das Emas, concedeu depoimento ao jornal afirmando: “Até mesmo os jovens que estão nas escolas sabem e convivem diretamente com a criminalidade e o tráfico de drogas. Qualquer quadra aqui tem um ponto. Nós queremos dar mais oportunidades” (PEDIDO DE GRANDES OBRAS, 2011, p. 6).

A partir de suas palavras é possível inferir do cenário que os alunos das escolas da região não estavam isolados da realidade social que os circundava, mas inseridos em um cotidiano permeado pela presença constante do tráfico e da criminalidade. Essa situação revela que tanto a comunidade local quanto a comunidade escolar vivenciavam, de maneira direta ou indireta, os efeitos da vulnerabilidade social, o que marcava profundamente as experiências educativas e os modos de sociabilidade dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a fala de Antônio Carlos de Souza também revela sua visão em relação ao papel da escola como instrumento de transformação social, aliada à evolução da infraestrutura urbana e social reivindicada pelos moradores em torno das obras da quadra. Para o professor, “a ideia é que, com as escolas profissionalizantes, os jovens recém-formados no Ensino Médio sejam melhor qualificados para ingressar no mercado de trabalho e conseguir empregos com melhores salários e oportunidades de crescimento na carreira” (PEDIDO DE GRANDES OBRAS, 2011, p. 6). A educação aparece, portanto, como uma porta para um futuro de possibilidades concretas rompimento de um ciclo de marginalização.

Essa perspectiva fica ainda mais clara quando o professor afirma: “Temos uma das cidades mais violentas e sem perspectiva de empregabilidade. Quando os estudantes atingem a maioria, não existe oferta de emprego e, quando conseguem, a remuneração é baixa. A qualificação pode fazer com que consigam uma remuneração melhor e não busquem o crime” (PEDIDO DE GRANDES OBRAS, 2011, p. 6). Assim, percebe-se que, apesar do tema gerador da matéria do jornal estar em torno da reivindicação de obras para a cidade e para a quadra, nas palavras do professor, a escola surge como um recurso essencial de enfrentamento à violência, à vulnerabilidade e à falta de oportunidades que atravessavam o cotidiano da juventude da quadra 801 do Recanto das Emas.

Dessa forma observa-se uma relação estabelecida entre a cultura escolar vivenciada e construída no Barracão com as obras, ou falta delas, que afetava o contexto comunitário circundante à escola. Os problemas urbanos e sociais oriundos do externo atravessaram as grades da escola e se imbricam no cotidiano escolar, transformando-se em parte da própria cultura da instituição. A poeira, o barro, o Barracão, a violência, a ausência de asfalto e de equipamentos públicos de qualidade, de espaços de lazer e de convivência comunitária constituíram o cenário para o desenvolvimento da experiência educativa deste local, sendo assim indissociável a relação entre espaço, história e cultura escolar. Dessa maneira, a arquitetura escolar, bem como toda materialidade que cerca o objeto investigado, se apresenta como um elemento inserido em um tempo e um espaço determinado, como um elemento inerente às dinâmicas sócio-históricas que a conceberam, sendo, além de um resultado das condições materiais extrínsecas, um elemento simbólico formação da cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas.

1.2 Memórias em torno da arquitetura escolar.

A referida materialidade se manifesta de diversas maneiras nas memórias individuais daqueles que experienciaram, ou conviveram com alguém que esteve inserido no contexto do Barracão. Minha experiência como professor, e depois como pesquisador, me colocou de frente com alguns casos que muito me despertaram curiosidade, a ponto de alimentar o processo de construção do contexto investigado como um objeto de pesquisa. Com afirma Maurice Halbwachs (1990, p. 44), “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios”. Assim, a memória coletiva e institucional construída na escola passa por uma teia de memórias individuais, entretanto,

coletivamente construídas, que se entrelaçam em torno de narrativas que ora se complementam, ora se contrapõe.

Dessa forma, a cada anedota ouvida, diferentes impressões sobre o passado da escola eram apreendidas. Os distintos pontos de vistas davam largos panoramas sobre a constituição do Barracão e seu cotidiano. Algumas dessas memórias partiram de uma dupla de servidores da limpeza, um deles ex-aluno, o outro com mais de vinte anos de trabalho na escola, ou seja, antes de serem colegas de profissão, conviveram como estudante e servidor da escola. Outras memórias vinham do corpo docente que vivenciou as turmas lotadas nos primeiros anos do Barracão. Outros relatos chamavam atenção pelo fato de não terem sido vivenciados diretamente por aqueles que os proferiam. É o caso de meus alunos que contavam relatos dos parentes que estudaram no Barracão. Ou, também dos dois diretores com os quais eu convivi na escola que em reuniões coletivas falavam que “desde época do Barracão...” — mesmo que nunca tenham trabalhado lá. Tal fenômeno confirma a observação de Halbwachs, de que “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas pelos outros, mesmo quando se trata de acontecimentos dos quais só nós participamos ou de objetos que só nós vimos” (Halbwachs, 1950, p. 22).

Nos casos citados, essas pessoas não vivenciaram essas memórias, mas, de certa forma, essas memórias também os pertencem, pois fazem parte de uma memória coletiva. Esse fato evidencia a força da memória coletiva em ressignificar e compartilhar experiências para além da vivência individual e confirma, como afirma Pierre Nora (1993, p. 17), que “esta memória nos vem do exterior e nós a intencionamos como uma obrigação individual, pois que ela não é mais uma prática social”.

Tal digressão feita pelos caminhos da memória se justifica porque é nesse campo que ocorrem importantes tensões sobre as lembranças propagadas institucionalmente e os documentos levantados na pesquisa. Aqui observa-se que as lembranças, não experienciadas, mas, propagadas pelos diretores e estudantes, as lembranças dos docentes e trabalhadores, bem como o registro em texto da História da escola em seu projeto político pedagógico se configuram na construção de uma memória institucional, que permanece e se desenvolve na instituição mesmo com a mudança de profissionais, alunos e membros da comunidade. Como enfatiza Nora (2008, p. 13), os lugares de memória “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações”, mostrando que essa memória não é automática e não surge de maneira natural, mas é fruto de práticas conscientes e contínuas de preservação e propagação.

Nesse sentido, um caso me chamou muito a atenção. Desde as primeiras reuniões que participei, uma fala insistente, vinda dos diretores que não trabalharam no Barracão, vagava entre as memórias do passado da escola: “a escola era de madeira, mas o ensino era de qualidade, um dos melhores do Recanto das Emas”. Entretanto, tal ideia também se repetia em conversas com ex-alunos e com alguns professores que ministraram aulas no Barracão. A ideia de boa qualidade educacional do Barracão advém de um bom resultado da escola em uma avaliação nacional no ano de 2007, como apresenta o PPP da escola: “No ano de 2007, mesmo sob condições precárias na escola de madeira, o C.E.F. 801 obteve o melhor desempenho com os estudantes de Anos Finais (5ª a 8ª série) no IDEB das escolas do Recanto das Emas” (CEF 801 do Recanto das Emas, 2021, p. 9). Observa-se que o grande trunfo a exaltado por essa memória e seu registro é o contraste entre as condições físicas e pedagógicas da escola e seu desempenho alcançado.

Na instituição, valorização em torno do acontecimento goza de mais prestígio do que as duas linhas dedicadas ao seu registro no projeto político pedagógico. Esse fato é apontado como o aspecto fundador da deferência da comunidade pela escola. Entretanto, como demonstra a presente pesquisa, essa estima da comunidade pela escola e a autovalorização da instituição, concretizada em sua memória, se originam em uma materialidade que há pouco era desconhecida, ou esquecida, pela comunidade e pelos profissionais que compõe o atual quadro de funcionários da escola.

Essa memória em torno da qualidade do ensino do Barracão veio a apresentar materialidade em uma exposição das fotografias do Barracão que organizei no ano de 2022 com um grupo de alunos na etapa do Recanto das Emas do Circuito de Ciências da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Na ocasião passaram pelo *stand* vários ex-funcionários das escolas, que muito contaram sobre suas experiências naquele espaço. Um desses ex-funcionários, que ocupou um cargo na gestão do Barracão, reproduziu em uma conversa essa lembrança em torno da qualidade do ensino no Barracão, entretanto apresentou pistas materiais para comprovar o fato que a escola havia sido — em suas palavras — a melhor do Recanto das Emas e uma das melhores do Distrito Federal.

Na ocasião ele citou que a escola havia recebido uma placa por seus resultados e que o desempenho educacional do CEF 801 havia sido objeto de matérias da Revista Veja e do programa Fantástico. Além de apresentar possíveis elementos materiais para as lembranças, sua fala também conferia historicidade à memória propagada na escola, ao passo que, diferente da

equipe gestora atual, essa pessoa trabalhou no Barracão, sendo essa uma memória individual, além de coletiva.

A fala do ex-funcionário foi compreendida como um vestígio de historicidade da memória em circulação dentro da instituição, apresentando fontes materiais de experiências passadas que ainda se fazem presentes. Inspirada na perspectiva da história indiciária (GINZBURG, 1989), essa abordagem orientou a pesquisa na direção de rastrear as fontes evocadas, não apenas para atestar sua historicidade, mas também para compreender como a instituição preserva, ressignifica ou silencia determinados fragmentos de sua própria memória. Ou seja, além de possibilitar a investigação sobre a origem de determinadas lembranças, as fontes materiais permitiriam acessar o esquecido e observar o que foi elegido como elementos a serem preservados e ressignificados. Com intuito de encontrar as fontes, entrei em contato com a equipe gestora que disse desconhecer a existência da placa e das matérias, tanto da revista como da televisão. O desafio lançado era encontrar documentos que só existiam em uma fala, até então, em uma única memória, sem datas, sem indícios para tal.

Não se pôde confirmar a existências de duas dessas fontes — a placa e a matéria do programa Fantástico. O número e a data da revista puderam ser encontrados a partir de uma busca de vestígios na internet sobre as trajetórias de antigos diretores da escola. Em 2018, o ex-diretor do CEF 801, aquele que por mais tempo permaneceu à frente da gestão da escola, lançou sua candidatura a deputado distrital⁴³. Um texto publicado pelo site Política do Cerrado em 21 de maio de 2018 apresentou o, então, pré-candidato à CLDF. Um dos trunfos da trajetória do ex-diretor, apresentado pelo texto, é justamente seu período à frente do CEF 801. Assim, observa-se a tentativa de forjar uma memória positiva da instituição a partir de uma individualidade, utilizando sua trajetória escolar como capital político. A matéria da *Veja* de 2007 é mobilizada nesse processo como um verdadeiro *status* de prova, atestando e legitimando o discurso construído:

Nesta última escola, especialmente, o “ex-diretor”⁴⁴ e sua equipe alcançaram resultados consideráveis de gestão de aprendizagem, recebendo prêmios de destaque pedagógico em âmbitos regional e nacional. Dentre essas premiações, destaca-se na revista *Veja*, que publicou na edição de 02/05/2007 a matéria com o título ‘Luxo Zero, Ensino Nota 10’, enaltecendo os expressivos resultados obtidos pelo CEF 801 do Recanto das Emas durante esse período, que ficou entre as 10 melhores escolas públicas do DF no ano de

⁴³ A pessoa em questão foi diretor da escola de 2003 a 2011, fazendo a transição do Barracão para a atual sede da escola. O ex-diretor foi candidato à deputado distrital pelo partido Rede Sustentabilidade, alcançando 3.190 votos, segundo o jornal Gazeta do Povo (Candidatos a Deputado Distrital - Distrito Federal, 2018)

⁴⁴ Optou-se pelo anonimato do nome do ex-diretor mencionado neste trecho a fim de preservar sua identidade, considerando que o foco da análise recai sobre os processos de construção e usos da memória institucional e coletiva, e não sobre trajetórias pessoais.

2007. Depois da reportagem na revista *Veja* “M” ficou conhecido em nível nacional tornando-o uma personalidade, dando entrevistas para o *Jornal Nacional* e *Fantástico*. Além de ser convidado por várias universidades do País, para ministrar palestras a centenas de alunos. (DEDICAÇÃO E APREÇO PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE NO RECANTO DAS EMAS, 2018).

Com isso, a pesquisa, portanto, permite identificar a gênese de uma memória construída como coletiva e institucional, reproduzida no contexto da comunidade escolar em torno da qualidade educacional do Barracão. Trata-se de uma memória que construiu uma imagem de prestígio da instituição junto à sua comunidade, que fundamentou sua legitimidade a partir da expansão do nome da escola a outros lugares pelos veículos de imprensa. Contudo, ao mesmo tempo em que se constituiu como um bem que se constrói e se reconstrói de geração em geração, com uma herança de posse coletiva, tal memória também é manejada para interesses pessoais, como no caso do ex-diretor que utilizou o resultado referido resultado do IDEB e sua repercussão na Revista *Veja* como um trunfo eleitoral de sua trajetória. Nesse sentido conflui a advertência de Le Goff de que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (1990, p. 477), demonstrando que a instituição fez uma opção de preservação para manter uma imagem de prestígio, que foi utilizada externamente em âmbito pessoal.

Dessa forma, a matéria da Revista *Veja*, assim como resultado do IDEB por ela repercutido, é evocada como um monumento, tal qual o entendimento de Le Goff de que “o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (1990, p. 535). Trata-se da tentativa de construção de um passado, de uma imagem da escola, da cultura escolar da instituição a partir de um lugar de qualidade por meio da recordação, da memória, do escrito e do não escrito. Entretanto, ao mesmo que serve como monumento para o contexto da construção da memória coletiva e institucional, a reportagem da Revista *Veja* também pode ser vista como um documento, uma produção social, uma fonte histórica permeada de visões educacionais e discursos que foram apropriados por essa memória institucional.

A reportagem da Revista *Veja* de 2 de maio de 2007, sob o título de “Luxo Zero, Ensino Nota Dez”, apresenta o CEF 801 do Recanto das Emas como uma escola surpreendente no cenário educacional do Distrito Federal, com base em seu resultado do IDEB, um dos dez melhores do DF. O tom da matéria é marcadamente elogioso ao seu desempenho educacional, que contrasta com as condições materiais do local:

A mais pobre no grupo da excelência acadêmica, a escola 801 de Recanto das Emas é de longe o exemplo mais extremo: funciona em frágeis galpões de madeira, nos quais a temperatura no verão gira em torno de 40 graus Celsius — uma estufa sem direito a ventilador. A escola não tem sequer pátio para o recreio. Outras pesquisas já haviam encontrado bom ensino em meio a precariedades como as de Recanto das Emas. O mérito do atual estudo, conduzido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi mapear o que tais escolas têm em comum — e jogar luz sobre as soluções que elas dão à falta de recursos. (LUXO ZERO, ENSINO NOTA DEZ, 2007).

O texto busca ressaltar que, ao contrário de escolas equipadas com laboratório e boas infraestrutura, o diferencial do CEF 801 estava na qualidade de sua gestão pedagógica e no engajamento de professores, alunos e famílias com desenvolvimento de seu trabalho educacional. Dessa forma, a reportagem, a partir do resultado do CEF 801, cria uma narrativa voltada à superação das más condições educacionais, em que a precariedade material era deslindada pelo capital humano e sua capacidade de gerar soluções naquele ambiente. Entretanto, como argumenta Le Goff (1990, p. 548), “o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade”.

Nesse sentido, a reportagem deve ser interrogada a partir da construção de seu discurso: além do registro de um fato educacional no Distrito Federal, o texto produz uma memória que monumentaliza a experiência escolar do Barracão. Por isso, é tarefa do historiador desnaturalizar esse enunciado elogioso e expor seus silenciamentos, pois “é preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 1990, p. 548).

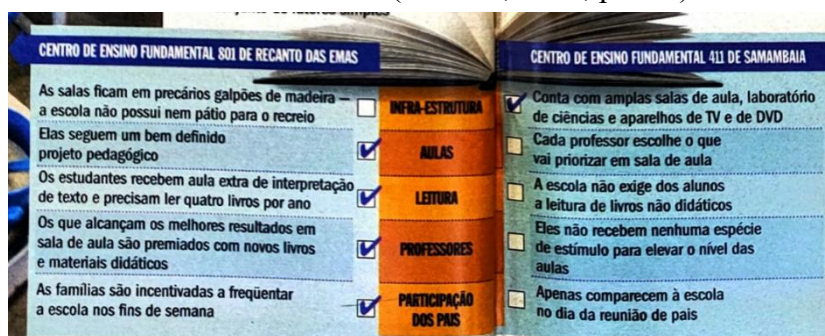


Figura 38: Recorte da reportagem “Luxo Zero, Ensino Nota Dez”, Revista Veja, 2007.

Um dos primeiros artifícios desse discurso, permeado de seletividades, é a relativização da precariedade. Há uma clara escolha de não questionar as estruturas físicas, as concepções arquitetônicas e as condições materiais das escolas do Distrito Federal. Dessa maneira, se posiciona o quadro comparativo entre o CEF 801 do Recanto das Emas e o CEF 411 de Samambaia, reforçando a narrativa da reportagem de que a qualidade do ensino não estaria

vinculada à infraestrutura, mas sim ao engajamento pedagógico. O CEF 801 é apresentado a partir de suas precariedades, mas valorizado pelo projeto pedagógico bem definido, incentivo à leitura e participação das famílias. Já o CEF 411 de Samambaia, apesar da “ampla infraestrutura”, é retratado como desarticulado, com professores sem unidade de ação, pouco estímulo à leitura e participação restrita dos pais. A oposição simbólica transforma o Barracão em exceção exemplar. Assim, o discurso se constrói a partir do desprezo da precariedade estrutural, das condições materiais e financeiras em favor de um discurso de valorização de um trabalho de superação que deveria ser reproduzido em diferentes locais do Distrito Federal.

Na reportagem, isso se confirma com a escolha das falas da, então, Secretária de Educação do Governo Arruda, Maria Helena Guimarães, que afirmou: “As escolas campeãs apontam para o que de fato importa ao bom ensino” (LUXO ZERO, ENSINO NOTA DEZ, 2007) e de Cláudio Moura de Castro que, convocado como especialista em educação, afirmou que: “a pesquisa traz mais uma prova de que o salário dos professores, assim como a infraestrutura da escola, não é determinante do bom ensino” (LUXO ZERO, ENSINO NOTA DEZ, 2007). Assim, a construção desse discurso não apenas reforça a relativização da precariedade, mas edifica a narrativa da superação por meio do engajamento do capital humano para solucionar as carências materiais e as questões sociais inerentes aos espaços em que estão inseridas as escolas.

Esse discurso, ao ser monumentalizado e apropriado pela memória institucional, se sustenta tanto pelo o que destaca, quanto pelo o que silencia. Como observa Le Goff (1990, p. 426), “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”, demonstrando que a permanência dessa narrativa depende daquilo que foi omitido ou apagado, a modo de cair no esquecimento. Dessa forma, esse discurso produzido pela reportagem da Revista Veja pode ser tensionado com a pesquisa de reportagens sobre a escola na imprensa local, como o diário Correio Braziliense, que acompanhou e registrou casos e situações ocorridas na comunidade de forma mais constante ao longo da primeira década dos anos 2000s. Essas matérias se apresentam em tons menos celebrativos e mais atentas aos fatos inerentes ao contexto da comunidade, ainda que saltem da normalidade cotidiana a ponto de virarem notícias de jornal, demonstram acontecimentos concretos que compunham a vivência escolar e comunitária, oferecendo vestígios da experiência social que circundava o CEF 801.

É o caso do próprio resultado da Prova Brasil de 2007, celebrado pela Revista Veja. A partir da pesquisa nas publicações do Correio Braziliense é possível relativizar o sucesso

empreendido à escola, expondo que o resultado em questão se referia apenas aos anos finais do ensino fundamental. Esse contraste pode ser observado nos próprios indicadores de desempenho: nos anos iniciais, no mesmo ano de 2007, o CEF 801, entre as escolas dos Recanto das Emas, figurava mais próxima dos últimos colocados do que dos primeiros (DE OLHO NO BOLETIM, 2007, p. 28 e 29). Na ocasião, outra escola do Recanto das Emas foi a que esteve melhor posicionada entre as escolas das regiões administrativas, a Escola Classe 102 do Recanto das Emas, com larga distância do CEF 801. Isso demonstra um cenário bem distinto, silenciado, coexistindo com aquele celebrado pela reportagem nacional e registrado no PPP da escola como um fato notável de sua trajetória histórica.

Na repercussão dos resultados da Prova Brasil de 2007, O Correio Braziliense optou por seguir uma linha editorial distinta ao destacar a EC 106 da Asa Norte, primeira colocada, valorizando uma realidade escolar distinta. Diferente da *Revista Veja*, que enfatizou a superação das dificuldades no Barracão, o jornal ressaltou o trabalho pedagógico aliado a uma estrutura física mais favorecida, com biblioteca, três televisores e um laboratório de informática equipado com vinte computadores — ainda que a ausência de auditório e quadra de esportes fosse apontada pela direção como uma carência significativa (AS LIÇÕES DE UMA ESCOLA NOTA 10, 2007, p. 28-29). Assim, evidencia-se o contraste entre as duas abordagens: enquanto a *Veja* construiu um discurso de relativização das dificuldades e do sucesso educacional dos anos finais do ensino fundamental do Barracão a partir da superação pela precariedade, o Correio Braziliense buscou valorizar as condições materiais concretas, ora como limites, ora como potencialidades, atrelados ao desempenho da escola na referida avaliação.

Além dos registros das divulgações de resultados de avaliações externas, as aparições do CEF 801 do Recanto das Emas nas do Correio Braziliense giram em torno da violência local, das condições sociais dos estudantes e da comunidade e das precárias condições materiais da escola. A violência no local é aspecto notável nas notícias das quadras 600s e 800s na primeira metade dos anos 2000s, como é o caso da matéria que repercutiu a violência no caso de uma estudante da escola — G.⁴⁵ dez anos de idade—, que foi violada e assassinada na comunidade, bem como o luto vivido pela escola dias depois (ADOLESCENTE PREMIDITOU O CRIME, 2002, p. 15). Outro tema latente é a desigualdade social e educacional no Distrito Federal, exposta pelo diário. No texto “Melhor do que em casa” publicado pelo Correio Braziliense em 4 de março de 2002, expõe-se como as férias são períodos difíceis para as crianças pobres das

⁴⁵ Em respeito à memória da estudante e ao direito de esquecimento da família, optou-se pelo anonimato de sua identidade. Assim, foi utilizado apenas a letra inicial de seu nome.

periferias do Distrito Federal, que enfrentavam a falta de alimentos, cuidados e a necessidade de trabalhar para ajudar a família., Em contraste, surge o relato sobre C. H.⁴⁶, estudante de 15 anos do CEF 801 do Recanto das Emas, demonstrando que, apesar das dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelas famílias com as férias escolares, o início do ano letivo e a presença da criança na escola não ameniza o cenário de escassez e dificuldade enfrentado no âmbito familiar. Dessa forma o jornal apresenta:

Em alguns casos, a vergonha é maior que a vontade de estudar. C. H., de 15 anos, já decidiu: não vai à escola. Se recusa a pedir folhas dos cadernos dos colegas. ‘Essas coisas custam caro, não dá para pegar dos outros’, explica. Além disso, tem o problema da falta de estímulo. C. estuda a 7ª série do Centro de Ensino Fundamental 801, do Recanto das Emas. A escola é feia, cinza e feita de madeira. Não há pátio para jogar bola e as salas são quentes e abafadas. As obras para instalação de esgoto transformaram o local em um lamaçal, cheio de tubulações gigantes. Ambiente nada agradável para um jovem de 15 anos.

‘Isso é muito triste’, lamenta H. C., 71 anos, avó de César. ‘Meu neto não quer estar em casa nem está na escola. Eu não posso mudar daqui, por isso queria que, pelo menos no colégio, ele fosse feliz.’ H. cria oito netos em uma casa de três cômodos, no Recanto das Emas. Ela vive apenas com a aposentadoria e ainda gasta, sobrevive com R\$ 180 por mês. ‘É pouco’, diz C., um dos mais velhos, também já desanimado com a dificuldade em arrumar trabalho que lhe proporcione estudo. (NEM TUDO É FESTA, 2002, p. 11).

A escola, assim, não surge como uma força opositora ao cenário social que a cerca, mas como um elemento que ali está inserido, absorvendo, reproduzindo e evidenciando no âmbito educacional as desigualdades econômicas e sociais no Distrito Federal dos anos 2000s. O texto faz uso da análise da arquitetura escolar para enfatizar a narrativa de precarização do local, ao enfatizar que a escola é “cinza, feia e feita de madeira” (MELHOR DO QUE EM CASA, 2002, p. 11), para construir a narrativa de que o prédio escolar não gera interesse no aluno, o que pode expressar o valor simbólico que aquele prédio possuía para parte dos estudantes. A arquitetura escolar, bem como as condições materiais do desenvolvimento do trabalho pedagógico no CEF 801, também foi objeto de outros textos no Correio Braziliense. Assim se apresenta a matéria “Barata, Calor e Poucos Livros”, publicada pelo Correio Braziliense em 19 de novembro de 2006.

O texto tem como principal objeto a precariedade estrutural e seus reflexos no processo de ensino na escola, expondo de forma contundente as dificuldades e inadequações do Barracão. O texto destaca que a escola funcionava em frágeis barracões de madeira, com salas abafadas e superlotadas, onde alunos conviviam com vandalismo, pichação, paredes rachadas e ausência

⁴⁶ Em respeito à identidade do estudante e sua trajetória, assim como a de seus familiares, foram omitidos seus nomes, sendo utilizadas apenas suas iniciais.

de condições mínimas de higiene. O texto traz a voz de uma estudante de 11 que relata: “Minha professora tira água com balde em dia de chuva. E quando está quente temos dois intervalos porque é muito calor” (BARATAS, CALOR E POUCOS LIVROS, 2006, p. 30 e 31). A matéria também chama a atenção para o entorno da escola que se transformou em um grande lixão, que atraía insetos e comprometia a saúde e o bem-estar da comunidade escolar. A fala da vice-diretora da época, Isabel Cristina de Oliveira —“queremos priorizar a parte acadêmica, mas é difícil” (BARATAS, CALOR E POUCOS LIVROS, 2006, p. 30 e 31) fica claro que frente à precariedade estrutural e problemas sanitários, sociais e econômicos, o trabalho pedagógico concorria pelo esforço e atenção da equipe de profissionais com os desafios do ambiente periférico e precarizado, permeado por desigualdades sociais e educacionais.

Dessa forma, o cenário se refletia diretamente no rendimento acadêmico: os resultados divulgados no ano de 2006— um ano antes dos resultados analisados pela Revista Veja— demonstraram que os estudantes do CEF 801 do Recanto das Emas possuíam um desempenho abaixo da média do Distrito Federal na Prova Brasil. Dessa maneira, segundo a matéria do Correio Braziliense, “na prova de português, os 122 alunos de 4º série que fizeram a prova fizeram 12 pontos a menos do que a média registrada no DF e 50 pontos menos do que os 236 pontuados pelos meninos da Escola Classe da 106 Norte, a melhor posicionada em todo o DF” (BARATAS, CALOR E POUCOS LIVROS, 2006, p. 30 e 31). O título do texto se justifica pelo registro da presença de baratas no Barracão, ocasionada pela formação de um depósito de lixo irregular ao lado da escola, bem como pela ausência de uma biblioteca no prédio escolar.

Assim, a reportagem constrói a imagem de uma escola marcada por adversidades físicas e sociais, em que o esforço docente contrastava com um espaço degradado, inseguro e pouco favorável ao aprendizado. Apesar disso, a matéria expõe o reconhecimento dos estudantes e dos pais frente ao trabalho dos professores e da equipe pedagógica da escola ao relatar a opinião de uma mãe de uma aluna da escola que afirmou que “o ensino é bom. É um dos melhores do Recanto das Emas. Mas, poxa, em plena capital do Brasil uma escola de madeirite! Isso é de dar vergonha” (BARATAS, CALOR E POUCOS LIVROS, 2006, p. 30 e 31). Outra passagem que chama atenção na reportagem é a resposta da secretária de educação, Vandercy Antônia de Camargos que afirmou que: “Nosso padrão não é do Plano Piloto. Para alguns casos a biblioteca não é a melhor opção. Muitas crianças não têm cultura de ler. Não adianta a biblioteca. Por isso temos poucas. Mas os professores podem ler em sala de aula.” (BARATAS, CALOR E POUCOS LIVROS, 2006, p. 30 e 31). Tal declaração acaba por reforçar os padrões de desigualdade educacional entre o Plano Piloto e as periferias do DF, naturalizando as carências

e legitimando a manutenção de condições precárias nas escolas mais pobres, como no caso do CEF 801 do Recanto das Emas.

A reportagem do Correio Braziliense demonstra pontos de convergência com o texto da Revista Veja, a respeito da existência do reconhecimento e aprovação da comunidade com o trabalho pedagógico desenvolvido no Barracão. Entretanto, as notícias do jornal tensionam o discurso construído pela Revista, demonstrando que a arquitetura escolar é um elemento preponderante da cultura e do cotidiano da instituição. Assim, demonstra-se que sua estrutura, seus limites e sua realidade material não devem ser desconsiderados ou relativizados na investigação da cultura escolar da instituição, pois, além de estarem diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem na escola, influenciavam a forma em que a comunidade vivenciava a escola.

Nesse sentido, enquanto a Revista Veja tratou o resultado positivo da escola na Prova Brasil dos anos finais de 2007, relativizando a precariedade e supervalorizando uma suposta superação das dificuldades materiais no Barracão, o Correio Braziliense demonstrou de forma mais constante as dificuldades cotidianas das comunidades, apresentando a convivência com a violência e a falta de recursos financeiros das famílias, além da precariedade social, urbanística e arquitetônica, que circundava a escola, moldando a experiência social em torno da vivência do cotidiano escolar e da formação de sua cultura.

Dessa forma, observa-se que a memória institucional é constituída por escolhas, por lembranças e esquecimentos, monumentalizações e apagamentos. Contudo, registra-se aqui que, apesar do resultado da Prova Brasil dos anos finais do ensino fundamental de 2007 ser um grande trunfo da memória institucional da escola, ela não se resume a isso. Tanto entre os docentes que estiveram no Barracão, como entre gestores e professores que apenas absorveram as memórias locais sem terem vivenciado a escola de madeira, há ciência e lembranças das dificuldades enfrentadas no local. Nas falas dos profissionais da escola, assim como nos relatos das famílias da comunidade, se fazem presentes as precariedades, as violências, os perigos e etc., entretanto, sempre de maneira mais tímida e particular, sem gerar ou apresentar registros escritos.

Nessa brecha a presente pesquisa encontra seu lugar de importância: no questionamento e na investigação da memória coletiva. Ao confrontar lembranças, esquecimentos e discursos cristalizados, busca-se compreender não apenas a memória construída em torno do Barracão, mas também a realidade histórica que lhe deu origem. A História, dotada de seus métodos de criticidade, lança possibilidades para transpor os artificios, lacunas e silêncios da memória,

alcançando o passado de maneira mais ampla e problematizada. Apesar disso, a História se alimenta diretamente da memória, contudo, como compreende Ginzburg, para a produção do conhecimento histórico “precisamos de uma visão mais distanciada, uma perspectiva deslocada no tempo, uma distância crítica: atitudes certamente nutridas pela memória, mas que são independentes dela” (Ginzburg, 2014, p. 100).

2. Práticas pedagógicas: saberes sistematizados em conteúdos escolares.

Até aqui foi possível observar a instituição do CEF 801 do Recanto das Emas em um espaço ainda incipiente, em construção. Dessa forma, é difícil afirmar que em 1999, aproximadamente dois anos após a construção das primeiras casas das quadras residenciais adjacentes, o local já possuísse uma cultura própria definida. Assim, observa-se, a partir da relação entre escola e comunidade, que a cultura local foi construída também em comunhão com cultura escolar, em relação de mútua. Nesse sentido, ainda que autores como Bourdieu e Illich tenham interpretado a escola sobretudo como espaço, de reprodução cultural e social (Vidal, 2009), a atenção aos conceitos de cultura escolar (Julia, 2001) e dos fazeres ordinários (Chartier, 2000) apontam para outra perspectiva. Segundo Vidal,

“Invadir a “caixa-preta” da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras). Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodução social. (Vidal, 2009, p. 26).

Ao defender invadir a caixa-preta, a autora ressalta a importância da pesquisa sobre as práticas escolares e o respectivo cotidiano como forma de observar a ação da escola na formação de uma cultura própria, tensionando a visão da escola como um mero aparelho de reprodução cultural. A escola surge, assim, como um local que produz, por meio de suas práticas e ressignificação dos saberes, uma cultura que lhe é própria, entretanto atravessada por outros circuitos culturais. Vidal (2009) argumenta que a cultura escolar resulta de um processo de hibridização, resultado do encontro de dos vários universos culturais que se confluem na instituição escolar, assim o ambiente escolar funciona como um "lugar de fronteira cultural, de zona de contato" (Vidal, 2009, p. 30) onde se encontram e se misturam as "culturas familiares, infantis, docentes, administrativas" (Vidal, 2009, p. 30).

Dessa forma, é possível compreender a cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas como resultado do encontro da cultura administrativa da Secretaria de Educação, da cultura comunitária, das culturas familiares, das culturas infantis e adolescentes, presentes na localidade. A cultura escolar, presente tanto na arquitetura escolar e na memória institucional analisadas já analisadas, nesta seção do capítulo se manifesta a partir das práticas pedagógicas que, conforme Julia, podem ser entendidas como parte constitutiva dessa cultura, uma vez que cultura escolar pode ser entendida como como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10-11). Nesta perspectiva, a análise das práticas pedagógicas capturadas pelas fotografias se torna essencial para apontar caminhos para o entendimento da cultura escolar em ação, pois revela tanto os modos de transmissão de valores, conteúdos e ensinamentos, quanto como a operacionalização de saberes, reconhecendo professores e alunos como produtores de conhecimento e de cultura no ambiente escolar e comunitário.

Roger Chartier (2002) tece importantes contribuições para o entendimento das práticas sociais como símbolo de uma cultura, a partir de apropriações e ressignificações de conteúdos no cotidiano escolar. A representação da prática escolar, em uma atividade coletiva, projeto, festa ou interação com a comunidade, é entendida como formas de impor e construir sentidos sociais ao trabalho pedagógico a partir de práticas concretas. Nesse sentido, Chartier (2002, p. 17) destaca que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros”. Tal afirmação permite compreender a escola como um espaço de produção e circulação de representações que orientam práticas pedagógicas, em uma confluência de prescrições curriculares e institucionais e com as demandas oriundas do contexto local. As atividades escolares — desde o planejamento de um projeto de culminância até os atos cotidianos — não podem ser vistas apenas como instrumentos neutros de ensino, mas como ações que carregam significados sociais, revelando disputas de poder, valores culturais e visões de mundo de estudantes, professores e da instituição de maneira coletiva.

Dessa maneira, as práticas escolares passam a ser compreendidas como portadoras de discursos, para além de sua função de ensino. Como aponta Chartier (1990, p. 23), “as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição”, revelam que a escola não apenas transmite conteúdos, mas também institui valores, formas de reconhecimento,

estabelecendo uma relação com a comunidade a partir de sua atuação no espaço. Nesse processo, torna-se fundamental considerar a noção de apropriação, pois, como afirma o autor, “a apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (Chartier, 1990, p. 27). Assim, as práticas escolares podem ser vistas como espaços de ressignificação, nos quais professores e alunos produzem sentidos diversos a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

Por sua vez, o arquivo de fotografias do CEF 801 do Recanto das Emas traz uma ampla gama de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Tais práticas vão de projetos literários, feiras de ciências e festividades, além de retratar cenas do cotidiano em sala de aula. Observa-se que, em sua maioria, as fotografias se concentram nos eventos, ao que foge da normalidade do cotidiana, apesar de fazer parte do desenvolvimento do trabalho pedagógico como forma de mudar a rotina escolar. A partir de minha experiência como professor e aluno da rede pública de ensino do Distrito Federal, posso afirmar que esses eventos são tidos como dias de culminância de um determinado trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de um bimestre letivo, algo comum em toda a rede. Assim, a escola trabalha de forma conjunta em um mesmo objetivo, porém setorizada em classes, em que cada turma e cada professor trabalha de modo a contribuir com o evento com uma apresentação e decorações.

A mobilização coletiva e a repetição de diferentes projetos em cada bimestre, ano após ano, explicam sua importância para a cultura escolar e justificam a relevância e o interesse em registrar esses momentos, que apesar de serem esporádicos ao longo do ano, significam o clímax do trabalho pedagógico, o resultado de todo um processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no cotidiano da escola. Dessa maneira, a fotografia, que ali retrata uma cena congelada no tempo e perenizada, não reflete as práticas e processos realizados ao longo do tempo. Logo, a fotografia como fonte, sugere uma maior valorização do resultado em detrimento do processo que o gerou.

A ênfase no registro do momento final — a festa, a apresentação, a formatura— invisibiliza a complexidade das práticas cotidianas, os esforços coletivos e a constância do trabalho pedagógico que possibilitaram aquele desfecho. Assim, cria-se uma representação parcial da cultura escolar, que privilegia o espetáculo do produto acabado, mas silencia parte do percurso, das interações e aprendizagens que estruturam o processo de ensino e a experiência educativa.

Ainda que permeada de limitações, a fonte fotográfica fornece materialidade às práticas pedagógicas e aos eventos realizados na escola, propiciando indícios e vestígios das vivências da comunidade escolar no espaço. Para além de registrar resultados e momentos de culminância, as imagens trazem inúmeras possibilidades de observação dos métodos de ensino, dos temas trabalhados, das interações educativas entre estudantes e professores, bem como da participação da comunidade nas atividades escolares. Por meio das imagens, é possível identificar como os saberes sistematizados em conteúdos escolares foram mediados por diferentes recursos e estratégias didáticas, revelando tanto escolhas pedagógicas quanto formas de apropriação e ressignificação desses conteúdos no cotidiano da escola.



Figura 39: 2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 40: Apresentação das regiões no II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.



Figura 41: Caracterização de alunas na sala da Região Sul no II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.⁴⁷



Figura 42: Professores na sala da Região Nordeste no II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Na perspectiva da fotografia do evento que foge da rotina cotidiana da escola, apresentam-se as figuras 39, 40, 41 e 42 que registraram o “II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, folclore de cabo a rabo, Brasil um país tropical”. A partir da observação das fotografias

⁴⁷ Apesar das fotografias não possuírem uma data bem definida, estima-se que o evento tenha ocorrido entre 2001 e 2004. Isso se sustenta pela observação do grupo de professores envolvidos na atividade, que não é o mesmo que trabalhou nos primeiros anos da escola. A materialidade da fotografia, imagem de produção e revelação analógicas, também sugerem um limite temporal à sua captura.

é possível identificar que a culminância do projeto foi constituída por apresentações coletivas, vide a observação da figura 39 que demonstra a montagem do palco em um dos corredores da escola, e por apresentações setorizadas nas salas de aula, como demonstra as figuras 41 e 42. Apesar de tratar sobre o folclore nacional, o projeto dividiu as turmas, e os respectivos professores responsáveis por cada uma delas, entre regiões do Brasil como tema da construção do evento.

A tese do evento como momento de culminância do trabalho pedagógico se sustenta com a observação da confecção dos cenários, principalmente das salas de aulas que foram adornadas com cartazes e pinturas a modo de retratar a cultura de cada região do Brasil. Dessa forma, é importante destacar que um evento dessa dimensão só poderia ser viabilizado mediante planejamento prévio e um trabalho contínuo ao longo do período letivo. Nesse sentido, o projeto não se restringiu ao seu dia de realização, mas orientou o fazer pedagógico cotidiano, direcionando atividades, conteúdos e práticas em sala de aula, fatores que articulados até se materializarem na celebração final. Isso pode ser evidenciado pelos cartazes expostos nas figuras 41 e 42 que apresentam produções realizadas pelos alunos como parte do cotidiano escolar — pesquisas, desenhos e textos — que, ao mesmo tempo em que cumpriam funções pedagógicas, foram incorporados à ambientação das salas, unindo as atividades rotineiras ao momento coletivo da culminância.

Do ponto de vista discursivo, a atividade procurou retratar o Brasil em sua diversidade e especificidades regionais, tendo os folclores regionais como tem transversal a serem trabalhados pelas turmas. A valorização das identidades regionais representadas pelas turmas surge a partir da apresentação do mosaico cultural que forma o Brasil, originando atividades de conhecimento, apropriação e ressignificação das culturas regionais pelos estudantes. O projeto apresenta um grande caráter coletivo, com professores atuando no planejamento e organização, monitorando e organizando os estudantes nos momentos de apresentação. A blusa azul, que veste a equipe docente da escola, marca a materialidade originada pelo projeto, trazendo o nome do evento “Folclore de cabo a rabo, Brasil país tropical”, com o mapa do Brasil ilustrado por figuras do folclore nacional. Mais do que uma simples camiseta, a blusa, além apresentar uma diferenciação visual entre professores, alunos e demais profissionais da escola, simboliza a consolidação do trabalho coletivo, transformando-se em um registro do trabalho pedagógico e em uma memória visual materializada sobre as ações pedagógicas desenvolvidas no período.



Figura 43: Grupo docente no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.



Figura 44: Imagem 1 da exposição de trabalhos pelos estudantes no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 45: Imagem 2 da exposição de trabalhos pelos estudantes no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 46: Oficina de confecção de tatuagens no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.



Figura 47: Exposição do sistema auditivo no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data.

O acervo também registra o III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas, provavelmente no ano seguinte ao segundo. Nota-se a continuidade do grupo docente que atuou no evento anterior. Algumas características foram mantidas, sugerindo que a instituição já possuía, ou consolidava naquele momento, um modelo de organização e realização de eventos de exposição coletiva de trabalhos discentes. Uma dessas características foi a setorização das apresentações dos trabalhos produzidos pelos alunos nas salas de aulas, apesar do acervo não sugerir vestígios de uma estrutura central, como um palco para apresentações, assim como ocorreu no evento anterior. Isso se deve a brusca mudança no tema do evento que saiu de apresentações culturais das regiões do Brasil para uma feira de ciências no ano seguinte.

Tal percepção é sustentada não só pelo conteúdo dos trabalhos expostos, com suas maquetes e cartazes, mas também pela camiseta trajada pelos docentes que materializa a proposta pedagógica do evento. A blusa branca leva o nome da celebração em letras pretas — “III Evento Cultural Feira de Ciências” —, com uma frase não identificada em vermelho, um desenho de duas figuras abraçando o Planeta Terra em formato de coração, com a frase abaixo — “Azul é Lindo” — evidenciando que o tema retrato ali era o Planeta Terra. Desse modo, as atividades expostas giram em torno da vida na Terra, de rochas e vulcões, maquetes retratando paisagens urbanas e exposição de frutas e plantas. Entretanto, com algumas fugas ao tema com trabalhos de artes, como a oficina de confecção de tatuagens, figura 46, e exposições sobre o corpo humano, figura 47.

Dessa maneira, as fotografias materializam algumas metodologias pedagógicas na montagem e realização do evento, algumas aqui já comentadas — como a produção de cartazes e a confecção de cenários para apresentação de elementos culturais das respectivas regiões. Outro método de construção de sentido e apropriação de saberes é a teatralização afim de transformá-los em conteúdos escolares. A representação teatral de conteúdos é um método de ensino que no Brasil foi inserido pela educação jesuíta no período colonial com objetivo da catequização indígena (Leal; Rossi, 2020).

Entretanto, foi o teatro-educação foi ressignificado e revigorado pela Escola Nova, em que, repercutindo a tese de Alfredo Miguel Aguayo, apresentou-se “que um dos mais importantes caminhos para o ensino da literatura se dava por meio das dramatizações livres, ou seja, o teatro seria indispensável como elemento pedagógico do ensino de linguagem” (Gomes; Aquino, 2019, p. 13). Dessa forma, observa-se a teatralização não como um fim em si, em que as atividades buscassem aprimorar e desenvolver as capacidades de atuação e produção de peças e momentos de representações. Por outro lado, como observa Leal e Rossi (2020, p. 143),

“pode-se verificar o teatro como uma estratégia de ensino, como um instrumento para realizar aprendizados em diferentes matérias. É possível identificar ainda o teatro presente em festividades e comemorações da escola, aliando aprendizagens extracurriculares”.



Figura 48: Representação de personagens folclóricos no 2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 49: Imagem 1 das apresentações teatrais no CEF 801. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 50: Imagem 2 das apresentações teatrais no CEF 801. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Nas figuras 41, 48, 49 e 50, observam-se o teatro e a representação não apenas a partir da concretização da peça, ou da constituição do espetáculo, mas também pela caracterização

dos estudantes, em que deixam de lado sua estética de aluno e assumem a condição de personagem para representar um saber ali trabalhado, constituindo uma “expressão semiótica, ou seja, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos do ser humano” (Katto, 2015, p. 5). Tal perspectiva dialoga com o que a autora denomina de função instrumental do teatro na educação, isto é, o uso da dramatização como estratégia didática voltada ao ensino de diferentes disciplinas (Katto, 2015). Entre as diferentes concepções sobre os distintos objetivos do teatro na escola, observa-se nas imagens a “utilização de jogos dramáticos como método de ensino para conteúdos curriculares como literatura, línguas, entre outros” (Katto, 2015, p. 4). Dessa maneira, as fotografias apresentam a apropriação do teatro escolar como prática pedagógica que conflui a representação com o aprendizado de saberes ressignificados em conteúdos escolares.



Figura 51: Imagem 1 da apresentação externa do evento “Brasil 500 anos”, 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 52: Imagem 2 da apresentação externa do evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

A análise iconográfica da figura 51 demonstra um evento de apresentação dos estudantes ao público externo que se aglomera no exterior da escola. Observa-se um grande número de pessoas reunidas em uma rua de chão batido, na lateral da escola, cercada por casas simples e pequenos comércios, compondo um cenário que apresenta a inserção da escola no cotidiano urbano da quadra e dos seus arredores. Como em um desfile, forma-se uma plateia para apreciar a passagem dos estudantes que, sem seus uniformes, se caracterizaram para transmitir mensagens, para isso também utilizaram cartazes.

A análise das 15 fotografias presentes no acervo que retratam a referida atividade escolar fornece um amplo entendimento sobre o que foi feito, possibilitando a investigação de suas motivações e metodologia. Entretanto, apenas a partir de um detalhe da figura 51 é possível amarrar as e contextualizar as 15 fotografias, que observadas separadamente, embaralhadas como estavam em meio as centenas de imagens do acervo fotográfico, pouco diziam. O cartaz branco com o letreiro azul na imagem traz uma mensagem incompleta, porém, que permite esclarecer todo o sentido das imagens que retratam o evento — “BRASIL 500 ANOS”. A partir de então, conforme também apresenta a figura 52, não é possível apenas contextualizar as demais imagens, mas também localizá-las no tempo, o ano 2000, o segundo ano letivo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 53: Imagem 3 da apresentação externa do evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Na perspectiva do evento de culminância e da teatralização como instrumento pedagógico para ressignificação de saberes em conteúdos escolares se localiza a passeata que marcou os 500 anos de Brasil. Neste contexto, também está inserida a figura 27 e 28, cuja análise iconográfica foi realizada com o intuito de apresentar os elementos a serem

investigados neste capítulo. Diferente do projeto “Folclore de cabo a rabo, Brasil país tropical”, a passeata dos 500 anos de Brasil voltou-se ao público externo, não se limitando ao espaço do Barracão e se projetando pelo espaço comunitário, a partir da representação do alunado de diversos marcos históricos da trajetória do país. Por outro lado, as imagens analisadas, ao mesmo tempo que documentam o engajamento da comunidade frente à escola, também demonstra como a atividade pôde reproduzir discursos tradicionais e arrojados da historiografia nacional de acordo com os fatos representados na passeata.

Contudo, diante da grande mobilização que o evento proporcionou à escola, é possível identificar a divisão dos períodos retratados por turmas, dado a diferença de idade entre os alunos participantes. Dessa forma, a prática abriu espaço para apropriações e ressignificações nas representações, que provavelmente seguiram as visões dos docentes responsáveis por suas respectivas turmas. Assim, as diferentes formas que os períodos da história nacional foram representados demonstram que a passeata, para além de um roteiro unificado, também se constituiu como um mosaico de interpretações históricas, no qual cada grupo ressignificou o passado de acordo com as mediações pedagógicas vivenciadas em sala de aula.



Figura 54: Representação do Governo Vargas (1951-1954) no evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 55: Representação do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) no evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

As figuras 54 e 55 demonstram que parte das representações foram compostas por saber cristalizados sobre a história do Brasil. Nota-se a exaltação de lemas políticos do período desenvolvimentista de JK com os cartazes sobre a construção de Brasília, o plano de metas desenvolvimento de 50 anos em cinco e os avanços da indústria automobilística, enquanto um aluno está caracterizado de presidente da República ao centro da imagem 55. A representação do Governo Vargas também segue a mesma linha de exaltação de seus feitos políticos com cartazes alusivos à campanha do petróleo e ao advento da criação da Petrobrás, bem como uma maquete que representa os avanços no setor energético com a criação de hidroelétricas. Dessa forma, as apresentações demonstram a reprodução de um discurso nacionalista de valorização de feitos políticos observados como marcos históricos do desenvolvimento econômico e social do país, sem apresentar muitos questionamentos. O mesmo ocorreu com a representação da construção da nova capital, em que as fotografias, utilizadas na abertura do capítulo, apresentam cartazes e referências aos pioneiros e à Brasília monumental, ao passo que se nota a ausência de referência aos candangos e à Brasília periférica, representada pelo próprio Recanto das Emas e pelo advento do CEF 801.



Figura 56: Imagem 1 da representação do fim da ditadura militar no evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 57: Imagem 2 da representação do fim da ditadura militar no evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

No mesmo viés de teatralização como instrumento pedagógico, o período de redemocratização e fim da ditadura demonstra gesto de arrojo e ousadia ao fazer uma associação simbólica do regime militar à figura da morte. Como demonstram as imagens 56 e 57, os estudantes carregam pela passarela um caixão coberto pela bandeira do Brasil, acompanhados por colegas vestindo roupas inteiramente preta, em clara alusão ao luto. Pode-se compreender que tal encenação remete-se às vítimas da repressão — presos, torturados e mortos pelo regime militar — ou uma a um luto simbólico pelo período de autoritarismo e cerceamento das liberdades no país. A representação sugere uma apropriação de ressignificação crítica da memória recente do país.

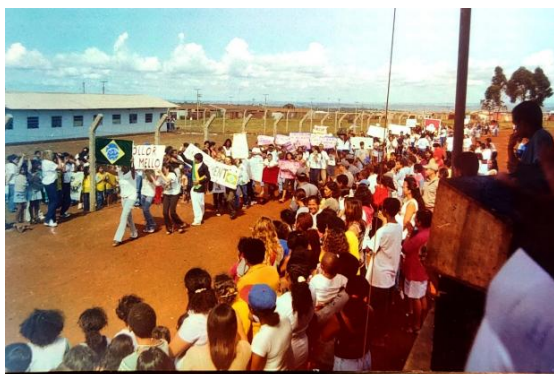


Figura 58: Representação do Governo Collor no evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas



Figura 59: Representação do impeachment de Fernando Collor no evento “Brasil 500 anos”. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas

A cena apresenta vestígios dos discursos produzidos e trabalhados no cotidiano escolar da referida turma para a montagem da apresentação. Por outro lado, a teatralização não apenas materializou uma mensagem simbólica sobre o autoritarismo, mas também permitiu a construção e apropriação coletiva de sentidos sobre a ambiguidade entre autoritarismo e democratização, com a associação simbólica entre morte e autoritarismo e ampla valorização da democracia. A valorização da democracia é corroborada com a representação seguinte do Governo Collor e do movimento dos caras pintadas que levou ao impeachment do primeiro presidente eleito diretamente no Brasil após a ditadura militar, figuras 58 e 59. O estudante trajado com a faixa presidencial atrás do cartaz “Collor de Mello” é seguido por dezenas de alunos com mensagens em cartazes e camisas, além de terem os rostos pintados como forma de representar o movimento popular responsável por findar o Governo Collor. Entre as mensagens nos cartazes se observa “É o Brasil pós-CPI”; “Justiça já”; “um coro anônimo e decidido”, “Fora já”, além de uma bandeira do Partido dos Trabalhadores confeccionada em cartaz.

Assim, a teatralização não se limitou à reprodução de fatos históricos, mas configurou-se como prática pedagógica capaz de construir uma imagem de valor para a democracia a partir da representação da participação popular no processo político, fornecendo assim noções práticas e concretas de cidadania, não só para os estudantes que participaram da atividade, mas também para a comunidade que assistiu a passeata. O formato da atividade possibilitou a construção de discursos que não ficaram restritos ao ambiente escolar. O alcance a comunidade possibilitou que o conhecimento histórico apropriado fosse compartilhado publicamente com os expectadores, gerando novas ressignificações para essa prática. Observa-se assim, a atuação da escola no campo social e intelectual no referido espaço, tendo a instituição se posicionado como mediadora de memórias e do conhecimento histórico, além de promover reflexões críticas no espaço coletivo. Dessa forma, a realização de uma atividade como essa assume um valor

simbólico, singular em uma escola situada na periferia do Distrito Federal, região historicamente marginalizada do centro do poder político e marcada por precárias condições urbanas e educacionais.

Apesar de possuírem grande destaque no acervo fotográfico, o que dá ideia da importância dos acontecimentos naquele contexto a partir do número de registros e de sua conversação ao longo do tempo, os eventos pedagógicos apresentados não desenvolveram sua continuidade até os dias atuais no formato em que se apresentaram nas fotografias. A mudança das gestões pedagógicas e, principalmente, a rotatividade dos grupos docentes ano a após ano na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal é um fator que dificulta a continuidade e consolidação a longo prazo de festejos e práticas coletivas. Logo, as culturas pedagógicas das unidades escolares da rede pública são atravessadas também pelo esporádico, por eventos e práticas que se instauram, permanecem por um período e depois deixam de acontecer ou mudam completamente seu formato, caso dos eventos observados. Entretanto, isso não acontece com um evento que faz parte da cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas, a Festa Junina, ou o Arraiá.



Figura 60: Imagem 1 da Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 61: Imagem 2 da Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

As fotografias apresentam a festa junina como um lugar de celebração e encerramento de um trabalho pedagógico orientado para aquele momento, isso fica evidenciado com as apresentações artísticas expostas nas figuras 60 e 61 em que suas respectivas realizações dependem de ensaios prévios. As vestimentas do alunado masculino seguem as caricaturas do caipira, do matuto e do sertanejo, como uma tentativa de representar o Brasil Rural e criar uma imagem que destoa do habitual daquele espaço. Ao centro da imagem 60, a menina com vestido branco e um pequeno arranjo de flores nas mãos revela a cena de um casamento de quadrilha. Já na figura 61, observa-se a presença marcante das meninas com trajes típicos e adereços coloridos, compondo um cenário produzido que marca a vestimenta simbólica do festejo.



Figura 62: Boca do Palhaço na Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas

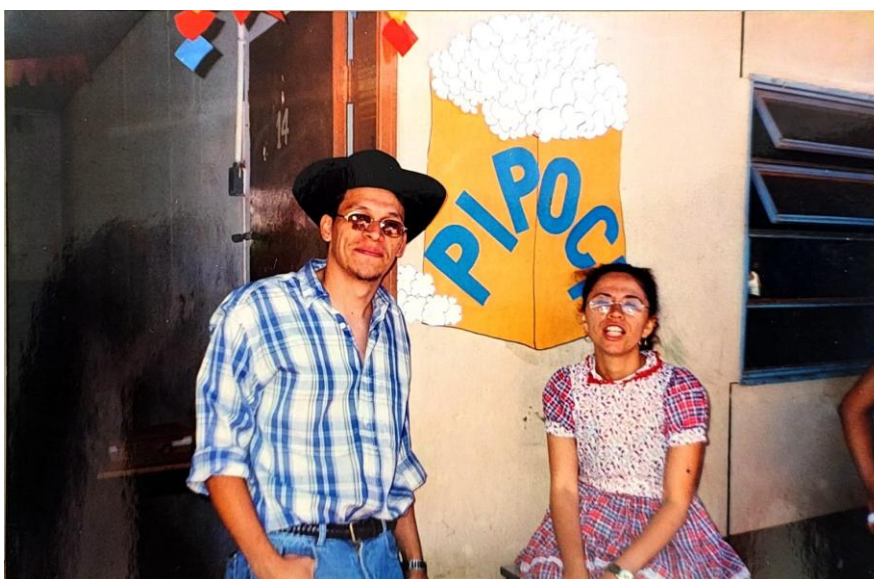


Figura 63: Professores na banca da pipoca na Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas



Figura 64: Barraca da pescaria na festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas

Além da atuação dos estudantes com as apresentações e da participação da comunidade, as fotografias demonstram também a participação dos professores e o uso do espaço na realização da festa. Como observado nas figuras 60 e 61, as apresentações ocorreram no pátio de terra batida, espaço externo às salas de aulas, enquanto as salas e corredores concentravam as barracas onde se comercializava brincadeiras e comidas, como mostram as figuras 62, 63 e 64. A tímida decoração do pátio externo sugere que a festa se concentrou nos corredores, que abrigou as barracas adornadas com bandeirinhas e murais. A forma em que se deu a organização da festa, a mobilização dos docentes nas barracas e o pequeno detalhe do preço de 50 centavos na figura brincadeira boca do palhaço enunciam que a festa junina do CEF 801 do Recanto das Emas se dava a partir do duplo objetivo de celebrar e arrecadar.

Conforme apresentam Anjos, Ribeiro e Sá (2023) por meio da análise de textos publicados pela jornalista Yvonne Jean entre 1962 e 1968, as festas juninas nas escolas de Brasília já conjugavam o duplo propósito de celebrar e arrecadar. Nesse contexto, entre alguns comentários de Yvonne Jean sobre a festa como um instrumento de arrecadação, a celebração foi descrita como uma “festa cuja finalidade principal é arrecadar fundos para a caixa escolar que comprará, antes de mais nada, um fogão” (Jean, 1962d, p. 9, *apud* Anjos; Ribeiro; Sá, 2023, p. 18). Assim, observa-se que “Embora fossem comemorações festivas, capazes de encantar a colunista, as motivações não eram louváveis, pois denunciavam o estado de coisas da educação que era muito precário” (Anjos; Ribeiro; Sá, 2023, p. 18).

Dessa forma, apesar das fontes não apontarem caminhos para o uso do dinheiro arrecadado pelo CEF 801 do Recanto das Emas em seus festejos, a dualidade entre celebração cultural e arrecadação de recursos caracteriza as festas escolares no Distrito Federal desde os

anos 1960, apresentando a festa como portadora de uma dimensão pedagógica e de uma função prática no financiamento da vida escolar.

A constância de sua realização instaura a festividade como um elemento significativo da cultura escolar, seja na fase atual da escola, seja no Barracão. A manutenção do festejo junino, ano após ano, eleva a prática também como uma tradição da escola, tanto internamente como para a comunidade que anseia e participa intensamente da festividade. Atualmente a festa junina integra o projeto político pedagógico da escola com tal descrição:

Aproveitando os ensejos das grandes comemorações no Brasil, com os festejos juninos que acontecem de norte a sul do país, o projeto tem por objetivo reforçar valores e tradições e fomentar a pesquisa e a curiosidade sobre o nosso país. Por trás da festa existe um arcabouço teórico e pedagógico com vistas às aprendizagens significativas. (CEF 801 do Recanto das Emas, 2024, p. 149).

Na escola, a festa junina é tida como um projeto pedagógico voltado à cultura nordestina. O projeto geralmente guia o desenvolvimento do processo de ensino na instituição gerando temas e atividades para aula, além dos ensaios para as apresentações, movimentação para a ornamentação da escola e as dinâmicas coletivas da gincana que coloca as turmas em competição durante o 2º bimestre letivo, período que precede o festejo e é, geralmente, encerrado por ele. Dessa maneira, a festa junina torna-se elemento estruturante do calendário escolar e mobiliza professores, alunos e comunidade em torno de práticas que ultrapassam o caráter lúdico e assumem também dimensões pedagógicas e sociais.

O objetivo da atividade de “reforçar valores e tradições e fomentar a pesquisa e a curiosidade sobre o nosso país” (CEF 801 do Recanto das Emas, 2024, p. 149) configura o papel da festa não apenas como momento de lazer e confraternização, mas como prática pedagógica voltada à construção e ao reforço de tradições no espaço escolar. Essas tradições são voltadas para construir e reforçar traços da identidade comunitária, baseada em aspectos culturais que fazem referência às suas origens.

O grande referencial da dita prática pedagógica, apesar de não estar exposto expressamente no PPP é a Região Nordeste. Isso se sustenta pela percepção de origem da maioria da população do Recanto das Emas. Em parte, tal percepção é confirmada por dados estatísticos que apontam que 67,95% das pessoas que migraram para o Recanto das Emas são oriundos da Região Nordeste, contrastando fortemente com os percentuais das demais regiões, dentre esses, cerca de 47% migraram para o Distrito Federal entre 1990 e as duas primeiras décadas dos anos 2000's (PDAD, 2015, p. 20). Dessa forma, a presença massiva de nordestinos e seus descendentes, aliada a temporalidade da chegada que consiste no momento de

desenvolvimento do Recanto das Emas, são elementos que explicam a centralidade da cultura nordestina nas práticas escolares da festa junina corroborando com a construção de uma identidade escolar vinculada à identidade comunitária. Entretanto, o período relativamente recente da constituição do CEF 801 do Recanto das Emas e, sobretudo, as fotografias de seu acervo dão conta dos momentos iniciais da construção dessa tradição envolta à realização da festa. Dessa forma, é possível observar a festa junina escolar não só como uma tradição inventada, mas como uma tradição assimilada já existente na rede de ensino que anualmente realizava festas juninas nas escolas públicas e particulares do Distrito Federal.

Hobsbawm entende tradição inventada como:

Um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. (Hobsbawm, 2008, p. 9).

Sob a luz de Hobsbawm, então, é possível observar a realização da prática da festa junina como uma tradição inventada a medida em que objetiva habituar as classes de crianças e adolescentes com os ditos valores e tradições do país, sobretudo do Nordeste, transmitindo comportamentos, danças, brincadeiras, músicas, culinária e outros traços culturais que envolvem o festejo a partir da repetição do evento ano a ano e do trabalho pedagógico que é orientado pelo tema. De maneira implícita, há também a relação de continuidade para com o passado dessas famílias, que saíram dos seus lugares de origem para viver no Distrito Federal, transformando o espaço escolar e o trabalho pedagógico em lugar de assimilação cultural a partir de uma determinada percepção da identidade comunitária. Dessa forma, a festa junina escolar pode ser compreendida como uma tradição inventada, pois se consolida enquanto prática pedagógica que, ao ser repetida anualmente, busca transmitir conhecimentos e valores culturais.

Nesse processo, a festa junina não apenas celebra uma herança cultural e possíveis vivências de migrantes, sejam eles moradores, professores ou alunos. O trabalho pedagógico em torno do festejo junino também seleciona, reorganiza e ressignifica práticas e elementos culturais a partir do local e do tempo em que se realizam. Cria-se assim uma imagem de Nordeste, um novo Nordeste inventado e reinventado nas práticas escolares. Como observa Albuquerque Júnior (2011, p. 35), “definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos, e não pensá-la como uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza”. No contexto investigado, a escola, ao repetir símbolos e narrativas

ligadas ao Nordeste, reforça exatamente essa lógica de invenção por meio da cristalização de imagens de um povo e de sua suposta essência, o que revela mais um processo discursivo do que uma experiência cultural integralmente vivida.

Dessa forma, a tradição inventada a partir da prática da festa junina não é só a realização do festejo em si, mas também a própria invenção do discurso que gera e cristaliza uma imagem de Nordeste naquele espaço e naquela comunidade. “O Nordeste é tomado, então, como invenção, pela repetição regular de determinados enunciados, que são tidos como definidores do caráter da região e de seu povo” (Albuquerque Júnior, 2011, p. 35). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que projeta a ideia de continuidade com um passado que, em muitos casos, é reconstruído mais por um imaginário edificado coletivamente do que pelas vivências dos migrantes e seus descendentes, as práticas escolares entorno da festa junina geram imagens e discursos sobre os festejos juninos e sobre o Nordeste para transmitir e valores, costumes e conhecimentos selecionados.

Contudo, a festa junina no CEF 801 do Recanto das Emas pode ser entendida como uma tradição inventada apenas naquele espaço, naquela comunidade, que antes do CEF 801 não possuía nenhuma escola. Ao ampliar a lente de investigação, observa-se o referido festejo como uma tradição assimilada, já amplamente devolvida em diferentes lugares e instituições do Distrito Federal. A partir do texto de Anjos, Ribeiro e Sá (2023), observa-se que as festas juninas já eram realizadas em escolas de Brasília desde os primeiros anos após sua inauguração em 1960. Além dos registros das festas na primeira década da nova capital, nas páginas do Correio Braziliense observam-se anúncios de divulgações de festas juninas escolares durante as décadas de 1970 (FESTA JUNINA NA ESCOLA CLASSE, 1973, p. 15) e de 1980 (FESTA JUNINA DA ESCOLA SACI-PERERÊ, 1985, p. 25). Dessa forma, até a realização da festa junina do CEF 801, o Distrito Federal já carregava quase 40 anos de construção de uma tradição de realização de festejos juninos escolares.

Conforme entente Faria Filho, “pensar a cultura escolar é pensar as formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização” (2007, p. 201). Nesse sentido, a análise da festa junina no CEF 801 do Recanto das Emas deve ser entendida a partir do duplo movimento de invenção de uma tradição no interior da escola e de sua comunidade, mas também com uma assimilação de um ritual já consolidado historicamente no Distrito Federal. Portanto, a festa junina se consolida não apenas como transmissão de determinados valores e conhecimentos que

a compõe, mas também como elemento constitutivo de uma identidade comunitária e da cultura escolar da instituição, que buscou se assemelhar às demais culturas escolares próximas a ela.

2.1 Uma comunidade e sua escola, uma escola e sua comunidade.

Como apresentado no capítulo anterior, o CEF 801 — na figura do Barracão, inaugurado em 1999— foi a primeira instituição escolar a atender diretamente os moradores das quadras 800's e 600's do Recanto das Emas. A escola foi ponto de encontro de diferentes quadras e comunidades que habitavam ao seu redor, sendo um dos primeiros equipamentos do Estado voltado ao atendimento da população a ser fixado na referida parte da cidade, que iniciou seu desenvolvimento anos depois das quadras centrais do Recanto. Assim, o CEF 801 ocupa um lugar ímpar no processo de escolarização dessas populações que habitaram esse espaço de quadras residenciais. Conforme Faria Filho (2007, p. 201), “pode ocorrer que num determinado momento inicial do processo de escolarização não haja uma cultura escolar ou que esta seja rarefeita a ponto de tornar-se quase imperceptível”.

Dessa maneira, a incipiência do processo de escolarização da comunidade implica a análise de uma cultura em construção, em seu processo inicial de formação. Assim, apesar de ainda não consolidada, a incipiente cultura escolar apresentada pelas práticas escolares presentes nas fotografias demonstra amplos trabalhos coletivos, solidificação de rotinas e normas, envolvimento de alunos e comunidade e sentidos construídos ao redor das atividades pedagógicas executadas.

No bojo da análise das práticas escolares, é possível observar a construção de diferentes relações entre escola e comunidade que agregaram e constituíram a formação da cultura escolar da instituição. Como destaca Faria Filho (2007, p. 198), as culturas escolares “são o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados por atores que fazem a escola”. Nesse sentido, defende-se que a cultura escolar não se dá por si mesma, mas em um movimento de construção interna que se expande para além dos limites da escola. Dessa maneira, atenta-se para “a existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou em conflito com a escola — como a cultura familiar, religiosa etc.” (Faria Filho, 2007, p. 198).

Com efeito, a construção da cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas se deu em consonância com a relação estabelecida entre escola e comunidade. Até aqui, isso já pôde ser observado com por meio da análise dos murais da escola que direcionavam mensagens ao alunado, assim como pela significativa presença espectadora da comunidade nas apresentações

da escola abertas ao público, como é o caso da festa junina, apresentações culturais e desfiles. Entretanto, nesta seção do texto busca-se analisar práticas escolares que conceberam a comunidade em um lugar central e que estabeleceram relações diretas entre a escola e o espaço social que a rodeia.

Entre essas relações, observa-se uma simbólica ligação estética em que escola e comunidade comungavam da precariedade de suas respectivas infraestruturas, entretanto, em determinado momento o Barracão torna-se um corpo estranho no espaço, destoando da estrutura ao seu redor a partir da transformação das quadras ao longo do tempo — materializada pela chegada do asfalto e pelas melhorias individuais nas residências. Outros tipos de relações também são apresentados pelas fotografias, como atividades voltadas à comunidade, mas também tendo a comunidade como parceira para a realização de tais práticas. Outras fontes por sua vez demonstram que a instituição, além de fundamental para o processo de escolarização da comunidade, foi utilizada como ponto de apoio para campanhas de atendimento populacional do GDF.



Figura 65: Imagem 1 dos Murais de Dia das Mães. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 66: Imagem 2 dos murais de Dia das Mães. Sem data Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Além dos estudantes, personagens centrais dos — já analisados — festejos de Dia das crianças, as mães também constam como sujeitos festejados na cultura da instituição. Conforme Anjos, Ribeiro e Sá (2023, p. 8), “a celebração escolar do Dia das Mães é resultado de um processo de apropriação (Chartier, 2002) de um elemento da cultura dos Estados Unidos e de uma tradição religiosa transformada em data quase cívica”. A tradição apropriada pelo CEF 801 de celebrar as mães da comunidade encontra origem no Distrito Federal nas primeiras escolas de Brasília, que desde os primeiros anos da nova capital já marcavam a data com eventos festivos e atividades de produção artesanal de presentes e lembrancinhas (Anjos; Ribeiro; Sá, 2023). No Barracão do CEF 801 do Recanto das Emas as fotografias registraram diversas práticas escolares motivadas pelo evento, como a produção de murais que anunciam a data,

inserindo no cotidiano escolar mensagens de carinho destinadas às mães da comunidade e da escola, assim como apresentam as figuras 65 — “Mãe é amor” — e 66 — “Mãe, tu és a mais bela flor do meu jardim”. A escassez de informações vinculadas às fotografias não nos permite afirmar se as práticas registradas foram desenvolvidas todas em apenas um ano ou se foram realizadas em diferentes oportunidades, o que é mais provável dado à diversidade das práticas.



Figura 67: Imagem 1 das bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães no CEF 801 do Recanto das Emas. 2002. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas



Figura 68: Imagem 1 das bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães no CEF 801 do Recanto das Emas. 2002. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 69: Imagem 3 das bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães no CEF 801 do Recanto das Emas. 2002. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Ao analisar o acervo foram encontrados trabalhos de produção dos estudantes, diferente dos murais confeccionados pelos docentes. Entre tais atividades, foi observada a produção de bonecas de materiais recicláveis, apresentadas pelas figuras 67, 68 e 69, que possuem um raro marcador temporal — “MAI 2002 FUJIOKA”. Apesar de não está acompanhada por nenhum relato que a associe às comemorações pelo Dia das Mães, a análise iconográfica das imagens permite fazer tal afirmação. Primeiro porque, dentro daquele determinado contexto, o objeto produzido carrega características femininas como cabelos grandes, saias, vestidos e até seios.

Segundo, pela data inscrita na relevação da fotografia, maio mês da comemoração do Dia das Mães. Terceiro pelo posicionamento das bonecas ao lado de um mural com mensagem direcionada às mães, como observado na figura 67. A mensagem é cortada, mas parcialmente subentendida — “Mãe você é m(eu) tesour(o)”. Além dos materiais reciclados para a produção das bonecas, as fotografias também apresentam toneis cheios de garrafas pets e embalagens, denotando alguma campanha ou atividades de recolhimento e reuso de materiais descartáveis.

A atividade, exposta na entrada da escola, demonstra que a cultura escolar também é atravessada pela cultura popular. As bonecas produzidas a partir de materiais recicláveis fazem referência à boneca Maria Eugênia, confeccionada por Kleber Bambam na primeira edição do reality show Big Brother Brasil. O reality, exibido pela TV Globo, teve em 2002 sua primeira edição, sendo iniciado em janeiro e finalizado em abril daquele ano. O registro das bonecas, por sua vez, é datado de maio de 2002, pouco tempo depois do fim do programa. Dessa maneira, a atividade de confecção das bonecas na escola se deu logo em seguida ao fim da primeira edição do programa. Dessa forma, a produção de bonecas Maria Eugênia no espaço escolar demonstra que a cultura escolar e suas práticas não se constroem apenas a partir de prescrições formais, mas também confluem em direção à cultura popular — neste caso a cultura televisiva e midiática — produzindo ressignificações e apropriações para o contexto do cotidiano escolar.



Figura 70: Apresentação estudantil no CEF 801. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Há no acervo outras imagens que apresentam o convívio da comunidade com a escola. Na maioria dessas fotografias, registra-se uma grande presença de mulheres, provavelmente as mães da comunidade. Essa majoritária presença feminina explica a motivação de algumas práticas registradas, como as atividades e produções para a celebração do Dia das Mães. Além dos murais e das produções estudantis, os festejos também podem ter contado com apresentações dos alunos, como representado na figura 70. Entretanto, como notadamente as mães eram as pessoas responsáveis pelo acompanhamento escolar desses estudantes, não é possível afirmar pela fotografia que esta apresentação fez parte das celebrações do Dia das Mães.



Figura 71: Oficina de cabelo e maquiagem. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 72: Exposição sobre saúde da mulher. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 73: Oficina de produção de bijuterias. 2002. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Outras práticas apresentadas pelas fotografias asseveram o papel de importância da mulher na vida escolar da comunidade e uma conseqüente valorização da mulher nas práticas escolares. É o caso das atividades apresentadas pelas figuras 71 e 72, que demonstram um evento de acolhimento e cuidado com as mulheres da comunidade organizado dentro da escola. Nesse sentido, a figura 71 registra uma oficina de cabelo e maquiagem, momento em que as mulheres tiveram a oportunidade de arrumar o cabelo e se embelezar, gesto simbólico que ultrapassa a estética e se converte em ação de valorização da autoestima, especialmente em uma comunidade carente e periférica, em que o acesso a esse tipo de serviço é limitado. Já a figura 72 evidencia a dimensão do cuidado com a saúde, ao apresentar uma exposição sobre a saúde da mulher, com destaque para o cartaz que orienta o autoexame de mama, fundamental para a prevenção e o diagnóstico precoce do câncer.

Ao seguir a lógica de que, normalmente, os eventos escolares se realizam em datas comemorativas, não é possível afirmar com precisão se as fotografias retratam um evento de Dia das Mulheres ou um evento de Dia das Mães. Leva-se ainda em consideração de que as fotografias que retratam as atividades relativas ao Dia das Mães de 2002 estão datadas, como é o caso da oficina de produção de bijuterias, figura 73. Dessa forma, entende-se que as figuras 71 e 72 registram um evento ocorrido em um outro ano, demonstrando que a valorização da figura da mãe e da mulher fez parte da cultura escola da instituição de forma não esporádica. Essas práticas mostram que na cultura escolar da instituição a escola não era concebida apenas como espaço de ensino, mas como instituição de proteção social e de promoção de direitos de direitos básicos da comunidade.



Figura 74: Corte de cabelo coletivo no Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

A utilização do Barracão como um lugar de promoção de direitos sociais é também evidenciada na pela figura 74, em que o espaço escolar é reorganizado para oferecer cortes de cabelo coletivo às crianças da comunidade, como se observa pela disposição das cadeiras, pelo grande número de crianças atendidas simultaneamente e pela atuação dos profissionais, ou voluntários, vestidos de branco que realizam o procedimento. A cena remete diretamente às práticas assistencialistas que marcaram o atendimento às populações carentes do Distrito Federal nas décadas de 1990 e 2000, quando eram comuns as chamadas “Ações Globais” e outros mutirões promovidos por órgãos públicos, ONGs e empresas de comunicação. No site do SESI, o evento é apresentado da seguinte forma:

Desde 1995, todos os anos, o Sesi realiza, em parceria com a Rede Globo, o Ação Global, que ocorre de forma simultânea, em todas as unidades da federação. Para resgatar a cidadania de muitos brasileiros que ainda estão à margem da sociedade, o evento facilita o acesso a direitos que são essenciais a todos, gratuitamente. Em um mesmo dia e local, é possível emitir documentos e receber atendimento médico e odontológico. Tudo isso ao som de música ao vivo e paralelamente a atividades de lazer, educação e esporte. Esse é o maior movimento de serviços sociais praticados num só dia em favor do fortalecimento da cidadania. O DF já contemplou cidades como Varjão, Ceilândia, Gama, Samambaia, Estrutural, Itapoã, entre outras, com a realização de 80 mil atendimentos por evento, em média. Uma das marcas da Ação Global é a participação de entidades e empresas voluntárias. (AÇÃO GLOBAL, 2009).

Tais eventos reuniam em um único dia serviços básicos como corte de cabelo, atendimentos odontológicos, recreação para crianças, vacinação e orientações de saúde, voltados sobretudo para áreas periféricas e desassistida. Entretanto, apenas com essa fotografia não é possível afirmar que se tratava ali do mesmo evento organizado pelo SESI e pela Rede Globo, apesar de outras fontes apresentarem a realização do evento Ação Global em escolas do Recanto das Emas, como no CEF 301 do Recanto das Emas em 2002 (RECANTO DAS EMAS —PEQUENAS CAUSAS, 2002, p. 2) e no CEF 510 do Recanto das Emas (MAIS DE OITO MIL PESSOAS PARTICIPAM DE AÇÃO GLOBAL NO RECANTO DAS EMAS, 2013). De qualquer forma, a prática ali retratada reflete o caráter multifuncional assumido pela instituição, que não se limitava ao ensino, mas também se tornava, esporadicamente, em um espaço de acesso a serviços básicos de cidadania demonstrando tanto a precariedade estrutural vivida pela comunidade quanto a centralidade da escola como polo de acolhimento e suporte social. Além disso, na falta da estruturação do sistema público de saúde, o Barracão também serviu como posto de campanhas de vacinação na comunidade (DIA DE GOTINHA E DE INJEÇÃO — ONDE VACINAR, 2004, p. 26).



Figura 75: Faixa do projeto Pense, Plante e Proteja. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Por sua vez, a relação da escola com a comunidade e suas ações no espaço não se deram apenas limites da escola. Algumas descobertas sobre a relação escola-comunidade e sobre ações da escola no espaço urbano adjacente ao Barracão só foram possíveis com a ajuda de profissionais da escola e de membros da comunidade. É o caso do conjunto de fotografias que

registrou o projeto “Pense, Plante e Proteja”, figura 75, desenvolvido pela escola, mas que também contou a colaboração de lojas do comércio local e de algumas pessoas da comunidade. Essas fotografias estavam descontextualizadas em meio as demais no acervo, entretanto, por meio de um projeto coordenado para as turmas de 4º ano no segundo semestre de 2024, tais imagens puderam ser contextualizadas, compreendidas e alocadas na construção da pesquisa sobre a história e a cultura escolar da instituição.

O projeto, que visou a pesquisa e o ensino de história local para e com os estudantes do 4º ano, organizou diversas atividades individuais e coletivas com fim de que os alunos se apropriassem da trajetória histórica da escola, da comunidade e do Recanto das Emas. Para isso, foram propostos passeios coletivos, aulas expositivas e atividades práticas como a realização, em casa, de entrevistas dos estudantes com seus pais, ou antigos membros da comunidade, a fim de apreender percepções e memórias individuais sobre passado da comunidade e do Barracão. Na escola foram realizadas entrevistas no formato de *podcast* com antigos professores e profissionais do Barracão, que relataram aos alunos as condições de ensino, as dificuldades, as memórias positivas e negativas do período, bem como as atividades desenvolvidas no espaço.



Figura 76: Imagem 1 do Projeto Pense, Plante e Proteja nas imediações do CEF 801. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 77: Imagem 2 do Projeto Pense, Plante e Proteja nas imediações do CEF 801, sem data. 2002. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Figura 78: Imagem 3 do Projeto Pense, Plante e Proteja nas imediações do CEF 801, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Nessa atividade de *podcast*, surgiram informações essenciais para o entendimento do projeto “Pense, Plante e Proteja” desenvolvido na comunidade. Entre as interações dos membros da escola com a comunidade, as fotografias registram cenas de pintura de rostos e de plantio de árvores fora da escola. Dessa maneira, o projeto buscou trazer uma nova cara à paisagem da comunidade com inserção de árvores em um local sem qualquer arborização. Apesar de ser observável o fato que as árvores foram plantadas fora escola, só com as fotografias não é possível afirmar onde ocorreu o plantio.

Entretanto, nas conversas durante as aulas em formato *podcast* no 4º ano, os profissionais que participaram do projeto rememoram e apontaram o local em que foram plantadas as árvores. Isso possibilitou o mapeamento do projeto, a observação de sua evolução, seus resultados e sua consequente ação duradoura na comunidade. Com a informação do local em que as árvores foram plantadas, entre duas vias nas imediações do Barracão, foi possível, por meio de imagens de satélites, observar como o projeto rendeu frutos à comunidade, mesmo após a desativação do Barracão e a mudança da instituição escolar para o interior da quadra em 2009. Assim, é possível estabelecer um antes e depois do projeto, observando como a via localizada atrás do Barracão foi arborizada.



Figura 79: Local da antiga sede do CEF 801 do Recanto das Emas, o Barracão. 2008. Google Earth.



Figura 80: Local da antiga sede do CEF 801 do Recanto das Emas. 2024. Google Earth.



Figura 81: Via, próxima ao Barracão, em que foram plantadas as árvores do projeto Pense, Plante e Proteja. 2011. Google Street View.

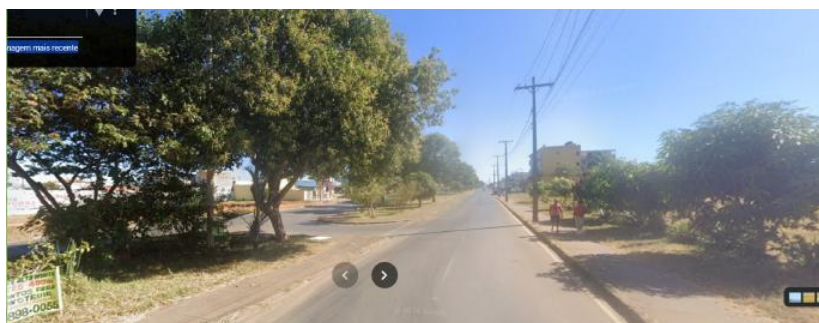


Figura 82: Via, próxima ao Barracão, em que foram plantadas as árvores do projeto Pense, Plante e Proteja 2024. Google Street View.

Não foi possível precisar ao certo o ano de realização do projeto, entretanto pela materialidade das fotografias que registraram o plantio das árvores, fotos de produção e revelação digital, é possível afirmar que o projeto foi desenvolvido entre 2005 e 2008, poucos anos antes da conclusão do atual prédio do CEF 801 e da desativação do Barracão. A lógica empreendida de limpar o solo para construção, impôs às cidades periféricas baixos índices de arborização. Essa condição histórica se reflete no contexto contemporâneo das cidades periféricas do DF, como aponta o relatório do ObservaDF sobre a desigualdade ambiental no Distrito Federal, que afirma que “quanto mais baixa a renda, menor a arborização” (ObservaDF, 2023, p. 30).

Dessa forma, análise comparativa da paisagem da via localizada atrás do Barracão demonstra um grande impacto do projeto Pense, Plante e Proteja com a transformação da paisagem local, como observado a partir da análise comparativa das imagens de satélites entre os anos 2008, 2011 e 2024, como demonstram as figuras 79, 80, 81 e 82. A iniciativa da escola de plantar árvores confrontou diretamente o quadro de desigualdade ambiental imposto às cidades periféricas do Distrito Federal em relação às nobres, como o Plano Piloto que historicamente foi um espaço privilegiado com grandes índices de arborização. Assim, notadamente, por meio do Projeto Pense, Plante e Proteja, as práticas pedagógicas relativas à educação ambiental no CEF 801 do Recanto das Emas romperam as barreiras do espaço escolar

e constituíram uma modificação na paisagem local, somente verificada a longo prazo. A ação pedagógica ainda hoje tem influência direta na composição da paisagem local, reforçando o direito coletivo a um ambiente arborizado, digno e saudável.

A comunidade por sua vez, apesar de mudanças naturais a partir dos deslocamentos que levam e trazem moradores à quadra, também mantém estreitas relações com a escola. Desde os primeiros contatos com os alunos sobre a história da escola a partir da apresentação de fotografias do Barracão e de aulas e projetos sobre o passado da instituição, foi normal ouvir dos estudantes que algum parente próximo estudou na escola de madeira. Assim, em trabalhos de classe que buscavam instigar a pesquisa histórica, substancialmente da história local e familiar, os alunos acessavam e traziam depoimentos com as visões dos alunos do Barracão. Ao avançar nas pesquisas, alguns estudantes do 4º ano acessaram objetos guardado pelas famílias por mais de duas décadas.

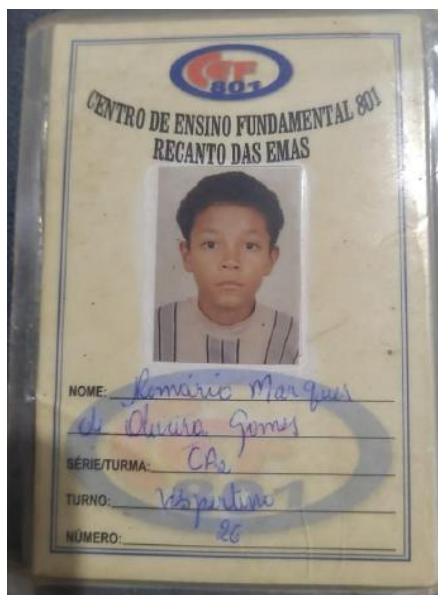


Figura 83: Antiga carteirinha estudantil do CEF 801 (Barracão). Sem data. Acervo pessoal de Romário Marques de Oliveira.



Figura 84: Antigo uniforme esportivo do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo pessoal da família do aluno Gabriel Leocádio.



Figura 85: Imagem 1 de registro de aluna no Barracão. 2002. Fotografia cedida por família da comunidade.



Figura 86: Imagem 2 de registro de aluna no Barracão. 1999. Fotografia cedida por família da comunidade.

Cada objeto encontrado traz consigo uma história, um depoimento, uma memória que passou a ser instigada pelas perguntas dos alunos aos seus pais, tios e familiares que experienciaram anos no Barracão. Os objetos não configuram um resgate de memória, mas sim uma investigação incipiente do passado e das experiências individuais dos ex-alunos a partir do contato direto dos alunos atuais com o tema. A atividade voltada à pesquisa e ao ensino da história local acabou por desvelar várias ligações da escola atual com o Barracão, ou melhor, do CEF 801 do Recanto das Emas com sua comunidade. A figura 83, por exemplo, apresenta a carteirinha estudantil de um ex-aluno, que agora é pai de um atual estudante da escola⁴⁸. Observa-se, assim, uma continuidade geracional a passar pela escolar. Irmão mais novo que sucedeu o irmão mais velho, cujo pai também foi um estudante da escola. O que também se observa com o uniforme esportivo do time de futebol do Barracão, figura 84, cedido pela família do estudante Gabriel Leocádio, cujo a mãe e o tio foram estudantes do Barracão.

Contudo, além de revelar a ligação geracional das famílias com o CEF 801, os objetos dos ex-alunos também contribuem para o estabelecimento de algumas informações referentes ao passado da escola. Ao comparar as figuras 85 e 86, dois registros cedidos pela mesma família, observa-se uma mudança do nome da escola na placa de identificação do ano e da turma que compõe o cenário da imagem. A inconsistência no nome da instituição em seus primeiros anos já foi apresentada no primeiro capítulo da dissertação, em que se demonstrou por meio dos censos escolares de 1999 e 2000 que o primeiro nome adotado para a escola foi Centro de Ensino de 1º grau do Recanto das Emas, mudando a partir de 2001 para Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas (Censo Escolar, 1999; 2000; 2001), como consta na figura 85, datada de 2002.

Entretanto, a figura 86 apresenta um nome não conhecido e não mencionado em nenhum documento da escola — Escola Classe 801. A nomenclatura Escola Classe é utilizada no DF para escolas de anos iniciais do ensino fundamental, o que não era o caso do CEF 801 do Recanto das Emas. Entretanto, como a fotografia pode ter sido feita por um fotógrafo profissional, agente externo à escola, e como a figura retratada ali era uma criança, aluna da 3º série, o nome pode ter sido utilizado sem o crivo da direção.

Dessa maneira, se observa que a relação do CEF 801 com sua comunidade é uma relação de mão dupla, em que a escola constrói sua história e trajetória não a parte das histórias

⁴⁸ A carteirinha foi levada à escola por intermédio de Romário Marques de Oliveira Gomes, pai do estudante Bernardo Marques, aluno da professora Thalita Araújo no 4ºB. O estudante, no ano de 2024, realizou a entrevista sobre a história familiar com seu pai, para atividade do trabalho bimestral de história e levou a carteirinha como fonte material da vivência de sua família no Barracão.

familiares, mas a partir delas ao mesmo tempo que fortalece vínculos de pertencimento e identidade junto às famílias que a frequentam. As narrativas, memórias e objetos da comunidade reafirmam sua presença no referido espaço e sua participação na construção da cultura. Assim, é possível afirmar que história local, bem como a história escolar, é atravessada e construída pelas histórias familiares e por suas experiências e interações com o espaço escolar e com a comunidade.

3. Conclusão.

A divisão deste capítulo em seções foi desenvolvida com o intuito de analisar de forma mais profunda e crítica elementos específicos que constituíram a formação da cultura escolar do CEF 801 do Recanto das Emas. Entre tais elementos, a análise do uso pedagógico do espaço, das diferentes memórias em torno da arquitetura escolar e da qualidade do ensino do Barracão, das práticas pedagógicas — seus saberes, formas e métodos — e da relação entre escola e comunidade forneceram um significativo arcabouço das experiências vivenciadas no Barracão, contribuindo assim para o entendimento da respectiva cultura escolar. Entretanto, de forma prática, assim como o que no cotidiano escolar, as seções empreendidas não se configuram em âmbitos isolados no exercício diário do convívio escolar e do fazer pedagógico. Observa-se, então, por meio das fotografias e das demais fontes, que todos esses elementos investigados estavam intrinsicamente interligados e suas mútuas relações se apresentam como expressões da cultura da instituição, mas também como força geradora dessa cultura. Assim, apesar da divisão arbitrária empreendida como forma de possibilitar a investigação das minúcias de cada um dos elementos analisados, as práticas escolares investigadas estiveram diretamente conectadas com a relação estabelecida entre escola e comunidade, bem como com o uso pedagógico do espaço e os discursos expressos pela arquitetura do Barracão.

Essa conclusão foi possibilitada a partir dos indícios apresentados nas fotografias, tal qual entende Ginzburg (1989). Ao retomar os dizeres de Geertz (2008) sobre a definição de cultura, pode-se dizer que o que foi investigado como cultura escolar da instituição pode ser também entendido como um “padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos” (Geertz, 2008, p. 66), que se expressou em eventos, rituais, comemorações, formas de uso do espaço e estratégias pedagógicas que estruturaram a vida escolar. A partir de Chartier (2002), que entende o que o objetivo da história cultural é identificar como a realidade social é construída em determinado lugar e tempo, as imagens, entendidas como fontes históricas que carregam resíduos, fragmentos e marcas de experiências vividas, apresentam uma realidade construída pela instituição: uma escola que, mesmo inserida em um espaço

arquitetônico precário, produziu sentidos coletivos, elaborou estratégias pedagógicas e estabeleceu formas próprias de relacionamento com as pessoas da comunidade e com espaço comunitário na QR 801 e nas suas imediações.

O Recanto das Emas, especificamente as suas quadras 800's e 600's, passavam no fim dos anos 1990 pelo início de seu processo de escolarização, com comunidade de estrutura precárias e incipientes. O Barracão, por sua vez, representou o primeiro espaço institucional de ensino, sendo peça central na escolarização da comunidade. Com o Barracão se empreende o “efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares (Faria Filho, 2007, p. 195). O estabelecimento da escola na comunidade e sua consequente escolarização foi responsável por inaugurar o movimento de formação e organização de uma cultura institucional no espaço educativo, aliando assim o movimento de escolarização com o desenvolvimento do fenômeno de formação da cultura escolar. Dessa forma, o entendimento de cultura escolar baseado em Faria Filho (2007) observa o conceito como:

A forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (Faria Filho, 2007, p. 195).

Assim, compreender o Barracão como o primeiro espaço de ensino formal da comunidade permite perceber que a escolarização não se limitou a introduzir conteúdos e práticas pedagógicas, mas foi preponderante para originar uma cultura escolar na instituição e no interior da comunidade. Essa cultura, que foi sendo construída ao longo do tempo, ao mesmo tempo que organizava tempos e espaços no cotidiano escolar, também gerava sentidos e significados aos sujeitos escolares à sua comunidade por meio de práticas inscritas como símbolos constitutivos da cultura escolar, e que posteriormente foram cristalizadas na memória coletiva e institucional.

Dessa maneira, entende-se que “a escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo” (Faria Filho, 2008, p. 81), sendo ela um elemento histórico, ligado a um tempo e a um espaço. Assim, a cultura escolar não pode ser entendida como algo extrínseco ao meio. Como afirma Faria Filho (2008, p. 86), “o espaço educa”. Com efeito, essa dimensão educativa do espaço não se dá apenas na direção escola-aluno em relação aos usos pedagógicos da arquitetura escolar, mas também se constitui na influência exercida pelo meio na organização e representações escolares. Ligação entre escola-comunidade articula e influencia nas formas de

representações dos sujeitos escolares, na realização das práticas pedagógicas, na transformação de saberes em conteúdos escolares e no uso do espaço como elemento pedagógico. Nesse sentido, pensar a cultura escolar significa considerar a articulação entre diferentes dimensões do fenômeno educativo, uma vez que “as culturas escolares realizam essa mediação entre os macroprocessos da escolarização e os microprocessos escolares” (Faria Filho, 2007, p. 196). Dessa forma, a presente investigação fez o uso de diferentes lentes para observar o fenômeno como um todo. Entretanto, embora reconhecendo a importância das articulações macro, o presente capítulo privilegiou a análise dos microprocessos escolares, por meio das práticas cotidianas e de suas materialidades, como caminho para compreender a formação da cultura escolar no CEF 801 do Recanto das Emas.

Capítulo III- Produto técnico: Dos eixos às periferias. Distrito Federal: Recanto de trabalho.



Dos eixos às periferias.

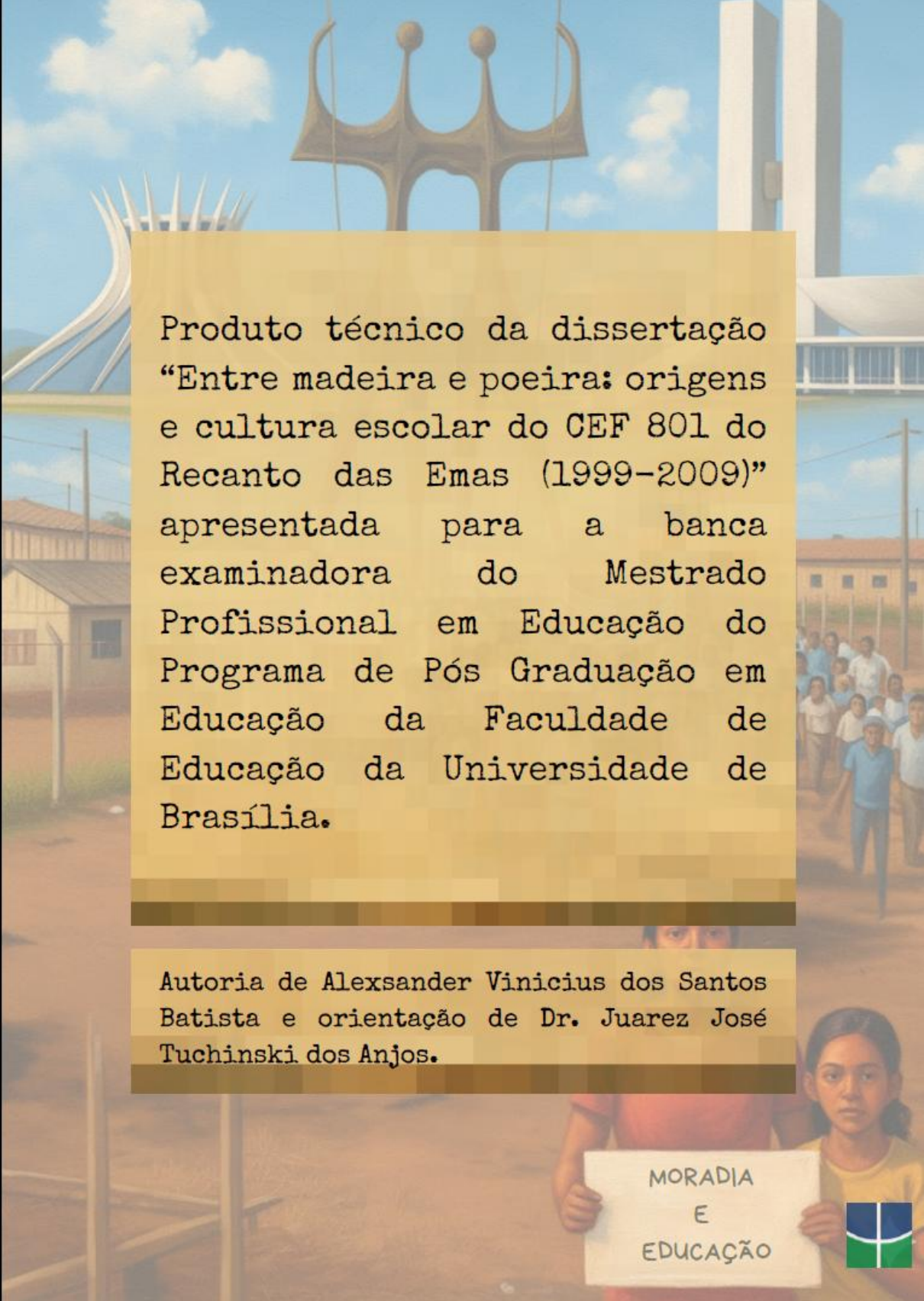
Distrito Federal:
Recanto de trabalho

História local e comunitária na
capital federal.

Alexsander Vinicius dos Santos Batista

MORADIA
E
EDUCAÇÃO





Produto técnico da dissertação
“Entre madeira e poeira: origens
e cultura escolar do CEF 801 do
Recanto das Emas (1999–2009)”
apresentada para a banca
examinadora do Mestrado
Profissional em Educação do
Programa de Pós Graduação em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de
Brasília.

Autoria de Alexsander Vinicius dos Santos
Batista e orientação de Dr. Juarez José
Tuchinski dos Anjos.

MORADIA
E
EDUCAÇÃO





Apresentação

A História não é apenas uma disciplina que estuda o passado. Por meio do estudo da História aprendemos sobre as transformações da sociedade, os desafios enfrentados pelos povos e as conquistas que construíram o presente que vivemos. Mais do que lembrar fatos e datas, estudar história é entender as ações humanas, refletir sobre elas e perceber que nós, mesmo no tempo presente, somos parte da história.

A história local, nesse contexto, é uma poderosa ferramenta didática. Ela aproxima o conhecimento da realidade do estudante e transforma o aprendizado em algo concreto e significativo. Quando o aluno reconhece o seu lugar, a sua rua, a sua comunidade e sua escola nas aulas, ele pode compreender que seus avós, pais e familiares também são autores e personagens da história, percebendo-se como parte ativa das mudanças desse lugar onde vive.

Assim, estudar a história das famílias e da comunidade é parte essencial para compreender a história do Recanto das Emas e do Distrito Federal. Entendemos que nós, nossas famílias, nossa comunidade, nossa cidade e nosso lugar estão ligados a todo um contexto cheio de relações com outros lugares e outros tempos.

A partir dessa ideia, esse material foi elaborado para ser aplicado nas aulas de história das turmas de 4º ano do CEF 801 do Recanto das Emas. Seu principal objetivo é buscar entender e ensinar como o Distrito Federal está ligado a outros lugares e a outros tempos e como nós, nas comunidades do Recanto das Emas e no CEF 801, estamos conectados à história do Brasil e do Distrito Federal.

Sumário

Preâmbulo:	3
Correspondência “Atividades-Conteúdos Curriculares”.....	7
1. Capítulo I- Descobrimos a História: o Estudo do Tempo, do Espaço e das Mudanças	11
1.1 O que é história?	12
1.2 Tempo e transformações	14
1.3 Fontes históricas	17
1.4 Oficina de história I	20
2. Capítulo II- Do Litoral ao Planalto: nos caminhos da mudança para a nova capital	22
2.1 As capitais do Brasil	23
2.2 Interiorização da capital, uma ideia antiga	26
2.3 A nova capital na CF 1891	28
2.4 A Missão Cruls	30
2.5 Oficina de História II	34
3. Capítulo III- Brasília, um sonho em construção	37
3.1 Juscelino e Brasília	38
3.2 Lúcio Costa e o Plano Piloto	40
3.3 Oscar Niemayer e o modernismo	42
3.4 Candangos, os realizadores de Brasília	44
3.5 Oficina de História III	47
4. Capítulo IV- História Local e Comunitária	50
4.1 Cidades Satélites de Brasília	51
4.2 Recanto das Emas e as cidades irmãs	53
4.3 A vida no Recanto das Emas	56
4.4 O CEF 801 e o Barracão	60
4.5 Oficina de História IV	63
5. Glossário colaborativo	66
6. Mapa do Distrito Federal para colorir	70
7. Referências	71



Preâmbulo

O Currículo em Movimento do Distrito Federal é o documento que orienta as práticas pedagógicas nas escolas do sistema público de educação da capital federal. Este documento foi elaborado com base em amplas discussões e participação de diversos setores da comunidade educacional do Distrito Federal, como professores, estudantes, gestores e especialistas em educação (BANDEIRA e DANTAS, 2021). A normativa propõe uma abordagem mais integrada e interdisciplinar para o ensino, valorizando o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação integral dos estudantes.

O Currículo em Movimento representou uma mudança de paradigma para a educação do Distrito Federal. Baseado nos princípios da Teoria Crítica e Pós-Crítica, o documento orienta a educação distrital no sentido de colocar o aluno em posição de protagonismo do processo pedagógico, contextualizando seu papel social sem ocultar as estruturas de opressão e desigualdade que o cercam. Por meio da influência da Pedagogia Histórico-Crítica, o Currículo em Movimento entende a realidade do estudante como ponto de partida para a aprendizagem, o que também corrobora para a busca da participação ativa do aluno no processo de construção e de desenvolvimento do conhecimento.

“Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais.” (SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014, p. 32)

Surge assim, de maneira explícita, já em seus pressupostos teóricos, a necessidade da valorização e a importância da cultura regional dentro do Currículo em Movimento. Ao considerar a realidade do estudante como o primeiro passo do desenvolvimento do processo pedagógico, a cultura local ganha papel fundamental como elemento de contextualização das vivências do estudante e como agente de ligação entre a realidade dos discentes e o processo de desenvolvimento global frente aos conteúdos e epistemologias trabalhadas no espaço educacional. Observa-se que a abordagem baseada no materialismo histórico, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é estabelecida na relação dos conteúdos e da prática pedagógica com as vivências dos estudantes a partir da valorização de sua realidade. Tal abordagem sugere então que a prática de ensino seja feita com base em uma perspectiva sócio-histórica, que estabeleça de forma dialógica a contextualização dos conteúdos e atividades escolares com as experiências individuais, familiares e comuns à comunidade.





Entende-se aqui, portanto, que reconhecer o educando, sua história e suas vivências, como ponto de partida do processo pedagógico implica que seja de suma importância o conhecimento, a pesquisa e a valorização da história de sua família, de sua comunidade e do local em que esses elementos estão inseridos. Dessa forma, entende-se que sem o conhecimento dos processos históricos locais, que resultam e explicam a atual realidade do estudante, torna-se inviável a prática pedagógica nos moldes propostos. Em contrapartida, isso pode gerar um incentivo à pesquisa e a produção de conhecimentos sobre a cultura e a realidade local que apresentam capacidade de movimentar o processo pedagógico em uma relação de pesquisa, ensino em uma relação retroalimentação. Desse modo, a cultura local, as vivências e os saberes da comunidade escolar, especialmente dos alunos, deixam de ocupar apenas o papel de conteúdo curricular e passam a constituir uma metodologia de ensino que valoriza os modos próprios de pensar, viver e aprender das comunidades historicamente esquecidas nos processos de formulação das teorias educacionais.

Essa ideia é expressa na seguinte passagem dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, que destaca a importância da valorização e do reconhecimento dos saberes construídos pelos estudantes e por suas comunidades em aproximação com o conteúdo produzido nas academias de pesquisa e ensino, sem que haja hierarquização entre eles. Assim, os conhecimentos e vivências dos alunos e dos grupos sociais aos quais pertencem são reconhecidos como parte essencial do processo de ensino, em pé de igualdade com as demais formas de produção do saber.

“A Prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos. Considerar a prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento significa trabalhar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dialética de saberes do senso comum, escolares, culturais, científicos, assumindo a igualdade entre todos eles. O trabalho pedagógico assim concebido compreende que a transformação da prática social se inicia a partir do reconhecimento dos educandos no processo educativo. A mediação entre a escola e seus diversos sujeitos fortalece o sentido da aprendizagem construída e sustentada na participação e na colaboração dos atores”. (SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014, p. 32).

Nessa aproximação entre a valorização dos conhecimentos e historicidades locais e o saber sistematizado em currículos educacionais, encontra-se o ensino e a pesquisa de história regional como um elo fundamental na construção de uma aprendizagem significativa. A partir dela, é possível estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos estudantes, permitindo que reconheçam seu papel histórico e social dentro da comunidade em que vivem.



Essa articulação favorece a compreensão crítica da realidade, pois relaciona o conhecimento científico às práticas culturais, econômicas e políticas do território, promovendo uma formação que integra o local e o global. Nesse sentido, o ensino de história regional, orientado pelos princípios da pedagogia histórico-crítica, fortalece a consciência de pertencimento e o compromisso com a transformação social, ao mesmo tempo que atribui sentido e propósito ao processo educativo.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular ressalta que o processo de contextualização “é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico” (BRASIL, 2017, p. 399) dada a sua capacidade de situar acontecimentos, discursos e práticas humanas em seus respectivos tempos e espaços. Assim, para a BNCC aprender história é aprender a relacionar, comparar e compreender processos. Nesse horizonte, a história local surge como um trunfo pedagógico: ao conectar o conteúdo escolar à realidade imediata do estudante — seu bairro, sua cidade, seu território — ela torna o exercício da contextualização mais concreto, significativo e acessível.

Desta forma, observa-se que o ensino de história local tem ganhado maior relevância nos currículos produzidos no Brasil nas últimas décadas, apresentando um grande potencial de contribuição no processo de ensino-aprendizagem. São variadas as formas que a história local pode ser abordada, assim como são abundantes as possibilidades de conexões com outros conteúdos, inclusive de outros componentes curriculares, dado seu caráter interdisciplinar e agregador. Esses fatores levaram Schmidt e Cainelli (2009) a classificarem a história local como uma estratégia de aprendizagem, para além do conteúdo: “como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo” (Schmidt & Cainelli, 2009, p. 139).

Assim, pensar a história local como uma estratégia do processo de ensino-aprendizagem, é reconhecer que existe ali um caminho, possibilitado pela compreensão da realidade do aluno, para aproximar os conteúdos trabalhados nas mais diversas disciplinas da própria realidade do estudante. Por esse motivo, durante o processo pedagógico, a história local pode ser abordada como uma forma de engatilhar os conteúdos a serem contextualizados de acordo com a realidade do aluno. Schmidt e Cainelli (2009) chamam a atenção para limites inerentes a história local, o principal deles é que o contexto local não é autoexplicativo. Dentro do processo pedagógico o professor há de ter consciência e propor tal reflexão para o aluno de modo em que se observe que a história local faz parte de processos históricos de larga escala, a níveis nacionais, continentais e global.





Entretanto, ao reconhecer essa limitação, abre-se novas perspectivas de apropriação do conhecimento histórico. Uma dessas possibilidades é a utilização da história local como instrumento de articulação entre as histórias individuais, familiares e comunitárias com os contextos regionais, nacional e mundial, demonstrando como as próprias trajetórias individuais dos estudantes estão relacionadas aos processos históricos mais amplos. Tal possibilidade projeta a compreensão da realidade social do estudante dentro de um vasto contexto que proporcione “ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-las com a problemática história inerente ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial”. (Gambim & Gonçalves, 2016, p.2).

Outro argumento favorável a concepção da história local como uma estratégia de ensino é o fato da história local apresentar-se dentro do ambiente escolar como a dimensão do conhecimento histórico mais palpável e mais próxima a realidade do estudante. Gambim e Gonçalves (2016) argumentam que, em sentido mais amplo, o estudo da história desempenha papel importante, pois contempla a pesquisa, além das reflexões sobre a realidade propostas pelos conteúdos. A partir disso, pode-se pensar em abordagens que estabeleçam o diálogo do ensino da história com o conhecimento científico e introduzir os estudantes dentro dessa realidade na prática escolar. Observa-se então, que a história local pode propiciar projetos de pesquisas dentro do ambiente escolar, envolvendo professores e alunos na construção de novos conhecimentos sobre a história de sua própria comunidade.

Tais abordagens fornecem a história local, como estratégia do processo de ensino-aprendizagem, um grande potencial didático frente a Pedagogia histórico-crítica. Isso pode justificar a importância da história regional dentro do Currículo em Movimento, além de apontar caminhos para o fazer pedagógico dentro do sistema público de ensino do Distrito Federal. Nesse sentido, a apostila propõe atividades que ampliam o estudo da história do Distrito Federal para além dos fatos e personagens oficiais, integrando pesquisas sobre a história familiar e comunitária dos próprios estudantes. Essa proposta busca articular o conteúdo escolar à realidade concreta dos educandos, conforme orienta a pedagogia histórico-crítica de Saviani, que defende a mediação entre o conhecimento sistematizado e a prática social. Assim, o ensino de história regional é assumido como uma estratégia pedagógica capaz de dar significado ao aprendizado, fortalecer a identidade dos alunos e promover uma compreensão crítica do lugar que ocupam na história e na sociedade.





Correspondência atividades — currículos

Capítulo	Conteúdo	Currículo em movimento (conteúdos e objetivos)	BNCC (habilidades)
1 Descobrimos a História: o Estudo do Tempo, do Espaço e das Mudanças	O que é história?	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo;	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
	Tempo e Transformações.	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
	Fontes históricas.	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
	Oficina de história I.	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	Possibilita que os alunos vivenciem práticas próprias do trabalho historiográfico — como observar, registrar, comparar e interpretar informações — assumindo, assim, uma atitude historiadora conforme orienta a BNCC.





Correspondência atividades — currículos

Capítulo	Conteúdo	Currículo em movimento (conteúdos e objetivos)	BNCC (habilidades)
2 Do Litoral ao Planalto: nos caminhos da mudança para a nova capital	As capitais do Brasil.	Antigas capitais.	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
	Interiorização da capital, uma ideia antiga.	Analisar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
	Proclamação da república e a CF 1891.	Analisar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	A Missão Cruls.	Missão Cruls.	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	Oficina de História II.	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	Possibilita que os alunos vivenciem práticas próprias do trabalho historiográfico — como observar, registrar, comparar e interpretar informações — assumindo, assim, uma atitude historiadora conforme orienta a BNCC.



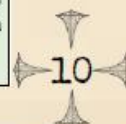


Correspondência atividades — currículos			
Capítulo	Conteúdo	Currículo em movimento (conteúdos e objetivos)	BNCC (habilidades)
3 Brasília, um sonho em construção	Juscelino e a capital.	A história de JK. Identificar atores que contribuíram com a idealização de Brasília por meio de várias linguagens, principalmente aqueles invisibilizados pela historiografia, utilizando referências filmicas, literárias e outras disponíveis em vários acervos de museus no DF.	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
	Lúcio Costa e o Plano Piloto.	Os idealizadores de Brasília (Lúcio Costa e Niemeyer). Identificar atores que contribuíram com a idealização de Brasília por meio de várias linguagens, principalmente aqueles invisibilizados pela historiografia, utilizando referências filmicas, literárias e outras disponíveis em vários acervos de museus no DF.	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
	Niemeyer e o modernismo.	Os idealizadores de Brasília (Lúcio Costa e Niemeyer). Identificar atores que contribuíram com a idealização de Brasília por meio de várias linguagens, principalmente aqueles invisibilizados pela historiografia, utilizando referências filmicas, literárias e outras disponíveis em vários acervos de museus no DF.	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
	Candangos, os realizadores de Brasília.	Os candangos. Compreender a importância dos candangos no processo de edificação e formação da cidade conhecendo as grandes ações e obras realizadas por eles.	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	Oficina de História III	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	Possibilita que os alunos vivenciem práticas próprias do trabalho historiográfico — como observar, registrar, comparar e interpretar informações — assumindo, assim, uma atitude historiadora conforme orienta a BNCC.





Correspondência atividades — currículos			
Capítulo	Conteúdo	Currículo em movimento (conteúdos e objetivos)	BNCC (habilidades)
4 História Local e Comunitária	Cidades Satélites de Brasília	Compreender a importância dos candangos no processo de edificação e formação da cidade conhecendo as grandes ações e obras realizadas por eles. Fluxo migratório para o DF, características dos povos que migraram para o DF.	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
	Recanto das Emas e as cidades irmãs	Fluxo migratório para o DF, características dos povos que migraram para o DF. A vida dos sujeitos no DF: economia, hábitos, costumes, religiões, organização social, modos de viver, convivência.	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
	A Vida no Recanto das Emas.	Entender aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais do Distrito Federal e Entorno. Analisar a influência da procedência histórica e cultural das famílias que se fixaram no DF.	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	O CEF 801 e o Barracão	Entender aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais do Distrito Federal e Entorno. Analisar a influência da procedência histórica e cultural das famílias que se fixaram no DF.	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	Oficina de História IV	Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. Analisar a influência da procedência histórica e cultural das famílias que se fixaram no DF	Possibilita que os alunos vivenciem práticas próprias do trabalho historiográfico — como observar, registrar, comparar e interpretar informações — assumindo, assim, uma atitude historiadora conforme orienta a BNCC.



Capítulo I

Descobrimos a História: o Estudo do Tempo, do Espaço e das Mudanças

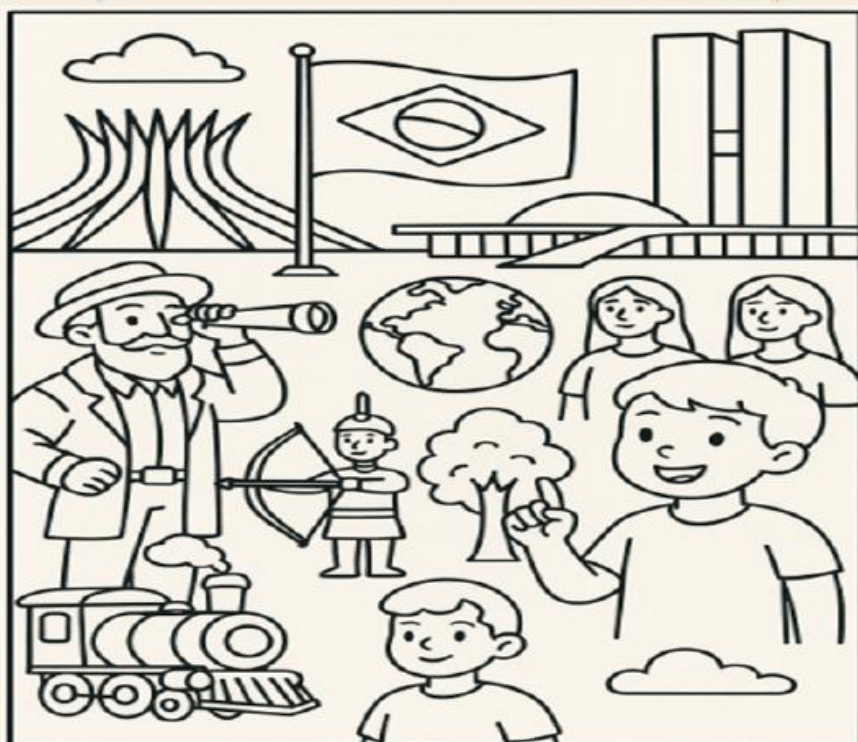


Imagem 1: capa do primeiro capítulo.

Colorindo nossa apostila: pinte a capa do capítulo e deixe sua apostila bem estilosa!

Para começo de conversa

Qual é a história da sua família? Da sua rua? Da sua quadra? Da sua cidade? Todas as pessoas e lugares têm trajetórias que se misturam e ajudam a entender quem somos e como vivemos hoje. Cada lembrança, cada mudança e cada documento e artefato ajudam a construir e contar uma história. Mas, afinal, o que é história? Neste capítulo, vamos nos aproximar dessa resposta, descobrindo como o tempo, o espaço, as transformações e as fontes históricas nos ajudam a compreender o passado e o mundo que vivemos.





1.1

O que é História?



Para o **historiador Marc Bloch**, História é a ciência que estuda as ações dos homens no tempo e no espaço. Já **Lucien Febvre** diz que a **História** é o processo contínuo de mudança da sociedade humana. Dessa forma, podemos dizer que História é o estudo e a investigação de eventos, acontecimentos, processos, culturas, sociedades e ações humanas ao longo do tempo. Isso quer dizer que estudar História é compreender como as pessoas viviam, trabalhavam e transformavam o mundo em diferentes épocas.

No Distrito Federal, a história nos ajudar a entender como surgiu Brasília, a atual capital do Brasil, como a decisão de mudar a capital não nasceu de uma para outra, mas teve envolvimento com várias pessoas e acontecimentos ao longo de muitos anos. Quando pensamos no Recanto da Emas, por exemplo, ao estudar a história o local, observamos que a cidade não apareceu neste espaço do dia para a noite, entendemos que foi necessário o esforço de muitas pessoas que buscavam um local para morar no Distrito Federal.

Assim ocorre com tudo que nos cerca, as nossas vidas e as trajetórias de nossas famílias estão ligadas à uma série de acontecimentos do passado, que nós não tivemos nenhum controle, mas que até hoje influenciam nossas vivências no mundo.

Uma pergunta: até 1993 o Recanto das Emas não existia, você sabe como, quando e por que os seus familiares vieram morar aqui? Talvez você não consiga responder isso agora, mas daqui há alguns meses pode nos contar a história de sua família.

Podemos concluir dizendo que estudar História, é mais do que conhecer o passado: é perceber como as ações e escolhas das pessoas se encontram e moldam o lugar onde vivemos hoje. É por meio dela que entendemos as transformações do nosso território, da nossa comunidade e de nossas próprias vidas.

Glossário

Marc Bloch e Lucien Febvre importantes historiadores franceses que defenderam que a História deveria estudar também a vida das pessoas comuns, o cotidiano e a sociedade.

Glossário pesquisa no dicionário Historiador



Glossário

História o estudo e a investigação de eventos, acontecimentos, processos, culturas, sociedades e ações humanas ao longo do tempo.

O que é História?



Imagem 2: O que é história?

REVISANDO...

DEBATENDO EM SALA DE AULA

Por meio de um debate coletivo entre professores e alunos, elaborem uma resposta em comum para as seguintes questões:

1- Por que é importante conhecer a história da nossa cidade e da nossa família?

2- O que pode mudar quando conhecemos melhor o passado de nossa comunidade?

DIVIDINDO EXPERIÊNCIAS

Em uma conversa coletiva, conte aos colegas uma história antiga que você ouviu sobre o lugar em que você mora.

ASSIMILANDO IDEIAS

1- O que Marc Bloch e Lucien Febvre dizem sobre o que é História??

2- O que a história nos ajuda a compreender sobre a história do Distrito Federal?

3- Segundo o texto, estudar História serve para:

- a) Descobrir o futuro.
- b) Entender as mudanças e o modo como as pessoas viviam no passado.
- c) Apenas para saber o nome das ruas.
- d) Apenas para jogar vídeo game.

4- A História ajuda a:

- a) Esquecer o passado.
- b) Preservar memórias e entender transformações.
- c) Contar apenas lendas e mitos.
- d) Imaginar histórias que não aconteceram.





1.2

Tempo histórico e transformações



Na aula passada, observamos que História é definida como a ciência que estuda e investiga as ações humanas e transformações ao longo do tempo. Mas, cabe a nós questionar: o que é o tempo? O tempo é uma ideia muito importante para o estudo da história. Para início de conversa temos que entender que a noção de tempo não é algo natural, que nasceu junto ao ser humano, mas sim uma invenção que foi sendo construída e entendida pelas pessoas ao longo da vida humana. Dessa forma, tempos diferentes noções de tempo, que variam de acordo com a época e a **sociedade** em questão. Por exemplo, temos o tempo psicológico, o **tempo cronológico**, o tempo geológico, entre outros.

Para a história o tempo é outro, chamado de tempo histórico. No tempo histórico, horas, dias, meses e anos tem uma importância menor. Assim, o tempo histórico é aquele que registra as transformações sociais e políticas de um lugar, um povo ou uma cultura. O tempo histórico é o ritmo em que as mudanças acontecem. Às vezes, uma transformação pode levar muitos anos, como a construção de Brasília. Outras vezes, pode acontecer mais rápido, como a mudança de uma família para outra cidade. Dessa forma, enquanto o tempo cronológico mede “quanto dura” algo, o tempo histórico nos ajuda a entender como e por que as coisas mudam ao longo dos anos.

Glossário
pesquisa no dicionário
Sociedade

Calendários

Diferentes sociedades criaram formas próprias de medir o tempo, desenvolvendo seus próprios calendários. O ocidente cristão, como o Brasil, é guiado a partir do calendário Gregoriano, que tem como referência o nascimento de Cristo. Entretanto, não é assim em todo o mundo.

Observamos isso nas imagens laterais que mostram culturas que marcam o tempo de forma distinta.

Glossário
Tempo Cronológico
É o tempo marcado e medido pelo ser humano com relógios e calendários. É medido em horas, dias, meses, anos, décadas, séculos...



OCIDENTAL
(Gregoriano)

- Baseado no ciclo solar, tem como referência o nascimento de Cristo



ISLÂMICO

- A base é a Lua. Inicia-se com a fuga de Maomé de Meca, em 622 d.C.



JUDAICO

- Calendário lunar, parte da criação do mundo conforme a Bíblia



CHINÊS

- Referência lunar. Iniciado em 2697 a.C., ano do patriarca chinês Huangti



Transformações

As transformações sociais são mudanças que acontecem na maneira como as pessoas vivem, trabalham, convivem e organizam a sociedade ao longo do tempo. Algumas dessas mudanças são bem antigas e distantes, como a mudança no sistema de organização política e social do Brasil. Você sabia que o Brasil já foi um império? E que teve dois imperadores? O principal cargo político do Brasil era hereditário. Hoje não temos mais um império, mas uma República, nem imperador, temos um presidente escolhido pela população.

Essas transformações nem sempre são distantes de nós. Há pouco tempo, muito coisa era diferente, o avanço das tecnologias modificou bastante a forma em que nós fazemos coisas básicas como comprar comida e roupas ou andar pela cidade procurando endereços. Hoje, um celular pode nos ajudar a encontrar uma informação rapidamente, há 30 anos precisaríamos consultar bibliotecas e enciclopédias.

Glossário Enciclopédia

é um livro — ou conjunto de livros — que reúne muitos conhecimentos sobre vários assuntos.

Glossário
pesquisa no dicionário
Hereditário

Pesquisando em casa

Converse com uma pessoa mais velha, que vive com você, e pergunte como se fazia para ouvir músicas em casa quando ela era criança. Registre sua resposta e em seguida diga o que mudou.

Agora pergunte como se fazia para tirar e ter fotografias em mãos há 20 anos e conte como é agora.



Imagem 3: Idade da Pedra.



Imagem 4: Revolução Industrial.



REVISANDO...

DEBATENDO EM SALA DE AULA

Por meio de um debate coletivo entre professores e alunos, elabore resposta individuais sobre as seguintes perguntas.

- 1- Escolha uma atividade que você sabe que se transformou ao longo do tempo. Diga como era no passado e como é agora no presente.



Imagem 5: transformações.

- 2- O que a imagem está demonstrando? Por que?

ASSIMILANDO IDEIAS

- 1- O que é o tempo histórico?

- 2- Qual é a diferença entre tempo histórico e tempo cronológico?

- 3- Qual tipo de tempo estuda as ações humanas e as transformações das sociedades ao longo dos anos?

- a) Tempo geológico c) Tempo psicológico
b) Tempo histórico d) Tempo cronológico

INTEGRANDO A MATEMÁTICA

- 4- Se no calendário gregoriano estamos em 2026:

- a) Que ano está marcando o calendário islâmico, se ele começou a contar o tempo 622 anos depois?



- b) Que ano está marcando o calendário chinês, se ele começou a contar o tempo 2697 anos antes do nosso?



1.3 Fontes históricas



Para estudar o passado, os historiadores precisam de pistas que os ajudem a descobrir como as pessoas viviam, o que faziam e quais mudanças aconteceram ao longo do tempo. Essas pistas são chamadas de **fontes históricas**, elas são **vestígios** do passado. Elas são tudo aquilo que foi produzido, usado ou deixado pelas pessoas e que pode nos ajudar a entender um período da história.

As fontes históricas podem ser de muitos tipos. Entre elas, estão documentos escritos, como cartas, leis, jornais e registros oficiais; objetos e artefatos, como ferramentas, roupas, brinquedos e moedas; monumentos e construções, que mostram como eram as cidades e os lugares; obras de arte, como pinturas, esculturas e músicas; fotografias e mapas, que ajudam a observar mudanças no espaço; e também relatos orais, que são histórias contadas por pessoas que viveram ou ouviram falar de certos acontecimentos.

Algumas fontes podem ser mais confiáveis do que outras. Um documento escrito no próprio período estudado, por exemplo, costuma trazer informações mais próximas do que realmente aconteceu. Já um texto produzido muitos anos depois pode ter sido influenciado por opiniões, lembranças incompletas ou novas interpretações. Por isso, os historiadores comparam diferentes tipos de fontes para montar um quadro mais completo do passado.

As fontes históricas nos mostram que a história não é feita apenas de grandes acontecimentos, mas também do cotidiano das pessoas comuns. Ao observar esses materiais, podemos compreender como elas trabalhavam, se organizavam, se divertiam e construíam suas comunidades. Assim, estudar as fontes históricas nos ajuda a entender melhor como o mundo se transformou até chegar ao que vivemos hoje.

Fonte na prática



Imagem 6: transformações.
Ruínas da Vila Amauri.

Durante a construção de Brasília, várias vilas de operários se formaram em locais não planejados. Uma delas foi a Vila Amauri, que se formou onde hoje é o Lago Paranoá. A fotografia ao lado, registrada no fundo do lago, mostra objetos, como um carro de brinquedo submerso, que funcionam como importantes

fontes históricas. Esses vestígios ajudam a revelar como era o cotidiano das pessoas que viveram ali — os brinquedos das crianças, os materiais usados nas construções e até aspectos do trabalho e da organização da vila.



REVISANDO...

DEBATENDO EM SALA DE AULA

Quais fontes podem comprovar que eu frequentei o 3º ano do ensino fundamental e fui aprovado para o 4º ano?

1- Registre uma resposta para a pergunta do debate.

ASSIMILANDO IDEIAS

1- Por que as fontes históricas são importantes para o trabalho dos historiadores?

2- Por que fotografias e mapas são úteis para estudar mudanças no espaço ?

3- O que pode ser considerada uma fonte histórica? Cite dois exemplos e justifique.

4- As fontes históricas ajudam a entender:

- () a) Apenas guerras e grandes eventos.
- () b) Como as pessoas viviam, trabalhavam e se organizavam no cotidiano.
- () c) Apenas a vida de reis e governantes.
- () d) Somente acontecimentos que aparecem nos jornais.



5- De acordo com o que estudamos, julgue os itens em verdadeiro (V) ou falso (F).

- () As fontes históricas são pistas que ajudam os historiadores a entender o passado.
- () Apenas documentos escritos podem ser considerados fontes históricas.
- () Fotografias e mapas ajudam a observar mudanças nos lugares ao longo do tempo.
- () Todas as fontes históricas são igualmente confiáveis.
- () Um documento escrito no mesmo período estudado costuma trazer informações mais próximas do que realmente aconteceu.
- () As fontes históricas mostram apenas grandes acontecimentos e não revelam o cotidiano das pessoas comuns.
- () Objetos, obras de arte e construções também são tipos de fontes históricas.

Analisando a fonte

A carta de Pero Vaz de Caminha.

A Carta de Pero Vaz de Caminha é um dos documentos históricos mais importantes do Brasil. Ela foi escrita em 1500, por Pero Vaz de Caminha, escrivão da frota comandada por Pedro Álvares Cabral. A carta foi enviada ao rei de Portugal, Dom Manuel I, com o objetivo de relatar a chegada da frota de Cabral nas novas terras que posteriormente seriam chamadas de Brasil.

Vamos observar algumas passagens da carta:



Imagem 7: Carta de Pero Vaz de Caminha.

“E neste dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra, isto é, primeiramente d'um grande monte, mui alto e redondo, e d'outras serras mais baixas a sul dele e de terra chã com grandes arvoredos, ao qual monte alto o capitão pôs nome o Monte Pascoal e à terra a Terra de Vera Cruz.”

“E o capitão mandou no batel, em terra, Nicolau Coelho, para ver aquele rio. E, tanto que ele começou para lá d'ir, acudiram pela praia homens, quando dous, quando três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, eram ali 18 ou 20 homens, pardos, todos nus, sem nenhuma cousa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas.”

1- Quem escreveu a carta?

2- Para quem a carta foi escrita?

3- Por que a carta foi escrita?

4- Como os portugueses chamaram o monte que encontraram ao chegar aqui?

5- Qual primeiro nome dado pelos portugueses a esse lugar que hoje chamamos de Brasil?

6- Quem os portugueses encontraram ao chegarem aqui?

7- Como essas pessoas estavam vestidas? Por que?

8- O que levavam nas mãos? Como chamamos esse objeto hoje em dia?

1.4 Oficina de História I

As fontes históricas são todos os vestígios deixados pelas pessoas ao longo do tempo e que ajudam os historiadores a entender como elas viviam, o que pensavam e como o mundo se transformou. Podem ser documentos escritos, objetos, cartas, roupas, ferramentas, fotografias, mapas, pinturas, gravações, entre outros.

Elas funcionam como pistas do passado e, ao observá-las com atenção, conseguimos descobrir fatos, comportamentos, costumes e modos de vida de outras épocas.

Atividade da Oficina

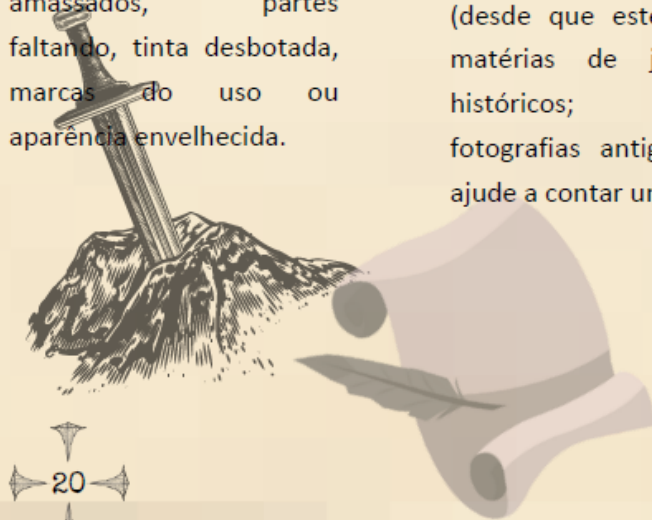
Imaginar e confeccionar uma fonte histórica.

Escolha algo que pareça pertencer ao passado e que possa revelar informações importantes sobre uma pessoa, um grupo ou uma época.

- Diários antigos (como diários de guerra, cadernos de viagem, cadernos de lembranças).
- Documentos oficiais (certidões, decretos, cartas administrativas)
- Artefatos (objetos de uso cotidiano, ferramentas, brinquedos, moedas, embalagens antigas).
- Pinturas ou desenhos antigos (retrato de uma pessoa, uma paisagem, um momento histórico).

Atenção!

Pensem nos efeitos da passagem do tempo: manchas, rasgos, desgaste, amassados, partes faltando, tinta desbotada, marcas do uso ou aparência envelhecida.

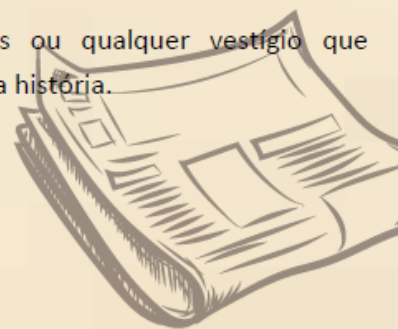


Opção alternativa

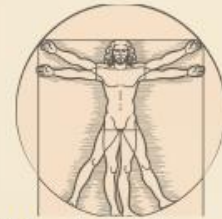
Você também pode trazer uma fonte histórica real ou reproduzida, como:

cartas antigas da família; documentos antigos (desde que estejam autorizados para trazer); matérias de jornal sobre acontecimentos históricos;

fotografias antigas ou qualquer vestígio que ajude a contar uma história.



Oficina de História I



2º Parte

Depois de confeccionar ou encontrar a fonte, você irá preencher uma ficha de análise, registrando informações importantes sobre ela.

Ficha de catalogação de fonte histórica

1- Quando a fonte foi produzida?

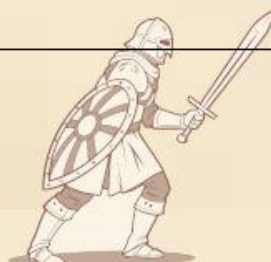
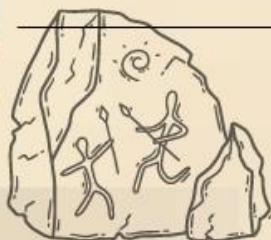
2- Onde a fonte foi encontrada?

3- Quem produziu a fonte?

4- Por que (ou para que) essa fonte foi produzida?

5- O que é essa fonte? (Carta, diário, artefato, documento ...)

6- Quais informações relevantes ela nos traz sobre o passado?



Capítulo II

Do Litoral ao Planalto: nos caminhos da mudança para a nova capital



Imagem 8: capa do primeiro capítulo- Missão Cruls.

Colorindo nossa apostila: pinte a capa do capítulo e deixe sua apostila bem estilosa!

Para começo de conversa

Durante mais de 400 anos a capital do Brasil esteve localizada no litoral, mas por vários motivos pensou-se em interiorizar a capital. Mas, você sabe o que é litoral? E o que é interior? E capital, você sabe o que é? Muitas perguntas. Quando pensaram em transferir a capital do Brasil para o interior também existiam muitas perguntas: onde será a nova capital? Será que lá tem água suficiente? Será que lá tem um bom clima? Muita chuva ou muito sol? Para saber tudo isso foi organizada uma expedição ao Cerrado para escolher o lugar da nova capital. Para conhecer essa história e saber as vantagens e desvantagens de mudar a capital para o interior, vamos estudar o capítulo 2.

2.1 As capitais do Brasil

Uma **capital** é a cidade onde fica o governo de um país. É o centro das decisões políticas e abriga os principais prédios do governo, como o Palácio Presidencial, o Congresso e os tribunais. No Brasil, a capital também representa a identidade do país e influencia seu desenvolvimento.

Brasília é a capital do Brasil desde 21 de abril de 1960. A cidade está localizada no Planalto Central, na região Centro-Oeste, dentro do Distrito Federal. Sua posição estratégica foi escolhida para integrar melhor todas as regiões do país.

Brasília é a sede dos Três Poderes:

- ✓ Executivo – Representado pelo Palácio do Planalto, onde trabalha o Presidente da República.
- ✓ Legislativo – Funciona no Congresso Nacional, onde deputados e senadores criam as leis.
- ✓ Judiciário – Está no Supremo Tribunal Federal (STF), que garante o cumprimento da Constituição.

Glossário

Capital
A cidade onde se localiza a sede do governo central de um país, estado ou município.

Glossário
pesquisa no dicionário
Colônia Litoral

SALVADOR



Imagem 9: Salvador, 1ª capital do Brasil.

Antes de Brasília ser construída, o Brasil já teve outras capitais importantes. Cada uma delas foi escolhida por razões políticas, econômicas e estratégias do período em que surgiram.

A primeira capital do Brasil foi Salvador, fundada em 1549, quando o Brasil ainda era uma **colônia** de Portugal. Ela foi escolhida porque ficava no **litoral**, uma região essencial para o comércio marítimo com Portugal.

Além disso, Salvador estava em uma posição central na costa brasileira, o que facilitava a administração das colônias portuguesas. Como a economia naquele período dependia bastante da produção de açúcar e do envio de produtos para a Europa, estar perto do mar era fundamental.



RIO DE JANEIRO

Em 1763, a capital foi transferida para o Rio de Janeiro. Essa mudança ocorreu porque a região Sudeste havia se tornado a mais rica do país devido à mineração de ouro e diamantes em Minas Gerais. O Rio ficava mais próximo dessas áreas e era um importante porto, o que ajudava no controle da riqueza que saía do Brasil para Portugal.

Assim, a cidade passou a ser o centro político e econômico da colônia — e depois continuou como capital durante o **Império** e a República.

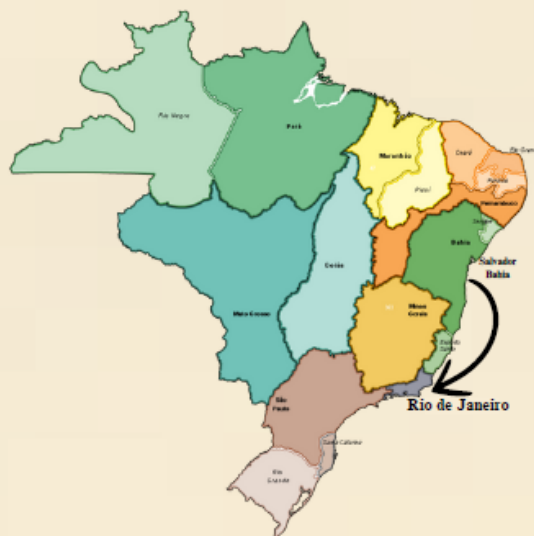
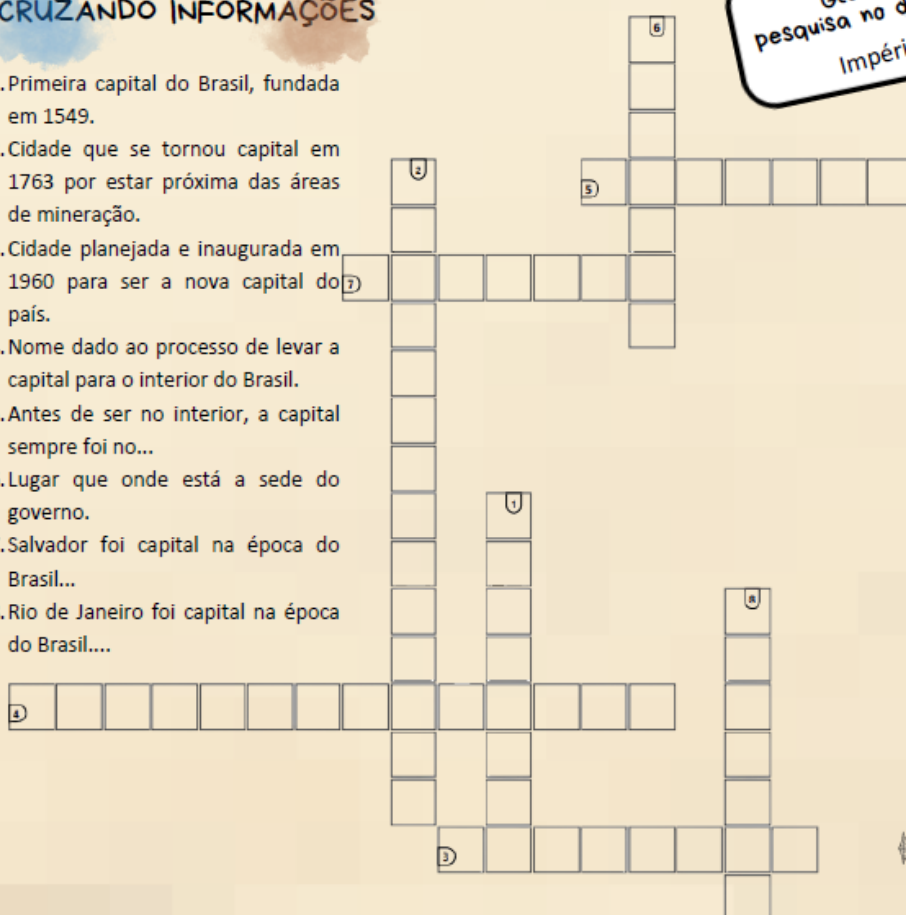


Imagem 10: Mapa do Brasil Colônia e a mudança da capital para o Rio de Janeiro.

CRUZANDO INFORMAÇÕES

1. Primeira capital do Brasil, fundada em 1549.
2. Cidade que se tornou capital em 1763 por estar próxima das áreas de mineração.
3. Cidade planejada e inaugurada em 1960 para ser a nova capital do país.
4. Nome dado ao processo de levar a capital para o interior do Brasil.
5. Antes de ser no interior, a capital sempre foi no...
6. Lugar que onde está a sede do governo.
7. Salvador foi capital na época do Brasil...
8. Rio de Janeiro foi capital na época do Brasil....



2.2 Interiorização da capital, uma ideia antiga

Mudar a capital, alguém já tinha pensado isso antes de JK?

A proposta de transferir a capital brasileira para o interior não surgiu com a construção de Brasília. Na verdade, essa ideia é muito antiga e apareceu em diferentes momentos da nossa história. Desde o período colonial, quando o Brasil era sustentado por mão de obra escravizada e era controlado por Portugal, alguns estudiosos e autoridades já percebiam que manter a capital no litoral trazia problemas e limitações para o desenvolvimento do país. Duas personalidades propuseram a mudança da capital para o interior.

✦ **Marquês de Pombal** (século XVIII) – Durante o período colonial, um dos ministros de Estado de Portugal queria transferir a capital do Brasil para uma área mais central, garantindo mais controle sobre as riquezas do interior, especialmente o ouro de Minas Gerais.



Imagem 14: Marquês de Pombal.



Imagem 15: José Bonifácio.

✦ **José Bonifácio** (século XIX) – Um dos primeiros a defender essa mudança foi José Bonifácio de Andrada e Silva, considerado o "Patriarca da Independência". Ele propôs que a capital ficasse no interior e se chamasse Brasília, um nome que já mostrava o desejo de criar uma cidade representativa do Brasil inteiro.

Por que mudar a capital para o interior do Brasil?

Já no período imperial, algumas pessoas começaram a defender a ideia de transferir a capital para o interior do Brasil. Mas por quê?

- ✓ Maior segurança – Como a capital ficava no litoral, poderia ser mais facilmente atacada por inimigos.
- ✓ estratégica foi escolhida para integrar melhor todas as regiões do país.
- ✓ Desenvolvimento do interior – A maioria das cidades importantes estava no litoral, e o interior do país era pouco habitado. Com a mudança, novas cidades e estradas poderiam ser construídas.
- ✓ Maior integração nacional – Uma capital no centro do país facilitaria a ligação entre todas as regiões.

Glossário

Interiorização do Brasil

Processo de ocupação e povoamento do interior do território. Formação de novas cidades e desconcentração populacional e política no litoral.

PESQUISANDO...

faça uma pequena pesquisa em casa escreva as principais informações sobre:

- Marquês de Pombal

- José Bonifácio

REVISANDO...

1- Cite dois motivos para mudança da capital para o interior do Brasil.

2- Quem foi a primeira pessoa a defender a mudança da capital para o interior?

3- Faça a associação entre as figuras históricas e os períodos em que atuaram.

- | | |
|----------------------|-------------|
| 1. Marquês de Pombal | () Império |
| 2. José Bonifácio | () Colônia |

4- Julgue as sentenças a seguir com V (verdadeiro) ou F (falso).

- () A ideia de mudar a capital para o interior só surgiu quando Juscelino Kubitschek assumiu a presidência.
- () O Marquês de Pombal sugeriu transferir a capital do Brasil para uma área mais ao centro do território.
- () José Bonifácio defendia a criação de uma nova cidade planejada no interior do Brasil.
- () Um dos motivos para mudar a capital era evitar ataques vindos do mar.
- () O processo de interiorização significa construir estradas apenas no litoral.

5- Sobre os motivos para a interiorização da capital, marque um X na alternativa correta.

- () Facilitar invasões estrangeiras
- () Melhorar a integração entre as regiões do Brasil
- () Diminuir a distância com a Europa
- () Concentrar o poder e o dinheiro no litoral.

2.3

A nova capital na CF 1891

O Fim do Império e o Início da República

Até 1889, o Brasil era uma **monarquia** governada por Dom Pedro II, tendo o Rio de Janeiro como capital. Nesse período, o país dependia fortemente do trabalho escravo, que sustentava a economia e marcou profundamente a sociedade brasileira. A escravidão só foi abolida em 1888, mas, mesmo após esse avanço, crescia entre diversos grupos a vontade de modernizar o país e adotar um sistema de governo que permitisse a participação de um número maior de pessoas.



Imagem 16: Imperador Dom Pedro II.

Glossário
pesquisa no dicionário
Monarquia República

Essas ideias ganharam força entre militares e intelectuais, levando, em 15 de novembro de 1889, ao movimento liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca que derrubou o Império e proclamou a **República**. Com essa mudança, o Brasil passou a ser governado por um presidente e precisou organizar novas regras, reunidas na primeira Constituição republicana, marcando o início de uma nova etapa na história nacional.

A Constituição Federal de 1891 e a Decisão de Mudar a Capital

Em 1889, o Brasil deixou de ser um Império e passou a ser uma República, o que trouxe grandes mudanças para a organização política e social do país. Com o fim do governo de Dom Pedro II, surgiram novas ideias sobre a administração nacional, e muitos líderes defendiam uma capital mais central, que representasse melhor todas as regiões. A **Constituição** de 1891 — a primeira do período republicano — estabeleceu essas novas bases: instituiu a separação entre Igreja e Estado, ampliou a participação política e organizou o governo em três poderes. Entre suas decisões mais importantes, oficializou a transferência da capital do Rio de Janeiro para o interior, no Planalto Central, determinando também a criação de um novo Distrito Federal, independente dos estados, para abrigar a futura capital. Para isso organizou a Missão Cruls, expedição para estudar o Centro-Oeste.



Imagem 17: Marechal Deodoro da Fonseca.

Glossário
pesquisa no dicionário
Constituição

Você sabe o que é um Constituição Federal?



Imagem 18: Constituição da República de 1891.

A Constituição Federal é o conjunto de regras e leis mais importantes de um país. Ela define os direitos e deveres de todos os cidadãos e organiza o funcionamento do governo.

📖 Por que a Constituição é importante?

- ✅ Garante os direitos de todas as pessoas, como educação, saúde e liberdade.
- ✅ Define como o país deve ser governado, organizando os Três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).
- ✅ Ajuda a manter a justiça e a ordem no Brasil.

REVISANDO...

1- Quem governava o Brasil antes da Proclamação da República?

2- Quais principais mudanças pretendidas pela Constituição Federal de 1891?

3- O que aconteceu em 15 de novembro de 1889?

- () a) O Brasil conquistou sua independência.
- () b) O Brasil passou a ser governado por um imperador.
- () c) O Marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República.
- () d) O Brasil começou a ser governado por Portugal.

4- O que o governo republicano determinou para encontrar o melhor lugar para a nova capital?

- () a) Organizou a Missão Cruls, uma expedição para explorar o interior do Brasil e sugerir a melhor localização.
- () b) Realizou uma votação nacional para decidir onde seria a nova capital.
- () c) Escolheu a nova capital sem fazer estudos ou pesquisas.
- () d) Pediu ao imperador Dom Pedro II que escolhesse o local

5- O que a Constituição de 1891 oficializou em relação à capital do Brasil?



6- Por que a Constituição Federal é importante para nossas vidas?



2.4





A Missão Cruls

Após a Constituição de 1891 decidir que a capital do Brasil deveria ser transferida para o interior, o governo organizou uma expedição para encontrar o melhor local. Essa expedição ficou conhecida como Missão Cruls, liderada pelo engenheiro belga-brasileiro Luís Cruls. O grupo era formado por cientistas, engenheiros, cartógrafos e médicos que viajaram pelo **Planalto Central** para estudar a região.



Imagem 19: Missão Cruls

Eles analisaram o relevo, os rios, o clima e a vegetação, garantindo que o local escolhido fosse adequado para a construção da nova capital. Os cientistas analisaram:

-  O relevo – se havia terrenos planos para construção.
-  A disponibilidade de água – essencial para abastecimento e saneamento.
-  O clima – se era saudável e adequado para moradia.
-  A vegetação e o solo – para entender a capacidade de agricultura e sustentabilidade.

A expedição percorreu mais de 40 mil quilômetros quadrados e, após meses de estudo, apresentou um relatório detalhado ao governo.

As Conclusões da Missão Cruls

Após a expedição, a Missão Cruls chegou a várias conclusões importantes:





-  Boa localização estratégica – O local era afastado do litoral e de possíveis ataques estrangeiros, além de ficar no centro do Brasil, facilitando a integração entre as regiões.
-  Terreno adequado para construção – A área tinha grandes espaços planos, ideais para planejar e construir uma cidade moderna.
-  Disponibilidade de água – Rios como o Maranhão, Descoberto e São Bartolomeu garantiam água suficiente para a população.
-  Clima ameno e saudável – A região tinha poucas doenças tropicais e era considerada propícia para o desenvolvimento urbano. Com base nesses estudos, a Missão Cruls demarcou uma área específica para a nova capital.



Imagem 20: Integrantes da Missão Cruls às margens do Rio das Almas Goiás, 1892.

Glossário

PLANALTO CENTRAL

Região de terrenos elevados localizada no centro do Brasil, caracterizada por chapadas e áreas altas.



O Quadrilátero Cruls

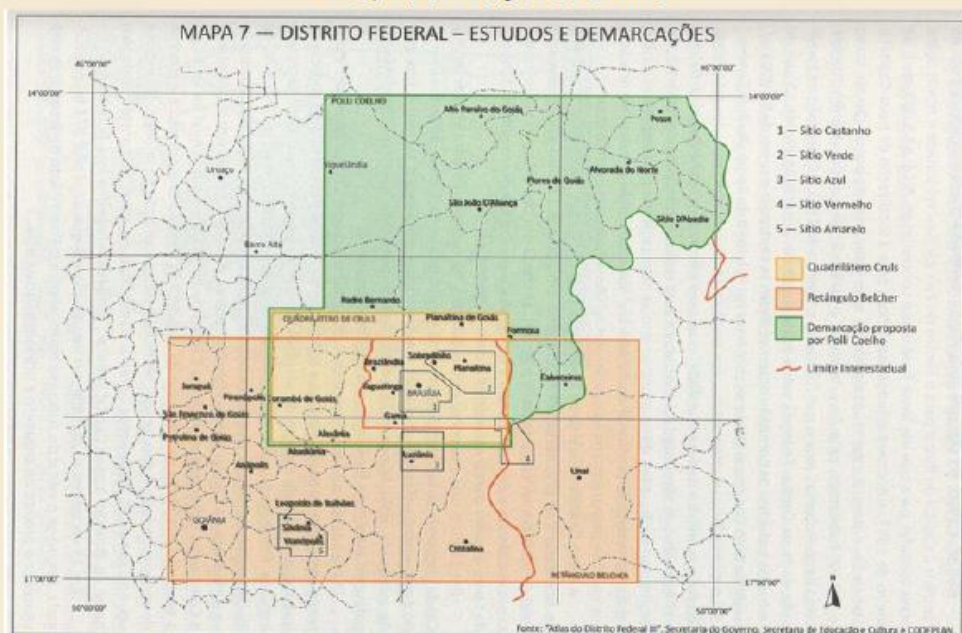


Imagem 21: Demarcações para a construção de Brasília.

A região indicada pela expedição ficou conhecida como Quadrilátero Cruls, uma área de aproximadamente 14.400 km² (quase do tamanho do estado de Sergipe). Esse território foi cuidadosamente estudado pela Missão Cruls no fim do século XIX e apontado como o local mais adequado para receber a futura capital brasileira, por ser central, ter relevo favorável e grande disponibilidade de água.

📍 O que era o Quadrilátero Cruls?

- Uma área demarcada pela Missão Cruls em 1892, sugerida como o melhor local para a nova capital.
- Delimitava um espaço amplo, pensado para o crescimento urbano planejado e a preservação ambiental.
- Dentro dessa área, muitas décadas depois, seria construída a cidade de Brasília.

Embora a Missão Cruls tenha feito um estudo completo e apontado o local ideal, a transferência da capital não ocorreu imediatamente. Somente no século XX novas comissões retomaram a ideia e atualizaram os estudos.

Outros estudos

A demora em realizar a transferência da capital criou a necessidade de se fazer novos estudos para confirmar se os resultados da Missão Cruls. Assim surgiu a demarcação Poli Coelho na década de 1940 e o Retângulo Belcher em 1953. Apesar de algumas diferenças, esses estudos confirmaram os resultados da Missão Cruls, com Brasília sendo construído dentro do Quadrilátero Cruls.



PESQUISANDO...

faça uma pequena pesquisa sobre quem foi Luís Cruls, onde nasceu, o que fez em sua vida e qual é a importância dele nos estudos que estamos desenvolvendo sobre a mudança da capital para o Centro- Oeste.

REVISANDO...

1- O que foi o Quadrilátero Cruls e por que ele é importante para a história da construção de Brasília?

2- Por que houve a necessidade de novos estudos sobre o Centro-Oeste? O que eles falaram sobre os resultados da Missão Cruls?

3- Como a leitura de mapas ajuda a entender decisões históricas, como a mudança da capital?

4- Julgue as alternativas em V (verdadeiro) ou F (falso).

- () A Constituição de 1891 determinou que a capital do Brasil deveria permanecer no Rio de Janeiro.
- () A Missão Cruls foi uma expedição organizada para encontrar um local adequado para a nova capital no interior do Brasil.
- () A Missão Cruls não contou com especialistas e cientistas, apenas com militares.
- () Durante a expedição, os cientistas analisaram fatores como relevo, clima, disponibilidade de água, vegetação e solo.
- () A Missão Cruls percorreu menos de 10 mil quilômetros quadrados.
- () O relatório da Missão Cruls ajudou a definir um local adequado para a futura capital do Brasil.

05- Relacione os campos de estudo com os objetivos da Missão Cruls.

- 1- Vegetação e o solo () se havia terrenos planos para construção.
- 2- Água () se era saudável e adequado para moradia
- 3- Clima () essencial para abastecimento e saneamento..
- 4- Relevo () para entender a capacidade de agricultura e sustentabilidade.

6- Quais características do terreno tornavam a região adequada para a construção?

7- Quais rios garantiam o abastecimento de água na região estudada?

8- Por que o clima da região foi considerado favorável?

9- Na leitura do mapa, podemos observar que:

- (A) Todas as demarcações possuem o mesmo tamanho.
- (B) O Retângulo Belcher é maior que o Quadrilátero Cruls.
- (C) O Quadrilátero Cruls ocupa toda a região do Centro-Oeste.
- (D) Nenhuma cidade aparece perto das áreas demarcadas.

10- O objetivo da Missão Cruls foi:

- (A) Definir a fronteira do estado de Goiás.
- (B) Encontrar uma área adequada para instalar a nova capital.
- (C) Fundar as primeiras cidades do Centro-Oeste.
- (D) Mapear apenas os rios do Planalto Central.



Capítulo III

Brasília, um sonho em construção.



Imagem 23: Candangos e a construção de Brasília.

Colorindo nossa apostila: pinte a capa do capítulo e deixe sua apostila bem estilosa!

Para começo de conversa

Depois de mais de cem anos da primeira ideia de transferir a capital do Brasil para o interior do território, foram iniciadas às obras da construção de Brasília em 1956. Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil à época, ficou marcado como o grande fundador da cidade e até hoje recebe inúmeras homenagens. Mas uma pessoa consegue construir uma cidade sozinha por vontade própria? Alguém precisou desenhar as ruas da nova cidade? E os prédios que sediarão o governo na nova capital, como deveriam ser? Quem decide isso? E depois de desenhados os prédios e ruas, quem constrói isso tudo? Quem levanta uma cidade assim do nada? Isso iremos estudar neste capítulo.



3.1

Juscelino e a construção de Brasília

Juscelino Kubitschek foi um médico mineiro que entrou para a vida pública como deputado, depois **prefeito** de Belo Horizonte e governador de Minas Gerais. Ficou conhecido por sua capacidade de realizar obras e por ter uma visão moderna para o Brasil.

Em 1955, concorreu à presidência com a promessa de desenvolver o país rapidamente. Durante a campanha, em um comício na cidade de Jataí (GO), um eleitor pediu que ele cumprisse a Constituição e transferisse a capital para o interior. Juscelino assumiu publicamente esse compromisso, reforçando a ideia de construir uma nova capital.

Ao assumir a presidência, lançou o Plano de Metas, que tinha o lema “50 anos em 5”. Dentro desse plano, a construção de Brasília tornou-se a meta-síntese, ou seja, o grande objetivo que reunia todos os outros: desenvolvimento, integração nacional e modernização. A criação da nova capital marcou para sempre seu governo e a história do Brasil.



Imagem 24: Juscelino Kubitschek

O início de Brasília

A construção de Brasília começou em 1957, após muitos estudos sobre o interior do Brasil. Antes das obras, foi necessário abrir estradas, instalar acampamentos e levar máquinas e materiais para uma área que, até então, tinha poucas moradias e era coberta pelo cerrado.

As primeiras construções foram feitas para garantir o funcionamento básico do canteiro de obras: alojamentos, cozinhas, áreas de saúde e pequenas vilas para as equipes que chegavam diariamente. A infraestrutura teve de ser criada quase do zero, incluindo energia, água e comunicação.



Imagem 25: Catetinho

Entre as primeiras construções erguidas está o Catetinho, inaugurado em 1956. Feito de madeira e levantado em poucos dias, ele serviu como **residência** oficial provisória do presidente Juscelino Kubitschek enquanto a cidade ainda estava no início das obras.



Glossário
pesquisa no dicionário
Prefeito Residência

REVISANDO...

1- Quem foi Juscelino Kubitschek ?

2- Por que a construção de Brasília ficou conhecida como “meta-síntese” do Plano de Metas?

03- Onde aconteceu o comício em que JK prometeu construir a nova capital caso fosse eleito.

- (a) Rio de Janeiro
- (b) São Paulo
- (c) Brasília
- (d) Jataí

04- Em 1956 JK foi eleito:

- (a) Presidente do Brasil
- (b) Senador
- (c) Deputado
- (d) Governador de Brasília

5- Assinale com V (verdadeiro) ou F (falso)

- () JK foi governador de Goiás antes de se tornar presidente.
- () Ao assumir a presidência, JK se comprometeu a construir a nova capital.
- () A construção de Brasília tornou-se a meta-síntese do governo JK.
- () JK só oficializou o compromisso da construção da capital depois do comício de Jataí
- () A construção de Brasília começou em 1960.
- () Antes das grandes obras, foi preciso abrir estradas e preparar o terreno.
- () O Catetinho foi construído em madeira e montado rapidamente.

6- Pesquise: Por que a primeira residência de JK em Brasília foi chamada de Catetinho?

7- Qual foi o papel do Catetinho durante o início das obras de Brasília?

8- Como eram as primeiras construções de Brasília? Quais eram seus objetivos?

3.2

Lúcio Costa e o Plano Piloto



Imagem 26: Lúcio Costa.

A proposta de Lúcio Costa foi escolhida como vencedora porque:

- ✓ Era moderna e diferente de tudo que já existia no Brasil.
- ✓ Facilitava a circulação de carros e pessoas.
- ✓ Tinha espaços bem organizados para moradia, trabalho e lazer.
- ✓ Respeitava o meio ambiente, com áreas verdes preservadas.

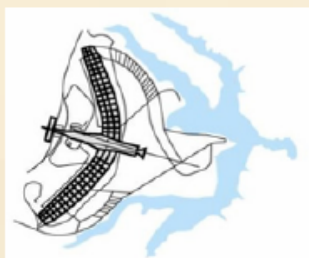


Imagem 27: Plano Piloto de Brasília

Diferente do que se pensa, o projeto do Plano Piloto não previa que a cidade fosse feita na forma de um avião, mas sim de uma cruz. Por conta das características do relevo local, um dos eixos teve de ser arqueado, formando assim o formato de avião.



Lúcio Costa foi um arquiteto e **urbanista** brasileiro muito importante para a história do nosso país. Em 1957, quando o presidente Juscelino Kubitschek decidiu finalmente construir Brasília, foi lançado um concurso para escolher o melhor projeto de cidade. Lúcio Costa participou e venceu esse concurso com uma proposta que mudou a forma de pensar as cidades no Brasil.

O projeto vencedor de Lúcio Costa ficou conhecido como Plano Piloto. O plano urbanístico de Brasília foi desenhado com um formato que lembra um avião ou uma borboleta, com duas partes principais:

O Eixo Monumental

Uma avenida larga onde ficam os prédios mais importantes do país, como o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e a Praça dos Três Poderes.

O Eixo Residencial

Onde ficam as áreas onde as pessoas moram, com conjuntos de prédios chamados superquadras. Essas superquadras têm escolas, comércios e muitas árvores, facilitando a vida das famílias. É formado pela Asa Sul e Asa Norte.

Lago Paranoá

É um lago **artificial** que foi planejado para trazer vários benefícios para a cidade:

- 💧 Não é utilizado para abastecimento de água, mas sim no controle do clima, deixando o ar mais fresco e agradável. Também gera energia para a cidade.
- 🌳 Criar um espaço de lazer para a população, com áreas para esportes, passeios e contato com a natureza.
- 🌿 Proteger o meio ambiente, ajudando a manter a umidade do solo e preservando a vegetação ao redor.

Glossário

Urbanista

profissional que estuda, planeja e organiza o uso dos espaços urbanos, ajudando a pensar como as cidades devem crescer, funcionar e atender às necessidades da população.

Glossário

pesquisa no dicionário artificial

REVISANDO...

1- Quem foi Lúcio Costa e por que ele é importante para a história de Brasília?

2- Qual é o formato do Plano Piloto de Brasília, atualmente?

- (a) Cruz
- (b) Borboleta
- (c) Avião
- (d) Círculo

3- Qual deveria ser o formato do Plano Piloto de Brasília, originalmente?

- (a) Cruz
- (b) Borboleta
- (c) Avião
- (d) Círculo

4- Qual o formato do Plano Piloto de Brasília original teve de ser modificado?

5- Por que a proposta de Lúcio Costa foi escolhida como a vencedora?

6- O projeto de Lúcio Costa foi escolhido por meio:

- (a) de indicação direta do presidente.
- (b) de um concurso.
- (c) de sorteio.
- (d) da fama de Lúcio Costa

7- A função do Eixo Monumental é:

- (a) ligar áreas comerciais.
- (b) ser um setor de Shoppings
- (c) unir prédios importantes do governo
- (d) apenas separar a Asa Sul da Asa Norte.

8- Responda com Verdadeiro (V) ou Falso (F).

- () Brasília foi planejada com avenidas largas para facilitar o trânsito.
- () O Plano Piloto foi desenhado com inspiração no formato de uma borboleta.
- () O Lago Paranoá ajuda a preservar a vegetação e a umidade do solo.
- () Lúcio Costa construiu todos os prédios de Brasília sozinho
- () A ideia de Lúcio Costa era criar uma cidade onde o transporte fosse feito principalmente a pé.

9- Ligue as colunas de acordo com as características do Plano Piloto:

Coluna A

- () Asa Sul e Asa Norte;
- () Eixo Monumental;
- () Lago Paranoá.

Coluna B

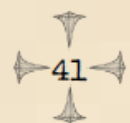
- (1) espaço para prédio do governo;
- (2) criadas para moradias e serviços;
- (3) ajuda no clima e oferece lazer.

10- Qual imagem representa o plano urbano do Plano Piloto de Brasília?

A



B



3.3

Oscar Niemeyer e o Modernismo

Oscar Niemeyer foi um famoso **arquiteto** brasileiro. Ele ficou conhecido no mundo inteiro por criar prédios com formas diferentes, modernas e curvas bonitas. Ele acreditava que a arquitetura podia ser criativa e ajudar a deixar a cidade mais bonita e agradável para as pessoas.

Em 1957, Niemeyer foi chamado para participar da construção de Brasília, a nova capital do Brasil. Ele trabalhou junto com o urbanista Lúcio Costa e desenhou os prédios mais importantes da cidade.

Oscar queria que os prédios de Brasília fossem diferentes de tudo que já existia. Por isso, usou muitas formas curvas e ideias novas, que deixaram a cidade com um visual moderno e artístico. Ele achava que a arquitetura não precisava ser toda reta e igual, e que poderia mostrar movimento e beleza, como as montanhas e os rios.

Os prédios criados por Oscar Niemeyer chamam a atenção até hoje por serem diferentes de tudo o que já existia. Suas construções têm curvas suaves, espaços abertos e formas que lembram a natureza. Ele queria que cada pessoa que visitasse Brasília sentisse que estava em um lugar único, feito com arte e criatividade. O próprio Niemeyer disse uma vez:

"Quem for a Brasília, pode gostar ou não dos palácios, mas não pode dizer que viu antes coisa parecida."

Oscar Niemeyer fez parte do movimento **modernista**, que buscava criar uma arte e uma arquitetura novas, com ideias diferentes das antigas. Esse movimento valorizava a simplicidade, as formas livres, o uso do concreto e a criatividade. Niemeyer acreditava que os prédios não precisavam ser todos retos e iguais, podiam ter curvas, beleza e leveza. Em Brasília, ele colocou em prática essas ideias e transformou a cidade em um exemplo da arquitetura moderna brasileira, admirada no mundo inteiro.



Imagem 28: Oscar Niemeyer

Algumas das suas obras em Brasília são:

- III Palácio do Planalto – onde trabalha o presidente.
- 🏛️ Supremo Tribunal Federal – onde são julgadas as leis do país.
- III Congresso Nacional – onde os deputados e senadores trabalham.
- 🏛️ Catedral de Brasília – famosa pelo seu formato moderno e único.

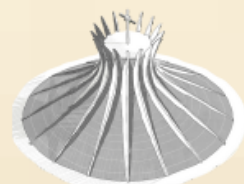


Imagem 29: Catedral de Brasília.

Glossário
pesquisa no dicionário
Arquiteto

Glossário
Modernismo
estilo arquitetônico que valoriza formas simples, curvas elegantes, poucos enfeites e muita criatividade. Buscou se diferenciar do antigo e estabelecer um novo modelo na arquitetura.



Imagem 30: Obras de Niemeyer.



REVISANDO...

1- Quem foi Oscar Niemeyer e por que ele é importante para a história do Brasília?

2- Qual dessas é uma característica das obras de Oscar Niemeyer?

- (a) Retas sem curvas;
- (b) Curvas;
- (c) Cópia do prédios antigos;
- (d) Nada de novo.

3- O que Oscar Niemeyer acreditava sobre a arquitetura?

- (a) Que todos os prédios deveriam ser iguais.
- (b) Que a arquitetura devia ser sempre simples.
- (c) Que a arquitetura podia ser bonita, criativa e diferente.
- (d) Que os prédios deviam parecer fábricas antigas.

4- O que torna os prédios de Brasília diferentes de outros prédios do país?

5- O que o movimento modernista defendia na arquitetura, e como Oscar Niemeyer usou essas ideias em Brasília?

6- Responda com Verdadeiro (V) ou Falso (F).

- () Oscar Niemeyer foi o responsável pelo plano urbanístico de Brasília.
- () As obras de Niemeyer usavam formas curvas e modernas.
- () O Congresso Nacional é um dos prédios desenhados por Niemeyer.
- () As construções de Brasília imitam palácios antigos da Europa.
- () Niemeyer acreditava que a arquitetura podia ser bonita e criativa.

6- Ligue os prédios projetados por Niemeyer de acordo com as suas respectivas características.

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------------------|
| () Palácio do Planalto; | (1) onde são julgadas as leis; |
| () Catedral ; | (2) onde trabalha o presidente; |
| () Congresso Nacional; | (3) espaço de fé; |
| () Supremo Tribunal Federal. | (4) onde deputado e senadores fazem as leis. |

7- Diferenciando os papéis:

a) Quem foi o urbanista responsável por projetar o Plano Piloto?

b) Quem foi o arquiteto responsável por projetar os principais prédios de Brasília?

8- O que o próprio Niemeyer quis dizer com a frase "Quem for a Brasília pode gostar ou não dos palácios, mas não pode dizer que viu antes coisa parecida"?

3.4

Candangos: os realizadores do Brasília



Imagem 31: Candangos

Antes de Brasília:

A palavra candango era usada de forma negativa, para falar de pessoas consideradas vagabundas ou que não queriam trabalhar. Era um jeito de desprezar quem era visto como sem valor.

Mudança de significado:

Quando milhares de trabalhadores vieram construir Brasília, passaram a ser chamados de candangos. No começo ainda havia preconceito, mas depois o nome passou a representar esforço, coragem e a história de quem ajudou a criar a nova capital.



Quem foram os candangos?

Os candangos foram os trabalhadores que vieram de várias partes do Brasil, principalmente do Nordeste, para ajudar na construção de Brasília. Eles chegaram com coragem e esperança de uma vida melhor. Trabalharam duro em estradas, prédios, casas e em toda a infraestrutura da nova capital. Sem os candangos, Brasília não existiria.

Mesmo sendo essenciais, os candangos enfrentaram muitas dificuldades. Moravam longe do centro da cidade, em condições simples, sem muito conforto. Diferente dos pioneiros — engenheiros, arquitetos e autoridades que vieram planejar a cidade e viviam com melhores condições —, os candangos tinham salários baixos, moravam em alojamentos precários e trabalhavam em jornadas pesadas. Além disso, sofreram muito preconceito, pois eram pobres, tinham pouca escolaridade e vinham de regiões mais humildes.

Após a construção, muitos candangos permaneceram em Brasília, mas não ocuparam os prédios bonitos que ajudaram a erguer no Plano Piloto. Viveram em áreas mais afastadas e continuaram enfrentando desafios sociais com a falta de moradia ou condições inadequadas nos locais perto de suas casas. Dessa maneira, além do Plano Piloto os candangos também originaram algumas cidades-satélites, demonstrando que o Distrito Federal passou, quase em sua totalidade, pelo trabalho candango. Até hoje, os candangos são lembrados como heróis do povo, que com esforço e trabalho ajudaram a transformar o sonho de Brasília em realidade.

Monumento Os Candangos

Localizado na Praça dos Três Poderes, foi criado em 1959 pelo artista Bruno Giorgi e recebeu, inicialmente, o nome de "Os Guerreiros". No começo, a obra não tinha relação direta com os candangos, trabalhadores que construíram Brasília. Com o passar do tempo, o monumento ganhou um novo significado, passou a representar a força, a coragem e o esforço coletivo dos candangos. A escultura passou a ser vista como uma homenagem aos milhares de trabalhadores vindos de várias regiões do Brasil que ajudaram a construir a nova capital. Assim, ganhou um novo nome "Os Candangos".

Musicalizando a História

Povo Rico (Renato Matos)

"60 mil candangos foram necessários para desbastar, cavar, estaquear, cortar, serrar, pregar, soldar, empurrar, cimentar, aplinar, polir, erguer as brancas empenas..."

Eita povo rico, de estátuas, monumentos, palácios, panteões! Eita povo farto, com tanto aparato, piras e canhões! Eita povo rico, de estátuas, monumentos, palácios, panteões! Eita povo farto, com tanto aparato, piras e canhões!

Temos igrejas, jardins zoológicos, lagos e mansões. Pau de arara, joelho no milho, respeita teu filho, ama teu irmão. Congelamento, consentimento, ignorância e repressão

Baby, o mais difícil é viver com sacrifício! Baby, o mais difícil é viver com sacrifício! Ah, ah, baby, o mais difícil é viver sem sacrifício! Baby, o mais difícil é entrar nesse edifício.

Eita povo rico, de estátuas, monumentos, palácios, panteões! Eita povo farto, com tanto aparato, piras e canhões! Povo rico, de estátuas, monumentos, palácios, panteões! Eita povo farto, com tanto aparato, piras e canhões!

Temos igrejas, jardim zoológicos, lagos e mansões. Pau de arará, rodoviária, tapa na cara, olha o camburão. Congelamento com sentimento, ignorância, repressão.

Baby, o mais difícil é no seu sacrifício! Baby, o mais difícil é viver! Baby, o mais difícil é viver com sacrifício! Baby, o mais difícil é entrar nesse edifício.

Pau de arara, joelho no milho, respeita teu filho, amar teu irmão. Congelamento, consentimento, ignorância e repressão.

Carteira de identidade.



Imagem 32: Candangos no refeitório.



Imagem 33: Candangos no canteiro de obra.



Imagem 34: Fila do emprego na construção de Brasília.

Com ajuda do professor (a), escute a música e debata sobre a letra e seu sentido a partir das seguintes questões.

- Para começar, observe a letra da música e pesquise os significados das palavras destacadas e em seguida escreva os significados em seu caderno.

1- De acordo com os verbos utilizados nas duas primeiras linhas, que tipo de trabalho os candangos desempenhavam?

2- Ao falar "povo rico", a quem o autor da música pode estar se referindo?

3- Na música há duas formas de vida em Brasília, uma delas é referenciada com o trecho "Temos igrejas, jardins zoológicos, lagos e mansões". Quem vivia dessa maneira nos primeiros anos da capital? Por que?

4- A outra forma de viver é referenciada com o trecho "Pau de arara, rodoviária, tapa na cara, olha o camburão. Congelamento com sentimento, ignorância, repressão". Quem vivia dessa maneira nos primeiros anos da capital? Por que?

5- O que o trecho pode "Baby, o mais difícil é entrar nesse edifício" nos diz sobre o acesso à moradia dos candangos em Brasília?

REVISANDO...

1- Quem eram os candangos e de onde vinham?

2- Qual a diferença entre os candangos e os pioneiros?

3- Que tipos de dificuldades os candangos enfrentaram na nova capital?

4- Quem foi responsável pelo trabalho braçal na construção de Brasília

- (a) JK;
- (b) Candangos;
- (c) Lúcio Costa;
- (d) Oscar Niemayer.

6- Qual dessas opções representa uma condição de vida enfrentada pelos candangos?

- (a) Moravam em prédios modernos do Plano Piloto.
- (b) Tinham empregos em cargos públicos.
- (c) Viviam em alojamentos simples e distantes do centro.
- (d) Estudavam em escolas de elite.

5- Responda com Verdadeiro (V) ou Falso (F).

- () Candangos eram, na maioria, trabalhadores nordestinos.
- () Os candangos tinham as mesmas condições de moradia dos engenheiros.
- () Após a construção, muitos candangos ficaram em Brasília.
- () O termo “candango” sempre teve um significado positivo.
- () Os pioneiros e os candangos viviam nas mesmas regiões da cidade.
- () Sem moradia em Brasília, os candangos viviam em invasões.
- () Algumas invasões foram as cidades-satélites.

9- O termo “candango”, antes da construção de Brasília, era usado para:

- (a) Indicar pessoas inteligentes;
- (b) Ofender e desvalorizar pessoas pobres;
- (c) Homenagear trabalhadores;
- (d) Classificar profissionais do governo.

Imagem 35: Ilustração dos Candangos

10- Qual é o novo significado da palavra candango?



Oficina de História III

Nesta Oficina de História propõe-se analisar problemas da cidade de Brasília, e do Distrito Federal, entender como a história e o planejamento influenciam a vida das pessoas e criar uma nova proposta urbana de cidade que reduza desigualdades.

1. Observando Brasília: antes de Criar, é preciso entender.

Brasília foi planejada para ser moderna, organizada e com qualidade de vida. Porém, ao longo da história, alguns problemas surgiram, principalmente ligados à forma como a cidade cresceu.

Alguns problemas urbanos de Brasília:

- Segregação socioespacial: muitas pessoas pobres vivem longe do centro e dos locais de trabalho.
- Trânsito intenso: longas distâncias e poucas opções de transporte público eficiente.
- Pouco espaço para pedestres e ciclistas em algumas regiões.
- Falta de áreas de convivência próximas das casas.
- Bairros muito distantes entre si, dificultando a vida cotidiana.
- Crescimento irregular e cidades satélites sem planejamento inicial.
- Áreas verdes ameaçadas ou mal cuidadas em alguns pontos.

2. Planejando um novo bairro.

Depois de entender os problemas de Brasília, você deve agora, como Lúcio Costa, planejar e construir seu próprio bairro, tentando resolver alguns dos problemas que vimos acima. Seu objetivo é propor soluções para alguns dos problemas que estudamos, como o da segregação social, tornando o bairro mais justo, acessível e acolhedor para todas as pessoas.

2.1 Problemas principais que o bairro vai ajudar a resolver:

- Segregação social
- Falta de áreas verdes
- Transportes difíceis
- Ruas perigosas ou sem acessibilidade
- Falta de espaços de convivência

2.2 Ideias centrais do bairro: o que ele deve transmitir?

- Igualdade
- Convivência
- Acessibilidade
- Sustentabilidade
- Segurança
- Cultura e lazer

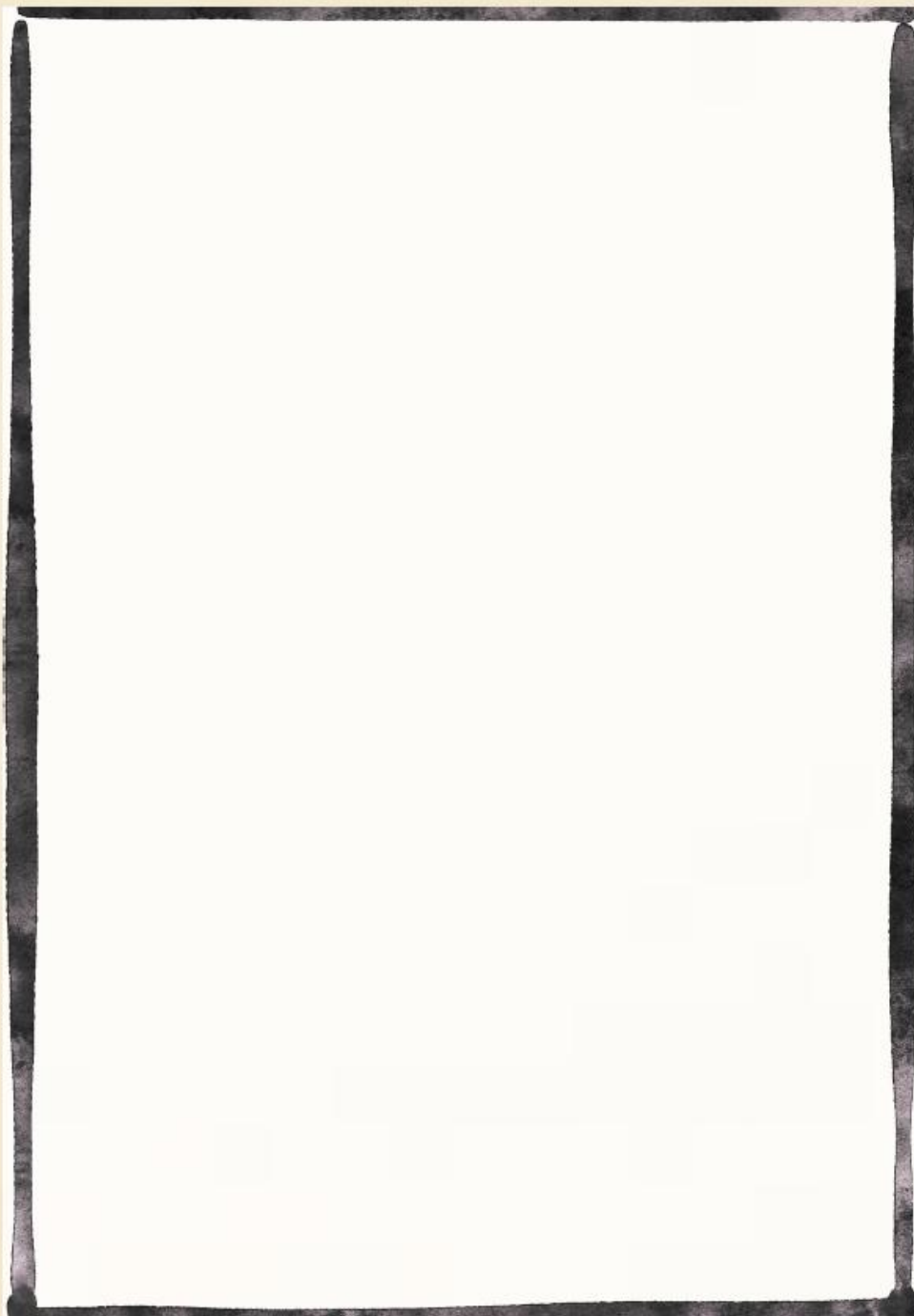
Glossário
Segregação social
 é a separação entre grupos de pessoas dentro de uma cidade ou sociedade, geralmente causada por diferenças de renda, acesso a serviços, moradia ou oportunidades.

2.3 O bairro deve ter:

- a) **Moradia**
 - Opções para diferentes faixas de renda
- b) **Transporte**
 - Ciclovias
 - Pontos de ônibus ou metrô
- c) **Meio Ambiente**
 - Parques
 - Árvores nas ruas
- d) **Convivência e Cultura**
 - Praça
 - Biblioteca

3. Um(a) novo(a) urbanista

Depois de observar os problemas urbanos e planejar seu bairro, é hora de ativar o modo urbanista e desenhar o seu próprio bairro.



5. Explicando o seu projeto.

1- Como o seu bairro ajuda a criar uma cidade mais justa e moderna?

2- O que existe nela que não existe ou falta em Brasília?

3- Qual parte do seu desenho você acha mais importante? Por quê?

4- Quais as diferenças entre o bairro que você planejou e o lugar em que você mora?

Sugestão de atividade Um(a) novo(a) arquiteto

Agora que você já estudou a construção de Brasília e seus monumentos mais importantes, cada grupo deverá construir uma maquete de apenas um ponto turístico do Plano Piloto. Escolham entre lugares como: Congresso Nacional, Catedral Metropolitana, Palácio do Planalto, Supremo Tribunal Federal, Palácio da Alvorada, Torre de TV, Praça dos Três Poderes ou Ponte JK.

A maquete deve ser feita usando materiais reciclados (caixas, papelão, garrafas, rolos, tampinhas, palitos etc.) e deve representar o ponto turístico escolhido de forma simples, mas reconhecível.

Ao final, cada grupo apresentará sua maquete explicando:

- Qual é o monumento escolhido,
- Por que ele é importante para Brasília,
- E um detalhe histórico ou curioso sobre ele.





Capítulo IV

História Local e Comunitária



Imagem 35: Ilustração Recanto das Emas.

Colorindo nossa apostila: pinte a capa do capítulo e deixe sua apostila bem estilosa!

Para começo de conversa

A construção de Brasília marcou um importante processo na história do Brasil, mas também na história das comunidades que formam o Distrito Federal. O cenário de exclusão social e segregação dos candangos e pessoas mais pobres quanto ao Plano Piloto originaram novos espaços não planejados de moradia, alguns desses locais cresceram e se tornaram cidades, as chamadas cidades-satélites. Mas, será que a sua cidade também nasceu assim? Será que ela foi planejada? E a quadra em que você morar, será que nasceu de uma invasão ou estava nos planos de expansão das moradias no Distrito Federal? Aqui observaremos que cada cidade, cada comunidade, cada quadra do Distrito Federal tem uma história, que é contada também pelas histórias das famílias quem vivem nesses locais.



4.1

Cidades-Satélites de Brasília



Imagem 36: Avenida da Cidade Livre.

Com o início das obras de construção da nova capital, milhares de pessoas migraram para o Centro-Oeste em busca de trabalho, moradia e condições de vida. Aqueles que trabalharam na construção de Brasília ficaram conhecidos como “candangos”. Durante a construção e após a inauguração da cidade, foi percebido que o projeto da nova capital não contemplava moradia, continuidade e inserção dessas pessoas no Plano Piloto. Entretanto, as pessoas que vieram construir Brasília não aceitaram essa situação e passaram a formar grandes acampamentos, também conhecidos como invasões, ao redor do Plano Piloto. Os acampamentos eram grandes e difíceis de serem controlados pelo governo que tentou diversas políticas de remoção. Esses lugares passaram a criar dinâmicas próprias e aos poucos foram constituindo cidades, forçando o governo a admitir a necessidade de um lugar digno de moradia para os trabalhadores. A partir desse movimento surgiram as primeiras **cidades-satélites** do DF.

As primeiras cidades-satélites

Candangolândia (1956)

A Candangolândia nasceu dos primeiros acampamentos improvisados dos operários que chegavam antes mesmo do início oficial das grandes obras. Ali viviam em condições simples, muitas vezes em barracos, próximos ao local de trabalho. É considerada um dos berços da história de Brasília e símbolo da presença dos candangos desde o princípio. Por conta desses acampamentos, no início foi chamada de Lonalândia e Sacolândia.

Taguatinga (1958)

Com o aumento rápido e desorganizado da população nos acampamentos, o governo decidiu criar Taguatinga como a primeira cidade oficialmente planejada para receber famílias de trabalhadores. Seu objetivo era reduzir as chamadas “invasões” e oferecer moradia mais estável aos candangos que não poderiam permanecer no Plano Piloto.

Núcleo Bandeirante (1957)

Na época chamado de Cidade Livre, o Núcleo Bandeirante foi criado como um polo comercial e de serviços que atendia diretamente os trabalhadores. Diferente do rígido controle do Plano Piloto, ali o comércio funcionava com mais liberdade, atraindo bares, quitandas e pequenos hotéis. Ao longo do tempo se consolidou como cidade e até hoje preserva parte desse caráter histórico.

Ceilândia(1971)

A Ceilândia foi criada durante a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), quando o governo removeu cerca de 80 mil pessoas que viviam em barracos ao redor do Plano Piloto. Tornou-se rapidamente uma das maiores e mais importantes cidades do DF, marcada pela forte presença cultural nordestina trazida pelos candangos e seus descendentes.

Gama (1960)

Logo após a inauguração de Brasília, novas remoções ocorreram em áreas próximas ao centro. Muitas famílias foram transferidas para o Gama, que já nasceu dividido em setores urbanos e com um traçado planejado pelo governo. O Gama rapidamente se tornou destino de muitos trabalhadores que ajudaram a construir Brasília, mas que não puderam permanecer próximos ao centro, refletindo o processo de segregação da capital.



Glossário
pesquisa na internet
Cidades-Satélites

REVISANDO...

1- Por que as cidades-satélites precisaram ser construídas?

2- O que eram os acampamentos? Quais eram suas características?

3- Como surgiu a Candangolândia?

4- Qual foi a principal diferença entre a formação da Candangolândia e de Taguatinga?

5- O que significa dizer que a criação da cidade de Gama refletiu a "segregação" de Brasília?

6- Como surgiu a cidade de Ceilândia?

7- De acordo com o texto, qual era o nome popular dado ao antigo Núcleo Bandeirante?

8- Analise as afirmações e marque (V) para verdadeiro e (F) para falso, de acordo com o texto.

() A Cidade Livre, que hoje é o Núcleo Bandeirante, foi criada para ser um lugar de luxo para os engenheiros.

() Os acampamentos chamado de Lonolândia deu origem à cidade de Taguatinga.

() A cidade de Ceilândia foi criada antes da cidade de Gama.

() O acampamento chamado de Sacolândia deu origem à Candangolândia.

() A cidade Ceilândia foi criada para ser um centro de erradicação de invasões.

() Os candangos não precisaram de novas cidades, pois podiam todos morar no Plano Piloto.

9- Entre as cidades-satélites estudadas, quais dessas foram planejadas?

- (a) Cidade Livre e Sacolândia;
- (b) Lonolândia e Candangolândia;
- (c) Núcleo Bandeirante e Ceilândia.
- (d) Taguatinga e Gama.

10- Qual foi o principal problema que o planejamento de novas cidades-satélites tentou resolver?

- (a) Falta de acesso à educação;
- (b) Falta de acesso à moradia;
- (c) Falta de acesso à saúde;
- (d) Falta de acesso à lazer.



4.2

O Recanto das Emas e as cidades irmãs

O Recanto das Emas nasceu de uma necessidade antiga: a falta de moradias em Brasília. Desde que a capital foi inaugurada, muitas famílias vieram para cá em busca de trabalho e de uma vida melhor. Porém, nem todas tinham condições de comprar uma casa, e muitas acabavam vivendo em invasões, favelas ou em áreas improvisadas.



Imagem 37: Primeiros anos do Recanto das Emas.



Imagem 38: Recanto das Emas 1996.

Nos anos de 1990, essa situação ficou ainda mais difícil. Para resolver o problema, o governo do Distrito Federal começou a criar novas cidades planejadas, chamadas de cidades-satélites, que depois se tornaram regiões administrativas (RA's) para abrigar as famílias de baixa renda. Foi nesse período que surgiram cidades como Samambaia, Santa Maria, Riacho Fundo, São Sebastião e, em

1993, o Recanto das Emas. Esse período é conhecido como uma nova expansão urbana do Distrito Federal, depois da criação da Ceilândia.

O governo entregava lotes (terrenos) para que as famílias pudessem construir suas casas. Mas essa medida também tinha um lado político: a distribuição dos lotes ajudava os governantes a conquistar apoio da população. O então governador Joaquim Roriz teve papel muito importante nesse processo.

Quando o Recanto das Emas foi criado, muitas famílias foram retiradas das invasões que existiam perto do Plano Piloto e levadas para a nova cidade. Por outro lado, com o distribuição de lotes, muitas pessoas de outros lugares do Brasil vieram tentaram conseguir um terreno e melhores condições de vida no Distrito Federal. Entretanto, no início, o local oferecia poucos empregos e baixa infraestrutura urbana: casas sem água, esgoto e energia, ruas sem asfalto e poucas escolas e postos de saúde. Dessa forma, podemos dizer o que Recanto foi criado para ser um lugar simples, mas que foi sendo transformado pelas pessoas que aqui vieram viver.



Imagem 39: Quadra 801 do Recanto das Emas



Com o passar dos anos, o crescimento foi rápido. Entre 1996 e 2000, a população quase dobrou: de cerca de 51 mil habitantes para mais de 93 mil. Esse crescimento acelerado aconteceu porque o Recanto das Emas se tornou uma alternativa de moradia para muitas famílias que não conseguiam viver no centro de Brasília.



Imagem 40: Ocupação do Recanto das Emas.

Apesar de crescer bastante, o Recanto das Emas enfrentava desafios. Muitas famílias tinham salários baixos e a cidade ficou conhecida como uma das mais pobres do Distrito Federal. Essa diferença entre as cidades centrais, como o Plano Piloto e o Lago Sul, e as cidades mais distantes, como o Recanto, mostra como o plano de ocupação de Brasília acabou criando desigualdades sociais com cidades com poucas alternativas ao atendimento de saúde e educação, lazer e infraestrutura urbana.

As cidades irmãs

Junto ao Recanto das Emas outras cidades foram criadas no Distrito Federal para resolver o problema da falta de moradia para populações pobres. Assim, além da proximidade geográfica, o Recanto das Emas guarda diversas semelhanças com Samambaia, Riacho Fundo I e II e Santa Maria. Assim como no Recanto, essas cidades enfrentaram desafios como falta de escolas, serviços e urbanização, mas foram se consolidando graças à força das comunidades, que transformaram espaços simples em cidades vivas, populosas e cheias de identidade. Hoje essas cidades são chamadas de Regiões Administrativas.

Samambaia (1989)

Samambaia surgiu no final da década de 1980 como parte de um grande projeto do governo para reduzir o déficit habitacional e retirar famílias que viviam em ocupações irregulares de outras regiões do DF. A cidade foi um dos maiores processos de assentamento planejado da época, recebendo milhares de famílias em lotes padronizados. No início, faltavam infraestrutura básica e equipamentos públicos.

Riacho Fundo I (1990)

O Riacho Fundo I foi criado como resultado de ocupações e loteamentos destinados a trabalhadores de baixa renda. A região nasceu em meio à expansão urbana acelerada do DF, impulsionada pela necessidade de organizar áreas residenciais próximas a vias importantes, como a EPNB.

Riacho Fundo II (1995)

O Riacho Fundo II surgiu alguns anos depois, como desdobramento do crescimento do Riacho Fundo I e da necessidade de criar mais áreas habitacionais planejadas. A região começou com grandes conjuntos habitacionais e recebeu famílias reassentadas de diferentes pontos do DF.

Santa Maria (1992)

Santa Maria foi criada no início dos anos 1990 para atender a demanda de moradia de famílias que vinham de diferentes regiões do DF e do Entorno. O surgimento da cidade está ligado a projetos habitacionais que buscavam organizar ocupações espontâneas e oferecer lotes regulares. Nos primeiros anos, a cidade tinha pouca estrutura urbana como escolas, postos e asfalto.

Glossário

Regiões Administrativas do DF

São divisões usadas para organizar e administrar o território do DF. Cada RA funciona como uma "cidade", com um administrador responsável por atender as necessidades da comunidade, já que o DF não possui municípios.

REVISANDO...

1- Em que ano o Recanto das Emas foi criado?

2- Quem foi o governador que liderou a distribuição dos lotes?

3- Por que tantas famílias precisavam de moradia no Distrito Federal?

4- Quais outras cidades nasceram na mesma época que o Recanto das Emas?

5- Quais eram as semelhanças entre o Recanto das Emas e essas cidades?

6- Por que o Recanto das Emas foi importante para as pessoas que vieram morar aqui?

7- Responda com V (verdadeiro) ou F (falso)

() O Recanto das Emas foi criado no ano de 1993.

() No início, a cidade tinha muitas escolas e ruas asfaltadas.

() O Recanto das Emas foi planejado para receber famílias de baixa renda.

() O Lago Sul e o Plano Piloto tinham condições iguais ao Recanto das Emas.

() O Recanto das Emas surgiu para atender a necessidade de moradia de muitas famílias que não tinham onde viver.

() As primeiras famílias receberam casas prontas e bem equipadas do governo.

() A cidade cresceu rapidamente porque muitas pessoas buscavam o sonho da casa própria.

() Ceilândia, Taguatinga e Águas Claras são consideradas cidades irmãs do Recanto das Emas.

8- Cidade parecida com o Recanto das Emas.

(a) Gama;

(b) Santa Maria;

(c) Guará.

(d) Cruzeiro.

9- Qual era a condição de vida da maioria das famílias do Recanto das Emas.

(a) Viviam em excelentes condições;

(b) Classe média;

(c) Simples de baixa renda;

(d) Classe alta.

10- Qual era a realidade do Recanto das Emas em seus primeiros anos de desenvolvimento?

(a) ruas sem asfalto e poucas escolas;

(b) ruas asfaltadas e muitas escolas;

(c) Possuía hospital e postos de saúde;

(d) Possuía muitas opções de lazer.



4.3

A vida no Recanto das Emas



Imagem 41: Invasões no Recanto das Emas.

Observamos que Recanto das Emas foi oficializado como uma cidade-satélite em 1993, quando muitas famílias precisavam de um lugar para morar e o governo organizou a ocupação da área. A cidade cresceu rápido, e suas primeiras quadras, chamadas de 100, 200 e 300, foram construídas perto da Avenida Recanto das Emas. Essas quadras formaram o centro da cidade, onde surgiram os primeiros

comércios, escolas e serviços públicos.

Com o passar dos anos, o Recanto foi se expandindo e novas quadras foram criadas, como as 500, 600 e 800, que ficaram mais afastadas do centro. Muitas dessas áreas começaram com famílias que construíram suas casas aos poucos, algumas antes mesmo da chegada da infraestrutura completa. Por isso, essas partes da cidade eram conhecidas como regiões de ocupação mais recente.

Enquanto as quadras centrais tinham mais ruas asfaltadas, escolas e comércios, as quadras mais afastadas ainda precisavam de melhorias. Mesmo assim, os moradores sempre lutaram por melhores condições e por reconhecimento de seus direitos. Esse crescimento, feito com o esforço de muitas pessoas, mostra a força da comunidade e como a cidade foi sendo construída com trabalho e esperança.

Com o crescimento do Recanto das Emas, novas quadras começaram a surgir além do centro da cidade. As quadras 600 e 800 fazem parte dessa expansão e mostram bem como a cidade foi se transformando com o tempo.

No final da década de 1990, muitas famílias chegaram ao Recanto das Emas em busca de um lugar para morar. Algumas dessas famílias se instalaram em áreas ainda sem asfalto, luz ou rede de esgoto, construindo suas casas aos poucos. Na quadra 605, por exemplo, havia muitas pessoas



Imagem 42: Recanto das Emas.

vivendo em barracos de madeira e chão batido, em casas de invasão. Quando chovia nesses lugares, as ruas ficavam cheias de lama, e as casas se molhavam facilmente. Mesmo com tantas dificuldades, essas famílias continuaram lutando por moradia e por uma vida melhor.

As quadras 800, por outro lado, começaram a ser ocupadas de uma forma um pouco diferente. O terreno foi preparado para receber novas moradias, com ruas sendo traçadas e lotes marcados. Isso mostra que a ocupação dessa parte da cidade aconteceu de forma mais organizada e planejada. Mesmo assim, tanto nas quadras 600 quanto nas 800, os moradores tiveram um papel fundamental



Imagem 43: Construções na quadra 801.

na construção do bairro. Foram eles que ajudaram a transformar espaços vazios em lugares cheios de vida, histórias e memórias. O esforço dessas pessoas mostra como o Recanto das Emas foi sendo construído com muito trabalho, união e esperança de um lugar melhor.

Vida cultural e urbana

Depois dos primeiros anos de ocupação, o Recanto das Emas passou a ter suas ruas afastadas, postos de saúde, escolas e um forte movimento comercial. Além disso, com o crescimento da cidade, também cresceu o comércio e a vida urbana se fortaleceu por meio de movimento culturais e sociais na cidade. As imagens do acervo da Administração do Recanto das Emas nos mostram uma cidade dinâmica e culturalmente movimentada. Além de sua marca registrada e conhecida por muitas pessoas do Distrito Federal, as esculturas das emas no balão que divide o Recanto e Riacho Fundo II, a cidade também implementou alguns eventos que se tornaram tradição ao longo dos anos.

Um desses eventos é o FAREMAS, que comemora o aniversário da cidade. Além de shows e festas, o evento também previa competições esportivas, como futebol, basquete de rua e vôlei de praia, além de desfiles cívicos em que as escolas transmitiam importantes mensagens para a comunidade. Assim, além de servir como entretenimento para comunidade, o evento também servia como um espaço educativo. A partir das fotografias é possível observar que as escolas levavam mensagens de paz e de conscientização por meio de cartazes nos desfiles. Entre os temas mais abordados nos cartazes estão as mensagens contra a violência e pela conscientização ambiental.

As fotografias registram outros aspectos da vida no Recanto, demonstrando que a cidade não se resumiu a pobreza e violência em seus primeiros anos de vida, carnavais, sarais, peças de teatro, corridas, desfiles fizeram parte da vida da população desde o início do Recanto das Emas.



Glossário
FAREMAS
Evento comemorativo ao aniversário
do Recanto das Emas.



Imagem 44: FAREMAS 2004



Imagem 45: Carnaval 2004 no Recanto das Emas.



Imagem 46: Asfalto no Recanto das Emas.



Imagem 47: Inauguração do Restaurante Comunitário.



Imagem 48: Palco FAREMAS 2000.



Imagem 49: Teatro infantil no Recanto das Emas.



Imagem 50: Desfile escolar no FAREMAS 2004.



Imagem 51: Basquete de rua no FAREMAS 2007.

DEBATENDO EM SALA DE AULA

Por meio de um debate coletivo entre professores e alunos, elaborem uma resposta em comum para as seguintes questões:

1- Quais problemas os moradores enfrentaram nos primeiros anos do Recanto das Emas?

2- Esses problemas foram resolvidos? Justifique sua resposta.

3- Na sua opinião, quais são os principais problemas do Recanto das Emas atualmente?

REVISANDO...

1- Quais foram as primeiras quadras ocupadas no Recanto das Emas?

2- Quais quadras se formaram depois?

3- Onde o texto apresenta a existência de uma invasão?

4- Como eram caracterizadas as casas de invasões?

5- Como é caracterizada a ocupação nas quadras 800's?

6- Por que os moradores foram importantes nesse processo de formação do Recanto das Emas?

7- Responda com V (verdadeiro) ou F (falso)

- () Com o passar dos anos, o Recanto das Emas passou a ter mais postos de saúde e escolas.
- () O comércio do Recanto das Emas permaneceu fraco e pouco desenvolvido.
- () O movimento cultural e social ajudou a fortalecer a identidade do Recanto das Emas.
- () O Recanto das Emas não possui tradições culturais conhecidas por outras regiões do DF.
- () O Recanto das Emas sempre foi uma cidade culturalmente parada, sem movimentos culturais.
- () As escolas não podiam participar dos desfiles cívicos.

8-O que é o FAREMAS?

- (a) Um campeonato esportivo entre escolas;
- (b) Uma feira de produtos da agricultura familiar;
- (c) Um evento que comemora o aniversário da cidade;
- (d) Uma competição musical entre bandas

9- Quais eram os objetivos das mensagens nos cartazes dos desfiles cívicos?

- (a) De paz e conscientização;
- (b) Mensagens esportivas;
- (c) Apenas de saúde;
- (d) Apenas musicais.

4.4

O CEF 801 e o Barracão

Glossário
Barracão

Sede de madeira do CEF 801 do
Recanto das Emas.



Imagem 52: Barracão, CEF 801 do Recanto das Emas

A história do CEF 801 do Recanto das Emas está diretamente ligada à história do Distrito Federal. Na década de 1990, com o surgimento de novas cidades e áreas residenciais no Distrito Federal. As novas cidades surgiram com pouca infraestrutura, sem asfalto, pouca cobertura de água, esgoto e energia. As novas populações precisavam de equipamentos públicos como postos, hospitais, escolas e segurança para desenvolver a vida nesses lugares.

Nesse contexto surgiu o Recanto das Emas e o CEF 801. O CEF 801 foi implementado em 1999 para desenvolver a escolarização das quadras 600's e 800's, sendo a primeira escola dessa região do Recanto das Emas. Na época, várias escolas foram construídas no Distrito Federal, algumas de tijolos e concreto, outras de forma provisória, em material de lata. Já o CEF 801 foi construído em uma estrutura de madeira. Além da pouca estrutura física das escolas, algumas delas enfrentavam o problema da superlotação, pois existiam poucas escolas e muitos alunos.

O CEF 801 do Recanto das Emas em seus primeiros anos funcionou com mais de 1.400 alunos no Barracão, estrutura de madeira que abrigou a escola até 2009. Outra característica do Barracão era atender estudantes da 1ª a 8ª série do ensino fundamental, diferente da maioria das escolas do DF. Isso aconteceu porque o CEF 801 era a única escola nas quadras 800's e 600's até 2001. Assim, o Barracão surgiu de maneira provisória, em meio a urgência da necessidade de se atender os alunos que não tinham escola para estudar.

A população não aceitava ter que estudar em uma escola de madeira construída provisoriamente. Em 2000, a prefeitura comunitária da quadra 801 organizou um abaixo-assinado com 1.500 assinaturas pedindo que a Secretaria de Educação substituísse a estrutura de madeira por um prédio definitivo. Os jornais da época também registraram o descontentamento da população, que protestava contra as chamadas “escolinhas de madeira” e exigia escolas de alvenaria, com melhores condições para crianças e professores. Essa mobilização mostra como a comunidade se uniu para defender uma educação pública de qualidade, rejeitando soluções improvisadas e reivindicando respeito e investimentos para a região.





Imagem 53: CEF 801 do Recanto das Emas.



Imagem 54: Apresentação nos corredores do Barracão.



Imagem 55: Equipe da limpeza do Barracão.



Imagem 56: Desfile de estudantes no Barracão.



Imagem 57: Feira de Ciências no Barracão.



Imagem 58: Comunidade escolar do Barracão.



Imagem 59: Festa Junina no Barracão



Imagem 60: Dia das Mães no Barracão.

REVISANDO...

1- Por que o CEF 801 precisou ser construído de forma rápida e provisória?

2- Como era a infraestrutura da escola nos primeiros anos?

3- Por que a população não aceitava as “escolinhas de madeira”?

4- Por que o CEF 801 tinha mais de 1400 alunos?

5- Observando as fotos quais são as diferenças do Barracão com o CEF 801 de hoje?

6- Observando as fotos quais são as semelhanças do Barracão com o CEF 801 de hoje?

7- Analise as afirmações e marque (V) para verdadeiro e (F) para falso, de acordo com o texto.

() O CEF 801 começou em 2009.

() A escola atendia apenas estudantes das quadras 300.

() Muitas famílias chegaram ao Recanto das Emas nos anos 1990.

() O barracão atendia alunos da 1ª à 8ª série.

() A comunidade lutou por escolas melhores.

() A escola sempre teve uma boa estrutura e salas equipadas com computadores.

8- O CEF 801 foi criado porque:

(a) Já existiam várias escolas;

(b) Existiam poucos alunos para estudar;

(c) Não havia escola nas 600's e 800's;

(d) O Recanto recebia alunos do Gama.

9- O abaixo assinado da comunidade pedia que:

(a) O governo destruísse escolas;

(b) O governo substituisse a escola de madeira;

(c) O governo construísse campos de futebol;

(d) O governo mudasse o 801 para outra cidade.

10- Em seus primeiros anos, o CEF 801 atendia:

(a) Jardim de infância;

(b) 1º a 8º série,

(c) 1º ao 5º ano;

(d) Ensino Médio.



4.5 Oficina de História IV

História Local conectando histórias.

A história que aprendemos na escola é formada por grandes acontecimentos, personagens importantes e mudanças que transformaram o Brasil e o Distrito Federal. Mas, além dessa história conhecida nos livros, existe também a história local, que é vivida pelas pessoas comuns, pelas famílias que ajudaram a construir os lugares onde moramos.

Conhecer a história da nossa família é uma forma especial de entender melhor o espaço em que vivemos. Cada memória, cada lembrança e cada experiência dos nossos pais, avós e bisavós revelam como era a vida no passado, como as cidades foram se formando e como chegaram até o que são hoje. Assim, a história familiar enriquece o conhecimento sobre o Recanto das Emas e o Distrito Federal, mostrando que a grande história do nosso país também é feita de pequenas histórias, de trabalho, esforço e sonhos.

A proposta deste trabalho é unir essas duas dimensões: a história do lugar e a história de quem vive nele. Por meio da entrevista com um familiar, vamos descobrir as origens da nossa família, como chegaram até aqui, como era a cidade antigamente e como a vida foi se transformando. Dessa forma, estaremos conectando histórias — a da família e a da comunidade onde vivemos

Proposta de Trabalho – História da Família

Objetivo: Conhecer a história da família, suas origens e o processo de chegada e vida no Distrito Federal, especialmente no Recanto das Emas.

Roteiro de Trabalho

Parte 1 – Entrevista e Registro

- Entrevistar o membro mais velho da família, ou da casa, (avós, pais, tios ou outro familiar mais idoso).
- Utilizar o roteiro de perguntas da página ao lado e registrar as respostas na própria apostila.
- É importante que os pais ou responsáveis acompanhem e auxiliem, se necessário, no registro das informações.



Roteiro de entrevista

1- Qual o seu nome completo?

2- Como era a cidade onde você viveu na infância?

3- Como era a escola naquela época?

4- Em que momento a nossa família veio morar no Distrito Federal?

5- Antes de vir para cá, em quais cidades você morou? (No DF e em outros estados)

6- Quando e como foi a sua chegada ao Recanto das Emas?

7- Como era o Recanto das Emas quando você chegou aqui?

8- Quais eram as principais dificuldades da época?

9- Como era a vida da sua família quando chegaram aqui no Recanto das Emas?

10- Como era a vida das crianças e da família aqui no Recanto das Emas?

11- Quais são as principais diferenças entre a infância atual e a sua infância?

12- Quais são as principais diferenças entre as escolas atuais e as escolas que você estudou?

13- Quais são as origens de seus pais e avós? (Antepassados da família).

14- Quais tradições familiares vocês mantêm até hoje e que gostaria de passar para as próximas gerações da família?



Imagem 61:
Apresentação
história familiar

◆ Parte 2 – Cartaz da História da Família

- Produzir um cartaz contando a história da família, a partir da entrevista realizada.
- O cartaz pode ser ilustrado com:
 - Fotos antigas e atuais da família.
 - Mapas indicando os lugares por onde a família passou.
 - Desenhos feitos pelos alunos representando a infância dos familiares ou o Recanto das Emas no passado.
- O cartaz deve ser apresentado em sala, compartilhando com os colegas a história da família.

Glossário Colaborativo

GLOSSÁRIO HISTÓRIA



Imagem 62: Glossário.

Colorindo nossa apostila: pinte a capa do Glossário e deixe sua apostila bem estilosa!

Glossário Interativo

Arquiteto

Artificial

Capital

Cidades-Satélites

Colônia

Constituição

Enciclopédia

FAREMAS



Fonte Histórica

Hereditário

Historiador

Império

Interiorização do Brasil

Litoral

Marc Bloch e Lucian Febvre

Modernismo

Monarquia



Planalto Central

Prefeito

Regiões Administrativas do Distrito Federal

República

Residência

Segregação Social

Sociedade

Tempo Cronológico

Urbanista

Vestigio

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>



Pinte o mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal

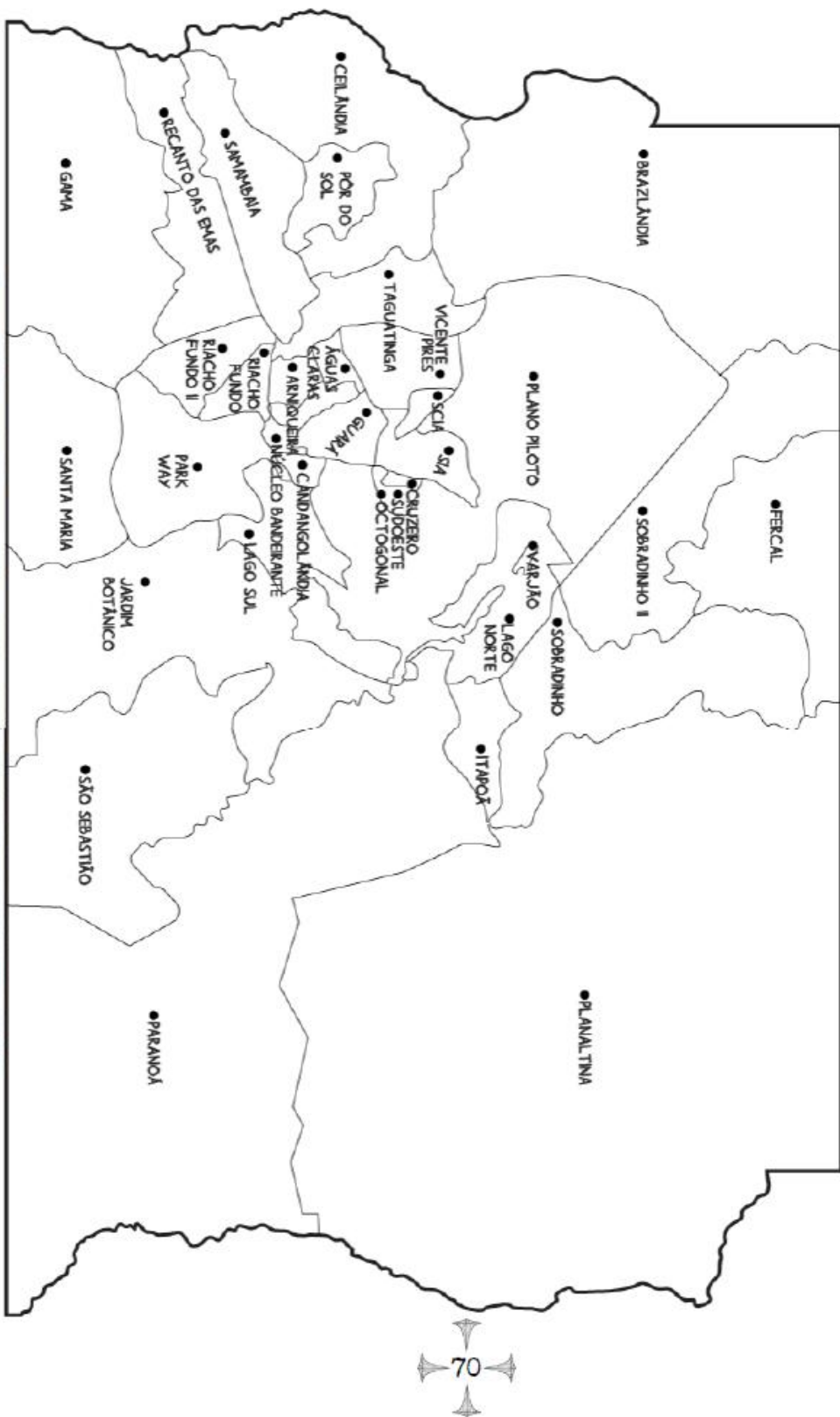


Imagem 63: Mapa do DF para colorir. Atlas de colorir do Distrito Federal (COODEPLAN 2022).

Referências

Bandeira, M. V., & Dantas, O. M. (jan/mar. de 2021). CURRÍCULO EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIA E CONCEPÇÕES. Revista e-curriculum, pp. p. 390-404.

BEÚ, Edson. Expresso Brasília: a história contada pelos candangos. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012.

BEÚ, Edson. Os filhos dos candangos: Brasília sob o olhar da periferia. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2013.

BITENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 801 DO RECANTO DAS EMAS. Projeto Político Pedagógico: CEF 801 - Compromisso, Qualidade e Aprendizagens Significativas! Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação. Atlas do Distrito Federal 2020. Cap. 3: Histórico de ocupação. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEEDF, 2018.

ELEUTÉRIO, Robson. Caminhos e descaminhos no Brasil Central: a história da região do Distrito Federal. Brasília: Editora Teixeira, 2018.

FAUSTO, Boris. História concisa do Brasil. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos. Habitação e emprego: uma política habitacional de interesse social. In: PAVIANI, Aldo (Org.). Brasília, moradia e exclusão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 231-250.

GOUVÊA, Luiz Alberto. A capital do controle e da segregação social. In: PAVIANI, Aldo (org.). A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 83-108.

Referências

- GUMBIM, Maria De Cecco; GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Compreensão da história local a partir da perspectiva da história social da criança. In: OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE. Artigos. Versão Online. V. 1. [Curitiba]: SEED-PR, 2016.
- HADDAD, Regina Clélia. Descobertas geológicas da Missão Cruls. In: Ciências na Missão Cruls. v. 3. Brasília: Animatógrafo, 2010.
- LARA, Henrique. Brasília, uma cidade centenária. Brasília: Codeplan, 2016. ISSN 2446-7502. Publicado em 13 maio 2016
- LE GOFF, Jacques. História e memória. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LOPES, Wilson Wander. Ceilândia tem memória. 2. ed. Brasília: KLK Comunicações Ltda., 2001.
- LOPES, Wilson Wander. Cidade cidadã: a cidadania do Distrito Federal começou em Taguatinga. Brasília: Comunidade Editora e Assessoria Empresarial Ltda., 2015.
- MOURÃO, Ronaldo Rogério de Freitas. Luiz Cruls: o homem que marcou o lugar. Brasília: Gráfica e Editora Qualidade, 2003. 104 p.
- PAVIANI, Aldo (org.). Brasília, moradia e exclusão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. 250 p.
- QUINTO JUNIOR, Luiz de Pinedo; IWAKAMI, Luiza Naomi. O canteiro de obras da cidade planejada e o fator da aglomeração. In: PAVIANI, Aldo (org.). A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 59-83
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? Educar em Revista, n. 18, p. 13-27, jul. 2001.
- RIBEIRO, Dilson. Sem temer o ocaso: a luta em defesa de JK. Brasília: Academia de Letras de Brasília, 2010.
- RIBEIRO, Gilberto Pessanha. Cartografando o Planalto Central. In: Ciências na Missão Cruls, v.3. Brasília: Animatógrafo, 2010.
- SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. (Re)Canto de memórias: histórias do Recanto das Emas e suas moradoras (1993-2017). 2018. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- TAMANINI, L. Fernando. Brasília: memória da construção. 2. ed. Brasília: Livraria Suspensa, 2003.
- VASCONCELOS, José Adirson de. A mudança da capital. Brasília: Gráfica e Editora Independência Ltda.; Correio Braziliense, 1978.
- VASCONCELOS, José Adirson de. Cidades-satélites. Brasília: Gráfica e Editora Independência; Correio Braziliense, 1988. 372 p

Referências

Imagens

CAPA: Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 1 de novembro de 2025.

Imagem 1: Capa do primeiro capítulo. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 1 de novembro de 2025.

Imagem 2: O que é história? Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 1 de novembro de 2025.

Imagem 3: Idade da Pedra. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 2 de novembro de 2025.

Imagem 4: Revolução Industrial. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 2 de novembro de 2025.

Imagem 5: Transformações. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 4 de novembro de 2025.

Imagem 6: Ruínas da Vila Amauri. G1- “Brasília 61 anos: vídeos do Lago Paranoá mostram ruínas de vila de operários e ônibus submersos”. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federa/1/brasilia-61-anos/noticia/2021/04/20/brasilia-61-anos-videos-do-lago-paranoa-mostram-ruinas-da-vila-amaury-e-ate-ônibus-submerso.ghtml>. Acesso em: 5 de novembro de 2025.

Imagem 7: Carta de Pero Vaz de Caminha. Toda Matéria - “Carta de Pero Vaz de Caminha: resumo, trechos e análise”. Sem data. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carta-de-pero-vaz-de-caminha>. Acesso em: 5 de novembro de 2025.

Imagem 8: capa do primeiro capítulo- Missão Cruls. Imagem criada por inteligência artificial (Gemini). 2025. Disponível em: <gemini.google.com>. Acesso em: 9 de novembro de 2025.

Imagem 9: Salvador, 1ª capital do Brasil. Colorindo.org - “Desenhos GRÁTIS de Cidade de Salvador para Imprimir e Colorir/Pintar. Disponível em: <https://colorindo.org/desenhos-gratis-de-cidade-de-salvador-para-imprimir-e-colorir-pintar/>

Imagem 10: Mapa do Brasil Colônia e a mudança da capital para o Rio de Janeiro. Atlas FGV - “Atlas Histórico do Brasil. Crise do Sistema Colonial”. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/crise-do-sistema-colonial/mapas/divisao-administrativa-da-colonia-no-fim-do-seculo-18>. Acesso em: 11 de novembro de 2025.

Imagem 11. Congresso Nacional. Flaticon. Disponível em: https://www.flaticon.com/br/icone-gratis/congresso-nacional-do-brasil_444825. Acesso em: 11 de novembro de 2025.

Referências

Imagens

Imagem 12: Palácio do Planalto. Shutterstock- “Vetores Planalto palace”. Disponível em: https://www.shutterstock.com/pt/search/planalto-palace?image_type=vector&dd_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F. Acesso em: 11 de novembro de 2025.

Imagem 13: Palácio da Justiça. Imagem criada por inteligência artificial (Gemini). 2025. Disponível em: <gemini.google.com>. Acesso em: 11 de novembro de 2025.

Imagem 14: Marquês de Pombal. Universidade do Minho- “Marquês de Pombal”. 1759. Disponível em: <https://www.csarmento.uminho.pt/site/s/sms/item/8019#lg=1&slide=Q>. Acesso em: 12 de novembro de 2025.

Imagem 15: José Bonifácio. Domínio público. Wikipédia - “Pai da Pátria”. Sem data. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pai_da_P%C3%Altria. Acesso em: 13 de novembro de 2025.

Imagem 16: Imperador Dom Pedro II. Domínio público. Wikipédia - “Pedro II do Brasil”. 1876. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedro_II_do_Brasil. Acesso em: 13 de novembro de 2025.

Imagem 17: Marechal Deodoro da Fonseca. Domínio público. Wikipédia - “Deodoro da Fonseca”. 1889. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Deodoro_da_Fonseca. Acesso em: 13 de novembro de 2025.

Imagem 18: Constituição da República de 1891. Domínio público. Wikipédia - “Constituição brasileira de 1891”. Sem data. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1891. Acesso em: 13 de novembro de 2025.

Imagem 19: Missão Cruls. Domínio público. Wikipédia - “Membros da Comissão Exploradora do Planalto Central”. 1894. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Miss%C3%A3o_Cruls. Acesso em: 14 de novembro de 2025.

Imagem 20: Integrantes da Missão Cruls às margens do Rio das Almas Goiás, 1892. Senado Federal - “Do quadrilátero Cruls ao patrimônio histórico e cultural da humanidade”, 1892. <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasil50anos/not02.asp>. Acesso em: 14 de novembro de 2025.

Imagem 21: Demarcações para a construção de Brasília. Atlas do Distrito Federal. Distrito Federal, Coodeplan.

Imagem 22: Cavalhadas de Pirenópolis. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 16 de novembro de 2025.

Imagem 23: Candangos e a construção de Brasília. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 16 de novembro de 2025.

Referências

Imagens

Imagem 24: Juscelino Kubitschek. Domínio público. Wikipédia - "Juscelino Kubitschek". 1956. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Juscelino_Kubitschek. Acesso em: 17 de novembro de 2025.

Imagem 25: Catetinho. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 17 de novembro de 2025.

Imagem 26: Lúcio Costa. Plenarinho - "Lúcio Costa". Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2022/02/lucio-costa/>. 2022. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

Imagem 27: Plano Piloto de Brasília. Rodas da Paz- "Reflexões sobre Brasília-presente e futuro". Disponível em: <https://rodasdapaz.org.br/reflexoes-sobre-brasilia-presente-e-futuro/>. 2014. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

Imagem 28: Oscar Niemeyer. Plenarinho - "Oscar Niemeyer.". Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2022/02/oscar-niemeyer/>. 2022. Acesso em: 19 de novembro de 2025.

Imagem 29: Catedral de Brasília. Pinterest -Matías Kim. Disponível em: <https://br.pinterest.com/designguitorres/>. Sem data. Acesso em: 19 de novembro de 2025.

Imagem 30: Obras de Niemeyer. A Arquiteta- "O Estilo Arquitetônico da Catedral de Brasília: Uma Obra-prima de Niemeyer". Disponível em: <https://www.aarquiteta.com.br/blog/o-estilo-arquitetonico-da-catedral-de-brasilia-uma-obra-prima-de-niemeyer/>. 2023. Acesso em: 19 de novembro de 2025.

Imagem 31: Candangos. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 20 de novembro de 2025.

Imagem 32: Candangos no refeitório. Memória da Democracia. Foto de Mário Fontenelle/Arquivo Público do DF, sem data. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/7>. Acesso em: 23 de novembro de 2025.

Imagem 33: Candangos no canteiro de obra. Memória da Democracia. Foto do Arquivo Público do DF, sem data. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/7>. Acesso em: 23 de novembro de 2025.

Imagem 34: Candangos no canteiro de obra. Memória da Democracia. Foto do Arquivo Público do DF, sem data. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/5>. Acesso em: 23 de novembro de 2025

Imagem 35: Ilustração Candangos. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 23 de novembro de 2025.

Imagem 36: Cidade Livre. 2025. Agência Brasília. Foto do Arquivo Público do DF. 1959. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/nascidas-com-brasilia-as-ocupacoes-pioneiras>. Acesso em 23 de novembro de 2025.

Referências

Imagens

Imagem 37: Primeiros anos do Recanto das Emas. DFTV. "Recanto das Emas completa 28 anos". 28 de julho de 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9724690/>. Acesso em 24 de novembro de 2025.

Imagem 38: Recanto das Emas, 1996. DFTV. "Recanto das Emas completa 28 anos". 28 de julho de 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9724690/>. Acesso em 24 de novembro de 2025.

Imagem 39: Quadra 801 do Recanto das Emas. Fotografia cedida para digitalização pelo estudante Antônio Ryan. 1998. Acervo Pessoal da família do estudante.

Imagem 40: Evolução ocupacional do Recanto das Emas entre 1989 à 1998. Google Earth. Disponível em: <https://earth.google.com>. Acesso em: 14 outubro de 2025.

Imagem 41: Invasões no Recanto das Emas. Correio Braziliense. "Vai nascer uma cidade sem nome". 20 de fevereiro de 2000. Disponível no acervo digital do Correio Braziliense.

Imagem 42: Recanto das Emas. Arquivo Público do Distrito Federal, sem data. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DMp0G0U0J40/?img_index=3. Acesso 26 de novembro.

Imagem 43: Construções na quadra 801. 1997. Acervo pessoal do professor Antônio Carlos Andrade de Souza.

Imagem 44: FAREMAS 2004. 2004. Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 45: Carnaval 2004 no Recanto das Emas. 2004. Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 46: Asfalto no Recanto das Emas. Sem data. Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 47: Inauguração do Restaurante Comunitário. 2005 Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 48: Palco FAREMAS 2000. 2000. Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 49: Teatro infantil no Recanto das Emas. Sem data. Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 50: Desfile escolar no FAREMAS 2004. 2004. Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 51: Basquete de rua no FAREMAS 2007. 2007. Acervo da Administração Regional do Recanto das Emas.

Imagem 52: Barracão, CEF 801 do Recanto das Emas. 1999. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Referências

Imagens

Imagem 53: CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 54: Apresentação nos corredores do Barracão. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 55: equipe de limpeza do Barracão. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 56: desfile de estudantes no Barracão. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 57: Feira de Ciências no Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 58: Comunidade escolar do Barracão. 2000. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 59: Festa Junina no Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 60: Dia das Mães no Barracão. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Imagem 61: Apresentação história familiar. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 28 de novembro de 2025.

Imagem 62: Glossário. Imagem criada por inteligência artificial (ChatGPT). 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 28 de novembro de 2025.

Imagem 63: Mapa do DF para colorir. DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Atlas de colorir do Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2022. p. 7-8.

Considerações finais

Ocorre que essas imagens pouco ou nada informam ou emocionam àqueles que nada sabem do contexto histórico particular em que tais documentos se originaram. Para estes não há como decifrar conteúdos visuais plenos de incógnitas. Efetivamente, não há como avaliar a importância de tais imagens se não existir o esforço em conhecer e compreender o momento histórico pontilhado de nuances nebulosas em que aquelas imagens foram geradas.

Boris Kossoy (2012)

A fim de conferir o acabamento desta dissertação, conclui-se aqui a pesquisa retornando a alguns lugares que a originaram. Como já apresentado, o tema, tal como algumas questões aqui investigadas, nasceu de um fazer pedagógico indagado pelos estudantes em sala de aula a partir do trabalho proposto de pesquisar a história local — da cidade em que viviam, da quadra em que moravam e da escola em que estudavam. A incompletude de informações que esses estudantes encontraram já não é a mesma depois da produção desta dissertação, porém, ela só se materializou depois das perguntas apresentadas em sala de aula: “onde consigo uma foto do Barracão para colocar na minha revista, professor?” “Por que a escola era de madeira?” “Por que antigamente não tinha asfalto no Recanto?” “Existem fotos daquela época?”.

Eu, como quase um intruso naquele local, com menos de 6 meses de trabalho naquela quadra, pouco conseguia responder aos meus alunos para ajudá-los em uma tarefa a que eu mesmo propus. Mas, como sustenta Paulo Freire, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquiete, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 2021, p. 83). Permitir-me a curiosidade de indagar, buscar e procurar levou-me a algumas fontes e a resolver parte daquelas questões iniciais, entretanto me gerou novas perguntas que já não cabiam naquele espaço. Dessa forma, gerou-se a pesquisa acadêmica e o problema que guiou sua investigação: quais são as origens e a cultura escolar desenvolvida no Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas entre 1999 a 2009? A questão, que se concretizou no problema da pesquisa acadêmica, não se afastava do intuito das perguntas dos estudantes e gerou um objetivo em comum com as indagações iniciais: compreender a conjuntura histórica que originou uma escola de madeira no Recanto das Emas e investigar como eram as vivências educacionais naquele espaço.

Para tal, tomaram-se as fotografias escolares como fontes privilegiadas, mas complementadas por matérias de revistas e jornais, documentos escolares e censos demográficos da região. As metodologias e análises empreendidas por Muad (2004), Ginzburg (2014), Burke (2004) e, sobretudo, por Panofsky (1986) foram responsáveis por criar um

arcabouço analítico que conferiu às fontes visuais um grande poder de desvelar minúcias sobre o contexto investigado. Dessa forma, no primeiro capítulo se observou que as origens do CEF 801 do Recanto das Emas estiveram ligadas ao processo de expansão urbana do Distrito Federal, com a multiplicação de áreas periféricas, que vieram a se tornar as atuais regiões administrativas.

Esse processo foi composto por diferentes formas de ocupação, como invasões e assentamentos planejados. Ao longo do tempo essas ocupações foram tomando forma e sendo regularizados de acordo com a vontade do Estado. O perfil populacional que compôs essas ocupações não foi homogêneo, mas apresentava fortemente a característica de populações carentes, o que levou o Recanto das Emas a ser classificado com um dos locais mais pobres do Distrito Federal durante a década de 1990, tornando-se também um dos mais violentos. Para atender essa população surgiu o CEF 801, com propósito de iniciar a escolarização das quadras 600's e 800's, que estavam à margem das áreas centrais do Recanto das Emas. Em meio ao caráter de urgência, a escola surgiu de forma provisória em um prédio de madeira que deveria funcionar por apenas um ano.

Dessa maneira, observou-se que tudo o que fora produzido dentro da escola esteve ligado a esse processo de surgimento, ou seja, de suas origens. Entretanto, pensar as origens da escola não se limita a pensar apenas sobre como e por que o prédio foi construído, mas também sobre quais são as historicidades coletivas que vivenciaram os processos educativos daquele espaço. Assim, foram investigados os perfis profissionais e discentes da escola. Nesse sentido, identificou-se que, entre o corpo docente, a escola foi composta por uma maioria feminina, com uma destacada presença jovem. Esse fato responde a aspectos históricos da composição da categoria docente, bem como às políticas de formação profissional da época, que levava ao campo de trabalho pessoas com menos idade. Por meio da análise dos documentos, foi possível notar a presença de hierarquias, implícitas e explícitas, no corpo profissional.

Quanto ao quadro discente, verificou-se uma grande diversidade etária pelo fato de a escola atender a todas as séries do ensino fundamental. No agrupamento discente, foram traçados importantes caminhos para a investigação da infância e juventude periférica do Recanto das Emas, observando quais eram as condições educacionais que estavam expostas, bem como quais eram as visões e expectativas sociais que a escola tinha sobre os estudantes. Além disso, a investigação também permitiu analisar como as transições da infância para a adolescência eram diferentemente experienciadas pelos estudantes e pela escola, ao observar o uso de vestimentas e a decoração dos espaços nas festividades.

De maneira geral, observou-se que, perseguindo os indícios das historicidades dos elementos que compuseram o cenário educativo da investigação, o local, o prédio, o corpo docente e profissional e o alunato agiram com protagonismo, moldando não só as condições materiais, mas também as condições sociais e pedagógicas que se impuseram ao longo do desenvolvimento do processo educativo naquele espaço. Ao adentrar na análise da cultura escolar desenvolvida na instituição, foi possível confirmar que o processo de ocupação e consolidação do Recanto das Emas – marcado pela precariedade urbana, pela provisoriade das estruturas e pela luta cotidiana pelo acesso a direitos básicos – perpassou os limites da escola e se fez presente nas práticas, nas relações e nos sentidos atribuídos à experiência escolar. Dessa forma, a escola se constituiu não só como resultado das desigualdades, mas também como espaço ativo de construção cultural tencionando as más condições materiais, o trabalho docente e o protagonismo estudantil.

Ao seguir a linha da história cultural, entende-se o produto do trabalho pedagógico e das interações sociais dentro da escola como práticas culturais, tal como Geertz (2008) entende por cultura. Para dar conta de tal especificidade, assumiu-se o conceito de cultura escolar (Julia, 2001) para analisar as práticas, trocas, normas, comportamentos e vivências escolares como um produto cultural produzido naquele espaço. Dessa forma, a arquitetura escolar foi compreendida como um produto de uma cultura, pois escola de madeira esteve inserida em contexto de forma não isolada, mas também como parte produtora de uma cultura própria daquele espaço. Assim, o espaço não ficou resumido à sua precariedade, mas se configurou em um lugar de ensino, produtor de cultura, memória e historicidade.

A arquitetura, não restrita ao lócus da precariedade, passa a ser enxergada como um elemento curricular, parte preponderante do desenvolvimento do trabalho pedagógico (Benito, 2001). Por meio da escola de madeira, construíram-se várias relações que perpassaram tanto o uso pedagógico do espaço, como a memória daqueles que o vivenciaram. Dessa maneira, a pesquisa demonstrou diversos usos incomuns de espaços no Barracão, como corredores, pátios e salas de aulas que foram utilizados de formas diferentes daquelas para as quais foram planejados. O Barracão, estrutura de madeira que abrigava a escola, não era apenas um espaço, suas paredes levavam mensagens, a falta de estrutura demandava soluções. Espaços vazios passaram a ser ocupados de diferentes formas; outros, eventualmente, tinham suas funções ressignificadas. Assim, o pátio era o espaço do recreio nos dias comuns, mas nos dias das festas abrigava o palco dos eventos. As salas eram utilizadas como espaços de aula no cotidiano, nos dias de culminância de projetos passavam a ser utilizadas como espaço de exposição. A própria

escola mudava sua função para abraçar a comunidade com cortes de cabelos coletivos ou campanhas de saúde.

Ainda sobre a arquitetura, observou-se que as memórias e as visões sobre a arquitetura escolar, e sua relação com qualidade do ensino ali desenvolvido, foram tensionadas na construção da memória institucional e coletiva, evidenciando embates e manipulações discursivas de exaltação ou despreço ao prédio de madeira. Nesse sentido a pesquisa contribuiu não só com a história, mas também com a memória local, ao evidenciar que o processo de formação da memória coletiva não ocorre de maneira natural, sendo constituído por um processo seletivo de apagamentos e exaltações empreitados por meio de anseios e objetivos. Dessa maneira, a investigação problematizou o espaço escolar não apenas como um vestígio material de uma experiência educativa, mas também como um espaço de disputas simbólicas em torno da memória. Isso demonstra que tanto a arquitetura escolar quanto as vivências naquele espaço são elementos centrais na construção de sentidos na memória institucional e coletiva.

No campo das práticas escolares, como práticas culturais, as fotografias apresentam a cultura escolar do CEF 801 como produto do encontro das normas administrativas e curriculares da Secretaria de Educação do Distrito Federal, da cultura local e da cultura infanto-juvenil presentes naquele espaço. As práticas pedagógicas, muitas vezes prescritas por currículos, se fundem com práticas sociais e culturais da região. Assim, mesmo que prescritas, essas práticas passam pelo crivo docente, são redirecionadas ao público específico, sendo ressignificadas, gerando uma cultura escolar única. Os cartazes nas paredes trazem mensagens específicas aplicadas àquele contexto. Projetos, feiras, saraus e festas juninas assumem características únicas quando seus respectivos desenvolvimentos passam pelo protagonismo dos estudantes e da comunidade. Ao assumir o caráter esporádico que algumas dessas práticas pedagógicas apresentam, por não perdurarem ao longo dos anos, as fotografias assumem um lugar de testemunho, de registro e de um vestígio único capaz de perenizá-las no tempo.

Para concluir a retrospectiva nessas considerações finais, retorno ao ponto de partida da seção e da investigação em si, o trabalho em sala de aula. Conforme já discutido, a origem desta dissertação reside na sala de aula, no trabalho docente do ensino de história — sendo assim, sua razão de ser também. Se tudo começou para ensinar a história local aos estudantes do Centro de Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas, esta dissertação termina com o mesmo fim. Com esse intuito foi elaborado o terceiro capítulo deste trabalho, o produto técnico.

O produto técnico foi pensado como uma apostila, um material de apoio para o professor do 4º ano do ensino fundamental para desenvolver o ensino da história local. Faz-se a opção da respectiva série, pois é no 4º ano que o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal prescreve como conteúdos a história, a arte e a geografia do DF. Dessa forma, o produto traz textos e atividades com o fim de pensar a história local e comunitária, mas também traz, transversalmente e de forma multidisciplinar, alguns aspectos da geografia e da arte local. Baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, filosofia adotada pelo Currículo em Movimento, o produto foi elaborado com o intuito de proporcionar o protagonismo estudantil, o autorreconhecimento e conhecimento do seu lugar no mundo.

Para isso, observa-se a história local como uma aliada para construir o elo entre o mundo individual do estudante e o mundo global coletivo que o cerca. Entende-se que a compreensão sobre a história familiar, comunitária e local é preponderante para a compreensão do mundo. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani, a prática social do estudante é ponto de partida de todo e qualquer processo educativo. Dessa maneira, o produto técnico foi pensado para dentro dessa prática social, algo que leve o estudante a conhecer o seu lugar e conectá-lo com outros espaços. Parte-se, então, para uma aproximação de conhecimentos e historicidades locais com saberes sistematizados e prescritos.

Como mencionado, a apostila contempla parte dos conteúdos prescritos sobre a história de Brasília e do Distrito Federal, remontando desde às primeiras ideias de interiorização da capital à conclusão do Plano Piloto de Brasília, de Lúcio Costa, pelas mãos candangas. Como forma de apresentar elementos que insiram a prática social do estudante e seu protagonismo, foram elaboradas as oficinas de história ao fim de cada capítulo. A atividade tem o intuito de levar o estudante a praticar a escrita e a produção historiográfica com suas próprias habilidades, a partir de sua própria realidade. A apostila evolui em aproximação à história local e comunitária, trazendo a história do Recanto das Emas, das quadras 600's e 800's e da própria escola. Com a finalidade de conferir historicidade também à comunidade e às famílias, ao final é proposta uma pesquisa concreta sobre a história familiar e sua relação com o local e com o CEF 801. O objetivo é que os estudantes se apropriem das vivências e tradições familiares de forma intencional e que conheçam possíveis ligações dos familiares com a comunidade e com o antigo Barracão.

De maneira geral, é possível também apontar algumas contribuições teóricas e metodológicas da presente pesquisa para o campo da história da educação. Além de organizar o levantamento historiográfico demonstrando as localidades, temas e usos da fotografia nas

pesquisas do campo, esta investigação reafirma as possibilidades e a valências do uso de imagem para pesquisar o passado educativo de um determinado contexto histórico. Ratificou-se que as fotografias sozinhas pouco dizem sobre um determinado fato, cena, contexto ou processo histórico. Mas por meio da iconografia e iconologia, aliadas à pesquisa historiográfica, verifica-se que as imagens são dotadas de signos, vestígios e, principalmente, testemunhos visuais. Dessa forma, observa-se que toda imagem possui, e retrata, uma história própria, entretanto, presente além do olhar meramente contemplativo.

Como Ginzburg (2014) demonstrara — com a análise do cartaz inglês de recrutamento de soldados para a Primeira Guerra Mundial — que para compreender o significado e a imagem como um vestígio para uma determinada conjuntura, faz-se necessário elucidar seu contexto de produção, personagens envolvidos, fatores relacionados e motivações. De certa forma, Ginzburg (2014) demonstra ser necessário historicizar todos os elementos da imagem. Dessa maneira, ao buscar a história do prédio de madeira, do cenário da educação local, do corpo docente, do alunato e das práticas pedagógicas, a pesquisa operou metodologicamente a partir da leitura indiciária das imagens, tratando-as não como meras ilustrações, mas como documentos históricos dotados de densidade social e política. Assim, foi possível demonstrar, relacionando as fotografias com os demais documentos, que as imagens faziam parte de um contexto específico e que possuem valores diversos para a pesquisa historiográfica.

No campo teórico foi possível demonstrar significativas contribuições para a historiografia da educação local. Para o tema da escolarização das periferias do Distrito Federal, ainda pouco explorado, foi possível observar a escola não apenas como produto das políticas educacionais, mas como produtora de cultura específica profundamente marcada pelas condições materiais e sociais que a cercavam. Ao enfatizar a ligação entre a materialidade e a cultura escolar, a pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre as relações entre espaços, tempos, práticas pedagógicas, condições materiais e contextos sociais em áreas periféricas do Distrito Federal. Assim, tomando a cultura escolar como categoria analítica, foi possível analisar os modos em que alunos, professores e toda a comunidade escolar produziam práticas, valores e signos no ambiente educativo em meio ao contexto de urgência, precarização e provisoriabilidade em que a escola esteve submetida.

A pesquisa contextual também abre caminho para novas e aprofundadas investigações sobre a conjuntura educacional do Distrito Federal entre a década de 1990 e os primeiros anos da década de 2000. Apesar de a pesquisa não ter se concentrado especificamente no tema da

escolarização das periferias surgidas entre as décadas de 1980 e 1990, houve a abertura de caminhos importantes que podem ser explorados em futuras investigações.

Vislumbra-se dois possíveis caminhos para futuras pesquisas. O primeiro pode abordar as condições materiais, políticas, sociais e educativas da escolarização das periferias do Distrito Federal durante seu processo de expansão urbana. Esse caminho investigativo permite compreender como a expansão urbana do DF se articulou com políticas educacionais, condições materiais e implementação de escolas em regiões periféricas. Outra valência dessa proposta seria a investigação de padrões, permanências, mudanças, estratégias e desigualdades na oferta do ensino educativo na rede pública. Uma segunda possibilidade seria a pesquisa de culturas escolares específicas oriundas desse processo de escolarização das periferias. Essa opção permite observar como determinados espaços educacionais se relacionaram com expansão urbana e do sistema de ensino, produzindo suas próprias culturas escolares.

Fontes

ACÇÃO GLOBAL. **SESI Sistema Fibra** (site institucional), 13 jul. 2009. Disponível em: <https://www.sistemafibra.org.br/sesi/imprensa/noticias/100-acao-global-69964637>. Acesso em: 19 set. 2025.

ADOLESCENTE PREMEDITOU O CRIME. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 15, 7 dez. 2002. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pesq=%22CEF%20801%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=27132. Acesso em: 5 ago. 2025.

À ESPERA DA SALA DE AULA. **Correio Braziliense**. Brasília, 5 fev. 2000. Sem página. Disponível em: <http://buscacb2.correioweb.com.br/correio/2000/02/05/B10502.PDF.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

BARATA, CALOR E POUCOS LIVROS. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 30-31, 19 nov. 2006. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pagfis=145433. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASÍLIA: ARQUITETO PREOCUPADO COM DISTORÇÕES. **Correio Braziliense**. Brasília, 5 jan. 1980, p. 20. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&Pesq=favela&pagfis=115. Acesso em: 17 maio 2025.

BRAZLÂNDIA TEM CENTRO EDUCACIONAL. **Correio Braziliense**. Brasília, 23 fev. 1983, p. 14. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&Pesq=%22turno%20da%20fome%22&pagfis=40150. Acesso em: 17 maio 2025.

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

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**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretaria de Educação das Unidades da Federação. **Censo Escolar: 2000**, Centro de Ensino de 1º Grau 801 do Recanto das Emas. Brasília: MEC/INEP, 2000.

CEILÂNDIA COMEMORA O FIM DO TURNO DA FOME. **Correio Braziliense**. Brasília, 20 mar. 1990, p. 24. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_04&Pesq=%22turno%20da%20fome%22&pagfis=3322. Acesso em: 17 maio 2025.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 115 DO RECANTO DAS EMAS. **Projeto Político Pedagógico**: ressignificando saberes. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 801 DO RECANTO DAS EMAS. **Livro de Atas de abertura e fechamento de ano letivo, 1999-2025**. Disponível no acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 801 DO RECANTO DAS EMAS. **Projeto Político Pedagógico**: CEF 801 – Compromisso, Qualidade e Aprendizagens Significativas! Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2024.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 802. **Projeto Político Pedagógico**: Ressignificando as aprendizagens. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023.

CHUVA ENCHARCA A MISÉRIA. **Correio Braziliense**. Brasília, 9 jan. 2000. Sem página. Disponível em: <http://buscacb2.correioweb.com.br/correio/2000/01/07/B4-0701.PDF.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

Correio Braziliense. Brasília, 30 jun. 1999. Sem página. Disponível em: <http://buscacb2.correioweb.com.br/correio/1999/06/30/B33006.PDF.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

Correio Braziliense. Brasília, 21 jun. 2000. Sem página. Disponível em: <http://buscacb2.correioweb.com.br/correio/2000/06/21/B2-2106.PDF.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

DEDICAÇÃO E APREÇO PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE NO RECANTO DAS EMAS. **Política do Cerrado**, maio de 2018. Disponível em: <https://politicadocerrado.wordpress.com/2018/05/21/dedicacao-e-apreco-pela-educacao-publica-de-qualidade-no-recanto-das-emas/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

DE OLHO NO BOLETIM. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 28-29, 8 abr. 2007. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pagfis=156906. Acesso em: 10 ago. 2025.

DIA DE GOTINHA E DE INJEÇÃO — ONDE VACINAR. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 26, 21 ago. 2004. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&Pesq=%22centro%20de%20ensino%20fundamental%20801%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=75770. Acesso em: 19 set. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Diretoria de Estudos Urbanos e Ambientais (DEURA). **Estudo Urbano Ambiental Recanto das Emas**. Brasília, DF: Codeplan, 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Urbano-Ambiental-Recanto-das-Emas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: Distrito Federal – PDAD/DF-2015**. Brasília,

DF, 2016. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Distrito-Federal-1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

DISTRITO FEDERAL. **Edital N° 1/2002** – SGA/SE, de 31 de outubro de 2002: Concurso Público para Provimento de Vagas para os Cargos de Professor Nível 1 e de Professor Nível 3. [S. l.], 2002. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/concursos/_antigos/2002/sga_sedf/Arquivos/ED2002_sga_sedf1.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. Edital normativo n.º 01/2010, de 2 de junho de 2010. Concurso público para provimento de vagas no cargo de professor de educação básica. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, ano XLIII, n. 107, 7 jun. 2010. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/5b7c4b52c4f34b7d9c7e1c4f0b9c1a0f>. Acesso em: 15 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei n° 4.705, de 2007. Dispõe sobre a carreira do magistério público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Departamento de Planejamento Educacional. Divisão de Pesquisa. **Censo Escolar**: 1999, Centro de Ensino de 1º grau do Recanto das Emas. Brasília: SEDF, 1999. Disponível no acervo físico do CEF 801 do Recanto das Emas.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Departamento de Planejamento Educacional. Divisão de Pesquisa. **Censo Escolar**: 2000, Centro de Ensino de 1º grau do Recanto das Emas. Brasília: SEDF, 2000. Disponível no acervo físico do CEF 801 do Recanto das Emas.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Fundação Educacional. **Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal**. Organizado por Sofia M. T. da Cunha, Fábio L. Dantas, Cirlene M. Almeida e Magda M. de F. Querino. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia, 1993. 559 p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação. **Anuário estatístico do Distrito Federal**. Brasília: Subsecretaria de Política Urbana e Informação, 2001. Disponível em: <http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1913>. Acesso em: 17 maio 2025.

EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIORIDADES. **Correio Braziliense**. Brasília, 21 jan. 1986, p. 4. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&Pesq=%22turno%20da%20fome%22&pagfis=78364. Acesso em: 17 maio 2025.

ESCOLA CLASSE 102 DO RECANTO DAS EMAS. **Projeto Político Pedagógico**: um lugar prazeroso para estudar. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

ESCOLA CLASSE 203 DE SANTA MARIA. **Projeto Político**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2023.

ESCOLA CLASSE 401 DO RECANTO DAS EMAS. **Projeto Político Pedagógico**: educar para formação cidadã e transformação social. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

ESCOLA CLASSE 431 DE SAMAMBAIA. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

ESCOLA CLASSE 510 DO RECANTO DAS EMAS. **Projeto Político Pedagógico**: “510 em ação” – Por uma educação de qualidade. Recanto das Emas – DF: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal, Brasília, 2023.

ESCOLA DE LATA ESTÁ DECADENTE. **Correio Braziliense**. Brasília, 5 dez. 1990, p. 6. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_04&pasta=ano%20199&pesq=%22escolas%20provis%C3%B3rias%22&pagfis=16694. Acesso em: 17 maio 2025.

ESCOLAS DE LATA VÃO SER DESATIVADAS LOGO. **Correio Braziliense**. Brasília, 16 jan. 1991, p. 3. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_04&pasta=ano%20199&pesq=%22escolas%20provis%C3%B3rias%22&pagfis=18808. Acesso em: 17 maio 2025.

FESTA JUNINA DA ESCOLA SACI PERERÊ. **Correio Braziliense**, Brasília, 1985, p. 25. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&pesq=%22Festa%20Junina%20da%20escola%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=71021. Acesso em: 10 set. 2025.

FESTA JUNINA NA ESCOLA CLASSE. **Correio Braziliense**, Brasília, 1973, p. 15. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_02&pesq=%22Festa%20Junina%20da%20escola%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=34573. Acesso em: 10 set. 2025

FOME CAUSA REPETÊNCIA E EVASÃO ESCOLAR. **Correio Braziliense**. Brasília, 26 dez. 1990, p. 2. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_04&pasta=ano%20199&pesq=%22escolas%20provis%C3%B3rias%22&pagfis=17831. Acesso em: 5 fev. 2025.

GOVERNADOR LANÇA PROGRAMA CIÊNCIA EM FOCO. **Correio Braziliense**, Brasília, 12 jun. 2008. Disponível em:

https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/cidades/2008/06/12/interna_cidadesdf,12544/governador-lanca-programa-ciencia-em-foco.shtml. Acesso em: 1 ago. 2025.

GOVERNADOR VAI ENTREGAR 2500 LOTES. **Jornal do Brasil**. Brasília, 9 fev. 1993, p. 12. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_11&Pesq=%22Recanto%20das%20Emas%22&pagfis=103740. Acesso em: 17 maio 2025.

LANÇADA A PEDRA FUNDAMENTAL DE SAMAMBAIA. **Correio Braziliense**. Brasília, 30 dez. 1985, p. 19. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&Pesq=lote&pagfis=77431. Acesso em: 17 maio 2025.

AS LIÇÕES DE UMA ESCOLA NOTA. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 28-29, 8 abr. 2007. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pagfis=156906. Acesso em: 10 ago. 2025.

LUXO ZERO, ENSINO NOTA 10. **Revista Veja**, São Paulo: Editora Abril, ano 40, n. 17, 2 maio 2007.

MADEIRITE NUNCA MAIS. **Correio Braziliense**. Brasília, 20 jan. 2000. Sem página. Disponível em: <http://buscacb2.correioweb.com.br/correio/2000/01/20/B42001.PDF.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

MAIS DE OITO MIL PESSOAS PARTICIPAM DE AÇÃO GLOBAL NO RECANTO DAS EMAS. **Globo DF**, 18 mai. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/df2/video/mais-de-oito-mil-pessoas-participam-do-acao-global-no-recanto-das-emas-2583041.ghtml>. Acesso em: 19 set. 2025.

MELHOR DO QUE EM CASA **Correio Braziliense**, Brasília, p. 10 e 11. 4 mar. 2002. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pesq=%22CEF%20801%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=4468. Acesso em: 5 ago. 2025.

MIGRAÇÃO BOTA A EDUCAÇÃO NO QUADRO NEGRO. **Correio Braziliense**. Brasília, 21 abr. 1990, p. 10. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_04&pesq=%22migra%C3%A7%C3%A3o%20bota%22&pasta=ano%20199&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=4385. Acesso em: 5 fev. 2025.

NEM TUDO É FESTA. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 11. 4 mar. 2002. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pesq=%22CEF%20801%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=4468. Acesso em: 5 ago. 2025.

PEDIDO DE OBRAS GRANDES. **Jornal de Brasília**, Brasília, 24 ago. 2011. p. 6. Acervo do professor Antônio Carlos de Souza.

PELA CAPITAL. **Jornal do Brasil**. Brasília, 13 abr. 1993, p. 14. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_11&Pesq=%22Recanto%20das%20Emas%22&pagfis=108345. Acesso em: 17 maio 2025.

QUALIDADE AUMENTA A PROCURA. **Correio Braziliense**. Brasília, 12 jan. 2000. Sem página. Disponível em: <http://buscacb2.correioweb.com.br/correio/2000/01/12/B31201.PDF.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

RECANTO DAS EMAS — PEQUENAS CAUSAS. **Correio Braziliense**, Brasília, p. 2, 23 nov. 2002. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&Pesq=%22a%20c3%a7%20c3%a3o%20global%22&id=4587809646875&pagfis=26054. Acesso em: 19 set. 2025.

RORIZ ACHA SEUS CONCORRENTES MUITO FRACOS. **Correio Braziliense**. Brasília, 30 set. 1990, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_04&Pesq=%22turno%20da%20fome%22&pagfis=12903. Acesso em: 17 maio 2025.

RORIZ OUVÉ A POPULAÇÃO DO GAMA. **Jornal do Brasil**. Brasília, 3 mar. 1993, p. 13. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_11&pesq=%22Roriz%20ouve%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=104666. Acesso em: 17 maio 2025.

TERRACAP VAI INDENIZAR CHACAREIROS. **Correio Braziliense**. Brasília, 25 jan. 1983, p. 14. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_03&Pesq=lote&pagfis=39189. Acesso em: 17 maio 2025.

ÚLTIMA ESCOLA DE MADEIRA DO DF É DEMOLIDA NO RECANTO DAS EMAS. **G1.Globo**. Brasília, 10 jul. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2013/07/ultima-escola-de-madeira-do-df-e-demolida-no-recanto-das-emas.html>. Acesso em: 17 maio 2025.

Fontes iconográficas.

2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Alunos dos anos finais do Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Apresentação das regiões no II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Apresentação no pátio externo do Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Aula de anos iniciais no Barracão. Sem data. **Acervo pessoal da professora Verônica.**

Barracão, CEF 801 do Recanto das Emas, outubro de 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Caracterização de alunas na sala da Região Sul no II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Cena do cotidiano do CEF 801 do Recanto das Emas. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Centro De Ensino Fundamental 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Destaque aos letreiros da figura 22. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Escola Classe 401 do Recanto das Emas. 2010 in: **Escola Classe 401 do Recanto das Emas.** Projeto Político Pedagógico: educar para formação cidadã e transformação social. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

Estudantes dos anos finais do CEF 801. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Evento no pátio externo do Barracão. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Evolução ocupacional do Recanto das Emas entre 1989 à 1998. **Google Earth.** Disponível em: <https://earth.google.com>. Acesso em: 14 out. 2025.

Exposição do sistema auditivo no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Festejos juninos no Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas**

Grupo docente no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 da apresentação escolar em área externa ao CEF 801, 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 da apresentação externa do evento “Brasil 500 anos”, 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 da exposição de trabalhos pelos estudantes no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 da Festa de Dia das Crianças. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 da Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 da representação do fim da ditadura militar no evento “Brasil 500 anos”. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas**

Imagem 1 da reunião dos professores na sala de alvenaria. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 das apresentações teatrais no CEF 801. Sem data. **Acervo do CEF 801 do recanto das emas.**

Imagem 1 de evento no corredor do Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 do primeiro grupo de professores no 2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas “Folclore de Cabo a Rabo. Brasil, País Tropical”. Sem data. **Acervo do CEF 801 do recanto das emas.**

Imagem 2 da apresentação escolar em área externa ao CEF 801, 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 da apresentação externa do evento “Brasil 500 anos”, 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 da exposição de trabalhos pelos estudantes no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 da Festa de Dia das Crianças. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 da Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 da representação do fim da ditadura militar no evento “Brasil 500 anos”. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 da reunião dos professores na sala de alvenaria. do ano 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 das apresentações teatrais no CEF 801. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 de evento no corredor do Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 do primeiro grupo de professores no 2º Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas “Folclore de Cabo a Rabo. Brasil, País Tropical”. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 3 da apresentação externa do evento “Brasil 500 anos”. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 3 da Festa de Dia das Crianças. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 3 da reunião dos professores na sala de alvenaria. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Mulheres do serviço de limpeza do Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Oficina de confecção de tatuagens no III Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Passeata pela paz no CEF 510 do Recanto das Emas, 2001. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Planta da Quadra 801 com projeção do espaço de convivência comunitária, 2003. Acervo do professor Antônio Carlos de Souza

Planta e disposição atual das quadras do Recanto das Emas (Distrito Federal, 2018, p. 30). In: **DISTRITO FEDERAL**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan). Diretoria de Estudos Urbanos e Ambientais (DEURA). Estudo Urbano Ambiental Recanto das Emas. Brasília, DF: Codeplan, 2018. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Urbano-Ambiental-Recanto-das-Emas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

Primeiro grupo de docente do CEF 801, 1999 ou 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Professores na sala da Região Nordeste no II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Quadra 801 e a localização do Barracão. 2002. **Google Earth**. Disponível em: <https://earth.google.com>. Acesso em: 14 out. 2025.

Recebimento das chaves de moradia na quadra 801, 1998. **Fotografia do acervo pessoal do professor Antônio Carlos de Souza.**

Recorte da reportagem “Luxo Zero, Ensino Nota Dez”. **Revista Veja**, São Paulo: Editora Abril, ano 40, n. 17, 2 maio 2007.

Representação de personagens folclóricos no II Evento Cultural do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Representação do Governo Collor no evento “Brasil 500 anos”. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Representação do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) no evento “Brasil 500 anos”. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Representação do Governo Vargas (1951-1954) no evento “Brasil 500 anos”. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Representação do impeachment de Fernando Collor no evento “Brasil 500 anos”. 2000. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Trabalhadores do serviço de limpeza do Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Turma de anos finais do CEF 801. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Visão externa do prédio do CEF 801, o chamado Barracão, referência ao uso de madeirite como principal estrutura da escola. 1999. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Vista do loteamento da quadra 801. 1997. **Acervo pessoal do professor Antônio Carlos Andrade de Souza.**

Vista do loteamento da quadra 801, 1998. Fotografia cedida para digitalização pelo estudante Antônio Ryan. **Acervo Pessoal da família do estudante.**

Boca do Palhaço na Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas**

Professores na banca da pipoca na Festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Barraca da pescaria na festa Junina do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 dos murais de Dia das Mães. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 dos murais de Dia das Mães. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 das bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães no CEF 801 do Recanto das Emas. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 das bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães no CEF 801 do Recanto das Emas. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 3 das bonecas “Maria Eugênia” de Dia das Mães no CEF 801 do Recanto das Emas. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Apresentação estudantil no CEF 801. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Oficina de cabelo e maquiagem. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Exposição sobre saúde da mulher. Sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Oficina de produção de bijuterias. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Corte de cabelo coletivo no Barracão. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Faixa do projeto Pense, Plante e Proteja. Sem data. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 1 do Projeto Pense, Plante e Proteja nas imediações do CEF 801. Sem data. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 2 do Projeto Pense, Plante e Proteja nas imediações do CEF 801. Sem data. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Imagem 3 do Projeto Pense, Plante e Proteja nas imediações do CEF 801. Sem data. 2002. **Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.**

Local da antiga sede do CEF 801 do Recanto das Emas, o Barracão. 2008. **Google Earth.** Disponível em: <https://earth.google.com>. Acesso em: 8 ago. 2025.

Local da antiga sede do CEF 801 do Recanto das Emas. 2024. **Google Earth.** Disponível em: <https://earth.google.com>. Acesso em: 8 ago. 2025.

Via, próxima ao Barracão, em que foram plantadas as árvores do projeto Pense, Plante e Proteja. 2011. **Google Street View.** Disponível em: <https://www.google.com/maps/> . Acesso em: 8 ago. 2025.

Via, próxima ao Barracão, em que foram plantadas as árvores do projeto Pense, Plante e Proteja 2024. **Google Street View.** Disponível em: <https://www.google.com/maps/> . Acesso em: 8 ago. 2025.

Antiga carteirinha estudantil do CEF 801 (Barracão). Sem data. **Acervo pessoal Romário Marques de Oliveira Gomes.**

Antigo uniforme esportivo do CEF 801 do Recanto das Emas. Sem data. **Acervo pessoal da família do aluno Gabriel Leocádio.**

Imagem 1 de registro de aluna no Barracão. 2002. **Fotografia cedida por família da comunidade.**

Imagem 2 de registro de aluna no Barracão. 1999. **Fotografia cedida por família da comunidade.**

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Paulo Henrique Soares de. **Traços de um país em transição: narrativas da Constituição Federal de 1988 em acusações jornalísticas**. 2020. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **Retrato da escola: estudo de imagens fotográficas do cotidiano escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2011.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **Terceiro Grupo Escolar de Limeira-SP (1940-2010): a dinâmica do tempo-espaço escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. Escrita da história: a fotografia escolar na história da educação. **Revista Expedições**, Morrinhos, GO, v. 8, n. 3, set./dez. 2017.

ALVES, Eva Maria Siqueira; GAMA, João Paulo Oliveira. Uma história das ciências físicas, químicas e naturais no ensino secundário (1882-1950). **História da Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 22, n. 56, p. 165-186, set./dez. 2018.

ANDRÉS, María del Mar del Pozo. Imagens e história da educação: construção, reconstrução e representação das práticas escolares na aula. **História. educ.**, Salamanca: Edições Universidade de Salamanca, n. 25, pág. 291-315, 2006.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. A educabilidade da criança em perspectiva histórica: permanências e contradições. *In*: GONÇALVES JUNIOR, Ernando Brito (Org.). **Educação em perspectiva crítica: inquietudes, análises e experiências**. Curitiba: Appris, 2016. p. 15–37.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Denúncias de desigualdades na educação em Brasília: as colunas da jornalista Yvonne Jean (1962-1968). **Retratos da Escola**, Brasília, v. 19, n. 43, p. 221-235, jan./abr. 2025. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 jun. 2025.

ANJOS, Juarez José Tuchinski. Desfiles cívicos escolares no Estado Novo: uma interpretação pelas fotografias. **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 3, p. 269-276, 1 jul. 2015.

ANJOS, Juarez José Tuchinski. O jornal “Correio Braziliense” como fonte para a história das culturas escolares em Brasília (1960-1971). *In*: BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; ZIMMERMAN, Tânia Regina (org.). **Fontes históricas em perspectivas situadas: limiares de pesquisas e ensinabilidades em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 37-54.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. Imagem e história: o ensino da arte nas fotografias e pinturas de Alfredo Andersen. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 685, maio/ago. 2015.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos. *In: Anais do 2º Encontro Internacional História & Parcerias*. 6º Seminário Fluminense de Pós-Graduandos em História, 5ª Jornada do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde. ISBN 978-85-65957-15-1. 2019.

BARROS, José D'Assunção. Sobre o uso dos jornais como fontes históricas – uma visão metodológica. *Revista Portuguesa de História*, v. LII, p. 421-443, 2021.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARROS, Armando. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? *In: NUNES, C. (Org.) O Passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 69-84.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHR, Nicolas. **Poesia, galera!**: antologia escolar. Brasília: [s.n.], 2024.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. *História*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 397-411, jan./jun. 2011.

BENITO, Agustín Escolano. Cultura material de la escuela e historia intelectual. **Educación Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 793-811, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8660880>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BENITO, Agustín Escolano. Patrimônio material da escola e história cultural. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13–28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BENITO, Agustín Escolano. Espaço-escola e currículo. *In: FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Agustín Escolano. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo*. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-58.

BORGES, Antônia Monteiro. **Tempo de Brasília**: etnografando lugares-eventos da política. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2003.).

BRASTER, Sjaak; ANDRÉS, María del Mar del Pozo. **La Escuela Nueva en imágenes**: fotografía y propaganda en The New Era (1920-1939). *Historia y Memoria de la Educación*, v. 8, p. 97-145, 2018.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BURKE, Pedro. **Testemunha ocular**: História e Imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos; Revisão técnica de Daniel Arão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patria docere**: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909–1942). 2013. Tese (Doutorado em

Educação) — Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2013. Orientadora: Dra. Cláudia Engler Cury.

CÂMARA, Alexsandra; FRANÇA, Iara da Silva. Materiais didáticos para o ensino dos saberes geométricos em fotografias de escolas primárias e normais paranaenses (1920–1930). **Revista Iberoamericana de Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 6, p. 1-17, e020003, 2020.

CAPELATO, Maria Helena. A imprensa como fonte e objeto de estudo para o historiador. *In*: VILLAÇA, Mariana; PRADO, Maria Lígia Coelho (Orgs.). **História das Américas: fontes e abordagens historiográficas**. São Paulo: Humanitas/CAPES, 2015, p. 114-136.

CELSTE FILHO, Macioniro. A fotografia e a pesquisa em história da educação: Escola Paulista na década de 1930. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 134-155, jan./jun. 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAIN, Samira Bueno. **Cidade nova, novas escolas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Mem Martins: DIFEL, 2002.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 33-46, jan./abr. 2012. ISSN 1984-6657.

COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. **Imagens fotográficas de professoras: uma trajetória visual do magistério em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

COSTA, Cíntia Moreira da. **“O Éden desejado e querido”** – História, fotografia e educação no Espírito Santo durante a Primeira República (1908-1912). 2016. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

COSTA, Fabiana. A educação do jovem afro-brasileiro e o trabalho técnico de nível médio. *In*: PRIORE, Mary Del (Org.). **História dos jovens no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2022. Cap. 13.

DALCIN, Andréia. Fotografia, história e educação matemática: apontamentos para pesquisas sobre a cultura escolar. **HISTEMAT**, Ano 4, n. 1, 2018.

DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. **Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula**. *Hist. educ.*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, n. 25, p. 291-315, 2006.

DE LUCA, Tânia Regina. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo Contexto, 2008, p. 111-153.

DIAS, Katia Helena Rodrigues. **Fotografias para memória: a Escola de Belas Artes de Pelotas através do seu acervo documental (1949-1973)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ERMEL, Tatiane de Freitas; BENCOSTTA, Marcus Levy. Escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul: a pluralidade dos edifícios para a escola primária no cenário brasileiro (1903-1928). **Revista História da Educação (Online)**, v. 23, e83527, 2019.

FABRIS, Annateresa (Org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios**. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-214.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa**. *In*: FONSECA, Thais Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. -.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Tradução de Luciene Martinho Soares e Gisela Matos. Revisão de texto: Wanda Ramos. 1.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JR., Moysés. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; PENNA, Nelba Azevedo. Brasília: novos rumos para a periferia. *In*: PAVIANI, Aldo (org.). **Brasília, moradia e exclusão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 189-212.

FERRO, Maria Eduarda. Fotografias e pesquisas histórico-educacionais no Centro-Oeste do Brasil: análise das produções socializadas nos Encontros de História da Educação do Centro-Oeste (EHECO) 2011-2017. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v. 8, n. 24, p. 97-101, set./dez. 2018.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-140.

FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Agustín Escolano. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.

FRANÇA, Guilherme de Azevedo. **Levantamento de fontes e acervos para uma história das duas primeiras escolas de São Sebastião/DF (1956-1996)**. 2020. 271 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FREITAS, Danielle Gross de. **História da educação e fotografia: possíveis leituras do universo profissional feminino (São Paulo, primeira metade do século XX)**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 131-153, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p. (Tradução de: The interpretation of cultures).

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. “Seu país precisa de você”: um estudo de caso em iconografia política. *In: Medos, reverências, terror: Quatro ensaios de iconografia política*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. **Escola de Aprendizes de Artífices de Campos: história e imagens**. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2017. 220 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9..38-47>. Acesso em: 28 set. 2025.

GOMES, Sidmar Silveira; AQUINO, Julio Groppa. Uma Breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82416, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266082416>. Acesso em: 5 set. 2025.

GONZÁLEZ, Mónica Lizbeth Chávez ; GUZMÁN, Eugenia Macías. El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: la historia de la educación física en México. **Revista Iberoamericana de Patrimonio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 144-169, jan./jun. 2018.

GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos. Habitação e emprego: uma política habitacional de interesse social. *In: PAVIANI, Aldo (Org.). Brasília, moradia e exclusão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 231-250.

GOUVÊA, Luiz Alberto. A capital do controle e da segregação social. *In: PAVIANI, Aldo (org.). A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 83–108.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1990.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, jan./jun. 2001.

KATTO, Suzana de Brito. **A dramatização como ferramenta didática**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná - Programa de Desenvolvimento Educacional PDE. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

KERN, Monica Tonding; SCHEMES, Claudia; ARAÚJO, Denise Castilhos de. A moda infantil no século XX: representações imagéticas na Revista do Globo (1929-1967). **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 14, n. 2, p. 399-427, 2010.

KOSLOSKI, Daniel. **A formação e os primeiros momentos da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (1957-1958)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KOSSOY, Boris. A história da fotografia. *In*: ZANINI, Walter (Org.). **História geral da arte no Brasil**. v. 1. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

KERN, Monica Tonding; SCHEMES, Claudia; ARAÚJO, Denise Castilhos de. **A moda infantil no século XX**: representações imagéticas na Revista do Globo (1929-1967). **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, Maringá, v. 14, n. 2, p. 399-427, 2010.

KUHLMANN JR., M.; LEONARDI, P. História da educação no quadro das relações sociais. **História da Educação**, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 207-227, abr. 2017.

LACERDA, Carlos Cesar de Oliveira. “Escrevendo a História” com Michel de Certeau: possíveis contribuições metodológicas para os estudos organizacionais. *In*: **XLVI Encontro da ANPAD – EnANPAD 2022**, on-line, 21 a 23 set. 2022. Rio de Janeiro: ANPAD, 2022. Disponível em: <https://anpad.com.br/uploads/articles/120/approved/dd5bfdeb57f7c75d400de61e99d78e2e.pdf>. Acesso em: 10 de dez 2025.

LAURIANO, William. Gentrificação da cidade modernista: Brasília. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 155-178, maio 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2015-3307>. Acesso em: 14 jun. 2025

LEAL, Thiago Marques; ROSSI, Ednéia Regina. História do teatro-educação como cultura escolar e sua institucionalização como disciplina (1961-2016). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, a. 17, v. 22, n. 52, p. 132-146, 2020.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 1ª versão: fev. 2006. Do original: *La production de l'espace*. 4. éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão ... [*et al.*]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). Tradução de: *Storia e memoria*.

LIMA, Ana Paula Marinho de; MACÊDO, Cláudia Karina Soares de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. **Paulo Freire e as “40 horas de Angicos” (Rio Grande do Norte-Brasil):** fotografia e memória da alfabetização de adultos. *History of Education in Latin America – HistELA*, v. 5, e30426, 2022, p. 2 de 15.

LIMA, Diego Ferreira; GOIS JUNIOR, Edivaldo. Arquitetura, cultura escolar e as práticas de educação física: a relevância dos pátios em instituições salesianas no início do século XX. **Cadernos de História da Educação**, v. 21, p. 1-17, e067, 2022

LIMA, Ederson Santos. Guilherme Glück: a coleção, o fotógrafo e a educação (1920-1950). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 163-185, maio/ago. 2016.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. As fotografias como fonte para a história das escolas rurais em Uberlândia (1933-1959). **Cadernos de História da Educação**, n. 5, jan./dez. 2006.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MARCOLINO, Gabrieli de Assis. A fotografia como porta de entrada para a cultura escolar: imagens de escolas da cidade de Londrina, Paraná (1950-1985). **Cadernos de História da Educação**, v. 23, p. 1-20, e2024-04, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUIZ, Marilda Cabreira Leão. **Retratos da escola: a organização do acervo fotográfico e a utilização de imagens como fontes em história da educação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, MS, 2012. Orientador: Prof. Dr. Reinaldo dos Santos.

MACHADO, Liliane Campos & SANTOS, Rita Silvana Santana dos. **Currículo, saberes e práticas pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos**. In: SILVA, Francisco Thiago, MACHADO, Liliane Campos. *Currículo, Narrativas e Diversidade -1.ª ed.* - Curitiba: Appris, 2019. P. 53 -72.

MAGUETA, Rita de Cássia de Matos. **Salve o dia entre todos o mais belo!** Educação religiosa e fotografias de primeira comunhão na década de 1940 (Porto Alegre/RS). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARCOLINO, Gabrieli de Assis. **A fotografia como documentação escolar na construção do acervo do MEL – Museu Escolar Londrinense**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e flagrantes: ensaios sobre história e fotografias**. Niterói: Editora da UFF, 2008. 262 p. (Coleção Biblioteca EdUFF, 2004).

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e Fotografia. *In*: Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MAUAD. *Através das imagens: fotografia e história - interfaces*. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, supl., p. 113-120, 2002.

MITCHELL, William J. T.: “**The Pictorial Turn**”, en **Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation**, Chicago, University of Chicago Press, 1994, p. 13. (*apud* ANDRÉS, 2006, p. 292).

MOTILLA SALAS, Xavier; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara. Investigación y docencia con fotografías: fondos fotográficos de interés histórico-educativo en revistas ilustradas (Mallorca, España, 1902-1936). **História da Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 22, n. 56, p. 38-58, set./dez. 2018.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Tradução de: Yara Aun Khoury. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 1 ago. 2025.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Um estudo histórico sobre o processo de implantação do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG (1964-1968). **História da Educação (Online)**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 214-234, maio/ago. 2017.

ORIANI, Angélica Pall. Primeiros rascunhos: aproximações entre Michel de Certeau e a História do Tempo Presente. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 22, p. 316 - 338, set./dez. 2017.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença. *In*: PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2. ed., 1986, p. 47-65.

PAVIANI, Aldo (Org.). **Brasília, moradia e exclusão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. 250 p.

PEREIRA, Eva Wairos (Org.). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018

PEREIRA, Eva Wairos *et al* (Org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. *In*: CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS): 1870/1925**. São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011. p. 43-68.

PERROT, Michelle. A juventude operária. Da oficina à fábrica. *In*: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens: 2. A época contemporânea**. Tradução de Paulo Neves et al. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 83-136.

QUINTO JUNIOR, Luiz de Pinedo; IWAKAMI, Luiza Naomi. O canteiro de obras da cidade planejada e o fator da aglomeração. *In*: PAVIANI, Aldo (Org.). **A conquista da cidade:**

movimentos populares em Brasília. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 59–83.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**, n. 18, p. 13–27, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/#>. Acesso em: 22 jan. 2025.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Leila Aparecida Azevedo; QUILLICI NETO, Armindo. Educação rural em Minas Gerais: gênese das escolas municipais de Ituiutaba (anos 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 74-93, jun. 2012.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Laryssa Mota Guimarães; FREITAS, Tayanne da Costa; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Memórias da dança na Escola-Parque de Brasília (1960-1974). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-26, e022049, 2022.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca; ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, Eva Wairos *et al.* (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 81-102.

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens 2**: a época contemporânea. Tradução de Paulo Neves *et al.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

ROMBOLI, Magali Seravalli. **A grande imprensa versus a escola pública**: quando a notícia cria “verdades” por meio da sanção simbólica. 2023. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023. Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

ROSA, Rosângela Aquino da. **A cultura material da educação profissional, a memória e a história de sua transformação – o acervo de fotografias da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909-1985)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Orientadora: Profa. Dra. Maria Ciavatta.

SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. **(Re)Canto de memórias**: histórias do Recanto das Emas e suas moradoras (1993-2017). 2018. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed., 2. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Rony Von de Jesus; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido; GROMANN DE GOUVEIA, Cristiane Talita. Lendo fotografias de escolas rurais do município de Ariquemes – Rondônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-22, e022021, 2022.

SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em:

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza. A cultura escolar no Colégio Salesiano de Santa Teresa em Corumbá/MS: um olhar por meio das festas (1972–1987). **Albuquerque: Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 7, pág. 159-183, jan./jun. 2012.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Sertões: histórias e memórias da educação e da cultura do povo sertanejo. **Cadernos de História da Educação**, v. 21, p. 1-17, e079, 2022.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária**. Educar, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001. Editora da UFPR.

VASCONCELOS, Kelly Rocha de Matos. **Creches Casulo no Amazonas: infância, história e educação, 1979-1999**. 2023. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

VENTURELLI, Luís Gustavo Ferrarini. **Relatos da vida e da educação no Guará (DF) através da autobiografia de duas professoras primárias (segunda metade do século XX)**. 2023. 104 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, p. 177-193, jul./dez. 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WEIDUSCHADT, Patrícia; CASTRO, Renata Brião de. Grupos escolares rurais em Pelotas na década de 1920: fotografias da propaganda da Intendência Municipal. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 4 (47), p. 194-223, out./dez. 2017.

Anexos

1. Galeria de prefeitos e governadores do Distrito Federal.



Israel Pinheiro da Silva
(17/04/1960 a 31/01/1961)
Prefeito



Segismundo de Araújo Mello
(05/05/1960 a 05/08/1960)
(Prefeito interino)



Bayard Lucas de Lima
(01/02/1961 a 06/02/1961)
(Prefeito interino)



Paulo de Tarso Santos
(6/02/1961 a 25/08/1961)
Prefeito



Sem imagem

Diogo Lordello d Mello
(26/08/1961 a 13/10/1961)
Prefeito



Sem imagem

Ângelo Dário Rizzi
(13/10/1961 a 6/11/1961)
Prefeito



José Sette Câmara Filho
(6/11/1961 a 22/08/1962)
Prefeito



Ivo de Magalhães
(28/08/1962 a 31/03/1964)
Prefeito



Sem imagem

Luiz Carlos Victor Pujol
(03/4/1964 a 09/4/1964)
Prefeito



Ivan de Souza Mendes
(9/04/1964 a 18/05/1964)
Prefeito



Wadjô da Costa Gomide
(31/03/1967 a 30/10/1969)
Prefeito



Hélio Prates da Silveira
(12/11/1969 a 02/04/1974)
Governador

Figura 1: Prefeitos e governadores do Distrito Federal (1960-1974), Arquivo Público do Distrito Federal.



Sem imagem

Antônio Avancini Fragomeni
(24/01/1973 a 29/01/1973)
Governador



Sem imagem

Octávio Odílio de Oliveira Bittencourt (14/03/1974 a 02/04/1974)
Governador



Elmo Serejo Farias
(02/04/1974 a 29/03/1979)
Governador



Aimé Alcibiades Silveira Lamaison – (29/03/1979 a 02/07/1982)
Governador



José Ornellas de Souza Filho
(02/07/1982 a 03/04/1985)
Governador



Ronaldo Costa Couto
(03/04/1985 a 08/05/1985)
Governador



José Aparecido de Oliveira
(08/05/1985 a 20/09/1988)
Governador



Sem imagem

Guy Affonso de Almeida Gonçalves (Governador interino várias vezes de 1985 a 1988)



Joaquim Domingos Roriz
(20/09/1988 a 12/03/1990)
Governador



Wanderley Vallim
(9/03/1990 a 01/01/1991)
Governador



Joaquim Domingos Roriz
(01/01/1991 a 31/12/1994)
Governador



Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque
(01/01/1995 a 31/12/1998)
Governador



Joaquim Domingos Roriz
(01/01/2003 a 31/03/2006)
Governador



Maria de Lourdes Abadia
(01/04/2006 a 31/12/2006)
Governadora



José Roberto Arruda
(01/01/2007 a 31/12/2010)
Governador

Figura 2: Governadores do Distrito Federal (1974-2010), Arquivo Público do Distrito Federal.

2. Mapa das Cidades-Satélites⁴⁹ e Regiões Administrativas do Distrito Federal.

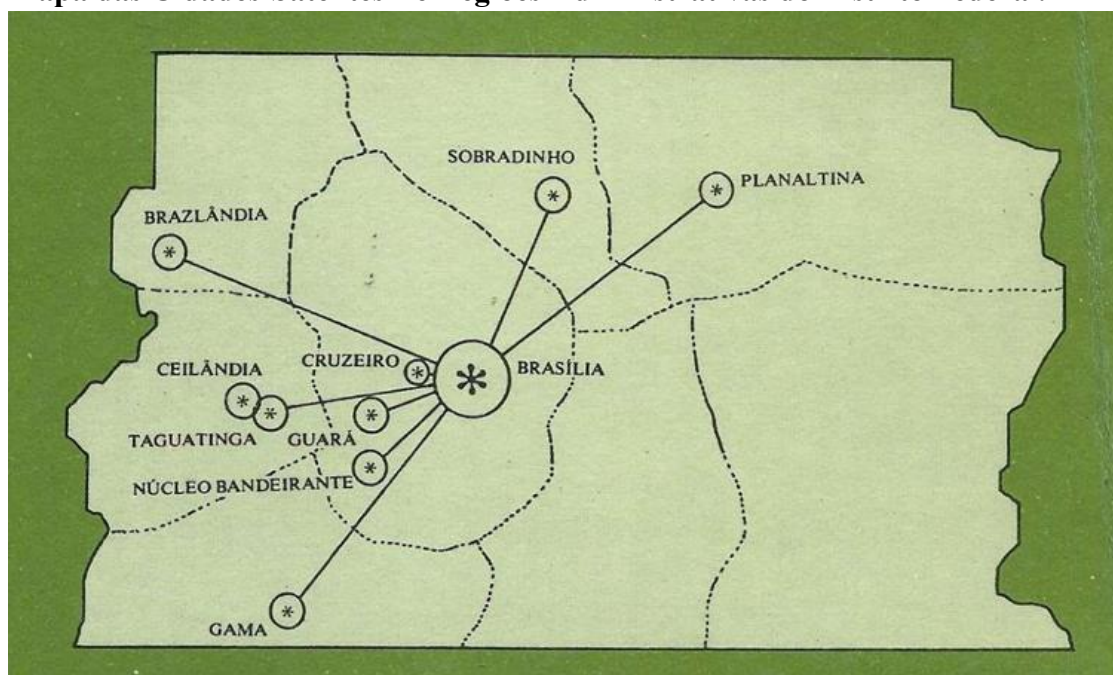


Figura 3: Mapa das cidades-satélites do Distrito Federal, 1988. Capa do livro “As Cidades Satélites de Brasília” (Vasconcelos, 1988).

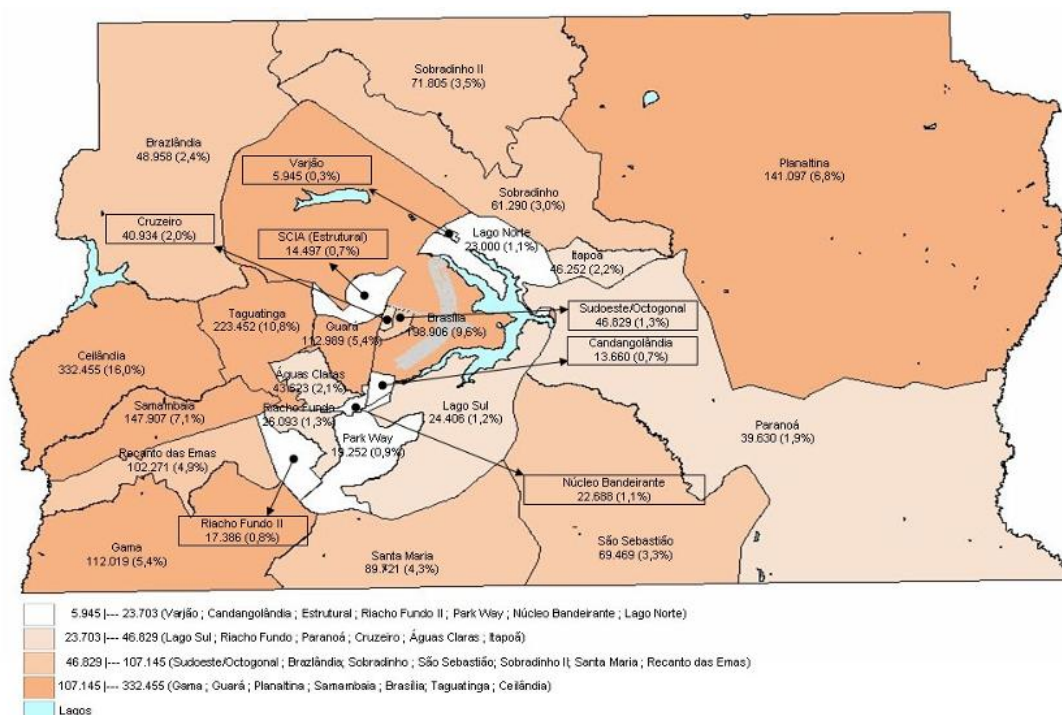


Figura 3: Mapa da distribuição populacional entre as regiões administrativas do Distrito Federal, 2004. (Distrito Federal, 2004).

⁴⁹ Com base nas imagens, observa-se por meio dos mapas os reflexos geográficos da expansão urbana do Distrito Federal. Como discutido no capítulo I, o termo “cidades-satélites” foi amplamente utilizado em durante as décadas de 1970 e 1960, como é possível observar na figura 2 deste anexo. Conforme o movimento de expansão urbana do Distrito Federal — observável na comparação entre as figuras 2 e 3 — o termo foi desautorizado em decreto, nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998, pelo então governador Cristóvam Buarque. Com a vedação do uso do termo “cidades-satélites”, instaurou-se o termo “regiões administrativas” para se referir as cidades que cercam Brasília, dentro do Distrito Federal, assim como apresenta o mapa da Codeplan, figura 3.

3. Construção das primeiras casas na QR 801 do Recanto das Emas.



Homens que trabalharam na construção de casas na QR 801 do Recanto das Emas. Sem data, fotografia cedida pelo estudante Antônio Ryan.

A fotografia apresenta homens que trabalharam na construção de casas na QR 801. Esses trabalhadores vestem camisas com a palavra “COOHASIS”. Em uma busca pela internet, encontra-se para a sigla o nome da Cooperativa Habitacional dos Servidores do ISDF. Segundo o site “cnpj.biz”, um buscador de CNPJ, a cooperativa tem sede na Quadra 801 Conjunto 08 Lote 14 do Recanto das Emas, tendo sua fundação datada de 15 de maio de 1992. Possivelmente, a sigla ISDF faz referência ao Instituto de Saúde do Distrito Federal, extinto pelo decreto N° 21.479, de 31 de agosto de 2000. A fotografia atesta a presença de cooperativas habitacionais na construção das casas da quadra 801, demonstrando que houve um planejamento urbano por traz da ocupação populacional e do desenvolvimento da quadra, o que contradiz a visão presente nas memórias dos habitantes das quadras centrais, que identificavam as quadras 800’s como áreas de invasão (SANTOS, 2018).



Primeiras casas e o Quadradão da QR 801. Sem data, fotografia cedida pelo estudante Antônio Ryan.

Observa-se na fotografia o quadradão da QR 801, utilizado nos primeiros anos de ocupação como um campo de futebol — terraço. Este espaço veio a abrigar em 2009 a escola de alvenaria, atual sede do CEF 801 do Recanto das Emas.

4. Fotografias de outras escolas presentes no acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Passeata pela Paz no CEF 510 do Recanto das Emas. 2001, Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Passeata pela Paz no CEF 510 do Recanto das Emas. 2001, Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Passeata pela Paz no CEF 510 do Recanto das Emas. 2001, Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Construção do CEF 802 do Recanto das Emas, 2001. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Construção do CEF 802 do Recanto das Emas, 2001. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

Apesar de a fotografia ter escrita em seu verso a data de 08/2001, provavelmente o registro foi feito, pelo menos, no ano 2000. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do CEF 802, a escola iniciou suas atividades em fevereiro de 2001 e, segundo relatos de antigos professores que trabalharam na escola em seu primeiro ano letivo, o prédio foi entregue e começou a funcionar com a obra concluída.

5. Corpo discente do CEF 801 do Recanto das Emas.



Corpo discente de anos finais do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Corpo discente de anos finais do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Corpo discente de anos iniciais do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Corpo discente de anos iniciais do CEF 801 do Recanto das Emas, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

6. Usos do espaço escolar no Barracão.



Futebol nos corredores do Barracão, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Jogo de damas nos corredores do Barracão, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Cultivo de horta no Barracão, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.



Cultivo de horta no Barracão, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas.

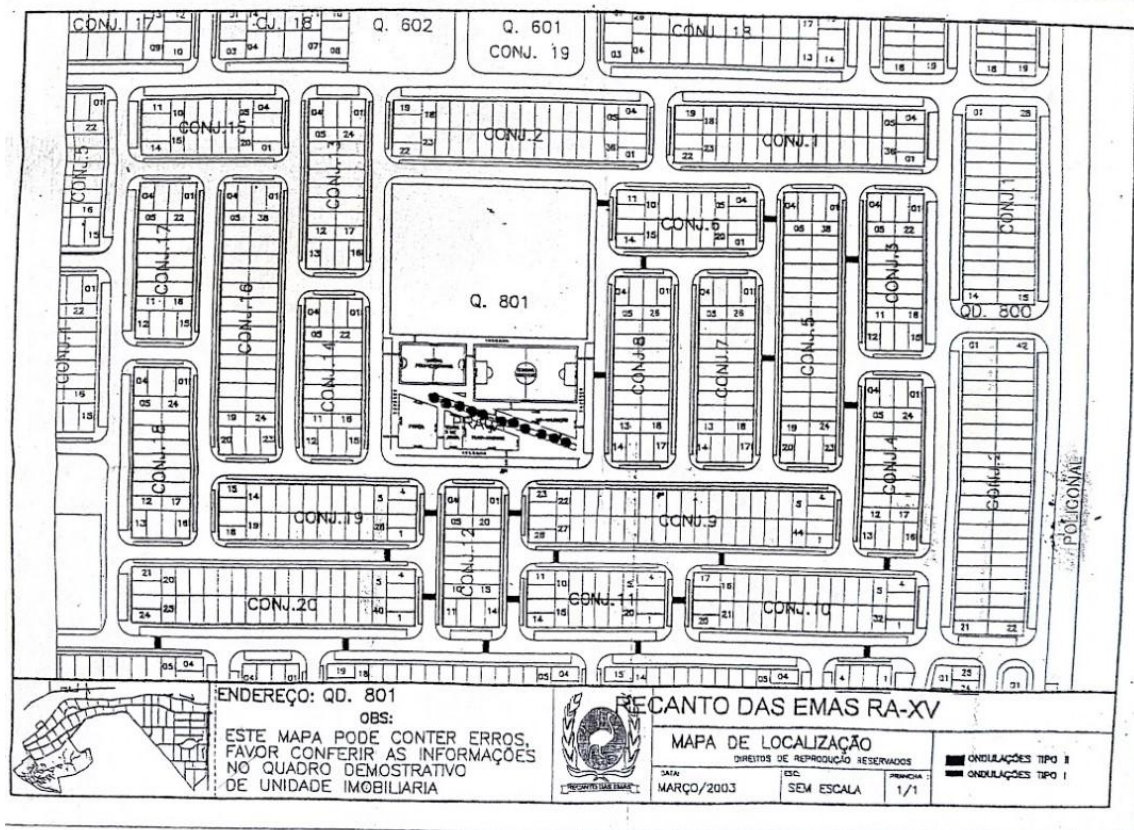


Cultivo de horta no Barracão, sem data. Acervo do CEF 801 do Recanto das Emas

7. Barracão e as quadras 800's e 600's.



Localização do Barracão em meio as quadras 800's e 600's do Recanto das Emas. 2002. Google Earth.



Planta ampliada da Quadra 801 com projeção do espaço de convivência comunitária, 2003. Acervo do professor Antônio Carlos de Souza.

8. Revista Veja e Correio Braziliense.



Capa da Revista Veja. Ano 40 nº17, 2 de maio de 2007.9.

Educação

LUXO ZERO, ENSINO NOTA DEZ

Pesquisa mostra um fato surpreendente: as melhores escolas públicas do Distrito Federal são também as mais pobres

Marcos Todeschini

Uma nova pesquisa sobre as escolas públicas do Distrito Federal chegou a uma conclusão que contraria o senso comum — e pode ajudar o país a tomar uma difícil decisão: apesar de muita gente priorizar o conjunto de instalações e o estado do prédio ao optar por uma escola, esses são fatores que têm impacto modesto na qualidade do ensino ofertado em sala de aula. A pesquisa comprova isso por meio de um fato surpreendente: entre as dez escolas campeãs de ensino do Distrito Federal, segundo ranking do Ministério da Educação, sete não apresentam nenhum traço externo de modernidade. Ao contrário. São depósito de ca-

deiras sem encosto, acumulam goteiras e convivem com vidros (eternamente) quebrados. A mais pobre no grupo da excelência acadêmica, a escola 801 de Recanto das Emas, é de longe o exemplo mais extremo: funciona em frágeis galpões de madeira, nos quais a temperatura no verão gira em torno de 40 graus Celsius — uma estufa sem direito a ventilador. A escola não tem sequer páteo para o recreio. Outras pesquisas já haviam encontrado bom ensino em meio a precariedades como as de Recanto das Emas. O mérito do atual estudo, conduzido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi mapear o que tais escolas têm em comum — e jogar luz sobre as soluções que elas dão à falta de recursos. Resume a secretária Maria Helena Guimarães: “As escolas campeãs apontam para o que de fato importa ao bom ensino”.

Um ponto que une as dez melhores escolas públicas do Distrito Federal é o foco que dão à leitura, um hábito raro entre os estudantes brasileiros — a maioria ainda apresenta dificuldade em chegar ao final de um bilhete, de acordo com os exames oficiais. Em Recanto das Emas, dá-se uma aula extra para exercitar nos alunos a capacidade de interpretar textos e contornar-se a pobreza do acervo local de modo simples: os profes-

sores emprestam seus livros aos estudantes. Eles adoram: “A melhor hora do dia é a da biblioteca”, sintetiza Lucas Venâncio, 12 anos, da 6ª série. A experiência dessa e de outras escolas públicas do Distrito Federal enfatiza a eficácia de outra medida também rara na rede pública: a de se exigir de estudantes como Lucas a leitura de um número mínimo de livros por ano — prática ignorada pelos piores colégios do Distrito Federal, de acordo com o mesmo estudo. A definição de metas acadêmicas de uma forma mais geral tem demonstrado ser um motor para o sucesso escolar. Nas escolas campeãs, todos os professores seguem um detalhado roteiro para as aulas, estabelecido no princípio do ano. Faz-se o básico: com planejamento, não há lugar para o improviso, um hábito ruim em escolas como a 411 de Samambaia, entre as piores do Distrito Federal. Lá, os professores é que escolhem o que será assunto de sala de aula, sem se guiar por meta alguma. “Ensino é que considero interessante aos alunos”, diz a professora Nice Höhn. Não tem funcionamento.

A pesquisa do Distrito Federal chama atenção ainda para a eficiência de um tipo raro de escola no Brasil: a que aplica nas fronteiras acadêmicas alguns dos preceitos empresariais. É o caso das dez melhores escolas pesquisadas, nas

quais o modelo de gestão tem pelo menos três características em comum. A primeira é que elas estão sob o comando de um diretor presente à vida escolar. O segundo ponto que as aproxima é a cultura de encontrar soluções caseiras para lidar com a crítica falta de dinheiro. Eis um exemplo: no ano passado, o geógrafo Marcos Antônio Farias, diretor em Recanto das Emas, liderou uma tropa de professores que foi aos vizinhos pedir doações para a construção de uma quadra esportiva. O geógrafo juntou mais dinheiro ao visitar, ele próprio, vinte empresas da região. O projeto logo saiu do papel.

Por fim, as melhores escolas do Distrito Federal revelaram ser (quem diria) boas empregadoras. Seus professores têm cerca de cinco anos de casa — uma eternidade em comparação com a média nacional, de apenas um ano. O estudo esclarece o que os faz permanecer no emprego: eles recebem incentivos pelo bom desempenho dos estudantes em sala de aula. Em alguns casos, são presenteados com livros e material didático alternativo. Noutros, são aplaudidos em cerimônias públicas. Tudo simbólico. No fim do mês, ganham salários iguais aos do restante da classe. Conclui o especialista Claudio de Moura Castro: “A pesquisa traz mais uma prova de que o salário dos professores, assim como a infra-estrutura da escola, não é determinante do bom ensino”. A excelência, como se vê, resulta de uma cartilha bem mais simples, aplicada à risca nos humildes galpões de Recanto das Emas. ■

LIÇÃO DE EXCELÊNCIA

O que explica a diferença entre a escola campeã de Recanto das Emas e a de Samambaia, uma das piores do Distrito Federal, não é a infra-estrutura, mas, sim, um conjunto de fatores simples

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 801 DE RECANTO DAS EMAS	CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 411 DE SAMAMBAIA
As salas ficam em precários galpões de madeira e a escola não possui nem pátio para o recreio	Conta com amplas salas de aula, laboratório de ciências e aparelhos de TV e de DVD
Eles seguem um bem definido projeto pedagógico	Cada professor escolhe o que vai priorizar em sala de aula
Os estudantes recebem aula extra de interpretação de texto e precisam ler quatro livros por ano	A escola não exige dos alunos a leitura de livros não didáticos
Os que alcançam os melhores resultados em sala de aula são premiados com novos livros e materiais didáticos	Eles não recebem nenhuma espécie de estímulo para elevar o nível das aulas
As famílias são incentivadas a frequentar a escola nos fins de semana	Apenas comparecem à escola no dia da reunião de pais
<input type="checkbox"/> INFRA-ESTRUTURA	<input checked="" type="checkbox"/> INFRA-ESTRUTURA
<input checked="" type="checkbox"/> AULAS	<input checked="" type="checkbox"/> AULAS
<input checked="" type="checkbox"/> LEITURA	<input checked="" type="checkbox"/> LEITURA
<input checked="" type="checkbox"/> PROFESSORES	<input checked="" type="checkbox"/> PROFESSORES
<input checked="" type="checkbox"/> PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	<input checked="" type="checkbox"/> PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Íntegra da matéria sobre o Barracão.

BARATAS, CALOR E POUCOS LIVROS

Estudar é apenas umas das atividades dos 1.580 alunos do Centro de Ensino Fundamental 801, no Recanto das Emas, uma das seis escolas de madeira do DF. “Minha professora tira água com balde em dia de chuva. E quando está quente temos dois intervalos porque é muito calor”, conta Letícia Martins Costa, de 11 anos, aluna da 4ª série. “Também tem muita barata porque atrás da escola tem um lixo. Mesmo assim gosto muito da minha escola.”

Letícia não é exceção. Seus colegas reclamam muito da falta de estrutura da escola, mas todos, inclusive seus pais, elogiam o esforço dos professores. “O ensino é bom. É um dos melhores do Recanto das Emas. Mas, póxa, em plena capital do Brasil uma escola de madeira! Isso é de dar vergonha”, reclama Marta Costa, mãe de Letícia.

O diretor concorda. Marcos Antonio Farias, de 31 anos, tenta suprir as carências da escola com trabalho dobrado. “Mas tem coisas que eu não consigo fazer. Não consegui impedir, por exemplo, que o terreno baldio da escola se transformasse num depósito de lixo”, lamenta.

O professor também fracassou em ensinar aos alunos a não urinar nas paredes de madeira dos fétidos banheiros, sem tampas nos vasos sanitários nem papel higiênico. “Isso é educação. Temos vandalismo na escola pública. Essa é a nossa realidade. Aqui com todas as nossas dificuldades, os alunos ainda estragam os depósitos de água da escola. Eles acham que assim vamos suspender as aulas. Só que nós nunca cancelamos”, explica o professor. A vice-diretora, Isabel Cristina de Oliveira, emenda: “Queremos priorizar a parte acadêmica, mas é difícil.”

Em que pese todo o suor dos professores, o reflexo da

carência das instalações sobre o desempenho acadêmico dos alunos é inevitável. No Prova Brasil, o Centro de Ensino Fundamental 801 teve desempenho abaixo da média das escolas do Distrito Federal em todas as testes, tanto nos de português como nos de matemática, das 4ª e das 8ª séries. Na prova de português, os 122 alunos de 4ª série que fizeram a prova fizeram uma média de 12 pontos a menos do que a média registrada no DF e 50 pontos menos do que os 236 pontuados pelos meninos da Escola Classe da 106 Norte, a melhor posicionada em todo o DF.

Sem-biblioteca

“É uma covardia a comparação. Nós temos até biblioteca. E olha que nós devíamos ler muito mais do que lemos”, brinca Gabriel de Oliveira Ribeiro, 11 anos, aluno da 4ª série, como a Letícia do Recanto das Emas, mas separado dela por muito mais quilômetros sociais do que os 20km que separam Brasília do Recanto. A situação da Escola Classe 63 de Ceilândia não é diferente do colégio de Letícia. Lá, apenas 30% dos professores têm curso superior; o índice de distorção idade-série é um dos mais elevados do DF, 36,8%, sem falar na situação dos banheiros, que são imundos, todos pichados, as paredes de madeira rachadas e um calor “infernal”, segundo os professores.

“Nosso padrão não é o do Plano Piloto. Para alguns casos a biblioteca não é a melhor opção. Muitas crianças não têm cultura de ler. Não adianta a biblioteca. Por isso temos poucas. Mas os professores podem ler em sala de aula. Aliás, nós estimulamos que eles façam isso”, diz a secretária de Educação, Vandercy Antonia de Camargos.

Paulo de Araújo/CE - 16/11/06



ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL VIROU DEPÓSITO DE LIXO

Íntegra da matéria sobre o Barracão no Correio Braziliense. “Barata, Calor e Poucos Livros”, 19 de novembro de 2006.

A ESCOLA PÚBLICA É A CARA DO BRASIL REAL

Se o gosto pelo estudo não começar na infância, dificilmente surgirá na adolescência. Ou seja, boa parte da resposta para a crise do ensino médio brasileiro está no ensino fundamental. No Distrito Federal não é diferente. O retrato das salas de aula que acolhem as crianças de 1ª a 9ª séries ainda deixa muito a desejar e revela um triste mapa, o da desigualdade social e geográfica da capital do Brasil. O Distrito Federal ainda tem seis escolas com paredes de madeira. Nenhuma fica no Plano Piloto. Sobre as bibliotecas escolares o quadro é desolador. O DF tem 497 escolas públicas de ensino fundamental, apenas 98 com bibliotecas, o que significa menos de 20% do total, sendo mais de 90% delas estão no Plano.

“E mesmo assim, na maioria dos colégios, a Secretaria de Educação só disponibiliza para ficar na biblioteca os professores que estão afastados das salas de aula por problemas de saúde”, conta Jeahny Ribeiro, diretora da Escola Classe 106 Norte. É uma das melhores escolas do DF, segundo o Prova Brasil, o exame realizado pelo Ministério da Educação no ano passado para avaliar o desempenho dos estudantes das 4ª e 8ª séries de escolas públicas brasileiras em português e matemática.

Eterno provisório

No DF foram avaliadas 315 escolas. Vinte e três delas ficaram abaixo da média nacional. Nenhuma no Plano Piloto. “É brincadeira querer que a gente tenha um bom desempenho e que consiga manter o aluno interessado. Nossas paredes são de placas de ferro pré-moldadas. Faz um calor infernal no

verão e um frio horrível no inverno”, explica Claudia Renata de Araújo, 35 anos, a abnegada coordenadora pedagógica do Centro de Ensino Fundamental 17, em Ceilândia.

A escola nasceu para ser provisória. “Já são 17 anos de provisoriedade. Não temos internet nem auditório. Mesmo assim trabalhamos aqui porque gostamos e a comunidade nos respeita. Até conseguimos alguns bons resultados, mas está muito longe do que deveria ser”, conta a professora, formada em dois cursos superiores, um de matemática e outro de economia, e hoje responsável por 1.700 alunos — 43,8% dos estudantes de 8ª série têm idade desajustada em relação ao ano letivo. “Isso é uma das principais razões da evasão escolar no ensino médio: a falta de motivação.”

Escolas provisórias no Distrito Federal. Correio Braziliense “A escola pública é a cara do Brasil real”, 19 de novembro de 2006.

9. Projeto Pense, Plante, Proteja.



Estudantes plantando árvores no projeto Pense, Plante, Proteja.



Estudantes plantando árvores no projeto Pense, Plante, Proteja.



Estudantes plantando árvores no projeto Pense, Plante, Proteja.



Área de atuação do projeto Pense, Plante, Proteja. Imagem Google Earth 2024



Resultado do projeto Pense, Plante, Proteja. Imagem Google Earth 2024