



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

SUZANA MARIA DO NASCIMENTO MAGALHÃES

**CULTURAS ESCOLARES PRESCRITAS PARA OS CENTROS DE ENSINO
ELEMENTAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA LEITURA DAS NORMAS OFICIAIS
DOS ANOS 1960 A 1963**

BRASÍLIA, DF

2018

SUZANA MARIA DO NASCIMENTO MAGALHÃES

**CULTURAS ESCOLARES PRESCRITAS PARA OS CENTROS DE ENSINO
ELEMENTAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA LEITURA DAS NORMAS OFICIAIS
DOS ANOS 1960 A 1963**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

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

BRASÍLIA, DF,
NOVEMBRO DE 2018.

SUZANA MARIA DO NASCIMENTO MAGALHÃES

**CULTURAS ESCOLARES PRESCRITAS PARA OS CENTROS DE ENSINO
ELEMENTAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA LEITURA DAS NORMAS OFICIAIS
DOS ANOS 1960 A 1963**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação, da Universidade
de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Banca examinadora:

Professor Doutor Juarez José T. dos Anjos
(Orientador - Universidade de Brasília)

(Examinador interno - Universidade de Brasília)

(Examinador suplente - Universidade de Brasília)

Brasília, DF.

Novembro de 2018.

Dedico este trabalho a todos aqueles que garimpam a História sob um olhar crítico, para compreender a Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo, Erick, por não medir esforços para que eu pudesse levar meus estudos adiante. Agradeço ao meu orientador, Juarez, pela paciência, por dedicar seu tempo e compartilhar comigo conhecimentos que foram essenciais à realização deste trabalho. Agradeço à professora Graciella Watanabe, que me orientou e me ajudou em minha incursão na pesquisa científica.

Agradeço aos funcionários terceirizados e aos concursados da Universidade de Brasília, que sempre prestaram um bom serviço e atendimento quando eu precisei, me apoiando nessa trajetória.

Agradeço, por fim, à UnB, por ser tão plural e propiciar momentos de reflexão, aos professores da Instituição, que me forneceram subsídios para um aprendizado bem estruturado, e às colegas e amigas, que me apoiaram com sua compreensão na reta final de elaboração deste trabalho.

“O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira”.

(Dominique Julia)

RESUMO

O presente trabalho, a partir das concepções de Dominique Julia (2001), tem por objetivo geral identificar as culturas escolares prescritas para as escolas elementares de Brasília entre os anos de 1960 e 1963. O método adotado foi o de pesquisa histórico documental, de abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas, como fontes documentais que guiaram esse processo de construção da narrativa, as primeiras normas oficiais locais em circulação no período: o Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, e a Indicação Número 5, do Conselho de Educação do Distrito Federal. A primeira fonte interrogada demonstra que as Culturas Escolares prescritas foram desenvolvidas tendo como princípio o ideal de sociedade progressiva e, para tanto, seriam construídos espaços escolares que possibilitassem um ensino integral na formação humana e a permanência do estudante na instituição. A outra fonte, por sua vez, aponta para uma cultura escolar mais preocupada com a dimensão cívica a ser desenvolvida nos alunos. Ela aborda também o ensino integral da pessoa, centrado na observação dos seus direitos e no cumprimento dos seus deveres. No seu conjunto, as culturas escolares prescritas para Brasília entre os anos de 1960-1963 apontam para um crescente distanciamento da proposta inicial de formação integral de Anísio Teixeira para outra de uma formação mais cívica e tradicional, talvez não muito diferente daquela presente em outras regiões brasileiras à época, apesar dos ideais inovadores que estiveram presentes na concepção dos centros de educação elementar de Brasília quando da construção da capital.

Palavras-chave: Culturas Escolares. Ensino Elementar. Educação Integral.

SUMÁRIO

MEMORIAL	3
INTRODUÇÃO	16
1 CULTURAS ESCOLARES: UM OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	22
1.1 A emergência das culturas escolares na historiografia da educação brasileira .	22
1.2 Conceituando as culturas escolares na perspectiva da História da Educação...	28
2 PRESCREVENDO UMA CULTURA ESCOLAR INSCRITA EM ESPAÇOS, TEMPOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	32
2.1 Espaços e tempos escolares.....	32
2.2 Práticas escolares prescritas.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
FONTES	52
REFERÊNCIAS	53
ANEXO A	56

MEMORIAL

Sou natural de Salvador, Bahia, e a quinta filha dos meus pais, sendo que, antes de mim, nasceram três irmãs e um irmão; e, depois de mim, nasceu uma irmã. Fui alfabetizada em casa, sabia ler com desenvoltura aos cinco anos de idade, e gostava tanto que, ainda antes de ir oficialmente para a escola, eu lia os gibis e os livros de português e ciências dos meus irmãos mais velhos. Por vezes, também lia os atlas de geografia, astronomia, geologia e biologia. Viajar o mundo sem sair de casa me fascinava. Fui, por fim, matriculada aos oito anos de idade, na primeira série, o correspondente ao atual segundo ano.

A escola ficava no mesmo bairro em que eu morava, em Periperi, periferia de Salvador, a pouco mais de um quilômetro da minha casa, ora eu ia a pé, ora de ônibus, quando o motorista deixava entrar pela frente. No caminho para a escola, eu costumava parar numa banca de doces para comprar um chocolate ou chiclete e o dono do estabelecimento sempre me propunha algum desafio, tipo charadas. Foi uma experiência marcante para mim, porque eu me orgulhava sempre que eu conseguia resolver os desafios. Penso hoje que eu me saía bem pelo meu interesse sobre os mais diversos assuntos nas leituras que eu fazia.

O prédio escolar era simples, porém organizado e bem preservado. Atendia a crianças da primeira à quarta séries e foi justamente lá que fiz todo o ensino fundamental I. Lembro que, no primeiro dia de aula, eu recebi um livro didático, que seria utilizado durante toda a primeira série. Ao folheá-lo e ver as atividades e demais componentes do livro, fui até à professora e disse-lhe que eu queria outro livro porque daquele ali eu já sabia tudo. Ela me respondeu que não tinha o que ser feito e que os meus colegas receberam um livro igual ao meu, explicando que era igual para todos. Fiquei triste, mas, como eu era uma criança que não contestava as ordens, me calei e fui sentar em meu lugar.

Esse fato aconteceu porque eu já entrei na escola com oito anos e, mesmo tendo essa idade, a gestão da instituição não quis me admitir em uma turma mais avançada, alegando que, para isso, eu deveria ter o “certificado” de conclusão da primeira série. O problema é que essa decisão foi tomada baseada apenas em convicções pessoais, sem ao menos terem me submetido a algum teste de aptidão. Penso que isso se deveu ao fato de eu ter sido uma criança de porte físico muito

pequeno, sempre era confundida com crianças mais novas e, ao falar minha idade, as pessoas se espantavam. Esse fato, inclusive, foi motivo de chacota (*bullying*) por parte de colegas durante todo o fundamental I.

Acredito que a escola tirou de mim uma vontade de aprender e uma potencialidade de grandes ganhos na Educação, a partir do momento em que eu entrei nela, visto que eu sempre sabia o que fazer e terminava minhas tarefas com muita tranquilidade. Por vezes eu auxiliava colegas, sempre que a professora autorizava ou solicitava. O meu destaque era enfatizado tanto na sala de aula quanto em reuniões de pais, mas não passava disso. Com o tempo, eu só ficava muito motivada em atividades de “teatro”, que aconteceram pouquíssimas vezes, mais ou menos três vezes durante todo o percurso nessa escola; atividades de desenho e pintura, as quais eram feitas apenas com papel e lápis de cor ou caneta *hidrocor*; passeios, que também eram uma raridade; e leituras.

Ao concluir a quarta série, foi necessário mudar de escola, porém continuei no mesmo bairro. O colégio ficava a cerca de 700 metros de casa e era muito maior do que a escola anterior, atendia da quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Conheci, a partir daí, uma realidade mais precária ainda: faltava sempre professores, o ensino deixava a desejar e eu não me sentia muito segura no lugar. Lembro que eu tinha medo de ir para a fila do lanche porque os alunos maiores, com tamanhos de homens e mulheres, por vezes faziam bagunça e algazarra. Por isso parei de comer o lanche de lá.

Nesse estágio da vida escolar, parei de me importar com o aprendizado, porque eu não acreditava ou não tinha consciência da importância da Educação. Eu me sentia abandonada, no geral, pois não tinha motivação por parte da maioria dos professores. Lembro até hoje que os que me marcaram positivamente, da minha quinta à oitava série, foram uma professora de matemática e uma de biologia, na sétima série, um de desenho, na sexta série, e uma de português, na oitava. Quanto à minha família, não cobro deles por não tentarem me motivar, visto que fizeram muito quando eu era criança educada em casa. Outro fator é que eles acreditavam que estudos se resumiam a saber ler e escrever para poder trabalhar e me sustentar. Isso tem a ver com heranças culturais e outros pormenores que não são relevantes aqui.

Quando eu terminei o fundamental II, conversei com a mãe de uma amiga, que era professora de biologia da rede particular e da pública, em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) – modalidade aplicada na Bahia de trabalho temporário,

dizendo que eu não queria continuar mais naquele colégio. Ela me auxiliou na matrícula em um colégio bem menor, no mesmo bairro, que atendia somente aos alunos do Ensino Médio. Por ser uma instituição pública, o colégio também tinha muitas limitações, mas era um pouco melhor do que o anterior, talvez pelo fato de ser um prédio pequeno. Infelizmente, nessa fase, também fui prejudicada por falta de professores de matérias da área de exatas, mas o aprendizado era melhor estimulado em todas as outras que eram aplicadas. O fato de ter uma biblioteca, mesmo que muito pequena, me deixava feliz. Aproveitei o Ensino Médio para ler dezenas de livros, porém era uma atividade apenas dedicada ao meu prazer e que fazia sem um direcionamento. Por isso lia muito romance policial estrangeiro, tendo uma preferência por Agatha Christie, costumava ler coleções de crônicas, também, e os livros da série Vaga-Lume.

Ao concluir o Ensino Médio, eu nem cogitei ou fui orientada a fazer Ensino Superior. A ideia que eu tinha era que precisava trabalhar para ter algum dinheiro e poder suprir as necessidades que estavam surgindo. Dessa forma, comecei a cuidar de uma criança, por um tempo de pouco mais de um ano, eu tinha, nesse período, 18 e 19 anos. Apesar da idade e do grau de responsabilidade que eu tinha, eu era bem imatura, pois não entendia o quão importante seria aproveitar aquela idade para estudar e me desenvolver. Ainda assim, foi um tempo em que eu pensei que, apesar de me divertir com a criança e a irmã dela, de ser bem tratada e cuidada pela família, aquela não era a vida que eu queria.

Pensei que, para melhorar minha situação, eu deveria estudar mais, o problema é que meus pais não conseguiam me dar o valor referente ao gasto com transportes e, por isso, consegui trabalho em um quiosque de *shopping*, através da família da criança de que eu cuidei. Durante a noite, eu comecei o curso técnico subsequente de Análises Químicas, no Instituto Federal da Bahia (IFBA), pensando em trabalhar na indústria de Camaçari (Região Metropolitana de Salvador), porém eu não consegui dar conta de uma matéria, já no primeiro semestre, devido à minha trajetória escolar com o ensino de exatas, prejudicado pela falta de professores. Essa situação e um fato de tentativa de roubo numa parada de ônibus depois da aula me fizeram desistir do curso.

Nesse ínterim, eu mudei de trabalho: saí de uma situação irregular (não tinha carteira assinada) para uma situação regular, e fui trabalhar como auxiliar administrativo. Aprendi muito com minha chefe “linha-dura” e extremamente exigente,

eu ficava emocionalmente esgotada, porém me desenvolvi muito e fui me aprimorando. Resolvi tentar mais um curso técnico subsequente no IFBA. Eu ainda não quis tentar o Ensino Superior porque a Universidade Estadual ficava em um bairro para o qual eu teria de pegar seis transportes para ir e vir de casa. Para a Universidade Federal, eu poderia pegar apenas quatro, porém sempre tive muito medo dos locais onde ficam as paradas aos arredores das universidades, devido ao histórico de violência. Quanto ao curso técnico, sabendo da minha condição deficitária em exatas, cursei “Meios de Hospedagem”. Resolvi que não tentaria trabalho na área, principalmente pelas histórias de humilhação dentro desses ambientes e sabia que eu não teria estrutura emocional para enfrentar a situação.

Enfim, quando duas irmãs minhas já estavam casadas, senti que poderia tentar um curso superior, parar de trabalhar e estudar de dia. Consegui entrar na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na modalidade Bacharelado Interdisciplinar (BI) em humanas, pela nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Minha intenção era, ao fim dos dois anos de BI, que eu faria pegando matérias dos cursos de qualquer área de humanas, além da grade obrigatória, seguir cursando para me graduar em Pedagogia, porque era algo que me instigava muito, principalmente por minha experiência nos primeiros anos escolares, ou Direito, pelo fator financeiro embasado na possibilidade de muitas oportunidades nos concursos. Meus planos foram impedidos por questões financeiras. Em Salvador, estudante paga meia passagem no transporte, lá não é catraca livre.

Por essa questão e pelo fato de meu curso ser diurno, não consegui sequer terminar o semestre. Meus pais conseguiam apenas dar o dinheiro do transporte, mas estavam sempre descontentes por eu estar na faculdade, porque achavam que não era necessário se expor aos perigos daquele ambiente, etc. Eu não tinha como pagar o almoço no restaurante universitário (RU), visto que meu curso era diurno eu tinha aulas pela manhã e a tarde, então tentei bolsa para estudante, que eu nem sabia que poderia conseguir, mas o prazo já tinha passado. Incentivada por uma colega e na companhia dela, fomos falar com um coordenador sobre essa questão das bolsas, sobre a minha situação, para tentar que ele estendesse o prazo. A resposta que eu recebi foi uma gargalhada debochada e a fala dele assim: “...é por isso que deveria fazer uma faculdade na periferia *pra* vocês não terem que vir pra cá”. Entendi prontamente a situação e a saída foi abandonar o curso e voltar a trabalhar.

Trabalhei até novembro de 2013, visto que, nessa época, meu namorado havia passado em um concurso público e viria trabalhar em Brasília. Apesar de a empresa, que era Paulista, ter uma filial em Brasília, não estavam trabalhando com transferência devido a mudanças estruturais pelas quais passavam naquele período. Pedi demissão, casei e vim embora para a capital do país, chegando em dezembro de 2013, quando meu esposo tomou posse. Em 2014 fiz o ENEM e, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), eu ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), com início no primeiro semestre de 2015. Meu esposo me deu total apoio, garantindo minha permanência no curso, com todas as necessidades atendidas.

Meu primeiro semestre foi um período de descobertas e experiências marcantes. Aprendi a importância de autonomia e responsabilidade, tanto como estudante universitária quanto para aplicação da vida cotidiana. Compreendi que eu lidaria com professores muito tranquilos, no sentido de relações humanas e de exigir somente aquilo que nos faz crescer como pessoas e como alunos, e que, por outro lado, tinha educadores que faziam questão de sempre tentar nos “punir” com correções exageradas, dentre outros pormenores. Tive meu primeiro contato com teorias e filosofias das quais, por uma falta das escolas onde estudei, nunca tinha ouvido falar, ou estudado, antes. Vejo a UnB como um espaço plural de ideias, de vivências, além de ser acolhedor e permitir a liberdade e a diversidade. Claro que, em determinados momentos, há atritos, mas as pessoas são seres complexos e os impasses e diversidade de pensamentos fazem parte da constituição humana.

Nos semestres seguintes, tive a chance de ser aluna de muitos professores sensacionais, que marcaram positivamente a minha trajetória. Tive a oportunidade de participar do Programa de Iniciação Científica (ProIC), orientada pela professora Graciella Watanabe, e essa experiência abriu os meus horizontes para a pesquisa científica. Ao cumprir o estágio obrigatório, pude ver a prática de tantas teorias que me foram apresentadas no curso. Vi também que, dentro da escola, há muitos acontecimentos e ações dos alunos, educadores e demais funcionários que os livros não dão conta de explicar. Cada caso tem suas particularidades e só o conjunto de fatores e ações humanas explica, por si só, suas culturas.

Quando eu estava no sétimo semestre, resolvi que era hora de começar a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), eu poderia continuar a pesquisa do ProIC, porém a professora e orientadora que me acompanhou nesse processo foi

embora de Brasília. Dessa forma, escolhi o professor Juarez para ser meu orientador, pelo fato de que sua desenvoltura na sala de aula me passou segurança e grande interesse por estudar a História da Educação. Aconteceu que eu não sabia, a essa altura do meu curso, que, ao pegar a matéria de Projeto V, eu teria de defender meu TCC no final do mesmo semestre. Ao saber disso, fiquei bem tensa, visto que eu estava começando uma pesquisa totalmente nova. Eu e meu orientador combinamos de apertar o cronograma, porém o peso ficou muito grande e, após noites sem dormir a fim de dar conta da monografia e das matérias do semestre, decidimos que eu teria de desacelerar, pois estava adoecendo. Assim, não pude terminar a pesquisa e precisei ficar com a Menção Inferior.

No meu oitavo semestre (2018/2), eu resolvi cursar uma disciplina fora da Faculdade de Educação (FE), para sair da minha zona de conforto e para estudar um pouco mais da História Social e Política do Brasil. Pude ver o contraste que existe nos métodos de ensino e essa experiência é enriquecedora para a minha formação. Nesse semestre, também, na segunda semana de aula, pedi revisão de menção e dei continuidade à minha pesquisa da monografia. A grande dificuldade tem sido correr contra o tempo, porque eu não quero fazer o meu curso em dez semestres.

Peguei sete matérias e tranquei uma delas três semanas depois porque eram solicitadas várias atividades e projetos que estavam dificultando meu desempenho na pesquisa do TCC e na organização do tempo. Assim, fiquei com seis matérias e com a monografia. Foi a fase mais difícil para mim na faculdade, até agora, mas estou aproveitando ao máximo. Semestre que vem eu ainda terei de pegar o máximo de créditos permitido por período para poder concluir o meu curso em nove semestres. Parece uma correria desnecessária, mas eu sinto que já deixei passar muitos anos da minha vida e agora é o meu momento.

Como eu já mencionei, foram as experiências dos primeiros anos escolares que me fizeram decidir pela Pedagogia, como primeira opção de graduação. Acredito que a Educação traz consigo possibilidades e alcances para seus atores e é por meio dela que equívocos são desfeitos, pessoas são transformadas e ideias em prol de todos surgem. Sem educação estaríamos fadados a uma vida de repetição de fracassos. Acredito ainda mais no poder transformador e estruturante da Educação nos anos iniciais, principalmente quando as intenções são centradas no desenvolvimento integral da criança. Essa fase da vida humana precisa de uma escuta sensível e nem sempre a criança fala com a voz, ela se expressa também com seu comportamento e

suas demais formas de expressão. Penso que, quando seus apelos são atendidos, muitas conquistas serão alcançadas pelo estudante.

Refletindo sobre tudo isso, quero me tornar uma educadora que tenha por característica a sensibilidade de escutar as crianças e buscar soluções para as adversidades que surjam durante sua trajetória escolar. Pretendo, também, continuar me aprimorando em minha formação, fazer pós-graduação, pesquisas que contribuam verdadeiramente para a Educação, além de cursos que me deem subsídios nesse processo. Desejo continuar pesquisando sobre a temática da minha monografia, pois penso que muitas áreas da História da Educação precisam de atenção e há muito a se compreender ainda.

INTRODUÇÃO

No decorrer das leituras e estudos na graduação, pensei em diversos temas e abordagens para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso. Por manter um grande interesse em aprender tudo que me é ofertado, iniciei minhas pesquisas na área de Ciências, que, por eventuais contratempos, encerrei após concluir o Projeto de Iniciação Científica, e dei início à pesquisa em História da Educação, mais especificamente no âmbito da história das Culturas Escolares.

As Culturas Escolares são um objeto que oportuniza várias abordagens na pesquisa histórico-educacional, por seu caráter complexo e subjetivo. Sua definição é multifacetada e compreendida sob diversos aspectos, a depender da abordagem a que se faculta. Em momento oportuno, neste trabalho, serão expostas algumas definições de autores que interpretam e refletem sobre este conceito, mas, de antemão, é possível assinalar ser ele uma chave analítica para entender as normas e práticas que constituem a escola e a escolarização em determinada época histórica (JULIA, 2001).

Compreender as Culturas Escolares no contexto de Brasília “recém-nascida”, ou seja, no início dos anos 1960, é de grande valia para entender a institucionalização da educação na capital sob uma perspectiva de análise que enfatize não apenas a história da expansão do seu sistema de ensino, mas do funcionamento interno deste sistema, as normas e práticas cotidianas, com seus sentidos e significados, que tornaram a escola uma realidade efetiva na vida dos brasilienses.

Para delinear melhor a problemática específica deste trabalho, convém falar um pouco sobre o que já foi pesquisado no âmbito da História da Educação em Brasília e, para este fim, utilizo a obra “Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)”, de Eva Waisros Pereira, Laura Maria Coutinho, Maria Alexandra Rodrigues, Cinira Maria Nóbrega Henriques, Francisco Heitor de Magalhães Souza e Lúcia Maria de Franca Rocha.

Na obra citada, Pereira (2011) define o período inicial do Distrito Federal como sendo de política desenvolvimentista e o faz levando em conta todas as influências e transformações no mundo social, político e educacional da época. A autora também expõe que o plano educacional elaborado por Anísio Teixeira possuía base no pragmatismo de John Dewey e visava à educação integral voltada para uma

sociedade progressiva. A ideia era que coexistissem no espaço escolar “atividades de estudo e de trabalho, arte e convivência social”, o que caracterizaria “uma escola, democrática (...) *propiciando* “qualidade à educação do homem comum”” (PEREIRA, 2011, p. 60).

Na mesma obra, Moraes e Wiggers (2011) fazem um apanhado dos aspectos da Escola Parque de Brasília, um dos tipos de escola integrante do sistema de ensino idealizado por Anísio Teixeira, que possuía uma “perspectiva integradora de cultura e tecnologia” (MORAES; WIGGERS, 2011, p. 67), onde o que se ensinava perpassava o chamado tecnicismo pedagógico e oferecia “desde a música, o teatro e atividades de artes visuais, como a pintura, o desenho espontâneo, o desenho orientado, murais, cartazes e ilustração” (Idem). As autoras também destacam que a pesquisa lhes proporcionou conhecer “aspectos da história política, social e cultural de Brasília” (MORAES; WIGGERS, 2011, p. 77).

Pereira e Rocha apontam que a história da educação brasileira passava por questões polêmicas no decorrer do século XX e que por isso, “o ressurgimento de temas como educação integral, educação parcial (...) configura-se de maior importância (...) para as definições das políticas públicas do país” (2011, p. 176). Isso porque o modelo educacional proposto por Anísio Teixeira era o de uma educação pública e para todos. Porém, como apontam as autoras, a falta de prioridade da educação nas políticas públicas em alguma medida impediu que esse modelo de educação, o da Escola Parque, fosse continuado e efetivado (PEREIRA; ROCHA, 2011).

Wiggers, Marques e Frazzi (2011) lançam olhares na pesquisa da história da educação em Brasília para a educação através das expressões corporais, da atividade física, artística e esportiva, que os estudantes praticavam ativamente na Escola Parque. As autoras evidenciam que a Escola Parque “representava muito mais do que uma escola, *configurava* um verdadeiro polo cultural, artístico e esportivo” (WIGGERS; MARQUES; FRAZZI, 2011, p. 272).

Em sùmula, muita pesquisa vem sendo desenvolvida no campo da História da Educação do Distrito Federal nos últimos anos, porém, conforme exemplificado, os assuntos abordados permeiam as questões do currículo escolar, da prática pedagógica, do modelo idealizado de educação, dentre outros aspectos relacionados à política e à educação. Há uma grande ênfase também nos estudos sobre a Escola

Parque, o que denota um interesse comum em se pensar a educação sob os conceitos de ensino integral, que a ideia original dessa escola promovia.

Interessa-me, portanto, chamar a atenção para o fato de que os pesquisadores da História da Educação Brasileira ainda não abordaram a questão das Culturas Escolares no ensino primário de Brasília. Dessa forma, o problema de pesquisa eleito para este trabalho pode ser resumido na seguinte questão: que culturas escolares estavam prescritas nas normas escolares para as escolas elementares de Brasília nos primeiros anos de implantação do sistema de ensino proposto por Anísio Teixeira?

Como já dito, Anísio Teixeira fez o plano educacional para Brasília, tendo por base a filosofia pragmatista de John Dewey, e idealizava com isso construir um modelo de escola pública em Brasília, para ser aplicado em todo o País (PEREIRA, 2011, p. 60). Porém, as experiências posteriores mostram que o rumo tomado pela educação não seguiu o plano proposto por Anísio. Ademais, o próprio Anísio não chegou a delinear de forma detalhada as normas pedagógicas pelas quais se deveria guiar o sistema de ensino moderno aqui implantado, mas, sem dúvida, produziu as diretrizes gerais sobre as quais seria estabelecido este sistema. Assim, ao se pensar uma pesquisa sobre as culturas escolares prescritas para a educação primária em Brasília, abre-se a possibilidade de oferecer uma contribuição para começar a entender, de fato, como que no cotidiano, por meio de normas e práticas posteriores, foi sendo efetivado ou modificado o plano originalmente concebido para a educação na nova capital.

Trataremos neste trabalho, porém, não das práticas efetivadas em sala de aula por professores e alunos, mas, antes, das práticas que se esperava que fossem empreendidas por eles no ato de instruir e aprender e que foram prescritas nas normatizações escolares locais do período, isto é, o plano de construções escolares de Anísio Teixeira e a primeira norma contendo diretrizes pedagógicas para o ensino na capital, publicada em 1963, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Embora o falar de práticas prescritas possa parecer um limite para a pesquisa, ele se revela fundamental para estudos subsequentes que queiram aprofundar as práticas efetivadas, já que, até o momento, não há, também, nenhum estudo que reúna as primeiras normas do ensino elementar de Brasília para além do plano de construções escolares da lavra de Anísio Teixeira, procurando investigar as possíveis culturas escolares que se esperava que estas prescrições sobre práticas deveriam produzir. Nesse sentido, este estudo será uma primeira contribuição para o debate.

Diante do que foi exposto até aqui, o objetivo geral deste trabalho será identificar as culturas escolares prescritas para as escolas elementares de Brasília entre os anos de 1960 e 1963. Já os objetivos específicos são dois: 1) refletir sobre as culturas escolares como um objeto de pesquisa em História da Educação; e 2) analisar, nas normas escolares dos anos de 1960 a 1963, pela ênfase naquelas relativas aos tempos, espaços e práticas pedagógicas, as culturas escolares prescritas para essas instituições de ensino.

Considerando alguns acontecimentos de grandes significados para a educação no Distrito Federal, delimito o recorte temporal desta pesquisa dentro do período de 1960 a 1963. A implantação do plano educacional para a Capital, idealizado por Anísio Teixeira, se deu em 1960, sendo, por isso, esse ano escolhido como o período inicial de análise. Por fim, 1963 é o limite do recorte porque, nesse ano, o Conselho de Educação do Distrito Federal publicou normas curriculares, mas que também abarcavam aspectos do cotidiano escolar, preenchendo, assim, uma lacuna até ali existente para o ensino primário no Distrito Federal.¹

Dada a natureza deste trabalho, para realiza-lo, adoto o método de pesquisa histórico documental, no qual irei utilizar fontes documentais que me auxiliarão neste processo de construção da narrativa histórica. Desta feita, serão apreciadas as normas escolares que serviram para guiar o ensino durante o período escolhido. Porém vale salientar que outras fontes podem ser consultadas, para o arremate de argumentações sempre que for necessário fazer essa complementação, além do diálogo com a historiografia para a sustentação de algumas interpretações.

Uma primeira fonte privilegiada é o plano educacional desenvolvido por Anísio Teixeira para as escolas de Brasília. Seu plano especifica onde e como seriam feitas as construções dos prédios escolares, descrevendo metragens e tipo de iluminação, por exemplo: a quantidade de alunos que seriam atendidos, baseado na estimativa populacional dos moradores dos arredores da escola e como seria dado esse ensino integral². A outra fonte desta pesquisa, que merece destaque, são as normas estabelecidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal para o ensino primário,

¹ Vale destacar que o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) foi instituído a partir do Decreto nº 171, de 1º de março de 1962, em consonância com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, além de criar o Conselho Federal, determinava também a criação de Conselhos Estaduais. No capítulo 2, falaremos um pouco mais sobre o surgimento do CEDF.

² O plano pode ser acessado pela internet, na *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira*, no endereço: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>>.

em 1963. Embora não seja uma lei escolar propriamente dita, em decorrência da LDB 1961, que conferia aos Conselhos Estaduais autoridade para normatizar o ensino, essas normas tinham força de lei, cabendo serem cumpridas e implementadas no sistema escolar de Brasília. Elas foram definidas na Indicação nº 5, sob a aprovação da conselheira Helena Reis, e defendiam uma “escala de valores”³ a ser alcançada pela escola. Nesse processo, há inclusos valores de civilidade, cívicos, morais à aprendizagem de saberes determinada nos currículos, dentre outros aspectos, dos quais falaremos mais no decorrer deste trabalho.

As normas escolares vigentes no Distrito Federal (DF) da década de 60, quando lidas hoje, não revelam ao seu interlocutor os caminhos que foram percorridos por seus atores. Isso porque, por sua característica prescritiva, as normas não têm total controle sobre as ações humanas. Anjos (2016, p. 103) adverte que “o texto legal (...) não é uma realidade do funcionamento da escola, mas uma tentativa de organização e intervenção nessa realidade. No entanto, há que se entender o que pretendiam as normas prescritas para a comunidade escolar da nova capital, ainda que, na prática, os acontecimentos possam ter traçado caminhos próprios.

Uma maneira de entender a intencionalidade desses documentos e a interpretação dos mesmos pelo público a que foram destinados é fazer um escrutínio dessas fontes, utilizando-se do que Galvão e Lopes (2010, p. 70) chamam de “problematizar a fonte”, ou seja, segundo as autoras, não convém aceitar que a verdade é o que está ali escrito, pois, além de antes da publicação a lei percorrer vários vieses, discussões, apreciações, etc., a prática escolar segue um caminho próprio, que quase sempre não está de mãos dadas, caminhando lado a lado com as leis e normas. Digo isso tendo em mente as palavras de E. P. Thompson (1997 apud ANJOS, 2016, p. 103), em que afirma que “nenhuma lei é aplicável se não houver certa crença partilhada socialmente de que ela é viável e útil para aqueles aos quais se destina”. No entanto, em consonância com a ideia de o campo educacional ter sua autonomia, Anjos (2016, p. 103) continua seu raciocínio com uma antítese sobre a tese de Thompson, e diz que “não significa que leis não possam ser impostas mesmo à revelia dos seus destinatários, especialmente no campo educacional (...)” em que há constantes modificações e, portanto, conflitos.

³ Informações obtidas no Boletim do Conselho de Educação do Distrito Federal, que contém as indicações e pareceres dos anos 1962-1965.

Os passos seguintes desta pesquisa seguirão em dois capítulos. No primeiro, convido o leitor a refletir sobre as culturas escolares como um objeto de pesquisa em História da Educação. No capítulo segundo, vamos analisar, nas normas escolares dos anos de 1960 a 1963, pela ênfase naquelas relativas aos tempos, espaços e práticas pedagógicas, as culturas escolares prescritas para essas instituições de ensino.

1 CULTURAS ESCOLARES: UM OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Neste ponto do trabalho, iniciaremos uma investigação a respeito de culturas escolares, como objeto da história da educação. Para esse feito, vamos dialogar com vários autores e teóricos que trabalharam com afinco em suas pesquisas contribuindo para tornar robusta a historiografia acerca do objeto que aqui estudamos.

Na primeira parte do capítulo, discutiremos a emergência do conceito de culturas escolares na historiografia da educação brasileira, valendo-nos de alguns balanços da área publicados nos últimos anos, em congressos e coletâneas sobre a temática. Em seguida, na segunda parte, abordaremos os conceitos de cultura escolar e definiremos aquele que ancorará nossa análise nesta monografia.

1.1. A emergência das culturas escolares na historiografia da educação brasileira

Antes de adentrarmos no mundo das conceituações das culturas escolares, vamos investigar, brevemente, quando foi que a história da educação no Brasil iniciou suas pesquisas neste campo. Quem nos auxiliará neste processo é Diana Gonçalves Vidal, que, em sua obra “Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)”, publicada em 2005, salienta:

Há aproximadamente 10 anos, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises historiográficas e assumindo visibilidade na estruturação de eventos do campo da História da Educação. Talvez porque enunciado no prestigioso fórum do Internacional Standing Conference for History of Education (ISCHE), talvez porque difundido no Brasil nos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), ainda na versão mimeografada, ou talvez por situar a cultura escolar como um objeto da investigação em história, o artigo de Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico”, publicado em 1995 na *Pedagógica Histórica* e traduzido para o português somente em 2001, pela *Revista Brasileira de História da Educação*, como artigo de abertura ao primeiro número do periódico, tenha sido insistentemente citado, tanto nas investigações estrangeiras como nas nacionais. (VIDAL, 2005, p. 23).

Conforme a constatação de Vidal, ainda na década de 1990, o estudo da História da Educação pela interface da “cultura escolar” começou a ganhar ênfase. Em outro momento, ela também cita “o artigo de José Maria Pires Azanha, o qual foi publicado em 1991 na revista da USP” (VIDAL, 2005, p. 46), intitulado de “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas”. O artigo problematiza a respeito do significado de “escola”, das práticas desenvolvidas no seu interior e outros aspectos, a fim de pensar em um mapeamento da cultura escolar e, assim, compreender a crise educacional (AZANHA, 1991). Já no finalzinho do século XX, porém, é que houve uma cadeia de eventos importantes para a história da educação, além do artigo de Dominique Julia, que fez uma abordagem da cultura escolar como “objeto histórico”. De acordo com Vidal (2005, p. 25), esse artigo problematiza as práticas das escolas, abrindo precedentes para mais historiadores refletirem e questionarem (a fim de compreender) a respeito do “funcionamento interno da escola”. Em nota de rodapé, a autora nos traz um cenário revelador sobre a *efervescência* dos estudos, eventos acadêmicos e pesquisas sobre a cultura escolar:

A conferência de encerramento do XV ISCHE, realizada em Lisboa, em 1993, por Dominique Julia, tinha por título “A cultura escolar como objeto histórico”. O III Congresso Luso-Brasileiro, ocorrido em Coimbra em 2000, trazia uma mesa-redonda sobre “Culturas escolares”, com a presença de João Barroso, Zélia Demartini e Augustin Escolano. O Caderno CEDES n. 52, organizado por Vera Valdemarin e Rosa Fátima de Souza, editado em 2000, foi todo dedicado à temática “Cultura escolar: história, prática e reflexões”, realçando os estudos sobre os livros e textos didáticos como fonte. Na XII Jornadas Argentinas de História da Educação, acontecida em Rosário em 2001, figurou um painel intitulado “Perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa sobre cultura escolar”, composto por Luciano M. de Faria Filho e por mim. O II CBHE, em 2002, ofereceu uma mesa redonda “Cultura escolar: questões de historiografia”, reunindo Rosa Fátima de Souza, Luciano Mendes de Faria Filho e eu. Em 2003, foi organizado por Rosa Fátima de Souza e Vera Valdemarin o I Seminário sobre cultura escolar, em Araraquara, estendendo-se por três dias e envolvendo um número significativo de pesquisadores da área. (VIDAL, 2005, p. 23, nota de rodapé n. 2).

Esse apanhado feito por Vidal nos desvela um período de grande importância no campo da história da educação, com relação às abordagens que foram dadas à questão das culturas escolares. Tais eventos discutiram sob diferentes aspectos esta temática e contribuíram bastante para as pesquisas seguintes, ao proporcionar maiores e mais aprofundadas reflexões e também por deixar materiais escritos para consulta daqueles que se dedicaram a estudar mais sobre as culturas escolares.

O interesse em pesquisar as culturas escolares e suas diversas vertentes, sob aspectos intrínsecos à devida área que as escrutina, é comum dentro da produção

historiográfica. A finalidade, na maioria dos casos, é de compreender os processos de escolarização e sua relação com a vida social e a formação cidadã e humana, dentro de cada configuração de sociedade e de educação, na ordem cronológica dos acontecimentos. Assim, as pesquisas sobre o referido assunto são multifacetadas e analisadas a partir de olhares de autores pertencentes às realidades de cada país e época a que fizeram e a que fazem parte. Dessa feita, a fim de que possamos compreender mais solidamente o que vem sendo escrito, vamos levantar alguns exemplos dessas pesquisas.

Para percorrer este caminho, mais uma vez a contribuição de Vidal é de extrema importância, visto que, em seu artigo escrito juntamente com Schwartz (2010), as autoras fazem um apanhado das investigações realizadas por vários autores da história da educação e de outras áreas de estudo, que versam a respeito das culturas escolares. Elas destacam que houve eventos no Brasil, nos anos de 2003, 2005 e 2010, em que o termo “cultura escolar” teve grande destaque por seus participantes. Além disso, o artigo ainda destaca que o tema foi assunto principal de um dossiê organizado pelas revistas *Caderno Cedes*, em 2000, e *Pro-posições*, em 2005. Aparentaram, também, que o artigo seminal de Dominique Julia, intitulado “A Cultura escolar como objeto histórico”, foi o primeiro a ser publicada na também primeira edição da *Revista Brasileira da História da Educação* de 2001 (VIDAL; SCHWARTZ, 2010, p. 15-16).

Assim, a historiografia brasileira discorre sob diversas perspectivas e com finalidades distintas, a respeito das culturas escolares, destacando estudos importantes para a compreensão das escolas e seu funcionamento. Alguns estudos ocupam-se de analisar as mudanças na arquitetura das escolas ao longo do tempo, bem como dos materiais utilizados em seu espaço, outros já se detêm na questão de como o tempo é utilizado, há também preocupação a respeito de conteúdos, currículo e práticas da escola e práticas educativas, tanto as prescritas quanto as que realmente foram efetuadas. Parafraseando Vidal e Schwartz (2010, p. 27), há, com destacada importância, outros estudos que ponderam sobre como professores e alunos em sua prática diária internalizam e executam políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que criam demandas em que há a necessidade de regularizações, nessa prática, a fim de sanar problemas encontrados no processo do ato educacional.

Faria Filho (2007), fazendo balanço sobre cultura escolar e culturas escolares no Brasil, resgata os aspectos da escolarização desde o início do século XIX, ao

mencionar, por exemplo, sobre as tensões das prescrições pedagógicas que demandavam maior autonomia dos alunos e a posição dos professores em permanecerem como figuras centrais na escola (FARIA FILHO, 2007, p. 198). Para o autor, a cultura escolar ganha corpo à medida que a complexidade da escolarização se intensifica e, a partir de múltiplas relações, essa cultura também vai sendo modificada, culminando, em algum momento, nas reformas educacionais. Além disso, ele aponta que as escolas funcionam, atualmente, como “instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude” (FARIA FILHO, 2007, p. 206). Sobre o interesse de se estudar culturas escolares, Faria Filho (2007) afirma que, em sua maioria, tais pesquisas lidam mais com as prescrições das práticas escolares, do que com a prática propriamente dita, pois se baseiam na materialidade, nos sinais e nos indícios sobre o processo escolar.

Marcos Levy Albino Bencostta (2010, p. 33), em fala no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, mostra que há grande interesse por parte de pesquisadores pela temática das culturas escolares no Brasil. Ele prossegue destacando que explicar historicamente as culturas escolares como um acontecimento manifesto do *universo educacional* é uma atividade difícil. O autor cita, em seu artigo, algumas pesquisas feitas por outros investigadores da história da educação, sobre os elementos constituintes do universo escolar, os quais revelam as culturas praticadas ou intencionadas para as escolas brasileiras. Os estudos citados foram efetuados com investigações de documentos de escolas, dos livros didáticos utilizados, da arquitetura, do currículo, das fotografias e gravuras, etc., enfim, tudo que possibilita alguma leitura da escola em um determinado momento histórico.

Os estudos ajudam o campo da História da Educação em sua busca pelos fragmentos que, sob olhares escrutinadores guiados pelo exercício de interpretação das experiências de pessoas do passado, colaboram na construção de uma linha de sentidos dos acontecimentos que permeiam o universo humano. Dessa forma, a história vai sendo construída e reconstruída, a fim de proporcionar uma compreensão dos acontecimentos contemporâneos, em suas rupturas e continuidades. No âmbito educacional, compreender as culturas escolares proporciona uma visão crítica, que, por sua vez, auxilia na criação e no desenvolvimento de novos estudos que visem um funcionamento melhor desse sistema, seja na elaboração de novas políticas educacionais, na renovação das práticas escolares ou na percepção da necessidade de novas abordagens no domínio das pesquisas (BENCOSTTA, 2010).

O estudo das culturas escolares, como já vimos, envolve diferentes abordagens e possui variadas vertentes. Sabemos, também, que há uma considerável produção historiográfica no Brasil sobre essas diferentes facetas. Vamos falar de três, especificamente: espaços escolares, tempos escolares e práticas escolares. A partir dessa pequena investigação (mesmo que alguns estudos se refiram a períodos históricos diferentes do dessa monografia), poderemos perceber melhor a pertinência do estudo das culturas escolares prescritas para as escolas de ensino elementar de Brasília, a partir dessas facetas, no recorte temporal que nos interessa aqui.

Aline Martins de Almeida, em 2014, participou do “X Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação” e apresentou seu trabalho intitulado “Jardim da Infância: Tempos e espaços específicos para a sistematização do trabalho escolar”. Nesse artigo, Almeida aborda as três facetas referidas acima. Ao falar sobre o primeiro Jardim de Infância público, anexo à Escola Normal de São Paulo, ela menciona trechos de documentos e publicações que na época serviam para guiar as práticas das professoras que atuavam nessa instituição de ensino. Segue um trecho dessa afirmativa: “Logo no capítulo introdutório da Revista do Jardim da Infância, Prestes (1896, p. 3) garante que este impresso tem um fim exclusivamente prático, pois as publicações devem guiar a prática das professoras...” (ALMEIDA, 2014, p. 1-2). Mais adiante, na leitura, há um ponto em que se fala que era necessário desenvolver nas crianças, além da obediência, os *bons hábitos*. A linha que se seguia nas atividades e nos estudos desenvolvidos com as crianças era Froebeliana, em que se buscava ensinar com os princípios do sentido de moral e espiritualidade.

Sobre o tempo, Almeida fala do controle que foi estabelecido, a fim de manter uma ordem nas atividades propostas, com tempo rígido e igualmente para todas, de no máximo 15 minutos, não podendo ser extrapolado, pois todas as atividades teriam de ser executadas, sem falta. A autora enfatiza que “O dia-a-dia (*sic*) do Jardim da infância tinha como aspecto principal a distribuição do tempo, que passou a ser a unidade básica para a sistematização do trabalho escolar” (ALMEIDA, 2014, p. 6).

Quanto aos espaços escolares, Almeida (2014) relata que as crianças precisavam reunir-se em um primeiro momento, antes do início da aula, no jardim anexo. Durante a aula, nos momentos de canto, os alunos marchavam de um lado para o outro, utilizando de forma dinâmica o espaço da sala de aula. Ou seja, para cada momento, uma forma de utilizar os espaços.

Outra autora que contribui para esse debate é Rita de Cássia Gallego (2010), que, ao falar sobre o tempo escolar das escolas primárias públicas de São Paulo no período de 1846 a 1890, aponta a necessidade social que surgiu à época de se determinar um tempo da escola à sociedade. Os horários eram estabelecidos sob a ideia de organização do tempo e do ensino e, quando não se cumpria com essa ordenação, isso era considerado como “desrespeito à legislação” (GALLEGO, 2010, p. 329-332). Gallego (2010, p. 345) evidencia em seu artigo que os tempos escolares eram ajustados de acordo com outros tempos sociais, demonstrando aí que havia essa interação entre as relações escolares e as sociais, um exercendo influência no outro, respectivamente, entre as culturas escolares e a cultura da sociedade em sentido amplo.

Um outro autor que participa desse apanhado de produções acerca das culturas escolares é Marcus Aurélio Taborda de Oliveira. Ele lança um olhar sobre a questão das práticas escolares no Brasil, nos anos finais do século XIX, evidenciando a importância que era dada, na época, às relações com o corpo, com as atividades físicas como componentes do currículo. Em seus escritos, o autor aponta que há registros de atividades que envolviam o canto, atividades de *Gymnástica* e outras práticas que eram consideradas úteis, naquele tempo. Ele enfatiza que a renovação curricular, com o passar dos tempos, atende às demandas relacionadas à época e que toda a mudança nesse aspecto está sempre relacionada à ideia de civilização e modernização (OLIVEIRA, 2007, p. 284-291).

Tarcísio Mauro Vago também fez um trabalho sobre a cultura escolar, falando da educação física nas escolas, do mesmo período que Oliveira. Ele destaca que foi necessária uma devida preparação dos professores para aplicar essa matéria e que essa preparação incluía manuais, formação específica nas Escolas Normais e ordenamentos legais que prescreviam os conhecimentos que deveriam ser considerados no ato da educação da *Gymnástica* (VAGO, 2010, p. 363-364). Durante todo o artigo, Vago (2010) vai informando aos seus leitores que, à medida que a sociedade vai adquirindo características mais complexas, as escolas acompanham essa graduação e transformam paulatinamente seus métodos e práticas. Uma mudança de destaque é a mudança do ensino da matéria *Gymnástica* para a Educação Física, que, até então, nos acompanha como disciplina na contemporaneidade.

Os artigos e demais obras que abarcam as questões das culturas escolares, nas suas diversas facetas, oferecem subsídio para investigações gerais e específicas relacionadas ao assunto no âmbito micro e macro. Falar a respeito das escolas elementares de Brasília é um desafio que pode ser vencido com esse apanhado de informações que contribuem significativamente para alcançar resultados na investigação dessas culturas tão únicas e específicas. A seguir, daremos continuidade às investigações, passando por conceituações de culturas escolares por parte de teóricos importantes na construção da historiografia da educação.

1.2 Conceituando as culturas escolares na perspectiva da História da Educação

Como já vimos, cultura escolar é uma temática de elevado valor na história da educação e, para compreender o que quer dizer tal termo, quais as características que o compõem, vamos percorrer algumas conceituações defendidas por pesquisadores acerca do significado de “cultura escolar”.

Primeiramente, o historiador francês, Dominique Julia, apresenta, em seu artigo “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”, a seguinte definição:

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).

Nesse trecho, Julia define “cultura escolar” como sendo um sistema no qual, no ambiente escolar, tudo o que acontece se baseia em normas específicas, formuladas de acordo com os interesses vigentes no período de sua elaboração, e que visa a apropriação de determinados comportamentos por parte dos envolvidos. Para tanto, essas normas e conteúdos precisam desembocar em práticas escolares que as materializem no cotidiano escolar, fazendo, assim, com que a escola produza uma determinada cultura – no sentido de significados socialmente partilhados – escolar. O cotidiano escolar, por sua vez, é vivenciado e produzido principalmente por professores e alunos, dessa forma, é deles a responsabilidade pela efetivação das normas e produção das práticas. Julia (2001, p. 11) afirma que os professores são

convocados “a obedecer a essas ordens” (normas) e, para tanto, há recursos pedagógicos que os auxiliam nessa tarefa.

André Chervel (1990) aborda a questão da cultura escolar ao versar a respeito das disciplinas escolares. Em seu artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, ele defende que a escola tem uma cultura própria que interfere diretamente na sociedade. Assim, ele afirma:

O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Por essa linha de raciocínio, ele defende, de certa forma, que a cultura escolar é o que define a sociedade, e não o contrário. Dessa forma, podemos nos perguntar: quem faz acontecer a cultura escolar senão a própria sociedade por meio de indivíduos concretos, em particular? Ainda que seja posta essa questão, a contribuição de Chervel para a temática aqui discutida é de grande importância na história da educação. Vidal et al. (2004, p. 146) afirmam que Chervel mantém influência sobre Julia e que ambos são próximos, apesar das abordagens e significados diferentes que dão à cultura escolar”: “Chervel (...) se interessava principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia fazia a ênfase da análise recair particularmente sobre as práticas escolares...”.

Antonio Viñao Frago (2002), após discorrer a respeito de definições de cultura escolar propostas por alguns pesquisadores, como Julia e Chervel, dentre outros, chegou à conclusão de sua acepção de cultura escolar, sintetizando as conceituações estudadas, descrevendo, então, da seguinte forma:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (...) La cultura escolar sería en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que,

al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar. Es en este sentido que en el que cabría decir que la tarea del historiador es hacer la arqueología de la escuela. (FRAGO, 2002, p. 59).

O autor define, então, que a cultura escolar consiste em todas e quaisquer atividades realizadas na escola, por todos que dela fazem parte. E que suas ações são prescritas por normas ou simplesmente adquiridas ao longo do tempo, por meio da vivência e perpetuação das práticas compartilhadas. Além disso, segundo o autor, as mudanças impostas não fazem muito efeito na prática escolar, devido ao processo de sedimentação, ou seja, de agregação de costumes que vão se acumulando e ganhando características únicas que só são vivenciadas naquele ambiente. Com essa constatação, ele define o historiador como aquele capaz de “cavoucar” esse ambiente sedimentado, a fim de compreender e descobrir o que nos revela a cultura escolar.

Frago (2001, p. 33 apud FARIA FILHO et al. 2004, p. 148) prefere usar o termo “culturas escolares” dentro da visão histórica, pois, segundo o autor, cada instituição educacional produz sua cultura, dessa forma “há tantas culturas escolares quanto instituições de ensino”. Fica evidenciada, nessa ideia de pluralidade defendida por Frago, a questão da singularidade humana, pois cada instituição de ensino tem a sua cultura própria, a qual é diferenciada em seus pormenores, justamente devido à ação dos seus atores (professores, alunos e demais funcionários).

Outro autor que convém trazer à conversa é José Mário Pires Azanha (1991, p. 66). Escrevendo na década de 1990, ele pondera que não é de nosso conhecimento “as relações efetivamente praticadas na escola” e afirma também que há objetivos prescritos e normas estabelecidas para os professores, exercerem a sua prática. Mais adiante, ele diz que acontecem “complexas relações sociais no processo institucional da educação”, com isso, Azanha (1991, p. 66) afirma que, ainda que haja normas e objetivos para os professores exercerem a sua prática, o que acontece na escola não nos é explicitamente revelado, dada a sua complexidade.

Para Azanha (1991), são as “práticas escolares” que realmente delineiam e mostram a sua essência (da escola), pois há interesses e objetivos que impelem tais práticas. Isso suscita a ideia da subjetividade que permeia as relações entre as pessoas e, nesse contexto, podemos compreender que ainda que se pensem em determinar as culturas escolares através de normas prescritas, a prática é o fator real e determinante de quais culturas realmente serão vivenciadas.

Os estudos por diversos pesquisadores da História da Educação explicitam o quanto se busca compreender e conceituar as culturas escolares. O resultado disso é uma rica historiografia e uma igualmente rica elaboração conceitual sobre o assunto, porém, apesar de tantas contribuições, muito ainda precisa ser feito, devido às transformações que ocorrem continuamente na sociedade. Assim, após esse contato que tivemos com alguns exemplos conceituais de cultura escolar, atribuídos por renomados pesquisadores, podemos, enfim, ter um entendimento de base consideravelmente sólida sobre o nosso objeto histórico. Cada uma das definições que vimos aqui possui suas peculiaridades e, dessa forma, elas direcionam melhor este trabalho, a fim de que nossa caminhada pelo conhecimento na história da educação possa seguir seu curso com passos firmes.

Como já especificado, esta pesquisa investiga o funcionamento interno do sistema educacional de Brasília em seus primeiros anos, bem como as normas e práticas cotidianas, com seus sentidos e significados. Sendo assim, proponho dar segmento abordando especificamente um dos conceitos discutidos e levando em consideração minhas fontes de pesquisas, que são o modelo escolar elaborado por Anísio Teixeira para Brasília e as normas prescritas em 1963 pelo CEDF, opto por manter um diálogo com a definição de Julia (2001), visto que as fontes disponíveis para a pesquisa nos dão conta mais das normas e práticas prescritas que de outros aspectos presentes nas demais definições de cultura escolar. Outro fator de grande relevância nesta pesquisa é que irei utilizar o termo “culturas escolares” (no plural), porque concordo com a visão de Frago (2001) de que, mesmo que haja a intencionalidade de que a escola produza uma cultura, no singular, no que diz respeito às relações humanas, ela pode ser plural. Além disso, a cultura escolar que estudo aqui é apenas uma cultura possível, delineada para o contexto de Brasília, num momento específico de sua história.

2 PRESCREVENDO UMA CULTURA ESCOLAR INSCRITA EM ESPAÇOS, TEMPOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A esta altura do trabalho, vamos olhar com mais atenção para o plano de construções escolares de Brasília, de Anísio Teixeira, e para as normas prescritas para a educação no DF, em 1963, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Nosso objetivo será analisar, nessa documentação, pela ênfase nas normas relativas aos tempos, espaços e práticas pedagógicas, as culturas escolares prescritas para essas instituições de ensino.

Nesta ordem, iniciaremos estudando os espaços e tempos escolares conforme pensados por Anísio Teixeira. Posteriormente, indagaremos acerca das possíveis práticas que se pretendiam para o ensino e que, apenas subentendidas na proposta anisiana de 1961, vieram a ser mais detalhadamente definidas pelo Conselho de Educação do DF alguns anos depois.

2.1 Espaços e tempos escolares

A segunda metade da década de 1950 foi um período de intensas mudanças no país e, mais ainda, na região do Centro-oeste, pelo fato de que foi esse o lugar escolhido para ser o novo Distrito Federal. De acordo com Pereira e Rocha (2011, p. 28), no final de 1956, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) criou o Departamento de Educação e Difusão Cultural, que era responsável por “promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional”. O que hoje conhecemos como Brasília era um imenso canteiro de obras e nesse cenário, em 1957, muitos familiares de operários e funcionários chegavam ao Planalto Central, juntamente com as suas crianças. Isso fez com que crescesse a urgência do ensino e, para tanto, o Departamento de Educação e Difusão Cultural promoveu, sob o assessoramento técnico de Anísio Teixeira, a construção de algumas escolas provisórias. Anísio foi cotado, nessa mesma oportunidade, para orientar sobre o sistema escolar de Brasília (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 28-29).

No chamado “Plano de Construções Escolares de Brasília” – concebido entre 1957-1960, divulgado parcialmente nessa época na Revista *Brasília* e publicado integralmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1961 –, Anísio Teixeira (1961) pretendia que as Escolas de Brasília atuassem como Centros de Educação, para a formação integral da pessoa, objetivando atender às necessidades da civilização moderna, os quais funcionariam da seguinte forma: Centros de Educação Elementar, que comportariam as turmas do jardim de infância, para crianças de 4-6 anos; as Escolas-Classe, para crianças de 7-14 anos, e as Escolas-Parque, para a complementação do ensino das Escolas-Classe, visando o desenvolvimento físico, artístico e recreativo, além de iniciação ao trabalho (TEIXEIRA, 1961). Seu plano também definia os Centros de Educação Média, que compreendia diversos edifícios para a realização de atividades específicas das áreas de humanidades, científicas, cursos técnicos, atividades esportivas, culturais e leitura; e, por fim, o ensino superior, com a criação da Universidade de Brasília (TEIXEIRA, 1961).

Com respeito às escolas provisórias, a primeira delas foi inaugurada em 15 de outubro de 1957, sob o nome de Grupo Escolar 1, que depois foi chamado de Escola Julia Kubitschek e, por sua semelhança física ao Palácio do Catetinho, logo ficou conhecida também como “Catetinho da Educação”. Acerca desse fato, as autoras Eva Pereira e Cinira Henriques (2011) concluem que tal semelhança não é simples coincidência, que, na verdade, isso “denota a importância que se atribuía ao nascente projeto educacional que se instalava na capital”. Apesar do seu nome inicial, de “Grupo Escolar”, essa primeira escola já tinha dinâmica e proposta renovada, tal qual o que se pretendia estabelecer mais tarde, com o projeto de Anísio Teixeira. Segundo as historiadoras, os espaços físicos foram criados para propiciar atividades curriculares diversificadas e seu ensino era de “educação integral e em tempo integral”. Essa escola recebeu várias doações, como livros e mobiliários, mas um presente teve destaque especial, que foi a doação de um relógio feita pelo presidente da República (PEREIRA; HENRIQUES, 2011).

Assim, muito além da forma tradicional pura e simples, os primeiros passos para o sistema educacional na nova Capital – dados, inclusive, antes da implantação do próprio sistema no interior das superquadras – já carregavam em si fortes intencionalidades. O simbolismo estava impregnado na construção do prédio, tendo em vista passar a ideia de glória e distinção, ao ser comparado com a morada do

presidente da Nação. Frago e Escolano (2001, p. 23) defendem que a arquitetura de um prédio é uma forma de “escritura no espaço”, então, podemos compreender que a construção de um prédio passa uma determinada mensagem e pretende deixar impressões em quem “lê” aquele espaço.

Conforme a historiografia consultada, a implantação do sistema escolar teve total apoio do então presidente da República, Juscelino Kubitschek, a primeira Escola Classe foi inaugurada logo em 1959 (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 43). No ano seguinte, começou a funcionar a primeira Escola Parque, porém as dificuldades começaram e ela não foi capaz de suprir a demanda de alunos, visto que a população de Brasília superou as expectativas iniciais. Outra dificuldade encontrada foi porque o governo sucessor, Jânio Quadros, não deu apoio às obras devido à oposição ao plano educacional de Anísio (PEREIRA; ROCHA CARVALHO, 2011, p. 104-105). Mas, que culturas escolares estavam prescritas nesse plano de construções escolares de Anísio, particularmente, para os centros de educação elementar? Que espaços e tempos escolares estavam nela inscritos e que, em certa medida, foram aos poucos tornando-se utópicos diante da rebelde realidade que a implantação do sistema de ensino veio a conhecer em Brasília?

Os espaços e tempos escolares possuem protagonismo e grande importância nos estudos e pesquisas das culturas escolares e, por isso, são conceitos estruturantes dessas culturas. Frago e Escolano (2001, p. 13-14) nos asseguram que espaços e tempos escolares começaram a ganhar destaque a partir do momento em que a sociedade passou a perceber a “escola como instituição social e cultural”. Ainda segundo eles, é necessário se fazer “novas leituras de fontes tradicionais”, das quais, dentre as que ele citou, destaco “regulamentos” e fontes menos usuais, que nos interessam diretamente, “descrições do edifício, das salas de aula ou da vida escolar em geral”. A partir de uma abordagem específica, que direciona o olhar do pesquisador aos aspectos que apontam para novas descobertas nesses documentos, muito a respeito dos espaços e tempos escolares pode ser extraído beneficiando, assim, a busca incessante pelo conhecimento a respeito das Culturas Escolares.

Frago e Escolano (2001, p. 25) dizem que o espaço escolar é utilizado em diversas disciplinas na aplicação de exercícios de escolas tradicionais, e especificam, por exemplo, a facilidade em se trabalhar sistema métrico nesses espaços. Afirmam, ainda, que a arquitetura exerce, de alguma forma, a função curricular e que a abordagem dos discursos sobre o espaço é de caráter cultural. Já Frago (1995, p. 72)

declara que o tempo escolar é uma construção cultural e pedagógica e acrescenta, ainda, que esse tempo tem caráter organizativo. Assim, a divisão do tempo de acordo com as atividades planejadas para o ensino remete não somente à questão de quantas horas/aula são necessárias, segundo prescrição, para o aprendizado que se pretendia, mas também representa uma influência cultural externa ao ambiente escolar, que propõe determinadas formas de organização do tempo.

Essa contribuição dos autores pode nos ajudar a perceber o plano de construções escolares elaborado por Anísio Teixeira, de forma mais significativa, no que diz respeito às intenções implícitas ou explícitas nos espaços escolares milimetricamente planejados e nos tempos escolares a serem neles vivenciados por professores e estudantes. O tempo escolar acolhido nesse plano indicava quais espaços seriam utilizados em determinados horários. Por exemplo, o documento fala que “a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social” (TEIXEIRA, 1961). Nesse caso, os estudos seriam feitos nas escolas classe⁴ e as demais atividades nas escolas parque⁵, tudo funcionando harmoniosamente através de um tempo escolar vivido em contraturno. Havia, portanto, uma predisposição em suscitar uma cultura de uso do tempo e do espaço no ambiente escolar, de maneira que outrora, não se aplicava nos grupos escolares. A renovação dos costumes era parte dos ideais progressistas e da transformação de um conceito de Capital, questão discretamente presente nessa nova concepção de espaços e tempos escolares.

A iminente inauguração da nova capital do Brasil suscitava não apenas expectativas atribuídas à arquitetura de uma cidade planejada e à interiorização geográfica do Distrito federal, como também à proposta de um plano de ensino idealizado para a educação pública, pensada como modelo a ser implantado em Brasília, objetivando a sua futura disseminação às escolas públicas de todo o território nacional (TEIXEIRA, 1961). Esse plano definia a quantidade de escolas, de turmas e de alunos por níveis de ensino – educação elementar; educação média e educação superior – e definia também os espaços escolares e seus usos de acordo com o que

⁴ Configuradas como espaços de instrução rotineira, ou seja, de ensino regular atendendo às expectativas dispostas em currículos e organizadas por matérias tradicionais.

⁵ As Escolas Parque, por sua vez, funcionariam como espaços de desenvolvimento de outras vertentes, que incluiriam artes e demais atividades que estimulassem as relações sociais e habilidades profissionais.

se pretendia para cada fase da educação. Em se tratando da educação elementar, que é a que verdadeiramente interessa neste trabalho, Teixeira estabeleceu:

O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. (TEIXEIRA, 1961).

Nesse trecho, Anísio Teixeira demonstrava, em seu plano, as intenções de aprendizagem e de formação humana que se projetavam para os alunos do ensino elementar. Determinava-se que a criança começasse a frequentar a escola no jardim-de-infância, propondo-o e naturalizando-o como etapa inicial de educação, numa época em que, na maioria do país, essa modalidade de ensino ainda era vista como privilégio das classes favorecidas. Após essa fase, então, o aluno poderia frequentar a escola-classe e, em seu contraturno, iria para a escola-parque. O ambiente da escola parque comportava:

a) biblioteca infantil e museu; b) pavilhão para atividades de artes industriais; c) um conjunto para atividades de recreação; d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); e) dependências para refeitório e administração; f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. (TEIXEIRA, 1961).

Esse trecho mostra que os prédios das Escolas Parques proporcionariam experiências educacionais diversificadas aos seus alunos. Cada espaço projetado carregava em si intenções que buscavam assegurar diversificadas experiências educacionais. Outro aspecto de destaque na citação é que, além da ideia de formação integral dos estudantes, existia a preocupação com o acolhimento de crianças sem famílias, que seria feito em conjuntos residenciais dentro dessas escolas. Essa é a única proposta de assistência à infância que se encontra no plano de construções escolares de Brasília.

A organização do espaço escolar no discurso de Anísio, com respeito à questão das escolas de ensino elementar, se deu da seguinte forma, prevendo o número de moradores das quadras, segundo as expectativas idealizadas: um Jardim de infância por quadra, com 4 salas para funcionar em dois turnos e atender 160 crianças de 4, 5 e 6 anos, divididas em 8 turmas; uma escola-classe também por quadra, com um total de 8 salas para atender a 480 alunos distribuídos em 16 turmas, em dois turnos; uma escola-parque a cada quatro quadras, para atender por volta de 2.000 alunos (os

estudantes das escolas-classe) que teriam entre 7 e 14 anos, para fazer as atividades extracurriculares conforme já delineado acima (TEIXEIRA, 1961).

Os espaços foram assim delimitados por atividades/funções a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Anísio definiu, em seu plano, que os estudantes deveriam receber uma educação integral, que abrangesse as atividades próprias dos ensinamentos escolares e atividades no âmbito artístico, recreativo, social e também atividades profissionalizantes, a fim de que, segundo o próprio Anísio, a escola cumprisse com suas obrigações e novas funções, de acordo com a demanda civilizatória moderna (TEIXEIRA, 1961). Os alunos usariam tais espaços em horários específicos para a realização de cada atividade, de acordo com as regras de ordenamento e funcionamento interno dos prédios escolares. O projeto arquitetônico, se cumprido dentro do estabelecido, comportaria o número de alunos que porventura morariam nas quadras. Evidencia-se, assim, que, na sua concepção, os espaços escolares conviveriam e dialogariam com os espaços sociais da vida cotidiana nas quadras e, através destas, com a vida na cidade. Uma vida marcada por diversos edifícios escolares, numa quantidade que, se implantada à risca, dotaria, ao menos, cada quadra da cidade com um edifício escolar.

Em seu plano, Anísio se preocupou com a localização dos prédios escolares, idealizando que cada quadra tivesse um jardim-de-infância e uma escola-classe. Haveria também uma escola-parque que atendesse às crianças de cada quatro quadras. Seu documento não especifica qual o motivo que o fez pensar nessa proximidade entre as escolas e as casas das crianças, porém, para Eva Pereira e Lúcia Rocha (2011, p. 32), a localização das escolas proporcionaria um maior conforto para as crianças, ao mantê-las perto do seu lugar de estudos, além da segurança por não precisarem enfrentar, de alguma forma, o tráfego de veículos. No entanto, o que poderia simbolizar, realmente, era a ideia progressiva que estava explícita em seu discurso, com base na filosofia *deweyana*, que incentiva a autonomia do aluno, a autorreflexão e aprendizados por meio da prática. Talvez por ter uma escola perto de casa, muitas crianças pudessem ir sozinhas às aulas e, com isso, desenvolver curiosidades e obter experiências durante a sua curta caminhada, feita em segurança.

Teixeira elaborou a quantidade de prédios escolares, da maneira como aqui foi dito, acompanhando a expectativa populacional para as quadras de acordo com o modelo arquitetônico e urbanístico planejados para o Distrito Federal. Vislumbrando um futuro promissor de uma cidade toda planejada, ele pretendeu que o ensino, a

aprendizagem e os prédios escolares fossem tão progressistas quanto se poderia idealizar para aquele cenário. Assim, ele declarou:

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

Esse trecho nos faz pensar sobre os ideais de educação que Anísio traçava para aqueles estudantes, e, ao que parece, ele pretendia fazer um uso integralizado do espaço escolar, incentivando os alunos a exercerem ali seus primeiros passos autônomos (porém sob a supervisão e liderança de professores e funcionários da escola) no que concerne à criação de uma sociedade intraescolar, onde eles seriam os principais cidadãos e aprenderiam por meio da experiência, não apenas no ensino “tradicional”, em sala de aula, todo o tempo. Frago e Escolano (2001, p. 77) informam que “a escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural” e afirmam que “a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78).

Desse modo, podemos depreender que as escolas pensadas para o DF produziram culturas, suas próprias culturas, visto que um lugar não é por si mesmo apenas um lugar, mas também uma produção cultural. Na parte seguinte, se esclarece ainda mais as intenções de Anísio Teixeira, em provocar, desde o início, grandes significações para a comunidade escolar, do ambiente que então desfrutariam, o qual seria um “elemento do currículo”. Isso é explicitado, de certa forma, nas palavras dele, as quais mostram seu encantamento pela possível capacidade da arquitetura escolar ou, o lugar escola, como estava sendo “desenhado”, gerar um tipo inovador de aprendizagem no sistema educacional do Brasil. Assim, o modelo de escola graduada, integrada e integral se destacava do que estava em voga, no país, que eram os grupos escolares. As escolas que estavam sendo planejadas e construídas eram cada vez maiores, além de comportar em si diversas funções: ensino das matérias tradicionais e preparação para o trabalho, bem como o incentivo à arte, ao esporte e ao lazer.

Ao considerarmos o conceito de cultura escolar de Julia (2001, p. 10), percebemos que o autor discorre a respeito de as “finalidades” – as quais coordenadas

com as normas e práticas – poderem mudar de acordo com o período em que estão em voga, assim, elas podem ser “religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização”. Esta última nos é particularmente interessante, visto que Teixeira tinha como um dos objetivos que as crianças aprendessem na escola-parque a partir do convívio, enfatizando a ideia ao dizer que era no mais amplo sentido desse termo – o convívio. A partir desse sentimento, estando ciente ou não, fazendo menção à fala de Frago e Escolano (2001), ele promovia a socialização como uma tendência que personificava os rumos das culturas escolares no DF.

Um outro aspecto da fala de Teixeira é com relação à questão do controle do tempo. Ele propunha 4h/aula tradicional e 4h nas atividades da escola-parque, além do intervalo para o almoço. Essa configuração de controle do tempo, a olhos vistos, era para conformar o provável número de alunos nas duas modalidades de escola: ensino “tradicional” e ensino através de diversas atividades na escola-parque. O controle do tempo nas escolas, tal qual o conhecemos, iniciou-se no final do século XIX. Faria Filho e Vidal (2000, p. 25) o classificam como “novos tempos escolares”, visto que antes “a escola até então era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas”. Mas essa realidade foi transformada e um dos fatores mais contundentes para isso foi a criação de mais turmas para atender à demanda de alunos:

A polêmica em torno do horário das aulas tomou grande vulto, especialmente na primeira década do século XX, em São Paulo e em Minas Gerais, quando a demanda por vagas obrigou as diretoras ou a secretaria a propor ou determinar o funcionamento dos grupos escolares em dois turnos: de 7 às 11 e de 12 às 16 horas. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 26).

Décadas depois, após esse episódio relatado por Faria Filho e Vidal, o controle e divisão do tempo para beneficiar um maior número de turmas e de alunos continuou sendo o objetivo da educação brasileira. O tempo, nesse contexto, está diretamente relacionado ao espaço, visto que tal controle viabilizava a utilização do espaço, do lugar, nos prédios-escolas, para um número significativo de alunos.

Convém trazer em evidência que essas crianças (as que já estudavam em outros locais antes de se mudarem para a nova capital) que comporiam os corpos discentes das escolas do DF, assim como também os professores e demais personagens, já traziam consigo costumes e vivências dos locais que deixaram para trás, porém, o novo espaço, em conjunto com novas simbologias e um plano de ensino diferente do que experienciavam, pode ter exercido um impacto significativo em suas vidas, assim, quaisquer culturas escolares que possam ter desenvolvido em seus

locais de origem foram substituídas ou modificadas e ressignificadas ao longo do convívio nas escolas do DF.

Essa alteração de comportamentos que era então implementada nas instituições de ensino demonstra uma representação de uma cultura escolar – de uma escola integral que prepare para a vida – dialogando, portanto, com uma cultura urbana, na qual, para uma cidade nova e moderna, a educação deveria dar sua contribuição, devolvendo a essa cidade cidadãos ativos intelectualmente, mas, também, preparados para nela trabalhar e nela disseminar um novo modelo de relações sociais. Essa educação renovada não se limitava aos conteúdos curriculares, que, no geral, eram tradicionais. Era uma educação que estava também atrelada aos tempos escolares e ao uso do espaço.

A vivência diária das crianças nas escolas lhes permitiria uma apropriação dos seus espaços, à medida que as atividades ali desenvolvidas lhes trouxessem significações. Frago e Escolano (2001, p. 63) afirmam que a “tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos”. Dessa forma, cada espaço pensado por Anísio para as escolas do DF provocaria nos alunos experimentações que paulatinamente lhes influenciariam a adotar determinados comportamentos, e, dessa forma, as culturas escolares iriam ganhando corpo e tomando forma. Ainda em concordância com Frago e Escolano (2001, p. 64), “o espaço jamais é neutro”, pois ele sempre representa algo, dessa forma, o espaço escolar pode revelar as intenções para com seu corpo docente e discente, por meio de suas simbologias, pela destinação de utilização dos ambientes e pelos objetos de uso didático, pedagógico e de decoração. Retomando a não-neutralidade do espaço, podemos inferir que o plano de construções escolares buscava suscitar na população que viveria na nova capital um sentimento de pertencer a algo novo e importante, que remetia ao progresso e desenvolvimento da Nação e do seu povo.

Com isso, temos consciência de que espaços escolares, ou seja, a arquitetura dos prédios é planejada e executada com objetivos específicos que visam fins educativos. Tais objetivos envolvem os preceitos legais para a construção desses prédios e do funcionamento e uso de cada área que o compõe. As Normas para a utilização desses espaços carregam em si intenções de induzir à aplicação de determinados comportamentos e das práticas educativas. Tais práticas atendem às demandas e prescrições de sua época, porém não se detém apenas a essa questão,

porque é por meio delas que as culturas escolares são efetivadas, vão sendo perpetuadas e transformadas.

2.2 Práticas escolares prescritas

O plano de construções escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961) fala brevemente sobre algumas práticas educativas, mesmo que o seu foco não tenha sido esse, a princípio. Dessa forma, ele mencionou, de maneira superficial, algumas condutas a serem efetivadas. Por exemplo, ao definir as escolas-parque como um complemento às escolas-classe, Anísio Teixeira defendeu determinadas práticas dentro de uma perspectiva educativa multidisciplinar, que, segundo ele mesmo definiu, não seriam apenas escolas, mas, sim, Centros de Educação, tal qual uma Universidade Infantil. Ele previa práticas como a educação preparatória para o exercício do trabalho, para meninos a partir dos 7 anos, com atividades que serviriam às demandas industriais comuns à época. Outros saberes pensados também para aquele ensino incluíam atividades que promoveriam as relações sociais através de atividades recreativas e expressões artísticas, além de atividades físicas e outros elementos e espaços relacionados à instrução, como as bibliotecas.

Como já falado anteriormente neste trabalho, a intenção dentro desse plano era de promover um ensino que integrasse as diversas áreas de aprendizagem, desenvolvendo nos alunos uma formação *integral*, tanto para o intelecto quanto para o corpo. Tal feito exigia que o tempo dedicado à sua realização fosse estendido durante oito horas, ou, tempo integral. Em seu plano, o pioneiro da Escola Nova destaca que a arquitetura deveria permitir esse acontecimento, ou seja, promover a aplicação dessas modificações traçadas para o ensino. Podemos visualizar, portanto, que o plano de construções escolares deixou práticas educativas subentendidas. Porém, não há um aprofundamento e nem definição dessas práticas, por isso, é oportuno, nesse momento, irmos um pouco além do mundo *anisiano*, e partirmos para as normas prescritas para a educação no DF, em 1963, pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, a fim de preenchermos essas lacunas não abrangidas no documento de Anísio.

Além da criação do Conselho Federal de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1961 pelo Presidente João Goulart, determinou a criação de Conselhos Estaduais de Educação.

Em seu artigo décimo, essa Lei determinava que tais entidades seriam organizadas pelas leis dos estados e seus membros teriam de ser nomeados para assumirem seus cargos. No caso do Distrito Federal, os primeiros conselheiros foram nomeados por decreto em 22 de junho de 1962, conforme Ata⁶ de Instalação do Conselho de Educação do Distrito Federal, realizada em 28 de junho de 1962. Nessa reunião de instalação do CEDF, que foi convocada pelo Professor Heli Menegale, à época, Superintendente Geral de Educação e Cultura, os membros definiram que aconteceria, na primeira reunião ordinária, a eleição do Presidente do Conselho. Na primeira reunião do Conselho, foram definidas as funções dos membros do CEDF, inclusive as atribuições do Presidente e do Vice e seu tempo de mandato, porém a eleição para definir quem assumiria essas posições foi adiada.

Os membros do CEDF sempre se reuniram sob convocação, com até 24 horas de antecedência, emitida pelo Presidente do Conselho. Seu caráter deliberativo e consultivo lhes atribuía a função de proceder com o preparo de pareceres, indicações e relatórios, esse trabalho teria de ser realizado, inclusive, nos intervalos das reuniões, segundo consta no artigo terceiro descrito na Ata da primeira reunião ordinária. Podemos compreender essa urgência de trabalhos, se considerarmos que o momento era de grandes mudanças no campo da Educação. Muito do que seria feito para o ensino nas escolas do DF estava em fase de elaboração e discussão e as práticas a serem desenvolvidas eram definidas naqueles momentos de deliberação e confecção de documentos com as suas Normas (Ata 1ª Reunião). É dentro desse movimento que, em 1963, o Conselho de Educação do Distrito Federal publicou a Indicação número 5, na qual estabeleciam-se normas específicas para o ensino primário na capital, a ser ministrado nos centros de educação elementar. Tal documento, diferente do plano de construções escolares, dedica-se quase que inteiramente a prescrever, por meio de normas curriculares e outras relativas à rotina das escolas, uma série de práticas escolares.

Historiadores como Dominique Julia (2001) nos mostram que as práticas efetivadas nas escolas, de modo geral, promovem finalidades diversas, definem e testemunham suas culturas. Tudo o que é feito numa instituição de ensino: as atividades de leitura e escrita, as metodologias de ensino, as ações recreativas, os

⁶ Ata de Instalação do Conselho de Educação do Distrito federal e Ata da primeira reunião ordinária do CEDF podem ser acessadas no endereço eletrônico: <<http://cedf.se.df.gov.br/sobre-o-cedf/historico>>. O acesso para consulta e escrita desta pesquisa foi em: 19 de novembro de 2018.

eventos educacionais e de socialização, os eventos cívicos e comemorativos, enfim, tudo o que compõe o universo escolar tem intenções explícitas ou implícitas, que, à medida que avança no tempo, consolidam-se, mas também modificam-se. Quanto a isso, a história mostra que alguns saberes e práticas educativas foram adquiridos e transformados de acordo com as demandas a partir de novas necessidades.

Jean Hébrard (2007, p. 16) explica que a leitura, a escrita e o cálculo, no final do século XVI, por exemplo, passaram a ser utilizados, além dos objetivos religiosos, para o uso cotidiano, inclusive, econômico. Tal mudança, de iniciativa do padre Jean-Baptiste de La Salle, visava atrair mais pessoas para a escola e, mais do que isso, trouxe uma mudança na cultura escolar vigente, atribuindo um novo sentido para a escrita. Mais tarde, com o advento do quadro negro, a prática da escrita obteve um maior alcance de pessoas, visto que antes limitava-se ao ensino de poucos, pela dificuldade em se manusear tinta e pena. O autor explana que essa mudança que introduziu a leitura, a escrita e a prática do exercício transformou a pedagogia e delineou a escola como ainda é compreendida hoje (HÉRBRARD, 2007, p. 16-17).

Para além da *lição, do exercício e da escrita*, Diana Gonçalves Vidal e Marilane de Souza Biccas (2008, p. 26) falam sobre a importância da materialidade da escola para a compreensão das práticas escolares. Elas chamam a atenção para a necessidade de se fazer uma “crítica documental” para não cometer anacronismos na apreciação dos elementos materiais (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 27). Outro ponto de grande importância para o nosso trabalho, abordado pelas autoras, é que as práticas da escola são cultural e historicamente situadas, ou seja, elas não são etéreas sem um corpo de significados construído coletivamente (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 25). Dessa forma, podemos nos conscientizar de que todas e quaisquer práticas tencionadas para as escolas elementares de Brasília seja através das atividades/ações ou de sua materialidade, o que inclui os tempos e espaços, não são neutras, visto que estão permeadas de culturas que, por sua vez, carregam as diversas influências do momento histórico em que se situa.

Agora que entendemos melhor o campo das práticas escolares, vamos proceder a uma breve análise das normas inscritas para o ensino de grau primário, conforme a Indicação nº 5 do Conselho de Educação do Distrito Federal. No documento há pontos subjacentes, que, sustentados pela força de lei que tinham tais normas, exerceriam grande influência nos rumos que tomavam a escola e seus atores. Seus fundamentos promulgavam o que o Conselho, em consonância com a LDB, de

20 de dezembro de 1961, em uma apropriação e reprodução de seus ordenamentos, denominava de “escala de valores”. Dessa forma, seu primeiro artigo determina a defesa de uma “educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (CEDF, 1963, p. 13). O que significava isso? Segundo o próprio documento, significava reconhecer os direitos e deveres do cidadão; o fortalecimento do nacionalismo e a solidariedade ao estrangeiro; condenação ao preconceito religioso, de raça ou classe, dentre outras questões (CEDF, 1963, p. 13).

Assim, podemos inferir, à primeira vista, que esse documento possui uma vertente de valor antropológico, propondo uma educação de sensibilização das crianças sobre o respeito às diferenças de classe, raça e religião, a conscientização e desenvolvimento da empatia à vida humana e o reconhecimento do amor à nação, exaltando o patriotismo – isso tudo num momento anterior à ditadura civil militar (1964-1985), que também recuperaria esses elementos como uma das bases da educação nos anos de chumbo. Considera, ainda, a amabilidade ao necessitado, muito embora não seja irmão de pátria, e outro ponto é que, além de elencar os direitos do cidadão, há um destaque também para as suas obrigações, que envolvem o respeito às diferenças, sempre agir em prol do fortalecimento da Nação e cumprir com os deveres cívicos (CEDF, 1963, p. 13-14).

O Boletim do CEDF (1963, p. 15) afirma que o currículo é o principal meio que a escola tem para alcançar as finalidades que estão descritas no próprio documento para a educação do ensino primário. Sendo assim, vamos escolher algumas práticas prescritas para o currículo, para que compreendamos quais delas poderiam levar à incorporação de valores e finalidades levantadas na Indicação n. 5. Para começar, destaquemos o seguinte trecho do documento (CEDF, 1963, p. 14):

Nossa escola primária propõe-se a desenvolver integral e harmoniosamente, a personalidade da criança, sob aspectos intelectual, físico, moral, espiritual, social e estético, através de:

- a. – realização pessoal
- b. – boas relações humanas
- c. – responsabilidade cívica
- d. – eficiência econômica

A partir dessa declaração – e, logo em seguida, o boletim destaca como a escola vai ajudar cada estudante a alcançar cada um desses objetivos – é possível notar que as práticas curriculares que podem dialogar na perspectiva dessas intencionalidades são diversas, visto que a finalidade geral é o desenvolvimento integral da criança.

No quesito “realização pessoal”, destaco, para nossa apreciação, um dos seus objetivos (CEDF, 1963, p. 14): a “*Escola levará o educando a (...) compreender os fatos básicos referentes à saúde e à doença em relação a si mesmo, à família e à comunidade*”. O conteúdo curricular que coaduna com esse propósito é o de número “V – Higiene”⁷. A obrigatoriedade dessa matéria no ensino elementar nos mostra o que ainda podem ser resquícios do Movimento Higienista Brasileiro, no qual, segundo Sidney Chalhoub (2006, p. 29), as crianças precisavam ser educadas a fim de combater as mazelas ou os perigos sociais da pobreza. Não afirmo com isso que a matéria *Higiene* de aplicação obrigatória no ensino primário em Brasília, na década de 60, seja uma forma de o Estado combater a pobreza como uma doença, tal qual foi o Brasil dos séculos XIX e XX, mas, sim, que é uma espécie de herança desse movimento. Enfim, a criança estaria recebendo instruções sobre higiene, em promoção da própria saúde e da dos demais que compunham sua família e convívio social. Teria também conhecimentos sobre doenças, provavelmente em prol do combate aos males e da prevenção de contágios.

Para o próximo ponto: “boas relações humanas, a *Escola levará o educando a: (...) ajustar-se ao seu meio social para comprazer-se com a vida em sociedade*” (CEDF, 1963, p. 14). Nesse caso, pode-se relacionar duas matérias do currículo, a saber, “III – Moral (que faz parte do grupo dos Estudos Sociais) e VI – Educação Física e Recreação”. A Escola está atuando aqui como controladora de comportamentos, se encarregando de definir, a partir de uma matéria curricular do ensino primário, a *Moral* que deve ser acompanhada de perto pelas crianças do ensino elementar. Reconhecendo a escola como “instituição social de controle das populações e de transmissão cultural” (VIDAL; BICCAS, 2008, p. 28), podemos perceber que nesse caso havia uma nítida forma de monitorar e conduzir os alunos a partir da idealização de uma *Moral*. A Educação Física e Recreação está nessa classificação porque promovem atividades que demandam a participação de grupos e, assim, fomentam a socialização entre os alunos. Penso que, nos momentos dedicados a esta matéria, a Escola poderia produzir comportamentos nos estudantes, que simulassem a vida em sociedade, suscitando a cooperação entre os pares em prol de alcançar os objetivos que ali fossem propostos.

⁷ O conteúdo curricular está disposto nas páginas 17 e 18 do boletim do CEDF 1962-1965.

Dentre os objetivos da “responsabilidade cívica”, o documento fala que “a *Escola levará o educando a: (...) compreender, aceitar e cumprir os deveres cívicos do cidadão*” (CEDF, 1963, p. 14). No currículo obrigatório, consta a matéria “III – Civismo (que faz parte do grupo dos Estudos Sociais)”. O sentimento de amor à pátria, conforme explicitado, é um dos comportamentos na prática das escolas elementares. Civismo era a matéria incumbida por desenvolver nos estudantes a *responsabilidade cívica*. Para ser *cidadão*, a criança teria que estar ciente dos seus deveres como tal e, para tanto, a escola fornecia o subsídio de que o aluno precisava para que pudesse compreender tamanha importância que era fazer parte de uma sociedade patriótica. Peço atenção especial ao tom sempre imperativo dos objetivos aqui mostrados e, nesse caso, a criança pode nos parecer um *soldado* aos pés da Pátria, obedecendo às ordens de “**aceitar e cumprir** os deveres cívicos” (CEDF, 1963, p. 17, grifo nosso), mostrando que uma das maneiras de a escola fazer isso é por realizar “semanalmente o solene hasteamento da Bandeira Brasileira”.

Por fim, o último destaque que abordaremos agora, o quarto ponto pensado para o desenvolvimento do aluno, conforme o boletim da CEEDF (1963, p. 14): “eficiência econômica” e, nesse caso, “a *Escola levará o educando a: (...) conhecer e valorizar as diferentes formas de ocupação e trabalho, em sua significação social*”. Para este quesito, penso que a matéria “X – Artes Aplicadas e Educação para o Lar (que está no grupo dos trabalhos manuais)” pode retratar bem essa intencionalidade, visto que, ao direcionar o aluno às atividades que retratem os papéis sociais dentro de casa, isso se refletiria também em sua compreensão desses papéis no mundo do trabalho.

Se fizermos um paralelo dessas práticas e intenções com o plano de construções escolares de Anísio Teixeira, veremos as semelhanças e particularidades de cada um. Ambos intencionavam uma educação integral da pessoa, porém, enquanto o boletim do CEDF determina que o tempo dedicado diariamente aos estudos seria de 4h/aula, o plano de construções escolares idealizara anteriormente 8h de permanência das crianças nas escolas, pensando não apenas numa educação integral, mas também de tempo integral. As 4h/aula/dia propostas no Boletim parecem ser insuficientes perante o extenso currículo proposto ao ensino primário (Anexo A). Como o tempo era trabalhado nas escolas a fim de alcançar os objetivos propostos tendo em vista a aplicação de todas as matérias obrigatórias? O próprio boletim responde a esse questionamento (CEDF, 1963, p. 16) ao dizer que o currículo sofreria

ajustes permanentemente, sempre com o auxílio de especialistas. O documento fala também que seria um currículo flexível, a fim de atender às individualidades dos envolvidos. No capítulo IV, ao discorrer a respeito do ano letivo, outra indicação mostra o uso desse tempo: “Parágrafo único – A duração de cada aula atenderá às necessidades do aluno e à natureza da matéria” (CEDF, 1963, p. 19). Com essas informações, podemos concluir que há espaço de negociação no ensino das práticas escolares dentro do âmbito curricular. Ainda que o tempo tenha sido reduzido, em comparação ao plano de construções escolares proposto em 1960, a Escola manejava suas aulas de forma que o aluno pudesse ser formado integralmente, segundo a visão concebida pelo Conselho de Educação de integralidade.

Anísio Teixeira declara, em seu plano de construções escolares, que a educação comum e obrigatória é destinada a todos e seu plano de construções visava facilitar esse acesso às escolas e ao ensino como um todo, em especial à educação elementar. Seu plano visava de tal forma essa acessibilidade, planejando que haveria uma escola em cada quadra. No documento do CEDF, em contrapartida, apesar de afirmar apoio do poder público aos alunos mais carentes – com mais de sete anos – para que tivessem acesso à educação primária (CEDF, 1963, p. 17), algumas de suas indicações criavam entraves que dificultavam o ingresso de crianças mais velhas e dispunha de regras que impediam a progressão regular de estudantes que não alcançassem determinados níveis de aprendizado. Por exemplo, no capítulo cinco, artigo décimo, em seu parágrafo terceiro, diz que adolescentes que tiverem mais de treze anos não poderiam ser matriculados no curso primário, podendo somente fazer o supletivo. Nesse mesmo capítulo, artigo décimo primeiro e parágrafo segundo, dispõe que os alunos do ensino primário que não obtivessem resultados satisfatórios fariam parte das classes preliminares (ao invés de classes regulares), com o currículo adaptado de acordo com as deficiências observadas (CEDF, 1963, p. 19). A medição de êxito era feita por meio de avaliações e provas, que determinavam as médias alcançadas por cada criança segundo seu aprendizado (CEDF, 1963, p. 20).

Não podemos afirmar se as avaliações eram condizentes com o desenvolvimento de cada criança ou se acabavam por beneficiar as crianças de melhor desempenho. Desta forma, os critérios de promoção entravam em conflito com a ideia inicial, defendida por Anísio Teixeira, de escola democrática, acessível a todos e progressiva, em prol de uma sociedade mais justa que estava cada vez mais se modernizando. Porém, temos de ter consciência de que, mesmo que tenha se

passado tão pouco tempo desde o planejamento das construções escolares de Anísio e a definição das Normas pelo CEDF, os tempos e objetivos eram outros. Brasília já havia sido inaugurada como Capital do País, a população havia aumentado exponencialmente e problemas surgiram. Eva Waisros Pereira e Pedro Mesquita de Carvalho Rocha (2011, p. 103) indicam que houve não somente oposição do poder público, mas também “fatores de ordem política, administrativa e social” que foram de encontro ao plano educacional elaborado por Anísio. A esse respeito, podemos concluir que o boletim do CEDF estava ideologicamente melhor quisto aos *olhos* dos poderes atuantes no período de sua publicação e efetivação com poder de lei por estar em melhores condições, talvez, de fazer a devida mediação entre a proposta ideal anisiana e a rebelde realidade de implantação do sistema de ensino na capital federal.

A adoção das regras direcionadas às escolas criava um novo tipo de comportamento, uma nova apropriação cultural em todo o âmbito educacional. O currículo ali proposto servia aos ideais da Nação para o momento em que se vivia. Ivor Frederick Goodson (1997, p. 20) afirma que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”. Sendo assim, podemos inferir que as práticas delineadas no documento do CEDF foram pensadas para remanejar os ideais de Anísio, pois as *racionalidades* por ele almejadas não contemplavam as escolhas que agora (no ato da criação e publicação das Normas) compunham o sistema educacional. A ideia de educação integral, como já dito, foi mantida, porém, no geral, as Normas do Conselho de Educação fizeram uma transformação, deixando para trás muitos pontos defendidos por Anísio para o sistema educacional e implantando práticas que exaltavam o bom desempenho dos alunos traduzido em notas e classificações, as constantes manifestações de patriotismo, dentre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo central identificar as culturas escolares prescritas para as escolas elementares de Brasília entre os anos de 1960 e 1963, interrogando, para tanto, o Plano de Construções Escolares elaborado por Anísio Teixeira e a Indicação Nº 5 do Conselho de Educação do Distrito Federal.

Foi decidido, a partir da definição de Frago (2001, p. 33 apud FARIA FILHO et al. 2004, p. 148), que nesta pesquisa o termo utilizado seria “Culturas escolares” – no plural –, a fim de fazer jus ao fato de que a singularidade humana define ou diferencia as práticas diárias dentro de cada instituição de ensino, ainda que todas recebam as mesmas normas e diretrizes para seguir.

É fato que Culturas Escolares são um objeto de pesquisa em história da educação, no Brasil e em vários outros países, a exemplo de Dominique Julia, Diana Vidal, Chervel, Antonio Viñao Frago, dentre outros autores utilizados aqui. Apesar de os estudos a esse respeito, produzidos por historiadores no Brasil, terem seu início ainda na década de 90, o fato notado durante a elaboração deste trabalho é que ainda não havia pesquisa historiográfica que abordasse as Culturas Escolares no ensino primário de Brasília. Isso nos possibilitou abordar desde os pontos mais subjacentes aos explícitos nos documentos estudados.

Compreendemos que o Plano Escolar de Anísio Teixeira não tinha por função instituir normas pedagógicas para o ensino, porém ele conseguiu produzir diretrizes gerais que, de certa forma, guiaram a tomada de decisões pelo CEDF sobre o sistema de ensino que seria implantado em Brasília. Anísio defendia uma educação integral tanto no sentido de formação humana como no período em que as crianças ficariam nos espaços escolares. Por outro lado, o Boletim do CEDF, com as Normas prescritas para as escolas, definia um período de quatro horas de permanência na escola, em que receberiam instrução para a formação integral da pessoa. Isso revela o que foi afirmado no início deste parágrafo e enfatiza as intenções de se produzir, nas escolas, culturas de idealização da pessoa completa. A intenção era formar o cidadão exemplar, para compor uma sociedade tão renovada quanto as estruturas da nova Capital do País.

Vimos, ao longo desta escrita, que os espaços, os tempos e as práticas escolares são elementos estruturantes de suas culturas. Dessa forma, tanto o Boletim

do CEDF quanto o Plano de Construções de Anísio produziram culturas específicas para as instituições de ensino do Distrito Federal. Porém, há que se considerar que nem tudo o que foi definido para as escolas foi seguido expressamente, devido à singularidade humana, conforme já assinalado antes.

Depreendemos, portanto, que as intenções de Anísio para o ensino nas escolas do Distrito Federal se pautavam na concepção de uma escola democrática de acesso a todos, que fornecesse a seus alunos, diferentes espaços de estudo e convivência. Portanto, num período integral de oito horas, as crianças desenvolveriam valores e funções e formariam uma sociedade preparada para atender às novas exigências do futuro que se despontava.

Podemos inferir, também, que o Boletim do CEDF preconizou em suas Normas comportamentos mais competitivos entre os alunos, visto que o bom desempenho de cada um era requerido, sob a pena de classificação em turmas estigmatizadas pelos maus resultados em avaliações. Outros aspectos referem-se à intenção de desenvolver, nas crianças, valores patrióticos, exercer o cumprimento dos deveres cívicos, observar o respeito às diferenças entre as pessoas, cuidar da higiene, dentre outras questões. Suas normas visavam a formação da pessoa responsável consigo, com o outro e principalmente com sua Nação.

No seu conjunto, as culturas escolares prescritas para Brasília entre os anos de 1960-1963 apontam para um crescente distanciamento da proposta inicial de formação integral de Anísio Teixeira para outra de uma formação mais cívica e tradicional, talvez não muito diferente daquela presente em outras regiões brasileiras à época, apesar dos ideais inovadores que estiveram presentes na concepção dos centros de educação elementar de Brasília quando da construção da capital.

Por outro lado, as Culturas Escolares pensadas para as escolas do DF revelaram até aqui importantes questões que até hoje permeiam o ensino primário. De fato os espaços físicos dos prédios escolares ensinam e influenciam nos comportamentos de cada realidade escolar. Algumas dessas estruturas ainda são as mesmas que foram construídas de acordo com o Plano de Anísio Teixeira. Podemos inferir, também, que as Normas prescritas pelo CEDF influenciaram os documentos que vieram posteriormente a normatizar a educação da Capital do País.

Esta pesquisa abarcou um pequeno pedaço da história das Culturas Escolares no ensino primário do Distrito Federal. As possibilidades de novos estudos são amplas: as fotografias dos prédios escolares, das salas de aula, de objetos que

compunham os espaços, os demais documentos que contam a história da Educação no DF, boletins, a atuação do Conselho de Educação do Distrito Federal na produção de normas escolares, etc. Enfim, há muito a ser explorado. Esta pesquisa, nos seus limites, foi mais uma contribuição nessa direção.

FONTES

Boletim do Conselho de Educação do Distrito Federal. **Indicações, Pareceres 1962-1964**. Brasília. 1966.

Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal. **Conselho de educação do Distrito Federal**: Mais de meio século de história. Disponível em:
<<http://cedf.se.df.gov.br/sobre-o-cedf/historico>> Acesso em: 19 nov. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de edificações escolares de Brasília. **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**. Disponível em:
<<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>> Acesso em: 21 abr. 2018.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aline Martins de. Jardim da Infância: Tempos e espaços específicos para a sistematização do trabalho escolar. **X CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 10, 2014. 14 p. CD-ROM.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Teorizando e apresentando fontes para a pesquisa: sobre a história da escola e da escolarização no Paraná. In: CAMARGO, Sandra Salete; PAGANINI, E. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa científica em educação**: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016. p. 100-113.
- AZANHA, José Mario Pires. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista Usp: Dossiê Educação**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 65-69, 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i8p65-69>>. Acesso em:
- BENCOSTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: Alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Orgs.). **Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 33-46
- BRASIL. Lei 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.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1990. p.177-229. Tradução de CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche in *Histoire de l'éducation*, n. 38. Paris: INRP, 1988.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr., 2004.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 193-211.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares nos processos de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.19-34, maio/jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidad, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n.0, p. 63-82, set./out./nov./dez., 1995. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>> Acesso em: 09 out. 2018.

FRAGO, António Viñao. Las culturas escolares. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002. p. 56-66.

FRAGO, António Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. DP&A Editora, 2. ed. Rio de Janeiro, 2001. 152 p. Tradução de VEIGA-NETO, Alfredo.

GALLEGO, Rita de Cássia. Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas em São Paulo e a construção da cultura escolar primária – incessantes negociações (1846-1890). In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Coleção: Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010. p. 329-356.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. Fontes para uma história da educação. **Território Plural**: A pesquisa em história da educação. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2010. p. 65-81.

GOODSON, Ivor F. A história social das disciplinas escolares. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 17-26. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/1construcao_social_do_curriculo.pdf> Acesso em: 06 nov. 2018.

HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Revista Educação**. v. 32, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/657/468>> Acesso em: 29 jun. 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas - SP, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001. Semestral. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod_resource/content/0/Leituras/Do_minique_Julia.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MORAES, Raquel de Almeida; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Anísio Teixeira: educação, tecnologia e produção cultural. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 63-79.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTA, Marcus Levy. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 265-300.

PEREIRA, Eva Waisros. As raízes pragmatistas da educação do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p.47-62.

PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Escola Júlia Kubitschek – A primeira escola pública do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p.145-159.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, CARVALHO, Pedro Mesquita de. Resistência, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p.103-120.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, Eva Waisros, [et al.] (orgs.) **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 27-45.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 161-178.

VAGO, Tarcísio Mauro. Sobre a produção da Educação Física como disciplinador escolar: apontamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Coleção: Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010. p. 357-385.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas. Autores Associados, 2005.

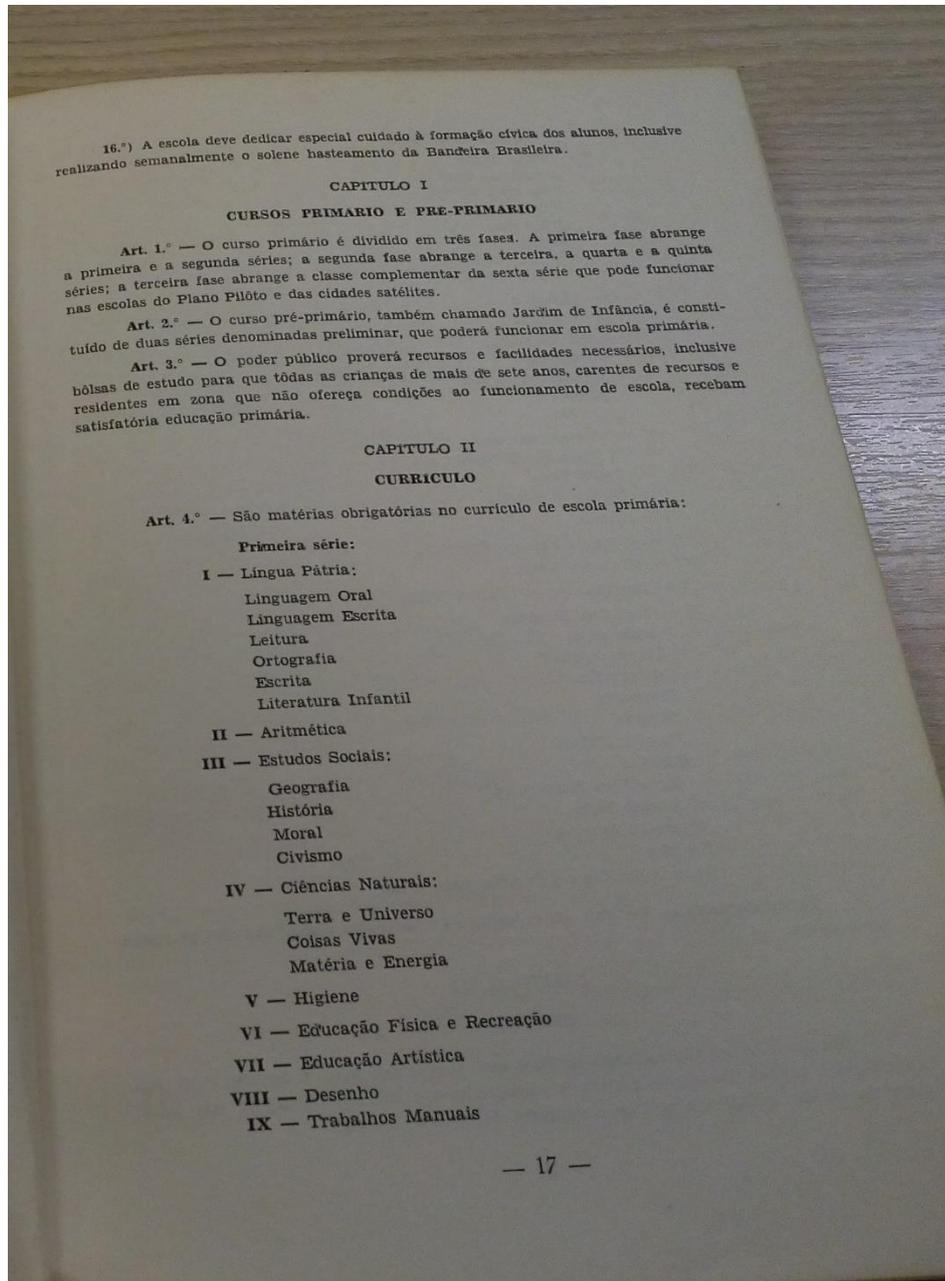
VIDAL, Diana Gonçalves; BICCAS, Maurilane de Souza. As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970). In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). Cultura e prática escolares. **Educação e reforma**: O Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. 1. ed. Argumentvm: Belo Horizonte, 2008. p. 19-44.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Coleção: Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-35.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; MARQUES, Isabela Pereira; FRAZZI, Mariana Ziloti. Escola Parque de Brasília: um olhar sobre a educação do corpo. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Orgs.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 253-275.

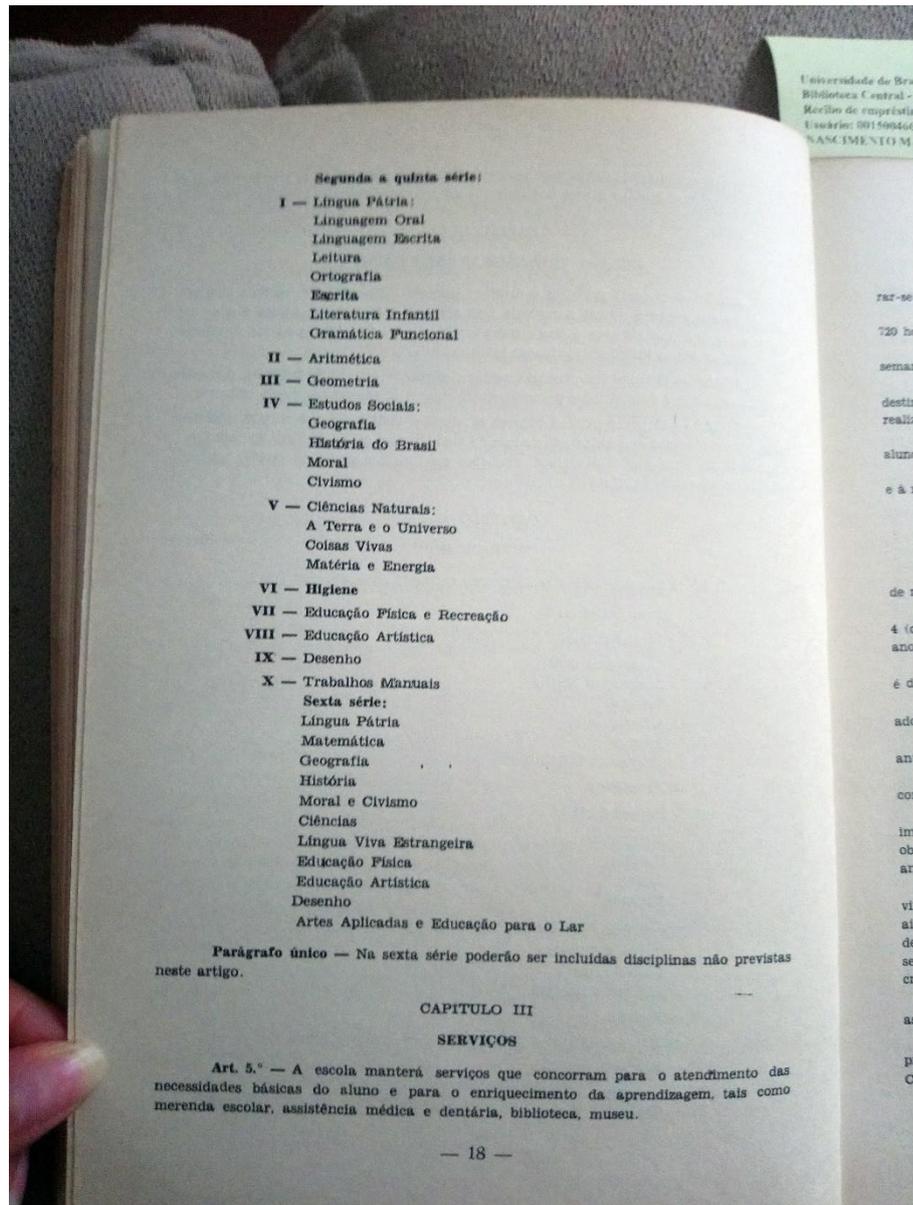
ANEXO A

Figura 1: currículo da escola primária



Fonte: Boletim CEDF 1963

Figura 2: currículo da escola primária



Fonte: Boletim CEDF 1963