



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MODALIDADE PROFISSIONAL

**LUIS GUSTAVO FERRARINI VENTURELLI**

**RELATOS DA VIDA E DA EDUCAÇÃO NO GUARÁ (DF) ATRAVÉS DA  
AUTOBIOGRAFIA DE DUAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS  
(SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX)**

**BRASÍLIA  
2023**

**LUIS GUSTAVO FERRARINI VENTURELLI**

**RELATOS DA VIDA E DA EDUCAÇÃO NO GUARÁ (DF) ATRAVÉS DA  
AUTOBIOGRAFIA DE DUAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS  
(SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX)**

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

Orientador: Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos

**Banca examinadora:**

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos  
Presidente (PPGE/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Etienne Baldez Louzada Barbosa  
Membro Interno (PPGE/UnB)

Prof. Dr.<sup>a</sup> Giane Lucélia Grotti-  
(UFAC)

**BRASÍLIA  
2023**

*“todo ponto de vista é a vista de um ponto”.*  
*Leonardo Boff*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, professor Juarez José Tuchinski dos Anjos, por toda a dedicação empenho e paciência, na constante busca pelo acerto e pela excelência nas definições do trabalho e da pesquisa.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Etienne Baldez Louzada Barbosa (PPGE/UnB) e Dr.<sup>a</sup> Giane Lucélia Grotti (UFAC), por sua gentileza e cordialidade na participação das bancas, tanto de qualificação quanto da defesa, sem elas e seus apontamentos, jamais seria possível a adequação necessária que conduziram essa jornada, seja pelas críticas, seja pelos elogios.

À minha mãe Deise Ferrarini, incansável corretora e leitora de meus textos, que, por mais cansada que estivesse, sempre teve um tempo para os reorganizar. Aos meus filhos, Maria Rebecca V. Ferrarini Venturelli e Bruno V. Ferrarini Venturelli, que sempre estiveram ao meu lado e à minha companheira Briene Siqueira Xavier, por sempre auxiliar com ideias e positividade na hora do cansaço.

Além dos meus familiares, não posso deixar de agradecer também a alguns amigos de trabalho fundamentais para essa caminhada; aos meus amigos de trabalho Alessandra Lisboa e Júlio, César Bidah, meu amigo Getúlio, e outros por estarem no meu dia a dia orientando e encaminhando os pensamentos, as leituras, as expectativas de todo esse processo de aprendizagem que teve uma longa caminhada até chegarmos a esse ponto. Como dizem por aí: “quem tem amigos não precisa de dinheiro” sou grato por isso.

Agradeço ainda a todos que me receberam com muita presteza, seja no Arquivo Público de Brasília, seja na Feira do Guará, ou ainda, nas escolas da Secretaria de Educação da cidade, na Coordenação Regional de Ensino e até ao pessoal responsável pela guarda e procura da arquitetura escolar das unidades originais da cidade.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a autobiografia de duas professoras que viveram e trabalharam na cidade do Guará e a análise das revelaes presentes nos relatos delas sobre a educação. O processo fornece pistas de suas representações culturais, assim como da própria educação ministrada na região administrativa do Distrito Federal. A cidade possui uma história peculiar, diferente do projeto original da nova capital. Suas primeiras escolas eram provisórias, com parede de metal, flandres e instalações precárias. Ademais, essa educação foi pensada em torno das representações defendidas por elas como parte de um projeto pedagógico cultural bem diferente daquele que se buscava estabelecer na área central ou Plano Piloto. Assim, como foi o processo de implementação do projeto pedagógico da nova capital nas escolas do Guará, tendo em vista o contexto histórico de sua fundação? O objetivo geral desta pesquisa é investigar as memórias de vida e da educação no Guará emergem da autobiografia “Como ensinamos uma cidade a ler”. Já os objetivos específicos são três; analisar a história de vida, formação e concepções sociais e educacionais das professoras egoautoras, investigar as origens e o cotidiano, bem como a educação no Guará, conforme foi por elas testemunhada e, por fim, oferecer um minicurso sobre os vestígios da história da educação na origem da cidade do Guará. A pesquisa buscou compreender a formação nas unidades escolares do Guará. Ao fim, apresentar um minicurso sobre a história da educação para professores do Guará como produto técnico desta pesquisa. O trabalho se serviu de fontes documentais, foi estruturada a partir do livro autobiográfico das professoras e cotejada por matérias de jornais como Correio Braziliense e do Diário Oficial do Distrito Federal, foram utilizadas fotografias que pertencem ao Arquivo Público do Distrito Federal. O recorte temporal se deu entre os anos 1960 até meados da década de 1970. Esta pesquisa conseguiu, revelar pistas de que a pedagogia e a arquitetura escolar do Guará parecem ter se dado de forma diferenciada ao planejado para a nova capital. Não se pode esquecer de que todo o projeto pedagógico definido para a nova capital permeia a relação tempos e espaços, envolvendo arquitetura e ideias pedagógicas. Conhecer a história desses locais ligados  nova capital permitiu perceber aspectos de uma ressignificação do trabalho das professoras normalistas em Brasília e sua importância fundamental naquele momento e que ainda, influenciam a educação na capital.

**Palavras-chave:** Brasília. Cultura. Guará. Representações. Memória.

## ABSTRACT

This research has, as an aim of study, the autobiography of two teachers that lived and worked in Guará City and the analysis of these teachers autobiographical narrative revelations about education. This process ends up giving us clues for their cultural representations, as well as their own education, realized in this administrative region of Distrito Federal – DF (Federal District). This city has a particular history, different from the original project for the new capital, in so much it surges and structures itself in a totally different moment from the rest of the administrative center that was born. It surges from a worker sitting in the Industry and Supplies Area and, as a sitting, it surges with many infra-structure difficulties that are reflected in the way education was realized. So, our research's general aim is to investigate what life and educational memories in Guará, during the 1960s and 1990s, emerged from the autobiographical “How we taught a city to read”. On the other hand, the specific aims are three: analyze life history, background and social and educational conceptions of the teachers ego authors; to investigate the sources and day-by-day as well as the education in Guará as it was by them testified. And, at the end, to show a didactical instrument to Guará history teaching as a technical product of this research. In addition, this education was realized around the representations defended by them as part of a cultural-pedagogical project very different from that forged in the central area of Plano Piloto. How was the process of implementation of the pedagogical project of the new capital in the schools of Guará, in view of the historical context of its foundation? The overall objective of this research is to investigate the memories of life and education in the Guará emerge from autobiography How we teach a city to read. The specific objectives are 3, to analyze the life history, formation and social and educational conceptions of the egoauthor teachers, to investigate the origins and the daily life, as well as the education in the Guará, as it was witnessed by them, to offer a mini-course on the vestiges of the history of education in the origin of the city of Guará. The documents about the origin of these school units and their structure tell a history and about it is this research. How was the process of implementation of the pedagogical project of the new capital at Guará's schools in view of the historical context of its foundation? The research searches to understand the formation in school unities of Guará. To that, the research has helped itself by variegated sources, the most used was the autobiographical book of the teachers, but also newspapers such as *Correio Braziliense*, that circulates by now in Brasilia, and the *Official Diary of Distrito Federal*. The clipping was given up from 1967 till the middle of 70s. This research managed to reveal clues that the pedagogy and school architecture of Guará seem to have been different from the one planned for the new capital. It cannot be forgotten that the entire pedagogical project defined for the new capital permeates the relationship between time and space, involving architecture and pedagogical ideas. Knowing the history of these places linked to the new capital allowed us to perceive aspects of a resignification of the work of the normalist teachers in Brasilia and their fundamental importance at that time and that still influence the Education in the capital.

**Keywords:** Brasilia. Culture. Guará. History. Memory.

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEUDF** - Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal

**ABE** – Associação Brasileira de Educação

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**BNH** – Banco Nacional de Habitação

**CASEB** - Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

**CB** – Correio Braziliense

**CEMAB** – Centro de Ensino Médio Ave Branca

**CEM** – Centro de Ensino Médio

**COHAB** – Companhia Habitacional

**CODEPLAN** - Companhia de Planejamento

**CSG** – Curso Superior de Guerra

**DF** – Distrito Federal

**DODF** – Diário Oficial do Distrito Federal

**FAB** – Força Aérea Brasileira

**FEDF** – Faculdade de Educação do Distrito Federal

**IAPI** – Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários

**NOVACAP** – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

**OTPS** – Organização do Trabalho Pedagógico

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**RA** – Região Administrativa

**SIA** – Setor de Indústrias e Abastecimento

**SHIS** - Sociedade de Habitações de Interesse Social

**UFAC** – Universidade Federal do Acre

**UFB** – União Feminina do Brasil

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1.1. Em busca de um objeto de pesquisa .....	8
1.2. A escrita autobiográfica na historiografia da educação recente .....	12
1.2.1. A produção em artigos publicados em periódicos .....	12
1.2.2. A produção em teses e dissertações .....	16
1.3. O problema, a hipótese, os conceitos e os objetivos da pesquisa .....	19
1.4. Apresentando a(s) fonte(s) da pesquisa .....	23
CAPÍTULO 1 – APRESENTANDO AS PROFESSORAS EGOAUTORAS, SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E CONCEPÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS .....	27
1.1. Itinerários de vida e formação de duas professoras .....	27
1.1.1. A professora Marlene Henrique .....	27
1.1.2. A professora Maria Luiza Marques Matos .....	32
1.2. A formação de duas professoras no quadro de uma história da formação docente .....	35
1.3. Interpelando concepções de educação e sociedade no relato de duas professoras .....	41
CAPÍTULO 2 – AS PROFESSORAS, OS PRIMEIROS ANOS DA VIDA E DA EDUCAÇÃO NO GUARÁ .....	62
2.1. As origens de uma cidade à margem do Plano Piloto .....	63
2.2. O cotidiano e as intervenções educativas nos primeiros anos do Guará .....	73
CAPÍTULO 3 – A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO GUARÁ– UM MINICURSO .....	84
FONTES .....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	98

## INTRODUÇÃO

### 1.1. Em busca de um objeto de pesquisa

Segundo Clarice Nunes, em seu texto *História da Educação: Espaço do Desejo*, a pesquisa histórica é um trabalho que também experimentamos como ação e afeto (NUNES, 1990, p. 38). Nessa relação, pesquisador e objeto, ou colaborador, da pesquisa criam uma “paixão”, um desejo, que se movimenta então em suas ações. Inicia-se um processo de “aventura”, de descobrimento, de reconstrução e identificação que impele a construir conhecimento pela imaginação e pelo rigor, na constante vigilância epistemológica.

Ainda de acordo com Nunes (1990), registrar essa aventura vivida pode desvelar problemas, estratégias, escolhas, resultados que se entrelaçam e que podem pôr luz em fatos da vida. A busca surge da curiosidade e demonstra ainda a ignorância sobre fatos que pareciam dados pela empiria. Assim, para a autora, a ambição de saber é que vai impelir o pesquisador.

Minha busca pelo objeto de pesquisa que me apaixonasse durou alguns anos. Lembrome de participar, como professor de História da educação básica do Distrito Federal, do I Seminário de Educação Patrimonial: Lugares, Memórias e Identidades, promovido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal por meio da Subsecretaria de Educação Básica em 2017.

O evento aconteceu em maio e eu estava lá envolvido com o apoio e organização. Nesse dia, acompanhei as discussões de como deveríamos cuidar do patrimônio histórico numa cidade tombada como Brasília. Diversos temas foram trabalhados, discutidos, mas não se abordaram as regiões administrativas. Falaram muito da história da capital e de seus pontos turísticos. Entretanto, sobre as cidades dos trabalhadores que construíram a capital ou que nela trabalhavam, como foi o caso do Guará, por exemplo, não me recorde de nenhum apontamento e isso me provocou a escrever meu primeiro texto sobre a cidade, em específico seu ponto turístico mais famoso, a Feira do Guará, simplesmente não lembrado naquele evento, mesmo sendo visita obrigatória a quem vem à capital<sup>1</sup>. O Guará foi pensado em função do SIA (Setor de Indústria e Abastecimento), como bairro que ofereceria moradia para os trabalhadores do setor e para funcionários públicos de renda menor que a dos habitantes do Plano Piloto. Foi

---

<sup>1</sup>VENTURELLI, Luís Gustavo Ferrarini. A Feira do Guará - Patrimônio Cultural da cidade: uma possibilidade de pesquisa histórico-cultural. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 102-111, dez. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/923>

organizado então um mutirão. ‘O local mais próximo e mais adequado seria o da Vila Guará, ao lado do Córrego de mesmo nome e ao lado do Parque (JORNAL DO GUARÁ, 2020).

Segundo Vasconcelos (1988), as primeiras obras do Mutirão datam de 25 de setembro de 1967 como projeto de ocupação do solo, tendo em vista os trabalhadores do SIA. Os primeiros moradores das cidades dos trabalhadores que chegavam de Brasília, ou de outras regiões periféricas, como Taguatinga, Candangolândia, Vila Planalto, Gama e Vila do IAPI. A cidade em seus primórdios, já em dezembro de 1968, possuía 600 moradias.

O projeto da cidade foi desenvolvido pela NOVACAP e realizava uma ideia de Lúcio Costa, projetada pelo arquiteto Renato de Sá Júnior (VASCONCELOS, 1988). Sua concretização coube ao engenheiro Rogério dos Santos Cunha. O sistema de ocupação foi um sucesso, barato e comunitário.

A cidade foi visitada por diversas autoridades – como representantes do Papa da época, pelo presidente do Chile Eduardo Frei e o deputado brasileiro Lyrio Bertoli, que informou que o México adotou o projeto para construção de casas e escolas de seu país (CORREIO BRAZILIENSE, 1968).

Hoje o Guará não é mais visto como cidade satélite e sim como RA<sup>2</sup>, devido também à carga simbólica que aquele nome trazia. O termo Cidades-Satélites, segundo Dernt (2020), em seu texto Brasília e seu território: a assimilação de princípios do planejamento inglês aos planos iniciais de cidades satélites, é uma padronização utilizada para caracterizar regiões, que em tese, dependem de locais mais centrais afastadas por cinturões verdes, e que deveriam ser construídas para abastecer a população mas que deveriam ser criadas quando a população atingisse um patamar de 500 mil habitantes e que possuiriam mercados públicos próprios e consideravam ainda a instalação de indústrias retirando-as do projeto original da cidade preferencialmente a 30km de distância. Entretanto, as demandas por moradia dos recém-chegados modificaram

---

<sup>2</sup>“O Distrito Federal é dividido em 33 Regiões Administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos Os grupos de RAs são assim definidos e caracterizados: • Grupo 1 (alta renda): Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal. Em 2018, a população desse grupo era de 384.913 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 15.622; • Grupo 2 (média-alta renda): Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires. Em 2018, a população desse grupo era de 916.651 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 7.266; • Grupo 3 (média-baixa renda): Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião. Em 2018, a população desse grupo era de 1.269.601 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 3.101; • Grupo 4 (baixa renda): Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA–Estrutural e Varjão. Em 2018, a população desse grupo era de 310.689 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 2.472” CODEPLAN(a). Pesquisa distrital por amostra de domicílios - Distrito Federal - PDAD/DF 2018”, Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central, Brasília, Brasil. 2019. (CODEPLAN, 2021).

todos estes elementos, prevaleceram questões de carestia que criaram cidades sem vida própria, utilizadas como locais dormitórios.

Em outros locais, como no site [sensagent.com](http://sensagent.com), as Cidades-Satélites não existem com função apenas de cidade dormitório, o site afirma que estas localidades podem servir de moradias a trabalhadores, como no caso dos ‘subúrbios’ portugueses da região compreendida como Grande Lisboa. Ainda de acordo com o site, as cidades-satélites podem, entretanto, “servir também como centros urbanos construídos para trazer algum benefício socioeconômico para a região onde se encontram”. Esta era a ideia para as cidades satélites de Brasília um modelo inglês que não foi apropriado, mas só elementos dessa ideia de urbanismo muito adotado na década de 1950 por Londres no pós-guerra, segundo Dernt (2020)

Isto remete à questão da história da Feira Permanente do Guará, Venturelli (2021) que estudou o processo que se iniciou em 1969 e foi organizada para atender às necessidades de alimentos, dos secos e molhados, roupas e de todos aqueles que quisessem vender mercadorias em alguma tenda ou barraca, assim ocupando muitos desempregados. A feira do Guará acompanhou o desenvolvimento da cidade bem de perto. Sua localização original era próxima ao Setor de Indústria e Abastecimento (SIA)<sup>3</sup>e atualmente se localiza na QE<sup>4</sup> 23 Área Especial S/N Feira do Guará.

Durante o processo de busca de documentos textuais, fotografias e matérias de jornais, quando escrevi o texto sobre a Feira do Guará, fui percebendo uma carência de registros e evidências para esse fim, tanto de fontes históricas como de referências historiográficas sobre a cidade. A percepção dessa ausência se aguçou quando, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional da UnB, me propus a estudar a história e a arquitetura das primeiras escolas do Guará, no desejo de recuperar, assim, um aspecto do passado daquela região.

---

<sup>3</sup>O Setor de Indústria e Abastecimento – SIA, (RA XXIX) nasceu com o projeto original de Brasília, para abrigar empresas que demandavam grandes áreas para suas instalações e desenvolvimento nas atividades de indústria e abastecimento do Distrito Federal. Mais tarde, no ano de 1967, o governo resolveu então, construir, numa área de cerrado, adjacente ao SIA, um setor habitacional para abrigar justamente os trabalhadores da região, além de funcionários públicos e moradores de invasões e núcleos provisórios, criando assim o SRIA – Setor Residencial Indústria e Abastecimento, recebendo a denominação de GUARÁ tornando-se hoje, uma importante Região Administrativa do DF. (<https://www.sia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra>, s/d)

<sup>4</sup> O Guará II é formado em sua maioria por grandes quadras residenciais em formato quadrangular. Ele é composto por um número variável de conjuntos de casas, identificados por uma letra do alfabeto (A, B, C, etc.). Essas quadras residenciais são chamadas de Quadras Extremas (QE). Elas recebem numeração de 13 a 21 (ímpares) e de 24 a 48 (pares). As Quadras Internas (QI) no Guará II correspondem ao miolo central da cidade, composta por prédios de apartamentos. As QIs do Guará II recebem somente numeração ímpar (23 a 33) e os lotes onde se encontram os prédios são identificados por números (lote 1, lote 2, etc.) ([inforbrasil.org.br](http://inforbrasil.org.br) s/d);

Apesar da procura em diversos arquivos e acervos locais – como o Arquivo Público do Distrito Federal, a Secretaria de Educação do Distrito Federal e o Museu da Educação do Distrito Federal – as plantas dessas escolas – essenciais para o tipo de estudo que almejava fazer – não foram localizadas.

Descobriu-se, nesse processo, através de informações orais, que as primeiras escolas eram pré-fabricadas em madeira e mais tarde foram desmontadas, sendo construídos em seu lugar os atuais edifícios escolares. Estes, por sua vez, passaram por diferentes intervenções ao longo dos anos, sendo radicalmente diferentes de quando foram originalmente construídos. A pesquisa sobre a arquitetura das primeiras escolas do Guará, assim, se não se revelou de todo impraticável, mostrou-se inviável de ser feita a contento dentro dos prazos regimentais de um Mestrado Profissional em Educação.

Diante da necessidade de repensar meu objeto de estudo e ainda deseioso de relacioná-lo à história da cidade do Guará, é que meu orientador me apresentou a autobiografia das professoras Marlene Henrique e Maria Luiza Marques Matos, publicada em livro intitulado *Como ensinamos uma cidade a ler*. Esse texto oferece um retrato da vivência social e profissional dessas duas mulheres nos primeiros momentos da cidade do Guará entre lama e barro e livros. Ganha mais importância, portanto, por se tratar de fonte que permite o estudo da história da educação numa região ainda não visitada pela historiografia educacional brasileira.

Ao longo da última década, duas importantes obras foram publicadas sobre a história da educação no DF, mas nenhuma delas abordou essa história para além dos limites do chamado Plano Piloto de Brasília. Em *Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa* (PEREIRA *et al.*, 2011) são investigados o Plano Educacional de Brasília, escrito por Anísio Teixeira, as primeiras experiências escolares antes e depois da inauguração da capital, as primeiras escolas-classe e a Escola Parque<sup>5</sup>. Mas nada se fala sobre as escolas de outras regiões do DF.

Já no segundo livro, *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal* (PEREIRA *et al.*, 2018) são estudadas a memória educativa e o Museu de Educação do Distrito Federal; memórias sobre a profissão docente e o fazer pedagógico; o ideário de Anísio Teixeira

---

<sup>5</sup>O jardim de infância foi destinado à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos, A escola classe, para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares e, finalmente, a escola parque: destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área'.

e suas marcas na educação local e as origens e contexto da formação integral do brasiliense. Uma vez mais, nenhuma palavra sobre a educação fora do Plano Piloto de Brasília.

Para além dessas duas obras coletivas, foi localizado, na historiografia brasiliense recente, um único trabalho abordando a história da educação fora dos limites da cidade de Brasília. É a pesquisa de Guilherme de Azevedo França (2020) Levantamento de fontes e Acervos para uma História das duas primeiras escolas de São Sebastião / DF (1959 - 1996) Nesta pesquisa, França (2020) busca fazer um levantamento de documentos escolares como fonte de pesquisa, muito porque existe uma falta de organização quanto aos locais possíveis e passíveis de pesquisa. O trabalho de França (2020) também revela a pouca importância dada à História das regiões administrativas pelos estudos voltados a História da Educação, principalmente em comparação a História da Educação do Plano Piloto, em que cada aspecto da cidade é amplamente discutido, como aconteceu no evento da SEDF que me provocou a pesquisa sobre o Guará.

Assim, se, por um lado, não se dispõe de trabalhos realizados sobre a educação na cidade do Guará – o que, em termos locais, torna a pesquisa sobre esse tema relevante – por outro lado, na historiografia educacional brasileira, tem sido crescente o interesse por analisar a história da educação a partir de autobiografias, sejam elas de docentes, de alunos ou intelectuais ligados a processos de escolarização.

O diálogo com essa produção, dessa forma, é importante, na medida em que ajuda a delinear melhor as características do objeto de estudo que esta dissertação se propõe a investigar. Essas inquietações, caminhos e descaminhos em busca de um objeto, me trouxeram até aqui, momento em que me proponho a apresentar ao leitor uma pesquisa sobre as memórias de vida e da educação no Guará (DF) através da autobiografia de duas professoras que viveram suas experiências históricas naquela cidade, na segunda metade do século XX.

## **1.2. A escrita autobiográfica na historiografia da educação recente**

### **1.2.1. A produção em artigos publicados em periódicos**

Em um levantamento historiográfico sobre trabalhos que abordaram recentemente a escrita autobiográfica como fonte de pesquisa histórico-educacional, feito em periódicos especializados - como a Revista Brasileira de História da Educação, a Revista História da Educação -ASPHE - UFRGS, Cadernos de História da Educação, Revista HISTEDBR On-line, Revista de História e Historiografia da Educação, HISTELA - Revista Latino Americana de

História da Educação e Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica - foram localizados 14 artigos<sup>6</sup>, abordando desde a Primeira República até as primeiras décadas do século XXI. Aqui, para apresentá-los e dialogar com eles, os artigos foram organizados de acordo com os períodos históricos que abordam, em ordem cronológica.

Por isso, o primeiro trabalho analisado é o de Doris Bittencourt Almeida e Luciane Sagrbi Santos Graziottin (2015). Em ‘Escritura marginal: fragmentos de memórias’, da professora Malvina Tavares (1891 – 1930), trabalharam a partir de memórias da professora Julia Malvina Hailliot Tavares.

A descrição do diário forma o eixo principal da pesquisa, pois revela o cotidiano e os aspectos da realidade em que se inserem. Mormente o contexto educacional da época e ainda a formação e questões sociais. E nesse sentido se relacionam diretamente com a pesquisa que se buscou fazer sobre a cultura escolar e revela o contexto da velha República que também está, em certa proporção, ligado ao objeto desta pesquisa.

Esse momento histórico é também abordado por Jane Bezerra Sousa (2020) no artigo ‘Tão longe tudo no tempo, e aqui tudo presente, tão vivo, me ocorrendo ao bico da pena’ que usa como fonte a escrita autobiográfica relacionando a educação piauiense na obra de Cristino Castelo Branco (1892- 1931). Sousa, (2020) discorreu sobre a educação piauiense e também sobre o constituir-se como professor, espaços escolares e os ideais educacionais piauienses durante a Primeira República, a partir da referência da vida e obra de Cristino Castelo Branco, as professoras da presente pesquisa vieram de um contexto muito parecido.

Marcus Vinicius da Cunha, e Tatiane da Silva (2013) abordaram um período da década de 30 em ‘Concepções políticas e educacionais, de Renato Jardim’. Neste texto buscaram a análise das políticas educacionais de Renato Jardim, intelectual que participou ativamente na cena educacional e política brasileira do início do século XX. Jardim tomou parte das discussões sobre o Movimento da Escola Nova. Nesse texto percebem-se percebemos as linhas de pensamento dessa “nova escola” que Brasília procuraria, décadas mais tarde, refletir em seu projeto.

O trabalho metodológico usa a bibliografia e a autobiografia do autor no contexto do governo Getúlio Vargas. Juliana de Souza Silva (2022), abordando o contexto norte-americano, avança um pouco mais o recorte cronológico em: ‘Isto aqui não é escola, é zoológico. Lá estão os animais’’: Morte em tenra idade de Jonathan Kozol e as injustiças e violências promovidas

---

<sup>6</sup>A pesquisa foi realizada com base nos descritores: História da educação, autobiografia. Foram considerados todos os períodos disponíveis online em cada periódico dos últimos 10 anos com exceção do texto de Eliane Marta Teixeira Lopes “*Memória e estudos autobiográficos*” de 2003.

pelo sistema escolar americano na década de 1960'. Neste trabalho, há aproximação com a presente pesquisa devido à questão social da época, Silva (2022) faz a análise da realidade norte-americana na década de 60 e permite perceber a questão social daquele país, mas principalmente pontos de contato das relações em sala de aula da realidade de lá com a daqui.

Já Loyde Anne Carreiro Silva Veras e Evelyn de Almeida Orlando (2018) em 'Os sentidos de uma vida: a construção de si e do grupo na materialidade de uma autobiografia' propõem um estudo por meio das experiências relatadas de Eva Yarwood Mills, publicadas em 1976, nos Estados Unidos. Eva Mills era uma inglesa que se instalou no Brasil com uma forte mentalidade religiosa, foi professora e seus escritos abordam esses dois universos.

Ainda a autobiografia tem sido utilizada na discussão sobre a formação e suas relações sociais. Nesse meio, há os trabalhos de Jeová Silva Santana (2016); 'A (de) formação docente no espaço da literatura', em que o autor buscou analisar a formação docente tendo como foco a literatura, utilizando autores como Machado de Assis e Manuel Bandeira, usando, para tal fim, duas categorias textuais e a teoria de Theodor W. Adorno. Santana (2016). Busca mecanismos da formação dos professores que estão ancorados na sociedade em que estão inseridos e que afetam seu desempenho, de uma forma ou de outra.

Dessa mesma forma, Eliane Marta Teixeira Lopes (2003) em 'Memória e estudos autobiográficos' buscou as diversas produções memorialistas de Minas Gerais, para evidenciar os aspectos da representação simbólica e da mentalidade ali representados e percebidos por meio da autobiografia.

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira (2017), no texto 'Narrativas autobiográficas Entre Lembranças, Experiências e Artefatos' leva em conta a experiência da Pós-graduação na Universidade Federal de Goiás, utilizando rastros de memória desde a infância, lembranças de vida e formação, que também usam da perspectiva metodológica da vivência e narrativas da própria vida em um processo de descoberta de si.

Valeska Virgínia Soares Souza (2018) também desenvolveu uma pesquisa abordando o educador não só como professor, mas também realçando como este supera os desafios da profissão. Assim, em 'Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente', Souza (2018) buscou como objetivo inicial, a compreensão da experiência de constituição de uma pesquisadora ao aprender a pensar e a escrever. Um primeiro objetivo é narrar a experiência de redação de textos, perceber algumas interações entre os membros de um grupo de pesquisa, o entremeio da pesquisa narrativa. Histórias vividas nos encontros do grupo de pesquisa, apontando para a importância da prática e do aspecto relacional, reconhecendo o fazer colaborativo.

Marie-Christine Josso (2020) em ‘Histórias de uma vida e Formação: Suas Funcionalidades em Pesquisa, Formação e Práticas Sociais’ também abordou a relação das vidas nas pós-graduações, os contornos atuais e as possíveis aberturas do uso da autobiografia em diversos campos da educação, saúde, recursos humanos, ou onde quer que seja, e as formas metodológicas voltadas à construção de premissas para uma epistemologia do sujeito e ainda da cognição que ainda precisa ser pensado.

João Ferreira Filho e Yoshie Ussami Ferrari Leite (2019) abordaram a autobiografia e a relação com a educação, levando em conta a perspectiva do diretor escolar, em ‘A formação do diretor e a escola pública: uma narrativa autobiográfica’. Neste texto os autores refletiram sobre suas vivências, na realidade escolar primeiro como alunos, depois como professores e, finalmente, como diretor de escola pública.

Ainda existem pesquisas que por meio da autobiografia discutem questões de grupos silenciados. É o caso de Ivor F. Goodson e Maria Inês Petrucci-Rosa (2020) em ‘Oi Iiv como vai?’ Boa sorte na escola notas autobiográficas constitutivas da história de vida de um educador, que se utilizou de entrevista concedida e publicada em 2015. Tem como objetivo discutir um futuro propósito da educação em função da justiça social. A história de vida deste educador anglo-saxão relatada em sua autobiografia possibilita reflexões sobre a natureza e o sentido da luta por uma educação que favoreça a apropriação dos conhecimentos ancestrais, tribais, transmutados em aprendizagens.

Gislene Maria Barral Lima, Felipe da Silva, Mônica Horta Azeredo (2016) em ‘Do sussurro ao grito: Escritos autobiográficos de Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado’ também estudaram o simbólico, defendendo que ele pode dar voz aos que não tinham. As autoras se serviram da obra das escritoras Carolina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado. Suas obras favorecem o empoderamento das mulheres negras e/ou pobres, ressignificando seus universos.

Por fim, Rodrigo Rocha da Silva e Orlando Moreira Junior (2019) abordam uma outra perspectiva: a dos brasileiros da fronteira. Em ‘A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto)biográficas’, a pesquisa tem como objeto a compreensão da vida dos chamados brasiguaios e os processos de escolarização. A metodologia da pesquisa buscou entender a educação na fronteira e suas peculiaridades por meio de produção de memorial, análise documental e bibliográfica.

Do que se viu até aqui, evidencia-se a recorrência e pertinência do uso da escrita autobiográfica na pesquisa em história da educação, tanto sobre períodos mais recuados quanto períodos mais recentes. Além de trabalhos eminentemente historiográficos, há também

trabalhos na intersecção dos campos da história da educação com a educação. No seu conjunto, os trabalhos apontam a potência das autobiografias para a compreensão de diferentes sujeitos (com seus diversos gêneros, etnias, grupos profissionais) e contextos educativos. A partir das perspectivas individuais chega-se à compreensão de contextos sociais mais amplos.

### **1.2.2. A produção em teses e dissertações**

Além das publicações em revistas, efetuou-se também um levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado, que igualmente contribuíram para esta pesquisa. A busca foi realizada junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), porque concentra os sistemas de informação que existem hoje, vinculando as diversas instituições de pesquisa brasileiras<sup>7</sup>. Para a discussão dos trabalhos localizados, foi adotada, mais uma vez, a exposição cronológica<sup>8</sup>.

Cecilia Rodrigues Fadul (2017) em ‘Escolas de memórias: representações da escola entre novos letrados (Minas Gerais, décadas de 1900 a 1930)’ buscou elucidar as formas que a escola mineira foi percebida por alunos da época, sejam homens ou mulheres que ali foram letrados. As autobiografias destas pessoas do fim do século XIX e início do século XX configuram uma primeira geração de leitores que passaram a ocupar determinados papéis devido a essa nova capacidade. A escolarização, segundo essas autobiografias, tornou-se mecanismo de inclusão social, e por outro lado, exclusão dos que não participaram deste momento por fatores econômicos e sociais.

Ainda em Minas Gerais, Helder de Moraes Pinto desenvolveu o seguinte estudo: ‘Entre a casa e a rua: uma história da mocidade de Diamantina-MG no final do século XIX’, em que ele abordou a questão das práticas sociais daquela cidade além do convívio em áreas públicas. As relações das pessoas com os costumes e ambientes em detrimento a posturas tradicionais da sociedade são estudados, tomando como fonte principal os escritos de literatura autobiográfica de pessoas de Diamantina, jornais, cartórios, fotografias e gravuras.

Claudia Luci Scussel (2011) em ‘Constituindo-se professor (a): percursos, histórias e memórias docentes em Bento Gonçalves (1930-1960)’ procurou contextualizar a formação dos docentes na região de Bento Gonçalves nas décadas de 1930 a 1960. As investigações abordam

---

<sup>7</sup> A pesquisa foi realizada com base nos descritores; História da educação, autobiografia. Foram considerados todos os trabalhos disponíveis online em repositórios universitários que tratem do assunto de autobiografia dos últimos 10 anos. Consideraram-se pesquisas defendidas entre 2011 e 2012.

<sup>8</sup> “Metodologicamente se desenvolveu a aplicação e a análise de narrativas autobiográficas como dispositivos de formação, na busca da compreensão pelos estudantes sobre a sua ação histórica e a percepção de si e do outro, enquanto constituintes da sociedade” (CASSANTA, 2018, p. 8)

as relações de memórias e autobiografias destes sujeitos consideradas essenciais para o entendimento do momento histórico e das práticas educacionais ancoradas num nacionalismo, ordem para o progresso e um civismo como forma de unificação, que desembocou no cotidiano da sala de aula.

Lucirene Andréa Catin Lanzi (2016) em ‘A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora’ entendem que as práticas de uma professora de arte têm aspectos comuns com a formação de outros profissionais da educação. A pesquisadora busca como se dava a experiência do tornar-se educador em artes por meio da análise da vida e formação desse professor utilizando os estudos da família. À autobiografia somam-se aos acontecimentos sociais além da relação com a Educação Infantil, Ensino Fundamental. A autora interpreta relatos, contextos, lembranças sempre ligadas à questão autobiográfica, buscando, assim, uma subjetividade pessoal e seus significados como contribuição para a história do Ensino.

De certa forma, Lucas Dalfolo Cassanta, (2018), em ‘Consciência histórica e transformações sociais: narrativas autobiográficas e o exercício da cidadania através das aulas de história’, também buscou trabalhar com a formação do conceito de cidadania e sua relação com as aulas de história, pois afirma que o ensino de história tem esse aspecto de vanguarda relativo à formação dos sujeitos que se entendem no mundo e o papel que desempenham nesse local, a realidade da transformação proporcionada pela possibilidade da educação.

A percepção do próprio pesquisador também é levada em conta em um processo dialético. Samuel Pereira Marcolin (2016), por sua vez, busca as percepções dos estudantes em ‘Escritas de si: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA Florianópolis’ focando num grupo de jovens e adultos e sua relação com o ensino de História a partir de seus relatos e memórias. Estas percepções foram recolhidas por entrevistas destes estudantes.

A autobiografia também foi utilizada no ensino de relações étnico-raciais e sociais e o pesquisador Edson Guimaraes de Azeredo (2018) no trabalho ‘As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais’ faz isso pela problematização do ensinar história com autobiografias de autoras como Carolina Maria de Jesus. A obrigatoriedade do ensino de História da África e dos afro-brasileiros nas escolas de ensino básico estimulou a pesquisa de Azeredo (2018), que usa a obra da autora como eixo principal para propiciar discussões com os alunos e desdobrar em temas como mulheres, mulheres negras, moradoras de periferia e outros pontos que fazem sentido, buscando a identificação destes com os estudantes.

Thaís Virgínea Borges Marchi (2012) também usou a pesquisa autobiográfica, só que

voltada para um estudo de caso da vida de três professoras que ensinavam na área rural de Santa Maria/ RS. Em ‘A formação de professoras da educação rural sobre a violência’ a pesquisadora estudou como essas lidavam com a questão da violência escolar, que estratégias adotavam para resolver os conflitos. A discussão que se estabeleceu nas salas gerou relatos que possibilitam o pensar das professoras sobre suas práticas e estabeleceu-se um processo de crítica e o desenvolvimento por meio delas de reorganização das práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento da violência.

Arthur de Souza Figueiroa (2017) também estudou a vida de professores no contexto da capital federal. Seu texto ‘Construção de laços pelas experiências com as Escolas Parque de Brasília: a história de vida de duas professoras de música’ destaca que os laços são fruto das vivências nas Escolas Parque, as interações com estudantes que aconteceram no processo de ensino aprendizagem tiveram como pano de fundo a consolidação de Brasília. Neste contexto, a história das professoras durante essas aulas é permeada por dimensões de ser-mundo, passam a existir histórias além das aulas que acabam registradas nos documentos escolares. Eles descrevem os laços de diversas formas construídos dentro do tempo das aprendizagens, a ponto de a pesquisa ser de cunho autobiográfico, pois ali acontece uma reconstrução de sentido nas trocas entre pessoas que constroem e reconstróem os sentidos da educação.

Karla Veruska Azevedo (2015) ‘Você quer me ouvir? narrativas (auto)biográficas de professoras da rede municipal de Vitória/ES’ aposentadas por invalidez (décadas de 1980 a 2000) buscou relatar as experiências de professoras das séries iniciais do ensino fundamental Vitória/ES, entretanto, focado em professoras aposentadas nos recortes de 1980-2000 na perspectiva do que as afligia como questões de saúde, prazer, sofrimento e as narrativas e representações derivadas delas. Ela concluiu que existiu uma sobreposição de funções no exercício da profissão das professoras decorrente da aplicação da gestão democrática e dos diversos espaços que ela permite participar impensáveis antes dela, mesmo parecendo algo simples não é. Por exemplo, a questão do caixa escolar, pois a compreensão desse processo anda lado a lado com a responsabilidade das aulas, a questão das remunerações, das aposentadorias e das responsabilidades do município neste caso de estudo que não são delegadas, mas devem caminhar também em conjunto com as decisões da gestão escolar, indicando a necessidade de aprofundamento no tema.

Por fim, há as histórias autobiográficas de um diretor de escola, pesquisadas por João Ferreira Filho (2016) em ‘A escola pública e a formação do diretor: uma narrativa autobiográfica’. Aqui ele buscou estudar a escola estadual e a gestão democrática das escolas públicas, os desafios e os antigos paradigmas sociais possibilitados por dezoito anos da vivência

como diretor de escola e nas relações com a comunidade escolar.

Diante do levantamento efetuado, pode-se afirmar que a pesquisa aqui proposta se insere em um campo cada vez mais explorado das autobiografias na história da educação, não só porque este tipo de investigação revela não somente elementos dos pontos focais da pesquisa, que seria o personagem analisado, mas também, principalmente, os aspectos sociais que influíram decisivamente na vida dos sujeitos autobiografados.

No que diz respeito a professores - que é o caso deste trabalho – revela estratégias, práticas pedagógicas, concepções morais, dentre outros elementos da subjetividade que dialogam com a vida dos retratados e sua prática profissional, como foi possível perceber nos trabalhos destacados aqui. Esses elementos também se fizeram presentes na vida das professoras deste estudo. A época em que se formaram, as condições de vida antes e assim que chegaram, os elementos objetivos da educação que realizavam em uma cidade que surgia e como elas retratam o local que encontraram. São questões que serão abordadas no decorrer deste estudo.

### **1.3. O problema, a hipótese, os conceitos e os objetivos da pesquisa**

Em face do que foi dito até aqui, o problema que esta pesquisa se propõe a investigar pode ser enunciado na seguinte questão: Que memórias da vida e da educação no Guará, entre as décadas de 1960 e 1990, emergem da autobiografia, como ensinamos uma cidade a ler a hipótese que foi trabalhada é a de que a autobiografia das duas professoras passa primeiramente pelo entendimento de como elas liam o mundo. O objetivo da educação para elas é resultado dessa cosmogonia definida na relação entre a formação das duas enquanto professoras, desde a saída de suas terras natal, e o ambiente que encontraram.

Esse processo vai influenciar inclusive no tom heroico do trabalho pedagógico. Heróis desde a antiguidade são homenageados com monumentos pelos seus feitos e sua superação, as memórias ali retratadas trazem em uma escala mais modesta, a perspectiva de tornar real toda a epopeia da vida dessas professoras que se viam como guerreiras obstinadas na solução do analfabetismo, imbuídas do espírito cristão e na defesa do lema Deus, Pátria e Família (HENRIQUE e MATOS, 1998)

O registro autobiográfico do período de suas vidas retratado em ‘Como ensinamos uma cidade a ler’ guarda a ‘epopeia heroica’ em forma de documento-monumento (LE GOFF, 2013). Entretanto, qual o conceito de documento-monumento que elas podem ter pretendido?

Vale lembrar que elas não citam o conceito do autor francês, mas acabam por deixar pistas do que pretendiam com esse livro e afirmam então;

Uma história de vidas que pouco a pouco, foi se transformando em livro foi registrado ligeiramente e demonstrado em pinceladas rápidas o esforço das duas professoras Marlene Henrique e Maria Luiza Marques com o ensino, a educação e o desenvolvimento comunitário, onde usaram a investigação e outros métodos de pesquisa, visando levar aos alunos e a todos os seus familiares o redescobrimto do seu potencial, amor ao próximo, à natureza, de modo que todo esforço permitisse uma melhor compreensão das lições e do contexto social onde vivem. (HENRIQUE e MATOS, 1998 p.16)

O livro é um atestado do papel que cumpriram e esse papel transita em duas áreas, o da vida privada e da vida escolar durante a fundação da cidade do Guará, entretanto, apartada de uma pedagogia escolar.

Pode-se dizer ainda que o livro que Henrique e Matos (1998) escreveram era voltado para um público específico, o historiador, ou se o escopo for um pouco mais alargado, a comunidade escolar do Distrito Federal. Isso fica mais claro quando as professoras fazem a defesa da adoção de literatura local nos currículos escolares:

Que toda essa literatura pioneira não seja apenas adornos nas bibliotecas; que não seja apenas utopista o sonho de vermos o projeto de lei, que regulamenta o uso da literatura brasileira em nossos currículos escolares, nas escolas do primeiro grau, de segundo grau e do terceiro grau. Já vários estados brasileiros aderiram a esta proposta mais que justa e digna, como o Estado de Goiás, o do Rio de Janeiro e muitos outros. Que chegue aos ouvidos dos fazedores de leis esse apelo mais que justo e sábio. (HENRIQUE e MATOS, 1998 p. 46).

Le Goff (2013) em seu célebre texto Documento Monumento ressalta a questão da memória coletiva e de como esta representação se dá por meio tanto do documento quanto do monumento, a depender do momento histórico. O monumento é a forma da antiguidade de lembrar o passado, principalmente enquanto celebração, conquista, e, ainda na forma de tumbas. O monumento ainda se liga a formas como o poder se apresenta visando o existir perpétuo à questão do ser lembrado após a morte. Ao se definir que algo será imortalizado a questão posta é; o que vai ser representado? Uma escolha deve ser feita nesse momento.

Desde o século XIX, tanto o positivismo quanto o campo jurídico alteraram o status do documento com a questão da prova. Desde então os textos, ou as provas, ganharam peso de verdade nos processos. Os historiadores se servem também destes textos ou provas para seu ofício (LE GOFF, 2013). Bloch e os representantes da escola de Annales rompem, entretanto, com o aceite do documento enquanto verdade, levando-os à crítica. Entenderam que os

documentos são frutos do pensar humano e o uso e a apropriação pelo poder é que os tornam monumentos (LE GOFF, 2013).

O documento não é algo por si mesmo, ele é condicionado por momentos históricos de poder humano, portanto as escolhas daquilo que vai permanecer são também fruto desse processo e essa relativização dessa heurística da prova revelam os silenciamentos pelo poder, dos que foram excluídos, ou ainda das características dos fatos que não são convenientes, é preciso um pensar arqueológico sobre o documento, e seu contexto de criação, quais as condições concretas de sua criação (LE GOFF, 2013). O documento, diz Le Goff (2013), é também uma tentativa de impor ao futuro determinada imagem de si mesmo e esse ponto parece caro às professoras quando redigiram seu livro de memórias.

O egodocumento é o documento do tipo autobiográfico. Segundo Vinão (MIGNOT, 2000), a escrita autobiográfica, que sempre significou algo muito íntimo, ganhou espaço nos estudos educacionais mesmo sendo muito mais comuns enfoques essencialistas, universais e principalmente normativos. Os estudos voltados para a história da educação criaram espaço para a subjetividade pelos estudos como os voltados às mentalidades e cultura, ou o mundo do privado nas escolas, seja por meio do entendimento da vida dos alunos ou dos professores, seja ou de outros personagens da vida escolar que revelam nuances da vivência nas práticas escolares. A escola é parte da construção, ou da reconstrução do indivíduo social, nos lugares de memória, como ocorre no livro das professoras aqui estudadas.

Vinão (2000) afirma que existem vários enfoques e perspectivas nos trabalhos autobiográficos, devido à diferença de pontos de vista narrados pelos diferentes sujeitos, como na perspectiva da micro-história. que se ampara em rupturas e adaptações a que os sujeitos se submetem adaptando as mentalidades as suas necessidades nos processos humanos de trocas. As professoras demonstram que em seu dia a dia escolar esse era um processo constante, devido à realidade da própria cidade, inclusive as dificuldades ligadas ao gênero.

Vinão (2000) não se esquece da questão do gênero, aliás parte importante da narrativa das professoras, principalmente num contexto desproporcional quanto ao número de homens e mulheres que chegavam ao Guará para tentar uma nova vida.

Não se pode esquecer de que a proposta de quem escreve é alguém que leia, portanto, uma intenção de debate do âmbito pessoal/privado com outros e para isso é preciso que o texto reflita alguma perspectiva social, ou espaço a ser ocupado. Mignot, Bastos e Cunha (2000), por exemplo, abordaram a questão dos textos autobiográficos voltados à questão do gênero como fontes de pesquisa envolvendo diferentes profissionais das mais diversas disciplinas para

abordar a escrita feminina, como a presente pesquisa se propôs a fazer no caso dessas professoras.

Os autores pensam que a escrita feminina do tipo egodocumental cumpre muitas vezes uma função terapêutica para as escritoras, abrangendo ainda áreas éticas e estéticas dessas pessoas, as barreiras e, muitas vezes, as frustrações (MIGNOT, BASTOS, CUNHA, 2000). E no caso da história da educação segundo as autoras as mulheres brasileiras criaram diversos textos como espaço de ruptura, assim abrindo espaço para discussões sobre diversos aspectos da vida enroscada, entrelaçada, com a prática pedagógica, assim como fizeram as professoras aqui retratadas.

A busca por direitos, ou a negação destes, seus embates por meio de manifestos, a reivindicação de mais e melhores espaços para se qualificarem, e até o reconhecimento de seus feitos enquanto profissionais criam fontes documentais, ou apontam a necessidade de uma ampliação do conceito de documentos para abrir novos caminhos para a pesquisa histórica na linha de História Cultural, por exemplo. Pensar a pesquisa não só no que existe de material dos grupos, mas de como se representam por discursos e regras em determinado tempo e local. Articular, por meio das seguintes dimensões estabelecidas, teoria e História, o debate sobre o que se escreve e uma nova perspectiva na escrita da História.

Tudo isso pode fomentar por meio da ruptura com a forma de trabalho tradicional novas descobertas justamente por diversificar o suporte para que tal ocorra, a transversalidade, por exemplo, com a literatura é um exemplo. Ainda afirmam as autoras que: ‘a responsabilidade social do historiador se afirma não pelas respostas que dá, mas pelas questões que ele coloca’ (Mignot, Bastos e Cunha, 2000, p. 21). Nesse caso, vale ressaltar a importância da memória enquanto signo da cultura representada nos discursos como fazem as professoras nesse texto.

Gomes (2004) afirma, por exemplo, que o texto autobiográfico integra um conjunto de modalidades de representação do ser no mundo ocidental ou moderno. Por meio de seus relatos se revelam práticas culturais e estas fazem parte do sujeito em sociedade, mas também uma intenção de organizar de forma linear uma narrativa, a formação, ou melhor, o processo de escolarização dessas professoras conversa com suas práticas em sala e com a comunidade escolar o tempo todo.

E isso está também representado nos textos, como afirma Gomes (2004), existe uma construção de si baseado em valores a criação de uma identidade ou a emergência histórica desse indivíduo nas sociedades ocidentais (GOMES, 2004, p.11) e definitivamente as professoras vivenciaram, existe uma lógica a ser decifrada.

Portanto, como foi o processo de implementação do projeto pedagógico da nova capital nas escolas do Guará, tendo em vista o contexto histórico de sua fundação? O objetivo geral desta pesquisa é investigar as memórias de vida e da educação no Guará emergem da autobiografia “Como ensinamos uma cidade a ler”. Já os objetivos específicos são três: analisar a história de vida, formação e concepções sociais e educacionais das professoras ego autoras, investigar as origens e o cotidiano, bem como a educação no Guará por elas testemunhada. o objetivo geral desta pesquisa é investigar os vestígios da vida e da educação no Guará, entre as décadas de 1960 e 1970, que emergem da autobiografia Como ensinamos uma cidade a ler. Já os objetivos específicos são três: 1) analisar a história de vida, formação e concepções sociais e educacionais das professoras egoautoras; 2) investigar as origens e o cotidiano, bem como a educação no Guará, conforme foi por elas testemunhada; 3) oferecer um minicurso sobre os vestígios da história da educação na origem da cidade do Guará.

#### **1.4. Apresentando a (s) fonte (s) da pesquisa**

A pesquisa se serviu de fontes diversificadas, e a mais utilizada foi o livro autobiográfico das professoras. O livro foi escrito como um relato, monumento delas por elas. Tem um foco no relato pessoal da vida de duas professoras, ambas formadas em colégios de cunho religioso católico. Migrantes, chegaram aqui buscando uma chance de vida nova nas cidades que eram fundadas para abrigar os trabalhadores da NOVACAP, como era o caso do Mutirão do qual se originaria o Guará.

O contexto de surgimento do Mutirão está vinculado às diversas características das sociedades da América Latina, principalmente o adensamento populacional nas cidades em detrimento do campo. A construção de Brasília, segundo Chain (2018), se utilizou do grande número de desempregados no Brasil o que, como consequência, gerou um grande fluxo migratório. Fator importante para a construção da nova capital, já que a falta de tecnologia e máquinas poderiam ter enterrado o nascimento de Brasília.

As pesquisadoras Ignez Costa Barbosa Ferreira e Nelba Azevedo e Penna (1996) inserem o processo de construção da nova capital em uma relação direta com a modernidade, e que também se relacionou com a exclusão. Se por um lado a construção de Brasília representou uma tentativa de evolução social, por outro lado, acabou por reafirmar a velha exclusão.

Inicialmente, o Plano Piloto de Lúcio Costa, que visou integrar a população, por meio de uma nova civilidade, independente das suas posses, entretanto o projeto se degenerou

posteriormente, por diversos fatores que fogem ao alcance deste texto, mas um elemento a se pensar é a questão de inumeráveis planos urbanos não levados a cabo integralmente.

Um desses planos é o relativo aos novos assentamentos pejorativamente chamados cidades-satélites. Elas foram constituídas para a população de baixa renda e forneceram além da residencial a possibilidade dos pequenos comércios, dependentes muitas vezes do Plano Piloto para empregos e serviços.

O urbanismo que deveria espelhar o futuro com relação ao uso do solo, segundo Ferreira e Penna (1996), fugindo dos projetos tradicionais, ou do passado, e que se ancoraram no desenvolvimentismo dos anos 1950, ainda que de forma peculiar, pois era não ligado a uma fábrica ou usina, mas a construção da própria cidade como foco desse desenvolvimentismo.

A engenharia faria o papel da indústria moderna, estabelecendo a necessária relação entre produção e consumo de massa. A construção civil é a indústria da capital, os diversos polos habitacionais que circundam a capital e o Mutirão de onde surgiu o Guará certamente cumprem esse papel. Além disso, o bairro de trabalhadores que tinha como população grande número de analfabetos.

Esse fato é importante, porque a busca principal dessas professoras, relatam elas, era erradicar o analfabetismo, e quem eram então os estudantes a serem atendidos nas escolas do Mutirão se não os filhos dos trabalhadores que construíram a capital? Outra questão relatada por elas é a das desigualdades pendendo para o lado masculino, o que por exemplo causava insegurança nos deslocamentos das professoras pela cidade, que utilizavam transporte público, ônibus. A constante preocupação com formação também as impelia ao deslocamento constante.

Uma característica peculiar do egodocumento é que, mesmo sendo um relato autobiográfico escrito a quatro mãos, ele tem momentos em que fica clara a história de cada uma; em outros momentos as memórias de ambas ficam meio misturadas, não deixando claro qual a professora que está fazendo o relato. O livro está dividido em nove capítulos.

O primeiro capítulo relata a saída da terra natal e o processo de formação de ambas, sendo a professora Marlene Henrique vinda do Ceará do povoado de Iara, formando-se professora do ensino do primário no Centro de Ensino Ave Branca em Taguatinga em 1967, mesmo ano em que se fixou no Mutirão que viria a ser o Guará. Logo também se tornaria Assistente Social, o que a levou a trabalhar no Amazonas.

O segundo capítulo versa sobre a vida da professora Maria Luiza Marques Matos, maranhense de Balsas que se mudou primeiro para o Goiás e depois em 1962 chegou a Brasília. Professora normalista, pedagoga e administradora escolar formada na AEUDF, também se formou em Ciências Físicas e Biológicas e ainda em matemática pela FEDF; atuou como

inspetora escolar, publicou livros de poesia e foi premiada por tal atividade em 1996 como personalidade “Destaque da Cultura”. Segundo faz questão de relatar no livro, a professora se pautou por oferecer a seus alunos uma educação de qualificação e voltada para o trabalho.

O terceiro capítulo já se baseia na experiência das professoras no Guará. Em uma perspectiva ufanista, estabelecem nele um tipo de discursos da ordem, voltado para a cidadania. Segundo números que elas fornecem, mais de 15 mil alunos passaram por elas, alicerçados nos valores “Deus, pátria e família”.

O quarto capítulo fala sobre as experiências profissionais, mas principalmente da vida de Maria Luiza Marques Matos desde a entrada na AEUDF em 1975, seu incômodo ao andar de transporte público e do perigo da chegada nas paradas de ônibus e a segurança dada por seu irmão, e a concretização de seu primeiro livro *Bem-te-vi, bem que te vi*.

O quinto capítulo fala das experiências de vida de Marlene Henrique, que chegou a Brasília com 33 anos. Neste capítulo, ganha destaque o retrato do Guará em seus primeiros dias, a importância da feira como ponto de encontro, as obras, a amizade com a vizinhança, a segurança das casas originais e a experiência comunitária de ajuda mútua. Até sobre as contas no mercadinho a professora fala. Da chuva aos acidentes, a professora faz um retrato muito detalhado da realidade por elas vivida.

O sexto capítulo segue essa linha, entretanto os relatos agora são das salas de aula. A energia das crianças contrastava com a falta de condições das escolas, assim acidentes eram rotina nesses tempos. Já nos anos 90, as professoras relatam a questão da violência, principalmente no turno noturno.

O sétimo capítulo tem uma proposta de explicação lírica sobre o nome do Lobo Guará e das florestas que a cercavam.

O oitavo capítulo descreve o que chamam de características primitivas do Guará, a importância da cidade para a morada, mas também como local de cultura, o crescimento desordenado, hinos e bandeiras.

O capítulo final é um agradecimento ao papel que elas desempenharam na cidade, seu pioneirismo e tenacidade na relação da formação dos moradores e de seus filhos, além da apresentação de documentos comprobatórios de sua notoriedade na sociedade guaraense.

O livro das professoras é redigido em primeira e terceira pessoa de forma alternada, como um diário. Como diz Philippe Artières (1998), quando se arquiva ou registramos os acontecimentos após as escolhas do que será publicado, organiza-se uma narrativa derivada da nossa visão de mundo e aqui se revela a intenção autobiográfica. O fazer normativo cede lugar a uma subjetivação de representatividade social de como os indivíduos querem ser vistos.

Ao escrever uma autobiografia, o autor muitas vezes não só se dirige ao leitor, mas também o convoca a andar por aquela trilha como algo normal a todos, é nesse momento que a trilha vira algo coerente, uma justificativa, bem como com algo do destino. Esses e outros elementos presentes no egodocumento serão problematizados no decorrer desta pesquisa.

Além dos relatos autobiográficos, algumas outras fontes também foram buscadas, pois a história dessas professoras é condicionada por interações com o ambiente. Sendo assim, é preciso perceber de que ambiente se está falando e aqui o registro dos jornais darão o suporte para tal empreitada.

Maria Helena Rolim Capelato (1988), estudou profundamente a questão da comunicação estabelecida nas páginas de jornais, primeiro delimitando a diferença entre uma grande mídia milionária e uma mídia menor local, atendendo a interesses como os comunitários, das igrejas, dos sindicatos etc. Já a grande mídia inclui os grandes jornais, para além dela, a imprensa televisionada aberta, ou cabo, rádio e canais de internet (que neste trabalho serão desconsiderados).

O que não se pode ignorar é a capacidade de condicionar seus espectadores, havendo uma cultura e diversos interesses no processo, seja dos que mediam e editam, seja dos que pagam por espaço para as propagandas nos jornais. Os jornais relatam por meio de suas linhas a História em movimento, retratando os atores que se relacionam com tais fatos, exercendo poder, mostrando também nuances das vidas dos que são afetados por esses atos, construindo uma narrativa do dia a dia, *in loco*. (CAPELATTO, 1988)

Ademais, os jornais se situam para além do aparente, muitas vezes revelam a ideologia. Quem escreve interpreta, é certo, mas pode ser também influenciado a escrever de uma forma e não de outra. Escrever e publicar num veículo desses é exercer poder, a informação não é neutra, ela tem um alvo definido nas suas linhas, também é possível perceber que se deve seduzir quem lê para o aceite do que se relata. Os jornais são fontes imprescindíveis para a pesquisa histórica, nas suas páginas se percebe quem exerce o poder e os efeitos de suas notícias, mesmo num país com grande número de analfabetos, ainda assim os jornais servem às pesquisas sociais e culturais e não poderia ser diferente neste estudo em tela.

Dois jornais foram utilizados nesta pesquisa: o Correio Braziliense, cujo primeiro número foi publicado no mesmo dia da inauguração da capital e que circula até hoje em Brasília, e o Diário Oficial do Distrito Federal, publicado a partir de 1967. Enquanto o primeiro é um jornal diário de informações diversas, o segundo é um órgão de propaganda estatal. Em todo caso, em ambos os impressos, são encontrados importantes informações com as quais é possível

contrastar as memórias das professoras autoras da autobiografia analisada e desvelar alguns aspectos das origens do Guará.

Todos estes aspectos foram trabalhados no decorrer da narrativa histórica. A pesquisa, portanto, tem cunho histórico no momento que se realiza pela interação com o egodocumento dentro de contexto que materializa as reais condições da educação em perspectiva – a educação pretendida pelo projeto moderno de educação pretendido pelas professoras e isso será percebido claramente nas partes que compõem essa pesquisa. No capítulo 1 “Apresentando as professoras egoautoras, suas histórias de vida e concepções sociais e educacionais” o objetivo é analisar a história de vida, formação e concepções sociais e educacionais das professoras egoautoras. No capítulo 2 “As professoras, os primeiros anos da vida e da educação no Guará” o objetivo é investigar as origens e o cotidiano, bem como a educação no Guará conforme testemunhado pelas professoras. No capítulo 3 “A perspectiva histórica da educação no Guará – um minicurso” será apresentado o produto técnico desta pesquisa. Convido o leitor a percorrer comigo esta narrativa.

## **CAPÍTULO 1 – APRESENTANDO AS PROFESSORAS EGOAUTORAS, SUAS HISTÓRIAS DE VIDA E CONCEPÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS**

Este capítulo tem por objetivo analisar a história de vida, formação e concepções sociais e educacionais das professoras egoautoras. Para tanto, num primeiro momento, alguns aspectos de suas vidas antes de chegarem ao Distrito Federal serão destacados, bem como o processo de formação educacional dessas professoras. Em seguida, serão relacionados alguns aspectos de suas formações com a história da formação docente no Brasil, a fim de evidenciar determinadas especificidades de seus itinerários formativos. Ao final, o relato egodocumental das professoras será interpelado visando problematizar certas concepções sociais e educativas que elas testemunham em sua autobiografia.

### **1.1. Itinerários de vida e formação de duas professoras**

#### **1.1.1. A professora Marlene Henrique**

Marlene Henrique e Maria Luiza M. de Matos são duas professoras que chegaram no início do Mutirão dos trabalhadores da NOVACAP. A primeira professora nasceu no pequeno povoado de Iara no Estado do Ceará, no dia 5 de maio de 1939, e afirma ter sido filha do último coronel do engenho do interior cearense, extremo com a Paraíba, no meio das sequelas sangrentas do cangaço”. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 19). As dificuldades do interior do

Ceará e a pobreza, diz a professora, lhe marcaram profundamente. Ela vivenciou os obstáculos do sertão e da seca. Ali ainda perdeu sua mãe e, em consequência, o pai se mudou com a família com sua grande prole para Cajazeiras, cidade do interior da Paraíba. Não seria sua única experiência de migração. Logo percebe o processo de fuga das populações nordestinas para outros locais devido à seca. Em seu livro, relata a professora Marlene Henrique, entende aquele processo como uma forma de desagregação social.

Foi em Cajazeiras que começou seus estudos com uma professora particular contratada para isso. O modelo de educação ainda era comum em algumas regiões do Brasil, remetendo às aulas régias do Império, em que o professor atuava no “modelo padre”, em que os preceptores se dirigiam à fazenda Taboca do pai da professora Marlene Henrique. Feitos os estudos iniciais, ela terminou o ginásio na escola gerida por freiras Dorotéias. [08] Localizado na cidade de Cajazeiras, o colégio era interno e católico. Ali, possivelmente, recebeu uma formação confessional muito semelhante à do Colégio do Patrocínio, de Itu, estudado por Maria Iza da Cunha (1999), em que a educação “caberia a tarefa de modelar o caráter do educando conforme os preceitos e valores morais católicos através da prática de virtudes, do conhecimento das práticas religiosas e da assimilação dos exemplos preservados pela história” (CUNHA, 1999, p. 174)

Mudou-se, em seguida, para Brasília e concluiu os seus estudos no Colégio Ave Branca em Taguatinga em 1967, o que a capacitou a exercer o cargo de professora de ensino primário. Estudou ainda na Escola Normal do antigo CEMAB (Centro de Ensino Médio Ave Branca) e, em seguida, voltou-se ao curso de Serviço Social na Universidade de Brasília já no ano de 1969. Lá ainda fez cursos curtos de literatura, sociologia, filosofia, psicologia e pesquisa social. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 21). Marlene Henrique buscou incentivar-se a seu modo dando preferência à literatura brasileira, também se esforçou no intuito de melhorar seu conhecimento científico de métodos e práticas voltadas para a educação e também na cultura, segundo ela os únicos remédios para as mazelas sociais (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 28).

A educação tinha que formar boas pessoas, portanto: “Vezes incontáveis procurou propiciar meios para melhorar o caráter das crianças<sup>9</sup>, dos adolescentes e dos adultos através da educação e da reeducação, enfim, da aceitação dos seus limites.” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 28).

---

<sup>9</sup> Em sentido moral, de um correto agir.

A professora também se graduou como assistente social, andou não só em salas, mas também nas casas de seus estudantes. Por contar com essa liberdade, a profissional buscou fazer um levantamento histórico da população que chegava ao Guará, os migrantes da cidade satélite durante seu período de estágio supervisionado. Afirma que entrevistou, visitou, catalogou e por meio desse procedimento bebeu em fontes, sociológicas, pedagógicas, filosofia da educação e psicologia como estagiária do Serviço Social.

Concentrou-se nas quadras QEs 05, QIs 05, QIs 06, 04, 03, 02, 01 (que são as primeiras quadras do Guará) e foi nelas que buscou estudar a conduta social da juventude dentro das unidades escolares, principalmente nos Centro de Ensino 02 e 04, mas se estendendo às famílias, a pesquisa por ela desenvolvida estudava isolamento, agressividade, aplicando questionários aos migrantes e suas famílias, principalmente sobre a criação de suas crianças e dos adolescentes. Os pioneiros eram, segundo ela,

Moradores dessas quadras são as verdadeiras testemunhas dessas andanças e do apreço carinhoso da estagiária, professora da primeira a quinta série, e foi, verdadeiramente, quem começou a desenvolver a formação da consciência coletiva, para a educação social, e a sensibilizar as pessoas para a importância da participação ativa da comunidade, na formação dos jovens estudantes. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 22)

A professora já estava preocupada com a violência e os problemas que causavam as atitudes provenientes de tal fenômeno numa sociedade emergente, que surgia na cidade das casas populares, principalmente sem as devidas condições de habitação (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 23). Ela buscava aconselhar, encaminhar racionalmente a comunidade estudantil, seus princípios de dever, responsabilidade, de honra, fé em Deus, e de compaixão, segundo ela mesma.

A professora buscou sempre se manter aprendendo e pesquisando a família que considerava agente principal de um desenvolvimento do cidadão quando age em função da comunidade. Sua ação comunitária só foi interrompida devido à viagem para pesquisa na Universidade Federal do Amazonas, ali um projeto fundiário começava a ser implantado. Juntou-se à ação e, mais uma vez, foi buscar novos conhecimentos no campo do Serviço Social, agora em função de políticas públicas.

Outra questão com que Marlene Henrique se deparou foi o que chamou de pressão do regime militar na escola. Esses que sempre estiveram atentos a questões que representassem perigo ao golpe militar e à divulgação de suas ideologias e linhas políticas faziam com que as pessoas que representassem perigo de alguma forma acabassem sendo perseguidas e até exilados, levando seu conhecimento para fora do país.

Segundo seu relato, isso a deixava consternada, entretanto mantinha-se calada e jamais participava do movimento grevista, de acordo com ela, lutava no anonimato pelo direito dos que aqui estavam separados de suas famílias e ainda escolhendo trabalhar a sociedade pela agenda cultural e escolar. Para que isso se efetivasse, era preciso que ela tivesse a confiança de seus pupilos e das famílias, portanto vivia e vivenciava os problemas da comunidade, só assim poderia desenvolver suas pesquisas e também atividades como o teatro. Ali os papéis sociais como os desempenhados por carteiros, padeiros, professores, eram representados. Além disso, discutia os acontecimentos de Brasília e até mundiais, aconselhou, e esclareceu dúvidas principalmente as angústias e tensões do período, que criava muito isolamento social. Ela em seu livro reconhece que era parte de um processo de ‘bocas veladas’ do regime militar.

A professora buscou trabalhar com visitas, com o objetivo da criação de Associações Comunitárias, Associação de Pais e Mestres, palestrou sobre essas questões de adaptação a um novo local e ajudou a superar essa dificuldade que afetava a pais e filhos, incentivou o lazer por meio de festas, seja de aniversário, seja de datas nacionais, buscando ressaltar o humano em cada um, pois ela mesma se considerava uma humanista, para ela esse era primordialmente o papel do educador, ela se dedicava aos estudos para servir de modelo para outras mulheres que muitas vezes não tinham acesso à universidade:

Constatou, registrou, debateu, documentou, o estado de isolamento das mulheres e das crianças no início da década de setenta, isolamento este, que obrigava estas populações de mulheres, crianças e jovens a enclausurar-se, pela falta de transporte, jornais, revistas, rádio, assistência médica psicológica e financeira e qualquer tipo de lazer. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 25)

A pioneira afirma que se colocou à disposição buscando alertar a comunidade com base em sua preparação exclusão. Procurava exercer controle de seus pupilos e de toda comunidade que vivia na escola. Procurou formar caráter (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 29) da comunidade, buscava, segundo seus conhecimentos, evidenciar os aspectos democráticos da sociedade discutindo questões de hereditariedade e buscando combater o que chamava de artificialismo social, que é o financeiro.

Ela sempre relacionou a função da comunidade estudantil com a família, sendo que o objetivo a ser perseguido socialmente é a busca do desenvolvimento como sociedade verdadeira baseada na família. Nesse caminho, o amor familiar era um valioso aliado para que as crianças fossem bem-sucedidas tanto na aprendizagem como na socialização. Convocava os pais constantemente, debatendo com essas pessoas os problemas de desinteresse, da ociosidade, da preguiça, seja de crianças, seja entre os jovens. Para a professora, essa participação causa uma aprovação maior e o sucesso acontecia em conjunto, portanto num processo coletivo e

participativo. Objetivava atrair a escola com atividades extraclasse para motivar e estimular a criatividade.

Desenvolveu a real participação no aprendizado estudantil, pressupondo que esse processo participativo iria melhorar muito a curto prazo a pós e a sensibilização dos alunos e de suas famílias, elemento mais que essencial no desenvolvimento da consciência e da clarificação. Como formadora de personalidades, desenvolveu, paralelamente, o espírito de esperança em Deus, no futuro, no amor, na Pátria, na família, e na democracia, em uma época muito triste para os anseios de liberdade do Brasil. Desenvolvimento da prática da solidariedade, da participação, do trabalho deu grande importância na formação do caráter, o freio do egoísmo, procurou alertar e dosar a cobiça e dominar o individualismo, desenvolver a participação e formação do espírito de liderança. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 32)

Existia então uma estratégia de labor voltada principalmente ao trabalho comunitário. A estratégia foi desenvolvida durante o estágio supervisionado, em que a pesquisa social estabeleceu os instrumentos e os meios de perceber a aprendizagem e seu resultado, a fixação da aprendizagem. Buscou então estimular o que chamou de iluminação do saber e que paulatinamente invadisse a cabeça dos jovens. Segundo a professora Marlene Henrique, naquele momento da década de 1970 era preciso conhecimento de História para um maior domínio das coisas da sociedade, dos “domínios intelectuais”, para que isso se refletisse na comunidade e para além disso no desenvolvimento da sociedade pela paz, e paz para ela é primordial, que se impõe na sociedade por meio da educação.

Apesar do regime militar, a professora atuou constantemente contra as desigualdades sociais, devotou-se a isso desde sua chegada ao Guará. Direcionou suas forças para melhorar as condições de aprendizagem pela mudança no campo social. Acreditava que os homens são frutos da sociedade que os rodeia, e pela sua percepção do mundo tentou compreender e atuar na sociedade.

Pela observação e pelo pensamento “fiel instrumento de educação, reeducação, adaptação e readaptação, tendo como especial clientela as famílias migrantes e os seus filhos” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 29). Reconhece, entretanto, que isso não ocorreu nem com ela nem com seus estudantes na realidade. O isolamento era um fator importantíssimo, pois, se por um lado afastava pelo fator geográfico, possuía também um aspecto cruel, porque a falta de transportes, quando existiam, eram lotados, sujos, desconfortáveis, poluidores, perigosos, inadequados e não permitiam o deslocamento após a hora do trabalho consolidaram a questão da cidade dormitório, ou, em outras palavras, sem lazer para os que deveriam apenas trabalhar.

A professora Marlene Henrique também trabalhou o seu lado artístico. Permeando todo o período de seu trabalho naqueles anos tão conturbados, ela publicou diversos livros como Nas Dobras do corpo; Zuíno, O Último Inspetor Escolar; Turíbulos dos Versos; uma vez me

contaram, os dois últimos livros eram inéditos até a publicação das memórias das professoras. Segundo a professora, a fonte para essas obras é a própria vida e a vida social, o complicado dia a dia, mas não se limitavam a isso: existia uma leitura das formas corporais, dos sentimentos, de elementos filosóficos, do prazer e até do erotismo.

Segundo a professora, as obras que escreve buscam refletir o profundo desassossego e a frustração da alma humana em torno da existência. A questão social, as dicotomias que reflete, a dor humana, a morte e a ética também perpassam seu trabalho de extrema sensibilidade que como assistente social acabavam por incomodar e lhe fazer produzir seus textos, não se pode esquecer de que, além de professora, antes disso, ela foi formada pela ética do amor religioso.

### **1.1.2. A professora Maria Luiza Marques Matos**

A outra professora, que foi estudada neste trabalho, é Maria Luiza Marques Matos, maranhense, nascida em Balsas. É filha de Luiz Lino de Matos e Maria Marques da Silva, assim como a professora Marlene Henrique, teve sua vida marcada por processo de migração. Bem nova, já aos dois anos, mudou-se para Goiás, onde fez seu primário no colégio Sagrado Coração de Jesus e como Marlene Henrique teve uma formação escolar de base religiosa católica, em Porto Nacional-GO.

Posteriormente, cursou o ginásial, no Ginásio João D'Abreu, Dianópolis-GO. (HENRIQUE, MATOS, 1998, p. 35). Já no início da década de 1960, especificamente em 1962, chegou em Brasília. Aqui, em Brasília, cursou o normal no colégio Maria Auxiliadora, instituição particular de ensino e na universidade privada AEUDF (Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal), formou-se na área Pedagógica/Administração Escolar, que a capacitou atender ao primeiro e segundo graus como Professora nível III de Ciências Físicas e Biológicas e Matemáticas da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF)<sup>10</sup>. Ainda na universidade, a AEUDF, iniciou o curso de Direito que não chegou a concluir. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 36)

Como educadora e Secretária Administrativa de Inspeção do Ensino - SEC-DF-, afirma que muito contribuiu para o ensino do Distrito Federal. A professora diz que sempre buscou estar atenta às mudanças da sociedade da tecnologia, mas sem perder o elo com Deus. Ela assume o papel de Deus como o grande arquiteto da natureza (O grande arquiteto é um símbolo da maçonaria). Essa ligação sagrada com a educação acabou por fazer com que ela se entregasse

---

<sup>10</sup> Em 17 de junho de 1960, foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), com a finalidade de executar a política educacional, de modo a assegurar a eficácia do sistema de ensino oficial. A instituição passou a supervisionar os ensinos primários e médios da capital. (AGÊNCIA BRASÍLIA, 2021)

por meio de orientação da universidade à produção de uma pedagogia quase autoral que, segundo ela, oportuniza a melhoria do comportamento social, seja na mudança individual, familiar ou social:

Todos nós temos iguais valores e direitos diante de Deus, da Pátria, e da família. Recebemos também da Ética, contida nos ensinamentos escolares e familiares, o grande valor pela vida de todos os seres humanos, vida dada por Deus, que se impõe sobre todos os demais valores, impregnada de amor, realismo, paz, sensibilidade, sociabilidade, inteligência e civilização nos mais diversificados meandros educacionais. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 45)

A religiosidade é uma marca da pedagogia da professora, que relatou ter percebido que era preciso ir além, integrar o estudante a uma ideia de futuro como o do mundo do trabalho desde o primeiro grau. Afirma também, em seu livro, que isso só poderia acontecer se o próprio estudante fosse capaz de se perceber nesse mundo e observar, planejar, testar, analisar resultado e com isso executar seus próprios planos de futuro, corrigir sua caminhada. Acreditava ainda que as questões técnicas e pedagógicas deveriam problematizar a realidade, tudo em função do aluno e o mundo do trabalho, é assim que se ajudaria a pátria.

Maria Luiza fez vestibular em 1975, ou seja, 13 anos após sua chegada a Brasília, mesmo já sendo professora. Disse ter escolhido a AEUDF por ser uma universidade de fácil acesso, contudo, não concluiu o curso de Direito (HENRIQUE e MATOS, 1998). O que realmente a motivava parece ter sido a fé e a família. Combustíveis verdadeiros para sua busca por formação, pois as ajudaria em sua profissão de professora, isso pode ser percebido, por exemplo, quando a professora reclama do cansaço e dos riscos a que se submetia e como isso acabava por influenciar na escola, nas suas aulas, mesmo quando era assediada no transporte público. A sociedade em formação tinha muito o que mudar e ela queria ser parte do processo de formação, era na família, por exemplo, na força, que alega ter recebido de seu irmão e mãe, que a motivava a continuar:

Com imensas barrocas cheias de lameiros, que salpicavam as pessoas que estavam nas paradas, estes ônibus corriam ora em violenta velocidade, nas encurvaduras das pistas, ora com carga humana, superior à permitida por lei, pondo em risco a vida de todos os passageiros. No retorno para minha casa, depois de ter saído de um ônibus, com uma furiosa carga de cansaço, de sono, de fome, de medo e enfado, mas mesmo assim ainda encontrava resistência física e espiritual para destruir e vencer estes contratempos. Nessa luta contei com a ajuda do meu irmão Ademar de Souza Brito, que com descomunal generosidade, boa vontade e desprendimento, vinha encontrar-se comigo no meio do caminho escuro, cheio de perigos, no meio do frio, chuvas finas e ventanias, entre desbaratadas veredas, em cima de montes e de terras. Se assim não fora, correria o risco de ser agarrada, dominada, estuprada, e até poderia ser morta, uma vez que estas ocorrências lamentavelmente aconteceram com outras pessoas nos mesmos lugares onde eu passava todas as noites, com a mesma idade que eu tinha na ocasião que se aventuravam a saírem de casa e passarem nas imediações da estrada

que une Taguatinga e Brasília, debaixo dos pés de eucaliptos'. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 53)

E ainda:

A minha mãe, Maria Marques da Silva, de extremada bondade, acolhia-me todas as noites com seus abraços generosos, carinhos mimos, muito amor e uma comidinha gostosa. Aliviava-me, reanimava-me, destruía até os meus sofrimentos, temores, inquietudes, vergonha das piadas e gracejos safados, dirigidos a mim enquanto estava em companhias tão inconvenientes dentro dos ônibus, superlotados. Aqueles homens malcheirosos, rudes, grosseiros, mal-educados, e sobretudo atrevidos, ousados, enxeridos, eram trabalhadores cheios de maus tratos e privações, saudades e solidão, pois haviam deixado as suas famílias a quilômetros de distância e haviam vindo tentar a sorte em Brasília. Foram aqueles homens que iniciaram a construção da maioria de nossas cidades-satélites. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 53)

A professora Maria Luiza faz um tipo de síntese de todo esse processo sobre as suas vivências e dificuldades e como isso acaba se cristalizando em sala, em objetivação e determinação para a educação. A capacidade intelectual de Marlene Henrique, o desejo de aprender, pesquisar e estudar, foram os principais componentes para o seu êxito junto da família, como professora, educadora, agente do desenvolvimento comunitário, cidadã, assistente social, poeta e escritora (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 24). Ela parece ter uma leitura particular sobre a população da cidade, uma relação de asco e ternura, na qual a falta de cultura e família parecem ser a explicação que condicionava o comportamento social.

As relações familiares parecem ser pedra basilar para a educação em seus depoimentos, se por um lado ela se apoiava na família, por outro via a falta de uma família coesa e agregada como condição para a vida social e que então resultaram na situação dessas pessoas que deveriam ser atendidas. Como observadora nata, compreendeu que o homem é fruto da sociedade onde vive, como esta é do indivíduo.

Destacou a participação da família como um valoroso elemento essencial para a fixação da aprendizagem (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 29) Importante perceber que se a sociedade condiciona o homem ela mesma pode ter sido condicionada e impedida de formar-se em Direito dentre outros motivos, já que não fica claro o que a impediu de concluir o curso, por dificuldades de estudar à noite e o esforço de sua família por garantir sua segurança favorecia sua missão na educação, mas pode ter contribuído decisivamente na incompletude da segunda graduação:

Durante um tempo bastante considerável essas populações permaneceram em completa separação; sem grandes contatos viviam um lamentável grau de separação social. O isolamento desse período, teve também como causa a falta de transporte, difícil locomoção, ocasionado pelo frio, ventanias, constantes vendavais, lama, e o isolamento estrutural alicerçado pelas diferenças biológicas, onde os homens saíam de casa para trabalhar fora, as mulheres, as crianças e os jovens ficavam praticamente presas em casas em desconfortáveis, sem segurança, abandonadas à própria sorte, no

meio do nada do cerrado e do esqueleto da nova cidade do Guará II, em construção.(HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 26)

E conclui:

Na primeira impressão, ao relembrar de tudo, às vezes acho que não valeu a pena, mas logo o bom senso me diz que realmente valeu a pena, pois todas essas vivências, boas ou ruins, me vestiram de conhecimentos, experiências, aprimoramento intelectual, além de ter me tornado sábia, para enriquecer a minha profissão. Foi ótimo porque “à medida que as experiências se dilatam e as esperanças mudam, encontramos a verdade nas falsidades que denunciamos e talvez mais falsidades nas nossas verdades de moços (as). (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 57)

Mas se não foi advogar, assim como Maria Helena, começou a escrever. Estreou com o livro Tudo Posso, a obra de poesia foi lançada no XIV Bienal Internacional do Livro, agosto de 1996. Em setembro do mesmo ano foi premiada como "Personalidade Destaque da Cultura". Participou da Feira do Livro de Brasília nesse mesmo ano em 1997 participou do 7 ° Encontro Internacional de Escritores na fronteira Chuy-Chuy (Uruguay Brasília). As poesias foram publicadas em jornais da região como o La Notícia, jornal de San Miguel. Tucuman, argentino, e a revista Nuestro Horizonte, Chuy no Uruguai. Por aqui também recebeu prêmios como o certificado do Sindicato dos Escritores no Distrito Federal- Pró-arte, de Brasília. [06] Seus trabalhos Desperta a Alegria de Sonhar e Renata 15 anos, foram traduzidos para o Braille - Projeto Luz ano III- 1997 (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 38)

## **1.2. A formação de duas professoras no quadro de uma história da formação docente**

Embora tenham iniciado suas trajetórias educacionais antes de chegarem ao DF, como foi exposto na primeira seção deste capítulo, foi em Brasília que as protagonistas receberam a formação docente que lhes conferiu o status de professoras, que seria a identidade central que assumiram anos mais tarde, quando, ao olhar para o passado, decidiram redigir seu egodocumento. Os detalhes sobre como teria se dado tal formação não foram por elas abordados, mas, à luz da história da profissão e da formação docente no Brasil e em Brasília, é possível adentrar no campo das possibilidades históricas e tentar ensaiar algumas interpretações.

As investigações de Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009) são o ponto de partida para a análise da questão sobre a formação dessas duas professoras, pois remetem ao modelo de formação profissional no interior das Escolas Normais.

Vicentini e Lugli (2009) afirmam que a questão profissão docente e o local onde esse professor é formado não podem jamais ser pensados de forma apartadas, sem que se leve em

consideração a rede de relações, pessoas e papéis que participam nesse processo, nas condições históricas que o determinam e possibilitam. Segundo as autoras, os docentes respondem às necessidades de uma sociedade e vão ao mesmo tempo criar novas necessidades, pois o exemplo da educação impacta diretamente nas projeções sociais (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Embora a história das Escolas Normais remonte aos tempos do Império, é durante a República que esse modelo de formação profissional de professores ganha força, sobretudo, a partir da década de 1920. O período republicano contribuiu significativamente para um desejo de conhecimento mais elaborado e sistematizado o que como consequência modificou concepções sobre a carreira magistério, na qual a ideia de uma sociedade moderna passa por seu letramento, as Escolas Normais crescem em número e importância (VICENTINI e LUGLI, 2009).

O estado de São Paulo, por exemplo, se colocou como foco desse processo de reforma da educação. Lá a Escola Normal ganhou finalmente uma “cara”, os edifícios, especialmente construídos para tal finalidade, a higiene, as salas de aula pensadas para que o ar circule, a iluminação, os móveis e até a disposição dos estudantes dentro de sala. Mas, nada se destacava mais do que as fachadas monumentais que demonstravam imponência e se destacavam na paisagem (VICENTINI e LUGLI, 2009). A materialidade do ensino normal, assim, queria expressar a centralidade que ele adquiriu na proposta pedagógica republicana, que entendia ser necessário contar com professores bem-preparados para bem ensinarem os valores do regime.

A Escola Normal, assim, passou a constituir-se num nível superior de formação de professores, implicando, inclusive, em mais anos de preparação. buscava-se a superação do modelo de formação artesanal<sup>11</sup> de professores. O modelo continuava a formar os professores leigos.

A partir de 1930, de fato, a Escola Normal exigiu nível fundamental completo para admissão e em 1932 uma reforma similar foi levada a cabo no Distrito Federal por Anísio Teixeira (VICENTINI e LUGLI, 2009). Essa variedade impedia uma centralização de

---

<sup>11</sup> VICENTINI e LUGLI (2009) descrevem assim a formação dos professores artesanais; ressaltam que até meados século XIX não havia instituições de preparação docente, era o bastante o atestado de moralidade e conhecimentos básicos para a prática. o professor passava por momentos dentro das salas de aula acompanhando um outro mais experiente, a prática não era determinada por um currículo que definisse o que seria ensinado. Era concedido então pelo padre da paróquia e pelo Juiz de Paz uma licença docente, havia ainda uma avaliação por um Diretor-Geral dos Estudos e uma banca de avaliação sobre os conhecimentos que seriam lecionados. Segundo os autores existiam variadas formas de educar, mas a preocupação sobre questões relativas à preparação adequada devido a necessidade de formar soldados sobressai. O método Lancaster era o mais recomendado pela possibilidade de treinamento simultâneo e para tal era preciso a formação de monitores para o controle dos alunos, a memorização de sinais e comandos, e para que existisse interação entre professores, e alunos, existiam também punições para diferentes faltas. Utilizavam-se lousas, cartazes e relógios. O método exigia poucos investimentos e foi o mais adotado durante o período imperial nas escolas de primeiras letras.

formação, o que só ficou mais perto de ser obtido durante o Estado Novo (1937-1945) com a Lei Orgânica do Ensino Normal Nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Entretanto, não se pode esquecer de que existe um mundo além do eixo São Paulo-Rio, onde esses modelos prevaleciam. De fato, o itinerário singular das professoras em alguns momentos se distancia (quando recebem educação de preceptores ou em colégios católicos) e em outros se aproxima da formação profissional (quando buscam o ensino normal e superior), lembrando a diversidade das experiências educativas.

Essa lei seria responsável por articular os diversos níveis de ensino. Pouco se debateu quando da elaboração da lei, afinal, era Estado Novo, período marcado pelo autoritarismo e centralismo político (VICENTINI e LUGLI, 2009). A lei tratou de quantidade de horas semanais e finalmente a aceitação de diplomas de Escolas Normais por todo território nacional (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Ainda assim, vários Estados não cumpriram esse dispositivo e a lei estabeleceu que a formação dos professores se dividiria em dois períodos ou ciclos de 4 anos, no currículo das escolas normais prevalecia a cultura geral e a formação específica. O segundo ciclo invertia o processo, o conteúdo geral era diminuído e ampliava-se o específico voltado para a educação de ofícios

A lei ainda aos alunos do ginásio também se inscreverem, melhorou ainda as condições da educação complementar anexada ao bloco das normalistas, criou-se um limite de idade para a inscrição de 25 anos e criou os Institutos de Educação que preparavam os oriundos das escolas normais para serem diretores e inspetores de Grupos Escolares. O curso normal passa então a cumprir papel importante na estruturação da educação, de modo a possibilitar o acesso ao nível superior, principalmente o curso de filosofia e pedagogia (criado em 1939) (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Nos anos 1950 outras leis de equivalência criaram a estes egressos da Educação Normal e também do nível médio, estes últimos somente assim que fizessem a complementação, acesso ao ensino superior. O resultado desse processo de organização da educação normalista foi uma estruturação de um fluxo educativo em rede para além da Educação Normal, principalmente porque esse sistema é replicado e adotado por outros Estados. A década de 1950 também marcará a expansão do sistema percebido pelo número de matrículas chegando a 150 % (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 48).

Do que se viu até aqui, é possível afirmar que as professoras, assim, na década de 1960, quando se tornaram docentes, tiveram que submeter-se ao nível de formação então exigido e

desejado pelo Estado, pela frequência a uma Escola Normal. Profissionalizaram-se e adquiriram, nos bancos da Escola Normal, a formação necessária para exercerem a profissão docente na cidade onde então viviam e construíram suas vidas. Mas elas entraram no “caminho da profissão” com duas características particulares: escolheram uma profissão considerada feminina e o fizeram não na Escola Normal pública de Brasília, mas em colégios particulares confessionais da nova capital.

Em relação à feminização pedagógica<sup>12</sup> (NASCIMENTO, 1994), a condição de normalista durante o processo de organização da educação brasileira entre o fim do século XIX e início do século XX vai entender essa mulher sendo transformada em razão de uma sociedade que se moderniza. A normalista torna-se um símbolo ideal da mulher da classe média brasileira, o prestígio da professora normalista é decorrente de que o Normal era a única opção de continuidade de estudos para as mulheres jovens, essa perspectiva acaba por transformar a própria profissão do magistério e lhe marcando como uma profissão feminina, mas não só isso, a questão do aprendizado e do que era aprendido devolvia à sociedade a mãe prendada, educada, e do lar.

Segundo a pesquisadora Maria José do Nascimento (1994), ‘uma imagem feminina, vestida de azul e branco, arquétipo da mulher treinada para ser, no futuro, boa esposa e boa mãe, dócil e meiga’ (NASCIMENTO, 1994, p.48). Foi, assim, uma carreira marcada por essas definições de gênero que as professoras decidiram se dedicar pela frequência a determinadas escolas normais da cidade de Brasília.

Paralelamente à implantação do sistema de ensino de Brasília, pensado por Anísio Teixeira, se deu início também ao processo de formação de professoras normalistas para

---

<sup>12</sup> Sobre a feminização da profissão de professoras, alguns trabalhos explicam melhor esse processo assim: Cláudia Pereira Vianna em *A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente*, (2013) desenvolveu seus estudos de doutoramento sobre as questões da feminização baseando se primeiramente na separação terminológica sexo e gênero, levando em consideração que o segundo termo tem relação direta com relações sociais e portanto de poder enquanto o primeiro termo é voltado a questões biológicas, uma bagagem intransponível. A separação destes termos é basilar para entender como muitas vezes se justificam as diferenciações na divisão social do trabalho e a subalternização histórica que incide nas posições que podem ser ocupadas por mulheres, por exemplo nas escolas. Mesmo sendo uma profissão que possui uma grande maioria de mulheres em seus quadros. Os estudos da Warde, Mirian Jorge e Rocha, Ana Cristina Santos Matos *Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935)* revelam aspectos desse processo de ocupação de posições de chefia mesmo após a qualificação profissional de qualidade esperada por gestões e gestores. Muitas vezes os cargos ocupados por essas mulheres dependem mais de quem a apadrinha do que da formação. Mesmo quando são enviadas com este fim de qualificar-se, os cursos ofertados estão, no caso deste exemplo citado pelas professoras Warde e Matos (2018) considerados inferiores como os cursos de artes práticas, enquanto os mais complexos seriam destinados aos futuros representantes das chefias universitárias. O que se percebe é a existência de um determinismo biológico, ou construções históricas baseadas na cultura que delimitavam os espaços destas pessoas. Flávia Obino Corrêa Werle em *Práticas de gestão e feminização do magistério* (2005), percebe que a feminização acontece ainda pelos processos de gestão que estabelecem as formações das professoras por exemplo quando pensamos a influência das funções escolares desenvolvidas nas direções das escolas principalmente mantidos por instituições religiosas.

atuarem nas escolas da capital. Clara Ramthum do Amaral (2014) fez um raio-x do projeto do Curso Normal em Brasília, tendo por foco um recorte de 4 anos, assim de 1960-1964, esse trabalho subdividiu o processo em três períodos, sendo o primeiro o período da CASEB, a segunda divisão se inicia com a inauguração da Escola Normal e uma terceira fase em o sistema se torna complexo e que finda com o debacle do CEM (Centro de Educação Média).

Para os fins deste capítulo, a base teórica usará a obra de Amaral (2014) e os levantamentos sobre a organização interna da educação de Brasília. É preciso entender o papel da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) que ficou responsável pelo processo de construção e manutenção destas escolas primárias.

A rede de escolas primárias foi a que teve um maior foco num primeiro momento, sendo relacionada a questão do crescimento de aglomerações de trabalhadores. Isso explica, por exemplo, que a primeira escola do Distrito Federal tenha sido no Grupo Escolar Nº 1, em 1957, ao lado da Cidade Livre, onde hoje existe a R.A. da Candangolândia, nome que a cidade herdou dos trabalhadores da nova capital que ali se instalaram.

O Grupo Escolar Júlia Kubitschek foi o primeiro a ter uma qualificação para os professores que iriam atender aos trabalhadores candangos, que exigia o diploma de curso normal. Para tanto, era preciso ser bem-sucedido em diversos estágios supervisionados que ocorreram nas escolas-classe, bem como nas escolas-parque de Salvador, poderiam ainda vir de outras experiências de escolas do Rio de Janeiro. Esses professores do início de Brasília vinham de fora da capital. E em 1959 o Decreto Nº 47472 institui a CASEB que organizou a seleção de professores de nível médio e superior para além da função das obras das unidades escolares (COSSETE, 1998).

A seleção dos professores foi feita por meio de formulários, provas e entrevistas, seu objetivo era localizar os professores que estivessem mais cientes da nova perspectiva pedagógica que se pretendia para a nova capital, os professores deveriam ter como teto máximo de idade 40 anos, assim a cidade também assumia a renovação pela faixa etária de professores, muito devido à falta de condições da localidade que exigiria força e tenacidade, professores recém-formados eram bem-vistos e esperados.

Após o processo burocrático, o escolhido recebia uma convocação que foi enviada por todo território nacional. A convocação era para trabalhar no primeiro Centro Educacional de Brasília, que iniciaria seus funcionamentos em 1960 com cursos ginásial, científico, clássico, técnicos de contabilidade e administração e normal (COSSETE, 1998).

No processo de escolha desses professores, definia-se a questão da preparação das aulas junto ao material didático a ser utilizado. Os formulários tinham como finalidade explorar ao

máximo as informações de experiências pedagógicas dos professores, e incluíam, publicações, filhos, participação em sociedades científicas e culturais a que se engajaram para a educação integral que se almejava.

O responsável pelo processo de seleção era Armando Hildebrand, que, a partir daquele aceite do professor, esclarecia as condições de trabalho e dificuldades, ressaltando o patriotismo e a cooperação social, o “espírito” esperado do futuro professor. Eram enviadas passagens pagas pela CASEB para o deslocamento dos professores.

Eles eram colocados para fazer estágios sobre o que seria essa nova educação, a visita às escolas e a apresentação, bem como a orientação para o ensino pretendido no Centro de Educação Média. Estes estágios incluíam palestras<sup>13</sup> com diversos educadores, como o próprio Anísio Teixeira, que ministrou a palestra a aula sobre Educação Secundária (COSSETE, 1998).

As professoras (a maior parte dos profissionais era do sexo feminino) do normal vinham de classe média, aliás filhas de deputados e políticos diversos, muitas, inclusive, eram de Planaltina. Várias turmas funcionaram até 1960 no prédio da CASEB e lá foram dados os primeiros passos na direção da educação integral, símbolo da educação do futuro da capital, um pouco em parte pela falta de possibilidade de deslocamento por falta de transporte público, as situações de vida cotidiana eram divididas todo os dias, desde o almoço até o lazer possível (COSSETE, 1998).

A formação do cidadão integral passava também pela vivência integralizada dos que deveriam ensinar isso aos seus estudantes. A formação integral dos cidadãos quer dizer convivência intensa, ou em outras palavras, comunidade e solidariedade em prol de um objetivo comum, traços de um pacto civilizatório em prol da vivência de uma nova sociedade, objetivo da nova capital (COSSETE, 1998).

Essa era, em linhas gerais, a formação oferecida às futuras professoras na Escola Normal de Brasília. Como dito, não há evidências que permitam detalhar como foi a formação das professoras egoautoras, mas, a julgar por esse modelo em circulação em Brasília, é possível aventar a hipótese de que também tenham recebido uma preparação nas escolas normais que frequentaram que visava prepará-las para os desafios que a educação na nova capital impunha.

---

<sup>13</sup> As palestras oferecidas foram: Didática Geral (ministrada por Luiz Alves de Matos), Classes empresas (por Lafayette Garcia), Entrosamento das matérias (por Lauro de Oliveira Lima), Associação de Pais e Mestres (por Heli Menegale), Classes Experimentais (por Gildásio Amado), Educação Secundária (por Anísio Teixeira), Artes Industriais (por João Batista Salles), Brasília e a Educação Nacional (por Lourenço Filho) e Orientação Educacional (por FanyTschacovsky) (CASEB, 1960a).

Mas, desafios que foram também vivenciados por elas na prática, quando tiveram a de testar os conhecimentos adquiridos nos bancos escolares e acrescentar outros, como determinadas concepções de educação e sociedade, conforme será disposto a seguir.

### **1.3. Interpelando concepções de educação e sociedade no relato de duas professoras**

O relato dessas duas professoras representa certamente parte de um momento de consolidação da história da educação da cidade do Guará, mas também da própria cidade. Segundo a autobiografia das duas professoras, Marlene Henrique e Maria Luiza Marques, podem ter tido como seus pupilos mais de quinze mil crianças e adolescentes na jovem cidade do Guará (HENRIQUE e MATOS, 1998). E nessa busca para seguir os fios da história de suas vidas, perceberam-se elementos da história da educação e de como esta teria se desenrolado pela ótica dessas professoras pioneiras. A educação que ministravam, conforme seu egodocumento, procurava construir valores como os da cidadania, pela liberdade e voltados para a democracia (ainda que num contexto de Ditadura Civil-Militar). O livro destas professoras é escrito em uma teia de representações pessoais, afinal é um egodocumento, e em meio a esse emaranhado acaba colocando em perspectiva o mítico projeto da educação de Brasília, a capital da esperança, como expresso em seu hino:

Garimpeiro de emoções, eu procurei nas canções, no baião e na toada, no chorinho saltitante E no frevo excitante A inspiração desejada. E, na riqueza dos sons, E, na beleza dos tons, fui encontrar bem feliz. O ritmo, a melodia. Que ofereço a Brasília, Capital do meu país. Brasília, Esmeralda que um bandeirante, No seu andar incessante, Nunca outrora sonhou. Brasília, Marco de um mundo novo, Glória deste grande povo. Que o sucesso abençoou. Brasília, Brasília, agreste Brasília, Que crescendo a cada dia, Sob a luz do céu anil, É a mais linda alvorada, A esperança plantada. No coração do Brasil. Brasília, Brasília, agreste Brasília, que crescendo a cada dia, sob a luz do céu anil, é a mais linda alvorada, A esperança plantada. No coração do Brasil. Brasília, alvorada'. Hino de Brasília, (CAPITAL DA ESPERANÇA, 1960)

Se era um projeto de esperança, para quem foi feito? Quais brasilienses teriam acesso a essa educação? O relato pessoal das duas professoras ganha em importância, ao se pensar na história da educação de Brasília e os objetivos esperados. Qual educação foi possível criar nas cidades que circulavam a capital, e como as professoras a desenvolveram tendo por base as representações dessas pessoas? Elas assumiram o desafio de trabalhar por aqui, sem que tivessem o foco e o preparo dedicados aos que educaram no Plano Piloto e que se celebra até hoje:

A construção de Brasília foi sem dúvida a maior e mais duradoura expressão do movimento modernista no Brasil. Uma estrutura de formas curvilíneas e minimalistas

conferiu a cidade o status de monumento e a beleza ímpar de seus traçados a tornou mundialmente reconhecida a estética do planejamento arquitetônico da capital é apenas a dimensão mais evidente dos ideais de transformação social gestados nesse período histórico cujas heranças imateriais vão muito além do aço e do concreto. A *intelligentsia* estabelecida no Brasil entre as décadas de 1930 e 1940 se atribuía a missão de transformar a sociedade através de uma reconfiguração socioeconômica, política e cultural do país. A UTOPIA foi tomada como destino real e a inclusão social foi eleita como meta por categoria de intelectuais. Para alcançá-las, um dos caminhos foi a educação. Figuras como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira despontam na organização de uma reforma que abrangeria todo o processo de ensino dos níveis básico ao superior objetivando oferecer aos indivíduos, através da cultura, as ferramentas para sua emancipação social. A ocasião da criação de Brasília era a conjuntura perfeita para a realização desse projeto emancipatório. Pela primeira vez no país se poderia planejar o nascimento de uma cidade simultaneamente a seu projeto pedagógico. Foi a oportunidade de concretização de vários dos ideais do manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932, cuja natureza só permitiria o desenvolvimento pleno se semeados em solo virgem, livre de passado e de práticas sociais cristalizadas pelo tempo...a educação gratuita e obrigatória a todos, sem distinção entre os alunos pela posição ocupada na teia social. (PEREIRA e ROCHA, 2011, p. 9)

O sonho, entretanto, parece que, na prática, não foi igual em todas as R.A.s, na verdade, o que se vê é que existiam diversos modelos pedagógicos concorrendo na rede do Distrito Federal, diversos objetivos de aprendizagem, e até mesmo formações diversas como as que foram oferecidas às professoras. As pioneiras do Guará, por exemplo, não foram formadas como previam os cursos normalistas do Plano Piloto, aliás, Maria Luiza se formou em uma instituição particular. Mesmo a professora Marlene Henrique, que se formou no CEMAB em Taguatinga, escola pública, não relata os objetivos de aprendizagem do curso normal do Plano Piloto.

A história da educação, quando contada por quem a viveu, abre campos de exploração e pesquisa que podem fornecer bases para o conhecimento de momentos do passado, por vezes, deixados de lado quando se assume por natural o que não é. Existiram especificidades e individualidades históricas nesse processo. Por exemplo, quando se fala do projeto pedagógico da nova Capital, a relação conturbada com as realidades das regiões administrativas é silenciada pela historiografia.

Não se pode esquecer que foi nelas que os trabalhadores que ergueram o sonho do presidente dos 50 anos em 5 foram morar e construir suas vidas. A história da capital muitas vezes esquece as vidas de trabalhadores, que suaram muito a camisa para erguer o sonho, e este “esquecimento” também se reflete na história da educação. A história da educação e a história da nova capital se confundem porque a nova sede deveria significar mais do que uma cidade, ou centro de comando do país, o “sonho” era refletir em prédios de concreto e jardins, um ideal à nova sociedade moderna, civilizada, e para que isso se realizasse o projeto passava obrigatoriamente pelo planejamento da educação, (a pergunta é; esquece ou apaga?).

Mesmo que se reconheça que efetivamente um projeto foi feito e tentou-se implementar com base na experiência de Anísio Teixeira em Salvador<sup>14</sup>, como os modelos das escolas-classe e escolas-parque, perceber como isso chegou, e se chegou, aos trabalhadores das cidades satélites que deveriam ser os atendidos, mais que qualquer outro grupo, já privilegiado historicamente, é um desafio.

Outrossim, não se sabe de dispositivos legais da época que garantiam que esse modelo deveria chegar nas cidades dos trabalhadores. Pior ainda é a falta de fontes para conhecer tal realidade. Nesse sentido, obras autobiográficas podem sugerir caminhos para pesquisas nesse campo de exploração da história da educação por meio dos relatos de quem participou deste momento.

Como disse Viñao (2000) em seu texto *Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: Tipología y usos*. As memórias não são espelhos, mas filtros, e o que sai deste filtro, não é nunca a realidade por si mesma, mas uma realidade recriada, reinterpretada e às vezes, incluída, conscientemente ou inconscientemente, imaginada até o ponto de chegar à mente que recorda, ou substituir com vantagem o que realmente aconteceu.

Ainda assim, é um meio de acesso ao passado, que convém ao historiador interpelar. Então para conhecer o que era ensinado e os objetivos que eram almeçados por essas professoras, e de onde elas tiravam as bases para agir assim, é preciso um questionamento e diálogo com o texto que elas produziram.

Aquilo que elas apresentaram ali em sua autobiografia permite estudar a história pela perspectiva proposta por Chartier (1989) em seu texto *O mundo como representação*. Para o autor, essa questão de dialogar com o texto não é uma situação simples, afinal essa conversa deve levar em consideração processos e valores existentes no “mundo do texto e no mundo do leitor” (CHARTIER, 1989, p. 178).

Não se pode simplesmente ignorar as representações humanas, elas acontecem dentro de contextos plurais, mesmo que aconteçam em determinados contextos históricos isso não as encerra. As possibilidades de apreensão do homem em sociedade refletem o que ele pensa da sua situação da sua relação com outros homens, mas não como algo dado e pronto, ele pensa, avalia e materializa ações muitas vezes de formas inesperadas.

---

<sup>14</sup> Segundo PEREIRA e ROCHA (2011), o plano educacional criado para a nova capital retoma o projeto executado em Salvador quando da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, este foi o primeiro centro demonstrativo de ensino primário do Brasil. A escolarização seria iniciada no Jardim de Infância (4 a 6 anos) seguiram então para a Escola-Classe e Escola-Parque concebidas para integralizar o modelo de educação que soma desenvolvimento para o mundo do trabalho e sensibilidade artística “juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade (TEIXEIRA, 1961, p.197)

Assim, as ações desses indivíduos não estão resolvidas, mas serão, eles avaliam e adaptam as possibilidades e em seus espaços por interações, às vezes conflituosas e tensas, criam soluções. A apreensão de bens, ou capitais, simbólicos produzem resultados diferenciados. Chartier (1989) trabalha com duas hipóteses, a primeira é sobre as práticas de leitura entendidas como processo definidos historicamente e variáveis, e a segunda hipótese decorre da primeira, pois é preciso entender como essas leituras são apreendidas se os textos foram lidos ou ouvidos, e finalmente como favoreceram as construções de sentido.

Para Chartier (1989), essa relação é que humaniza a leitura e o aprendizado em termo do próprio autor, encarna a leitura. Portanto, envolve a construção de sentidos particulares ligados a recursos intelectuais, dimensões sociais, da cultura local onde estão inseridos, suas identidades existentes ou em criação por meio das representações. Define representação então assim:

Atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórios, por um lado a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado, de outro, é a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediado que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma imagem capaz de repô-lo em memória e de pintá-lo tal como é dessas imagens alguma são totalmente materiais, substituindo os corpos ausentes que lhe assemelha ou não (CHARTIER, 1989, p. 184)

Chartier (1989) não para aí, para ele, a representação principalmente no contexto do Antigo Regime na França, momento muito estudado pelo autor, acaba por ser perturbada pela imaginação que acabam por afrouxar suas fronteiras, tornando-se então um tipo de farsa em função de situações reais. Os signos dessa representação corrompida são índices reais que dão base de segurança, assim, transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta (CHARTIER, 1989, p. 186). Então,

Toda a reflexão engajada sobre as sociedades do Antigo Regime só pode inscrever-se na perspectiva assim traçada, duplamente pertinente. Por considerar a posição “objetiva” de cada indivíduo como dependente de crédito que aqueles de que se espera reconhecimento conferem a representação que dá de si mesmo. Por compreender as formas de dominação simbólica pelo aparelho ou pelo aparato. É preciso inscrever a importância crescente das lutas de representação cuja problemática central é o ordenamento, logo a hierarquização da própria estrutura social. (CHARTIER, 1989, p. 186)

Esse afrouxamento de fronteira tem um nome vulgar, mentira. Sobre esse fato existe uma interessante discussão proposta por Philippe Lejeune (2008) no livro *O Pacto autobiográfico*, de Rosseau à internet, aliás, a discussão de seu texto traz à baila esse fato com

a seguinte pergunta: como se pode ainda no século da psicanálise, acreditar que o sujeito seja capaz de dizer a verdade sobre si mesmo? (LEJEUNE, 2008, p. 108).

O autor afirma que existe uma tensão entre o que quer dizer falar a verdade e contar mentiras, algo que não é novo, pois é fato que constitui as relações sociais, entretanto, alcançar algo próximo à verdade também é a busca pela verdade, define e definiu uma busca dentro de campos discursivos mais antigos ainda, então aonde a autobiografia se inscreve? A pergunta para Lejeune (2008) é respondida no campo do direito, onde se punem mentirosos, malvados e indiscretos.

A criação da Identidade por meio da autobiografia não anda nesse contexto, pois remete à construção da identidade individual, nunca como ficção. Para o autor, na autobiografia há um pensar sobre si mesmo e de se ver e ser apresentado para outros. O escritor é fiel à sua própria verdade, é o que ele chama de homens-narrativas, em que a identidade é um imaginário que caminha lado a lado com a verdade, então, não como a ficção, conclui, assim, que não é uma questão de convencer o leitor, mas de apresentar a ele um diálogo com uma verdade que toma a realidade por diferentes perspectivas.

No caso de estudos autobiográficos, como este aqui proposto, é importante notar a discussão proposta por Carlos Ginzburg (1989) sobre esse dilema. Para ele, o problema está no divórcio entre a prática e a teoria que permite que tais discussões aconteçam, para que algo relevante seja dito sobre um método da história, é preciso perceber que apenas olhar o resultado não revela o que há de mais rico nesse método, que é o processo. No caminho percorrido, a falta dessa sensibilidade acaba por revelar imagens distorcidas sem notar a questão dos juízos do próprio escritor, historiador, à sua imaginação. O autor afirma que o conceito verdade está fora de moda (GINZBURG, 1989, p. 217).

Ele afirma que no nível das atividades formais não existe diferença entre uma frase falsa e uma verdadeira, e isso se estende à questão das narrativas entre o ficcional e o texto histórico, o autor afirma que o mais fértil é procurar indagar o porquê da percepção daquele sujeito e como a levou até ali, arriscando transformar essa construção em algo verdadeiro, afinal para isso elementos externos e internos contribuíram e se incorporaram ao texto.

Enquanto os historiadores continuam acreditando que podem estar aptos a fundar a verdade por meio de seus escritos, e encontrar as provas cabais que resultem em formulações normativas Ginzburg (1989) tudo que se alcançará será algo que ele chama *effet de vérité*.

Ginzburg (1989) inclui a questão das citações diretas, ou não, colocadas nos textos representando o elemento cabal nessa discussão, como se fosse a solução final. Se antes os historiadores se fundamentam no testemunho dos olhos como percepção definitiva da realidade

da pesquisa histórica clássica, afinal “numa sociedade sem arquivos em que a cultura oral desempenha ainda um papel predominante” (GINZBURG, 1989, p.221) as citações são a vitória e a superação dessa fase da percepção.

Mesmo a mais eficiente que seja tão linda como a representação em pinturas ricas em emoções e cores, ainda assim, a verdade não pode ser alcançada, como se propõe para esses historiadores, não existe a tal superação metodológica, pois, o alvo a ser atingido é o mesmo, só levado a cabo de diferentes formas.

O autor lembra que a questão da verdade é uma busca caracterizada de formas diferentes, seja por causa da cultura ou do recorte do tempo e sua avaliação, “onde quer que esse conhecimento histórico como forma de atividade social tenha sido praticado até hoje” (GINZBURG, 1989, p. 231) essa busca é o elemento básico para todo o conhecimento relevante. Só que ele nunca é suficiente nem acabado, portanto nunca abarca a realidade em sua totalidade, o que é no mínimo paradoxal:

A crença na possibilidade de reconstruir o passado como um todo através das potencialidades literárias iria ser superada pela consciência de que o nosso conhecimento do passado é um empreendimento necessariamente desconexo cheio de lacunas e de incertezas alicerçadas em fragmentos e ruínas. (GINZBURG, 1989, p. 232)

E toda essa discussão é essencial para se perceber que essa narrativa sobre a educação das professoras explicita, não só as impressões delas enquanto educadoras em uma cidade em construção, mas também sobre como se deu o processo de consolidação da nova sociedade baseada nas escolas que deveriam civilizar. Em tempo, o modelo que seguiram nesse objetivo de educar extrapola o objetivo de treinamento.

Para elas, a educação deveria ser mais, existia algo a se debruçar, a obra, a alfabetização corria em paralelo, o objetivo estava na luta pela educação, pela cultura e pelo desenvolvimento social, organização da comunidade. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 16) A saída estava na educação para o surgimento de um homem moderno para uma nova sociedade, era mais necessária ainda para quem vivia outra realidade, para além do idílico Plano Piloto.

Ali, a realidade descrita pelas duas professoras é contada por meio das histórias de vida (HENRIQUE e MATOS, 1998, p.16) de trabalhadores que se assemelhava às vivências dessas professoras que também eram imigrantes do Nordeste, local marcado historicamente pela dificuldade<sup>15</sup>, (secas por exemplo) e a proposta para a cidade do Mutirão/Guará e para seus

---

<sup>15</sup> Sobre a questão da migração para Brasília ela é parte de um processo que segundo dados de textos do IPEA, *História - Seca, fenômeno secular na vida dos nordestinos* (2009) e remetem a 1915, quando o governo do Ceará

cidadãos se realizou de forma diferente do que aconteceu na região sonhada por Dom Bosco. Entretanto, tem seu valor, por ser realizada por pessoas comuns, com sonhos bem mais modestos, como o de educar e alfabetizar uma comunidade a que, inclusive, pertenciam. Essa história está de certa forma representada no livro das duas professoras aqui utilizado como fonte.

O Egodocumento é antes de tudo uma realização pessoal, mas é também um reflexo da realidade histórica de quem a viveu, como uma fotografia, uma selfie, mas é importante perceber que foto era essa. Certamente, é possível perceber pelo próprio título do livro, afinal parece um tanto pretensioso afirmar “como ensinamos uma cidade a ler”, mas com o tempo verifica-se que o relato não passa só pela formação, mas pelas questões da vida, do dia a dia da pedagogia do chão de escola e que efetivamente chegou na cidade do Guará e do Mutirão.

A linguagem que as professoras utilizam em seus relatos mostra que a cidade em sua origem era uma cidade Mutirão/Guará de muita necessidade e mesmo sendo uma das raras cidades de trabalhadores que nascia com água, esgoto e luz ainda era quase uma cidade do velho oeste dos filmes norte-americanos. Viam-se quase numa missão jesuítica no sentido de estarem trabalhando com pessoas que necessitam do amparo da educação religiosa, da moral e das virtudes que aquela educação busca representar, a falta de Estado deveria ser preenchida.

E é a questão da moral nos discursos das duas professoras formadas na infância em colégios religiosos que demonstra a existência de uma preocupação com o temperamento e caráter<sup>16</sup> que seria necessário para os moradores da nova ‘cidade jovem, cidade pacífica,

---

criou uma espécie de campos de concentração nas margens das grandes cidades para impedir a migração. A fome e a falta de higiene provocaram um quadro trágico. "Eram locais para onde grande parte dos retirantes foi recolhida a fim de receber comida e assistência médica. Não podiam sair sem autorização dos inspetores do campo. Ali ficavam retidos milhares de retirantes a morrer de fome e doenças" (AUTOR, ano, p.), relata a professora Kênia Rios, doutora em História pela Pontifícia Universidade (PUC) de São Paulo. Em 1932, outra estiagem iria devastar o semiárido nordestino. Foi nessa época que se tornou conhecida a indústria da seca: as oligarquias econômicas e políticas da região que usavam recursos do governo em benefício próprio, com o pretexto de combater as mazelas do fenômeno climático.

<sup>16</sup>Neste ponto buscou-se qual a possível origem dessa preocupação das professoras com esta questão da formação do caráter e principalmente porque a pista da origem desta preocupação pode estar vinculada ao uso da palavra ‘temperança’ que é um termo utilizado pela comunidade católica. É um vocábulo não exclusivo, mas muito recorrente e como ambas as professoras alegam serem formadas em instituições escolares católicas nos levou a procurar e as explicações encontradas no site do Vaticano, especificamente em seu catecismo principalmente na *TERCEIRA PARTE, A VIDA EM CRISTO, PRIMEIRA SECÇÃO A VOCAÇÃO DO HOMEM: A VIDA NO ESPÍRITO, CAPÍTULO PRIMEIRO, A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA. A dignidade da pessoa humana radica na sua criação à imagem e semelhança de Deus (Artigo 1) e realiza-se na sua vocação à bem-aventurança divina (Artigo 2). Compete ao ser humano chegar livremente a esta realização (Artigo 3). Pelos seus actos libertados (Artigo 4), a pessoa humana conforma-se, ou não, com o bem prometido por Deus e atestado pela consciência moral (Artigo 5). Os seres humanos edificam-se a si mesmos e crescem a partir do interior: fazem de toda a sua vida sensível e espiritual objecto do próprio crescimento (Artigo 6). Com a ajuda da graça, crescem na virtude (Artigo 7), evitam o pecado e, se o cometeram, entregam-se como o filho pródigo (1) à misericórdia do Pai dos céus (Artigo 8). Atingem, assim, a perfeição da caridade, há quatro virtudes que desempenham um papel*

levando em consideração a desmedida violência, na entrada do terceiro milênio' (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 23). Essas professoras percebiam a questão da violência e do descaso isso poderia levar aquelas pessoas a fraquejarem ante as necessidades e por isso existiria uma necessidade civilizatória<sup>17</sup> visando o futuro da cidade.

Os fatos vivenciados por ela, naquela ocasião, que tentou estudar, compreender e interpretar a conduta social da juventude estudantil das escolas Centro de Ensino 02 e 04 de suas famílias, no trabalho de pesquisa, focalizando a natureza dos problemas de desenvolvimento social, isolamento e agressão humana, foram guiados pelos métodos da comparação e da observação, onde na oportunidade também procedeu o preenchimento de um questionário de interpretação sociológica da conduta social dos migrantes pioneiros e de suas crianças e adolescentes estudantes. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 23)

Essa missão civilizatória<sup>18</sup> precisa acontecer de alguma forma, é importante se deter nessa discussão e compreender como se realizou essa educação. Três elementos estão presentes no modelo que propuseram a cidade, um aspecto construtivista e cognitivista de Jerome Bruner (1915-2016), uma educação afetiva que se estruturou em Carl Rogers (1902-1987) e uma

---

*de charneira. Por isso, se chamam «cardeais»; todas as outras se agrupam em torno delas. São: a prudência, a justiça, a fortaleza e a temperança. «Se alguém ama a justiça, o fruto dos seus trabalhos são as virtudes, porque ela ensina a temperança e a prudência, a justiça e a fortaleza» (Sb 8, 7). Com estes ou outros nomes, estas virtudes são louvadas em numerosas passagens da Sagrada Escritura. As virtudes humanas, adquiridas pela educação, por actos deliberados e por uma sempre renovada perseverança no esforço, são purificadas e elevadas pela graça divina. Com a ajuda de Deus, forjam o carácter e facilitam a prática do bem. O homem virtuoso sente-se feliz ao praticá-las. (VATICAN, S/D)*

<sup>17</sup> Neste ponto, por mais diferente que fossem os meios traçados por ambos os modelos pedagógicos, tanto o modelo de Anísio Teixeira, quanto a crença das professoras no slogan *Deus, Pátria, Família* tem um objetivo declarado; *um novo homem para a sociedade brasileira*. O que isso queria dizer para cada um desses modelos é que os afastava. O modelo de homem que o Anísio Teixeira visava a emancipação da nação buscando a superação do subdesenvolvimento, isso queria dizer mudanças para além da questão econômica. Era algo que envolvia questões ligadas à subjetividade e a desalienação. A reflexão e o despertar da consciência impulsionam um novo homem e uma nova sociedade em função da indústria. O homem moderno seria propositivo e analítico do contexto geral da sociedade em que está inserido planejando ações futuras; *‘só a escola é uma escola verdadeiramente de estudo e de conhecimento do Brasil poderá mostrar-nos o caminho para esse imenso esforço de emancipação nacional. Tal escola não poderá ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar-se nesta suprema missão pública a de nacionalizar o Brasil.[...] o problema da educação não é hoje, pois, somente uma questão de progresso ou desenvolvimento, mas o da própria sobrevivência individual numa sociedade nova, super organizada e impessoal em que se faz extremamente difícil o senso de participação consciente. Ora, sem este senso de participação torna-se difícil, senão impossível, a sobrevivência da própria sociedade.* (1976, apud, PEREIRA, ROCHA, 2011)

<sup>18</sup> Cabe aqui um esclarecimento sobre o conceito ‘civilização’; partimos do conceito estabelecido na obra “O processo civilizador volume I” de Norbert Elias. O autor ressalta que este conceito, do entendimento do que seria civilização, varia em função das diferentes nações e culturas, ele escolheu três para o seu trabalho, aqui usaremos a questão básica anterior a essa discussão, mas que parece de suma importância. Então; “Mas se examinarmos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples; este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou a três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhes constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha, o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou a visão do mundo e muito mais (ELIAS, 2011, p. 23)

proposta civilizacional como obra resultante. Isso implica em escolhas de uma pedagogia diferenciada por parte das professoras quanto aquilo que era pensado para a capital.

O amparo na pedagogia possibilitou adaptar o ensinar à sua forma de perceber e atuar na escola e ainda demonstrar uma base científica qualificada. No início de seu egodocumento as professoras citam dois nomes como referência pedagógica, que seriam a base do planejamento de suas aulas, bebendo no construtivismo, ele seria o meio para seus fins.

Tanto Jerome Bruner (1915-2016) quanto Carl Rogers (1902-1987) são representantes de um segundo momento, um pós-piagetiano, mas para perceber suas peculiaridades é preciso passar por Piaget (1896-1980) para que fique clara a peculiaridade do processo educacional escolhido por elas.

Os diversos modelos do construtivismo gozam até hoje de muito prestígio no âmbito educacional, portanto não é por acaso que foi escolhido pelas professoras, mas esta metodologia tem dois momentos bem definidos, o momento do construtivismo piagetiano e o pós-piagetiano. Segundo Bárbara Freitag (1993), em seu texto Construtivismo pós-piagetiano um novo paradigma sobre aprendizagem, o construtivismo de Piaget (1896-1980) é sobre:

As estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação dos sujeitos não são impostas às crianças, de fora, como acontece no behaviorismo, por exemplo. Também não são consideradas inatas, como se fossem uma dádiva da natureza. A concepção defendida por Piaget e pelos pós-piagetianos é que estas estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são o resultado de uma construção realizada por parte da criança em longas etapas de reflexão e remanejamento. Poderíamos dizer que essas estruturas resultam da ação da criança com seus pares e interlocutores. Acho que a ideia central tem que ser enfatizada: A aprendizagem é uma construção. O Construtivismo defende, pois, a ideia básica de que as estruturas de pensar, julgar e argumentar resultam de uma verdade, para usar as palavras de Sara Pain, de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem das percepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social. Ou seja, o ser humano é dotado de uma faculdade da mente que se desenvolve nos mais diferentes contextos, mas que se calça essencialmente na razão. O homem é um ser com predisponibilidade para o racional. (FREITAG, 1993, p. 27)

Freitag (1993) afirma que essa faculdade de julgar, pensar e refletir são potencialidades que precisam ser paulatinamente desenvolvidas sempre em processo até alcançar patamares mais elevados. O construtivismo leva em conta a forma, o perceber e interagir com o outro e os outros, em reciprocidade, trocando ideias, e principalmente compreendendo o outro.

Ainda de acordo com Freitag (1993), existe um pressuposto no construtivismo que pode ser definido como universalismo cognitivo, o qual se trata da capacidade de desenvolver a razão, ou o potencial cognitivo sobre o mundo, sobre a natureza, e como forma de ordenação da realidade, então, da participação social sempre de forma racional. A autora discute o processo de formação social dos estudantes. Assim, no convívio social, o meio influencia as

estruturas macro e micro sociais (da família, da escola, da classe social) formavam as percepções sociais.

A formação não se resume a essa condição. Existe um espaço de liberdade que o indivíduo produz suas respostas construindo uma moral, a visão de mundo, relacionando-se com as regras sociais em diálogo e contradição ilumina-se assim e também aos outros. “A pessoa reconstrói o mundo social e percebe, inclusive que o mundo social é o resultado de convenções é o resultado de acordos, é o resultado de elaborações conjuntas de normas, que só validadas se todos estiverem, estiverem de acordo com essas normas” (FREITAG, 1993, p. 31).

Os professores que trabalham por meio da pedagogia construtivista devem perceber o modo como os estudantes pensam, para, então, adaptar o conteúdo e lhes apresentar o conhecimento. Afirmam as professoras que; “a educação deve então ter a pretensão de levar a organização dos fatos, o saber, o desenvolvimento comunitário e a consciência histórica à cidade do Guará”. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 16)

Apesar de serem perceptivos os pontos de contato entre as características do construtivismo descritos por Freitag (1993), as professoras afirmam que se basearam em outros construtivistas pós-piagetianos como Jerome Bruner (1915-2016) e Carl Rogers (1902-1987).

Jerome Bruner (1915-2016) surgiu em um momento específico da sociedade americana, a guerra espacial: o lançamento da nave russa SPUTNIK<sup>19</sup>. O portal pedagógico Didatics.com.br (2022) argumenta que o medo da tecnologia russa e do sucesso da aprendizagem que levou os russos a lançarem o tal satélite incitou uma reunião de cientistas na década de 60 e Bruner (1915-2016) surge com seus estudos sobre o cognitivismo neste contexto.

Sua pedagogia propõe que, ao invés da descrição do como o aluno aprende, a educação deve instruir a forma efetiva para a aprendizagem, ele pretendia uma educação diretiva como

---

<sup>19</sup>“O Sputnik foi lançado a 4 de outubro de 1957. Simples e eficaz – transmitiu um sinal único da Rússia para o mundo. “Acredito que foi muito importante emocionalmente para todo o povo soviético. Já que foi um avanço sério, a prova do progresso tecnológico e a prova do sucesso dos programas que estavam em andamento – liderados por Sergei Korolev e outros cientistas. No total, conseguiram criar uma indústria espacial que é líder mundial em muitas áreas”, diz o diretor geral da Roscosmos, Igor Komarov. Há 60 anos, a notícia espalhou-se à velocidade da luz. Segundo Roger-Maurice Bonnet, antigo diretor científico da ESA: “Foi um evento importante, foi o início da conquista do espaço por parte dos soviéticos – que ninguém esperava. Estávamos à espera de que fossem os americanos, é claro. Eles vieram mais tarde, mas foi o pânico nas capitais do oeste, ao saber que os russos, os soviéticos, eram capazes de fazer tal coisa. “O historiador de ciência e tecnologia John Krige explica: “O Sputnik foi extremamente importante porque lançou a corrida espacial com os Estados Unidos – entre os Estados Unidos e a União Soviética. Muitas vezes, as pessoas compreendem mal a sua importância e pensam tratar-se de um satélite, mas a principal ameaça do Sputnik foi o míssil que o colocou no espaço. Foi um míssil balístico intercontinental que a União Soviética havia desenvolvido, testado no mês anterior pela primeira vez e, pela primeira vez na história, os Estados Unidos sentiram-se ameaçados”. A lenda do Sputnik 60 anos depois. (Euronews, 2017)

método, ao invés de descrever o processo, é uma teoria do ensino, segundo o portal Didatics, as afirmações de Bruner são fundamentadas, pois ele trabalhou com crianças de forma muito parecida com aquela utilizada por Piaget. Contudo, Piaget sempre rejeitou a afirmação de que qualquer coisa pode ser ensinada a qualquer pessoa em qualquer idade. (DIDATICS, 2018).

Para que isso aconteça, é preciso que aquilo que vai ser ensinado parta de um núcleo básico essencial e que fomente a curiosidade. É preciso estruturar, por exemplo, em sequência e de forma encadeada, sempre retomado o que foi aprendido.

Assim, a proposta é formar uma espiral de aprendizagem, que tornará o conhecimento significativo e pela retomada espera-se um aprofundamento pelo agregar de conhecimentos secundários. Apesar de retirar do estudante a autonomia do processo de aprendizagem, a prescrição deve permitir a aprendizagem por hipótese, para que o aluno aprenda, por meio da especulação e confirmação de evidências.

As professoras descrevem a organização de suas aulas pela promoção de uma visão do assunto estudado, direcionando as atividades, orientando os trabalhos, ordenando o que está sendo estudado, identificando as falhas e deficiências, avaliando e usando os recursos técnica e precisão, “na luta pela educação, pela cultura, e pelo desenvolvimento social, a organização da comunidade” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 16).

Procuravam então exercitar esses estudantes de forma a aprender por meio de suas experiências individuais para facilitar a transferência de conhecimento. Mas a educação proposta por elas também considerava a questão afetiva e essa base será encontrada no trabalho de Carl Rogers (1902-1987), que desenvolveu um tipo de terapia não diretiva, ao contrário de outros modelos de terapia que são diretivas, e isso se refletiu em suas ideias sobre a educação e o potencial dos estudantes e também elementos motivacionais que o professor deve liberar. Essa terapia ganhou o nome de “Client Centered Therapy- Não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem.

O papel do professor, portanto, é criar o que chamava de atmosfera favorável, discutindo com os estudantes os seus objetivos para explicitá-los, agregar os estudantes. O terapeuta deve vivenciar bem sua relação com o paciente e nela estar perfeitamente integrado. (BRASIL, 2010, p. 14). Rogers (1902-1987), buscava criar com sua terapia uma ligação baseada na cumplicidade. Sentir o universo particular do cliente como se fosse o seu próprio universo sem, porém, jamais esquecer a restrição implicada no como se, e isto é a empatia, e ela parece indispensável à terapia.

Convém sublinhar que, para Rogers, estas condições são ao mesmo tempo necessárias e suficientes. (BRASIL, 2010, p. 14). Essa atitude fica bem-marcada em posições que tomam

ao falar do dia a dia em um ambiente hostil, as professoras, principalmente Marlene Henrique, buscavam o aconselhamento à comunidade e não só dos estudantes em sala de aula, como faziam visitas às residências dos também pioneiros que ali moravam, debater questões; baseadas na convicção do dever, da responsabilidade da dignidade, da crença em Deus, da honra, da piedade e da compaixão.

Mesmo diante da inigualável pressão do regime militar, que policiava e interpretou ao seu modo os comportamentos, ideologias, filosóficas e políticas especialmente dos agentes da educação e do social (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 24). Buscavam viver os problemas da comunidade, da cidade e também de seus moradores.

A professora Marlene Henrique buscou, nessas visitas, motivar as pessoas da comunidade, incentivando a formação de associações comunitárias, seja de pais e mestres, seja de alunos, principalmente, devido a questões do isolamento social das especificidades de adaptação. A professora Marlene apoiava, à sua maneira, pais e filhos. Segundo impressões das professoras, a década de 1970, em específico no Guará, no início da década de setenta, isolamento este, que obrigava estas populações de mulheres, crianças e jovens a enclausurarem-se, pela falta de transporte, jornais, revistas, rádio, assistência médica psicológica e financeira e qualquer tipo de lazer. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 25)

O professor que for capaz de acolher e de aceitar os alunos com o calor de testemunhar-lhes uma estima sem reservas, e de partilhar com compreensão e sinceridade os sentimentos de temor, de expectativa e de desânimo que eles experimentam quando de seu primeiro contato com novos materiais, este professor contribuirá amplamente para criar as condições de uma aprendizagem autêntica e verdadeira. (BRASIL, 2010, p. 15)

A professora, inclusive, afirma que levou tempo até que essas populações tivessem acesso ao lazer, o que piorava a situação já citada de isolamento levou as notícias dos acontecimentos de Brasília e do mundo a essas pessoas. Como observadora nata, compreendeu, desde muito cedo, que todo o indivíduo é produto da sociedade onde vive, como esta é do indivíduo. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 29). E assim neste sentido a família participa como elemento de valor para consolidar essa vivência como aprendizagem não só formal, mas de vida.

Algumas vezes se tornava angustiante, também a imensa falta de conforto, muita poeira, lama, frio, e saudades do que havia ficado para trás. Poucos dias foram de alegria, mas em nenhum momento elas pensaram em desistir. Hoje nasce nos corações das experimentadas. E a vida também tem aspectos permeados pela política. Na década de 70, o regime militar estava caçando, prendendo pessoas que

desapareceram<sup>20</sup> para sempre. A solidariedade as moveu mesmo com mínimos recursos; fizeram o papel de enfermeiras, agentes sociais, tentando dessa forma minimizar as faltas de recursos de comunidade e formar o verdadeiro caráter, a personalidade e a identidade dos alunos, dentro do espírito solidário, participativo, humanitário, coeso desses cidadãos que estavam ajudando a formar. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 43-44).

Então, não só questões familiares estão presentes em seus relatos, mas também falavam das questões de cidadania pelo filtro de suas crenças. E aqui é importante entender aquilo que se compreende por cidadania. Um importante debate sobre o conceito de cidadania foi proposto por José Murilo de Carvalho no livro *Cidadania no Brasil, o longo caminho* (2012), o recorte do autor sobre esse conceito se desenvolve a partir da redemocratização e da chamada Constituição Cidadã, assim, a partir de 1985, mas na essência do conceito o autor desenvolve um importante debate que exemplifica as questões que as professoras remetem, a cidadania como possibilidades.

Para Carvalho (2012), o fim da ditadura militar parecia prometer a entrega por meio de uma pretensa liberdade de exercer seus direitos ao emprego, à segurança, à igualdade de possibilidades jurídicas, do direito à propriedade e até de reunião e sindicalização, ou seja, de modalidades de ação política sendo está uma entre muitas. E dentre as várias modalidades de ação política o voto acabou por simbolizar esse momento da sociedade dos direitos. É por meio da ação popular do voto que os representantes políticos, nas mais diferentes instâncias, representam a população de forma legítima, ou seja, exercem a vontade popular.

Para Carvalho (2012), entretanto, na Nova República e desde sua fundação legal outros aspectos não se desenvolveram da mesma forma então; a violência urbana o desemprego, o analfabetismo, má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento e as grandes desigualdades sociais e econômicas continuam sem solução, ou se agravaram, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento (CARVALHO, 2012, p. 8) muitos não perceberam, segundo ele, que a cidadania é historicamente definida:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. Esclareço os conceitos. Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da

---

<sup>20</sup> Segundo o Cardeal Arcebispo de São Paulo no testemunho e apelo do prefácio da obra “Brasil nunca Mais”, um dia, ao abrir a porta do gabinete, vieram ao meu encontro duas senhoras, uma jovem e outra de idade avançada. A primeira, ao sentar-se em minha frente, colocou de imediato um anel sobre a mesa me dizendo: ‘É a aliança de meu marido desaparecido há dez dias. Encontrei-a esta semana na soleira da porta. Sr. padre, o que significa essa devolução? É sinal que está morto ou é um aviso de que eu continue a procurá-lo?’ Até hoje, nem ela nem eu tivemos essa interrogação dilacerante (ARNS, 1985, p. 11)

correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual. (CARVALHO, 2012, p. 8)

Carvalho (2012) ainda avança em uma outra importante direção, a dos direitos sociais, nesse sentido, ele relaciona a sua importância com a participação na riqueza coletiva. Assim, os direitos à educação, ao trabalho, ao salário, à saúde e à aposentadoria, todos, segundo ele, dependem de uma boa gestão estatal, eficiente, afinal, dessa relação é que surge a possibilidade de reduzir as desigualdades dentro do Estado. Um Estado de bem-estar é um Estado de justiça social que a um maior número de pessoas possíveis, garante, então, cidadania a esses indiferentes a sua posição na sociedade de formas proporcionais.

A professora Marlene é a que mais se expressou nesse sentido, chamando de vergonha o que acontecia durante o regime militar que policiava a escola. Mesmo atuando na 5ª série, ela afirma que buscava a consciência coletiva e uma educação social. Pensa que a ideia do dever e responsabilidade deveriam se somar à crença em Deus, honra, mas com piedade e compaixão como elementos necessários à cidadania, tudo isso deveria acontecer “Vivenciando as dificuldades financeiras com as bocas veladas pelo sistema militar” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 27) o silêncio era uma conduta a ser adotada até mesmo pelas professoras.

As professoras relatam que sua formação humanista as fazia entender o que acontecia com consternação, inclusive quando presenciaram os inúmeros casos de professores obrigados a deixar o Brasil, levando seus conhecimentos tão importantes para fora do país.

Portanto, o silêncio era indispensável e o anonimato também, pois a educação era uma missão necessária e alguém tinha que levá-la em frente. Repassaram à comunidade durante décadas a coragem de ensinar a verdadeira história do Brasil. Nessa saga de ensinar, elas propuseram uma didática de saber baseada em valores religiosos, em uma relação funcional ligada à religião e aos pedagogos já citados, de forma híbrida. E neste hibridismo elas buscam alguns elementos e nunca se aprofundam em nenhuma das duas formas, isso é um elemento de individualização que as difere do modelo buscado para a nova capital.

A educação surge como elemento realizador de uma necessidade das pessoas, a obediência, aprender é realizar no futuro, e essa realização se dá no trabalho. O conceito de trabalho delas é algo também ancorado em valores tradicionais, não existe uma discussão do trabalho como transformador de alguma condição social, o trabalho é o que estiver disponível em função dos interesses do Estado, sendo responsáveis pela liderança de suas famílias, mas que encontravam obliteradas pelo Regime militar.

Sempre estiveram presentes em suas mentes os conhecimentos adquiridos nos colégios religiosos que frequentaram, atentas aos ensinamentos aprendidos nesses estabelecimentos de ensino. A cultura aliada à ética das duas professoras, foi baseada nas necessidades reais de cada pessoa humana dando destaque com grande ênfase à obediência. Elas próprias convergem nessa verdade; quem não sabe obedecer, não serve para mandar”. Destacavam nos seus métodos e nos seus planos de aula a evidência à pátria, que é a nossa, especial segurança, liberdade, onde se processam oportunidades iguais, organização social e obediência às leis do nosso país. Infelizmente, apesar de toda a pujança da história do ensino do Guará, direcionada por mestras dedicadas, sensíveis e competentes, existe lamento dentro do peito, profundamente sentido, por não terem tido a oportunidade de favorecer o aprimoramento das lideranças naturais e individuais das crianças e dos jovens estudantes e de suas consciências políticas responsáveis e participativas, em razão do regime militar vigente naquela ocasião. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 41).

Na opinião delas, é importante notar, que alguns elementos componentes do discurso são tomados como algo tácito, como se fossem unânimes aos que viessem a ler o texto. Por exemplo, a questão da função da educação, a cultura unida a uma ética, que estão relacionadas, por sua vez, a uma organização social tendo por base os pilares da religião e conduta de vida, no sentido a estabelecer a obediência como necessidade social.

Nesse ponto, as professoras se aproximam das definições de comportamento estabelecidas na educação das professoras normalistas. Vidal (2008), em *Lá vem o bonde das normalistas*, descreve as regras de comportamento das normalistas da Tijuca, no Rio de Janeiro. Na publicação *Instruções Relativas à disciplina Escolar e aos Deveres e Direitos dos Alunos* (1932) eram estabelecidos diversos mecanismos de controle social e suas devidas penalidades. Obrigações como:

(...) pontualidade, provas, exercícios práticos, reuniões, ensaios, excursões escolares, não transitar pelos corredores em horários de aula, não formar aglomerações nos portões, escadas às lições de aula. E exercício; permanecer dentro do estabelecimento nos períodos de intervalo, portar cartão de matrícula e apresentá-lo sempre que solicitado; usar de probidade na execução de provas, sabatinas e exercícios sujeitos à nota *não promover ou tomar parte, em desordens assuados ou greves*; ter ótimo comportamento social ou respeitar, na travessia da rua ao entrar e sair do edifício, as regras do trânsito de pedestre. (VIDAL, 2008, p. 240)

Infringir qualquer norma de comportamento poderia inclusive acabar em expulsão das estudantes da instituição, isso era impensável na sociedade que estabelecia o parâmetro de comportamento social, ou seja, era um modelo esperado das mulheres que de lá do Instituto saíssem formadas era um pensar a sociedade, como deveria ser a vida das mulheres, e também eram valores que se percebem no discurso das professoras do Guará, portanto, obedecer é uma condição feminina, segundo esse discurso, que estava lá naquela escola Normal e que elas estendiam também aos meninos de suas salas.

Entretanto esse código de conduta da Escola Normal carioca abria espaço para a representação das estudantes na participação política como representantes, por diversos meios

como eleição e sorteio, essas representantes eram pontes entre a direção e as estudantes, mas também cumpriam a função por zelar pelas regras da instituição, ou seja, a representante acabava por ser um braço da direção em sala. Para além dessa figura, existia a inspetora, que também fiscalizava a roupa sempre engomada e limpa e no tamanho certo, como freiras, elas tinham seus comportamentos e condutas reguladas, eram importantes as atitudes, ou seja, a obediência às regras.

Os valores dessa educação se assemelham muito às normas militares, que não são em hora alguma citadas, deixando uma lacuna no texto de VIDAL (2008) e no egodocumento das professoras do Guará. Esse é um aspecto negligenciado, mas não é o único, por exemplo, a questão da obediência é também um elemento que elas ao escrever não percebem que está na raiz do autoritarismo criticado por elas, ao dizer que a ditadura criava pessoas “sem liderança e consciência social, em razão do regime militar vigente naquela ocasião” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 41). Criticam valores que acham exagerados no regime militar e ao mesmo tempo os valorizam como condição social.

De acordo com as professoras, seria uma ideia comum a sociedade pensar sobre a obediência como condição obrigatória. Gonçalves (2012), no texto *A escola superior de Guerra e a lei 5692/71: Discursos Governamentais da Lei no Paraná*, sustenta algumas teses que ajudam a dialogar com as representações enunciadas pelas professoras.

A primeira tese é de que a ditadura militar deve ser entendida como uma manifestação social Cívico-Militar, no sentido de que o número de apoiadores é maior do que os críticos. Os que foram perseguidos e assassinados perto do montante de populares que apoiavam é discrepante, muito porque os fatos políticos da época despertavam paixões e medos e os militares souberam perceber isso. Existiram ações contrárias, mas também de apoio ao movimento golpista.

Gonçalves (2012) se apoia nas teorias de Chartier (1988) e as representações individuais dentro da sociedade devem ser levadas em conta, o povo não é uma massa sem pensamento, mas uma coletividade de indivíduos que percebem e reagem de formas próximas, contudo, os entendimentos e apreensões são quase individuais. A propósito, Gonçalves (2012), parte da análise como fonte de pesquisa, a proposta educacional contida no manual da Escola Superior de Guerra e da Doutrina de Segurança Nacional materializados na lei 5692/71. No texto da autora, a análise se dá na relação dessa legislação com a História da Educação Paranaense. O Curso Superior de Guerra (CSG) segundo trecho destacado no texto:

O CSG apesar de ser um curso de Guerra em sua denominação é, na realidade, um curso mais de civis do que de militares. O CSG atinge uma saudável integração entre

civis e militares, em uma visão muito verídica de que os problemas de Segurança Nacional não são exclusivos dos militares e sim de participação obrigatória dos civis, uns e outros responsáveis, pela Segurança Nacional por imposição Constitucional. (art. 86) (ESG, 1972, p. 3) (GONÇALVES, 2012, p. 18)

Com o argumento da segurança, o CSG assume a finalidade de treinamento de pessoal para estabelecer pessoas em postos de comando e planejamento, de forma a avaliar a conjuntura política, economia, ambiente externo, geopolítico, que condicionariam as ações. Dentro desse emaranhado, a CSG deveria trabalhar uma nova fronteira, a guerra psicológica planejada para eleger um inimigo podendo agregar sentimentos, no grupo, contra esse inimigo nacional. Para consolidar esse mal comum, era preciso campanhas que, por exemplo, incluíam o fim da democracia, da liberdade, e outros elementos que tornassem o nacionalismo elemento de agregação em oposição total à ameaça, elemento capaz de influenciar e mesmo persuadir o público-alvo no sentido do cumprimento da missão psicológica. (GONÇALVES, 2012).

O nacionalismo deveria ser guiado por uma “ideia-força” (GONÇALVES, 2012, p. 18), ameaçadora, e dessa relação com o psicológico do elemento a ser influenciado criar-se-ia a segurança. Controladas as pulsões, a CSG cuidaria então de outro objetivo, o desenvolvimento nacional, ou seja, a segurança nacional é o controle da “subversão” ou manifestações ameaçadoras:

(...)lugar onde se realizam ensino e aprendizagens ou, genericamente, como um termo usado para designar as instituições de ensino. O conjunto orgânico das escolas de uma sociedade nacional compõe o seu sistema escolar, que consta das instituições educativas, articuladas e coordenadas de modo a abrangerem todos os graus e modalidades de ensino e aprendizagem à vida e ao desenvolvimento, tanto das pessoas como da sociedade a que serve. Os sistemas escolares nacionais tendem a identificar-se de modo crescente, com as necessidades vitais e as aspirações das sociedades que os instituem. (ESG, 1975, p. 184) (GONÇALVES, 2012, p. 20).

Em suma, a CSG se posicionou dentro de uma teoria da década de 50, conhecida como Teoria do Capital Humano, criada por Theodor W. Schultz. A teoria norte americana buscava estabelecer uma relação direta entre desenvolvimento socioeconômico e desenvolvimento nacional, e ainda, qualificação, força de trabalho, e crescimento econômico, a educação é o elemento decisivo, portanto:

A acumulação do Capital Humano através da educação tem fundamentalmente dois efeitos - o aumento da produtividade do fator trabalho, que se reflete no mercado por aumento no salário real - o aumento de mobilidade do fator trabalho, que passa a explorar de maneira mais efetiva, as diferenciações de produtividade setorial existentes na economia. Corresponde, portanto, a aumento na capacidade de utilizar os fatores de produção de maneira mais eficiente [...] Caracteriza-se, pois, a importância fundamental da educação do homem como “investimento” mais produtivo para o desenvolvimento. É através do preparo profissional técnico-científico que uma sociedade se coloca em condições de assimilar a tecnologia já

criada e de aplicar e ampliar tecnologia mais desenvolvida. (ESG, 1975, p. 153) (GONÇALVES, 2012, p. 21).

Neste contexto, parece um paradoxo quando as professoras percebem que a educação não pode se realizar plenamente pela rigidez do Estado que coíbe, e por outro lado elas defendem a obediência como base necessária para uma vida educada e responsável, e ainda, elas defenderam uma pretensão a algo que hoje é chamado de empreendedorismo<sup>21</sup>, termo não utilizado na época, ao menos não utilizado pelas professoras, elas entendem a lógica do processo e a importância desse protagonismo.

O do empreendedorismo é um conceito liberal por excelência, contudo, a realização desse empreendedorismo era impedida, segundo elas, pela organização do Estado naquele momento.

As professoras relatam que era um ambiente difícil de viver, pois eram muito comprometidas com a vida de estudantes que estavam sendo criados, na visão delas, no meio de um sistema moral que ensinava futuros homens a serem fracos, sem direitos de revidar os seus valores (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 43). Elas eram fiéis a uma ética e uma moral do passado, a ética da felicidade perdida, quando os homens não se realizavam em seus objetivos sociais, a felicidade reside ainda dentro da relação Deus, Pátria, família. O sistema orgânico, em que a vida se desenvolvia e que o fazia não se desenvolver, gerava nas professoras o desejo de conhecer, estudar, e intervir dentro dos limites das capacidades por elas adquiridas, e a busca por mais conhecimento também se ligava a isso.

Aquilo que não aparece nesses relatos é a educação de Brasília, aquela da sociedade moderna, não figura nos relatos, mesmo sabendo que, em algum momento, elas devem ter tido contato com esses valores e com esses objetivos, mas o que se percebe é a base da educação religiosa que trouxeram de sua juventude, todavia não os da educação da nova civilização:

Alicerçados em uma filosofia muito antiga que lhes dizia; “a felicidade reside antes nos atos de realizar do que na realização em si.” Muitas vezes, é bem verdade, os intelectos das professoras ficavam cansados, porém a vontade de ensinar nunca esmorecia, nem a vontade de levar saber a cada brasileiro analfabeto desse imenso país, mesmo durante o sono trabalhavam sistematicamente os seus próprios corpos tornavam-se um produto desta férrea vontade de semear o saber Sensíveis, sempre viam, através de suas almas, a educação no seu sentido e aspecto mais amplo, terno e eterno; por essa razão serão perenes participantes na educação do Guará. As salas de

---

<sup>21</sup> Empreendedorismo; em um artigo Comments on a Plan for the Study of Entrepreneurship, provavelmente escrito em 1946, Schumpeter (1991) procura “traçar uma linha de pensamentos que demonstra a inadequação das ideias dos economistas sobre os fatores, mecanismos e efeitos da mudança econômica para a investigação do empreendedorismo (p. 409). Considera ele fundamental o estudo do empreendedor – a figura mais conspícua do processo capitalista” (p. 408), pois representa uma importante avenida para a compreensão dos mecanismos de mudança. VALE, Gláucia Maria Vasconcellos. Empreendedor: Origens, Concepções Teóricas, Dispersão e Integração RAC, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, pp. 874-891, nov./dez. 2014

aula foram durante muito tempo, laboratório de pesquisa sociológicas, psicológicas e educacionais. Com habilidade, trabalho, persistência, força e um pouco de sol, fizeram de tudo para tornar o Guará uma agradável morada para todos'. Apesar de deficitárias condições físicas da cidade e das limitadas técnicas modernas da educação, tinham como principal meta a valorização do ser humano, conduzidas pelos ensinamentos de Jesus Cristo. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 45)

Nesse sentido, as professoras aprofundaram a relação do amor e da piedade religiosa influenciando na educação e nos sonhos de futuro que desejavam aos seus estudantes. As professoras buscavam alcançar este objetivo por meio da prática da alfabetização e da leitura.

Souberam receber esse valioso legado dos ensinamentos do primeiro, do maior, do único legislador da piedade do senso da justiça, do saber e sobretudo do amor. As professoras pioneiras possuem o sonho de que os vícios deixem os jovens divorciados da razão. Visionam que o terceiro grau chegue, finalmente, como prioridade maior aos batentes do Guará, cidade possuidora de um grande contingente de jovens preparados para ingressar na Universidade. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 43)

Segundo as professoras, a conciliação dos valores religiosos e éticos, tão presente em seu discurso e sua convicção nos objetivos da educação, foram estabelecidos nos bancos das escolas normalistas que frequentaram em Brasília, foi lá que encontraram justificativa para o sonho utópico de acabar com o analfabetismo. Mas não nos bancos da Escola Normal de Brasília.

Outro paradoxo está justamente neste ponto, elas realizaram seus propósitos de forma diferente da pensada para a nova capital, aliás, elas pouco ou nada citam, ideias ao menos próximas às que foram determinadas para a nova capital como proposta pedagógica. Isso indica que o programa moderno de pedagogia e de educação para Brasília não era uniforme, e nem ao menos hegemônico, a não ser dentro das fronteiras do avião. Fato a ser investigado, da capital planejada e de suas escolas voltadas para a sociedade do futuro não chegava às escolas, nem mesmo aos trabalhadores do Guará.

O objetivo promissor existia, um programa imaginado, entretanto, no Guará, em que viviam essas professoras, não aparecem em seus discursos, não há como afirmar com certeza que elas não conheciam, o que pode se dizer é que elas não mencionam, mesmo quando descrevem suas práticas diárias em sala. E é lá que dizem ter aprendido muito.

Segundo elas, a aprendizagem foi recíproca: ensinavam aos estudantes e aprendiam com a cidade, e nessa relação não cabia espaço para o conforto, mas sobrava o desejo “ardente de ensinar”. Acreditavam que esse ensinar somado a duas lógicas, às vezes pensado em oposição para elas, isso não era verdade, era um legado, pois adveio do primeiro, do maior, do único legislador da piedade do senso da justiça, do saber e, sobretudo, do amor. As professoras pioneiras possuem o sonho de evitar que os vícios deixem os jovens divorciados da razão

(HENRIQUE e MATOS, 1998, p.46). E assim, por meio de uma conciliação de religião e ciência, a estratégia pedagógica estava montada.

Sempre estiveram presentes em suas mentes os conhecimentos adquiridos nos colégios religiosos que frequentaram, atentas aos ensinamentos aprendidos nesses estabelecimentos de ensino. A cultura aliada à ética das duas professoras, foi baseada nas necessidades reais de cada pessoa humana dando destaque com grande ênfase à obediência. Elas próprias convergem nessa verdade; “quem não sabe obedecer, não serve para mandar”. Destacavam nos seus métodos e nos seus planos de aula a evidência à pátria, que é a nossa, especial segurança, liberdade, onde se processam oportunidades iguais, organização social e obediência às leis do nosso país. Infelizmente, apesar de toda a pujança da história do ensino do Guará, direcionada por mestras dedicadas, sensíveis e competentes, existe lamento dentro do peito, profundamente sentido, por não terem tido a oportunidade de favorecer o aprimoramento das lideranças naturais e individuais das crianças e dos jovens estudantes e de suas consciências políticas responsáveis e participativas, em razão do regime militar vigente naquela ocasião. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 41)

Percebe-se que existe uma distância grande do projeto educacional da capital da esperança com o que chegou nas cidades de trabalhadores. E não para aí, o local onde essas professoras trabalhavam também não gozava do mesmo planejamento e do esmero nas construções das escolas do Plano Piloto.

O que se pode perceber do relato dessas professoras é que a história da educação de Brasília não pode ser entendida se não for pensada de forma plural. Plural no sentido das especificidades da origem da cidade do Guará, quanto à construção de Brasília e à imigração. Brasília que incentivava a vinda de profissionais de diversas áreas muitas vezes não os acolhia em suas asas, a eles eram destinados outros caminhos para morar e viver. Para estes locais, muitas vezes sem ruas e sem infraestrutura, eram mandados os profissionais como as professoras, que já vinham de locais carentes e lá se estabeleciam.

Traziam na bagagem suas vivências e aprendizados, inclusive, quanto aos sentidos e objetivos da escolarização. Pelos seus relatos, é possível perceber que a pedagogia da nova capital não foi adotada, pelo menos não por elas. Essas professoras se utilizaram de formas e objetivos de ensinar aprendidos nos cursos para professoras normalistas, entretanto não eram os mesmos pretendidos pela organização da educação na capital, mas foram aprendidos aqui.

Somem-se a esses objetivos diferenciados os conceitos de uma sociedade mais tradicional, que se materializaram em uma diferente concepção do slogan Deus, Pátria, Família. O brado dos integralistas de 1930, seguidores de Plínio Salgado, não tinha o mesmo significado, na concepção delas. O Deus, Pátria, Família delas era uma organização relacionada aos conceitos de fé e trabalho, ligados de forma funcional e ambas eram condicionadas por uma família forte, não era uma luta por um país imaginário ou de um Estado pai de todos, mas uma concepção voltada a todos os pais e mães em torno de um estado de “felicidade e comunhão”.

Mignot (2000) escreveu em seu texto sobre o arquivo da educadora Armanda Álvaro Alberto, essa mulher, que foi diretora da Escola Regional em Duque de Caxias (1921-1964), foi ainda sócia-fundadora da Associação Brasileira de Educação (ABE) (1924) e signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), presidente da União Feminina do Brasil, UFB (1935), prisioneira do Estado Novo entre 1936 e 1937 e que, mesmo tendo uma vida tão relevante para a educação, passou a ser lembrada pelo seu arquivo pessoal mantido pela família.

Por meio do arquivo, foi possível reconstruir a vida como um “fio condutor” um arquivo, uma escolha daquilo que será mostrado, e o que não será, permite que:

Essas inúmeras questões derivam da compreensão de que assim como mulheres que escreveram diários e memórias Armanda deixou em seus velhos papéis aquilo que pretendia imortalizar. Como outras professoras autobiografias, ele também privilegiou seu cotidiano profissional e refletindo sobre o fazer docente, projetou sonhos, anotou dificuldades, eternizou sua imagem. Em meio a seus guardados, ela deixou escapar os múltiplos significados que atribuiu à educação da escola, e ao magistério na tessitura de sua vida. (MIGNOT, 2000, p. 125)

E como Philippe Artrières (1997) afirmou em seu famoso texto sobre arquivar a própria vida à ação de espelhar-se, expor-se socialmente, é representar-se a outros enquanto identidade, é um querer ser aos outros, é uma conversa com destinatário escolhido, o leitor e de uma relevância futuro, evidenciando a si e aos que os circundam em um lugar e tempo social, da participação nas redes de interesse e de divergências e disputas e conciliações.

As professoras aqui apresentadas, assim como a professora Armanda, arquivaram e se representaram por documentos, a si e a seu meio, além das práticas que eram possíveis com o que possuíam como formação.

O planejamento das práticas escolares, que era a menina dos olhos da nova capital, não deu conta de seu próprio projeto, pelo menos quanto a algum vestígio que tenha chegado ao Guará. É preciso um maior aprofundamento e pesquisas sobre as reminiscências do projeto do novo homem moderno que Anísio Teixeira pretendia formar nas escolas públicas e o que chegou às cidades dos trabalhadores, é sabido que essas professoras não trabalharam em todas as escolas de todas as cidades dos trabalhadores, mas em uma cidade e uma escola dos trabalhadores.

Entretanto, é possível observar no discurso das professoras uma intencionalidade, elas fazem relatos das condições de trabalho, da precariedade da vida e dos salários e até de sua preferência pela ordem e da sua não participação em greves. Mas em momento algum, pelo menos neste livro, citam o projeto da pedagogia decidida para a nova capital, nenhuma delas, nem mesmo a professora Marlene Henrique, que estudou na rede pública do Distrito Federal, mais precisamente na Escola Normal do antigo CEMAB (CENTRO DE ENSINO MÉDIO

AVE BRANCA). Fato que mesmo que não obrigatoriamente teria sido mencionado, favoravelmente ou não, como elas fizeram contrariamente no caso das pressões populares pelo salário feita pelos professores da época.

A cidade e principalmente as áreas que se desenvolveram ao redor da capital receberam o enorme número de trabalhadores que vieram para cá e eles tinham família, tinham filhos e precisavam de escolas. Essas funcionaram em instalações provisórias, não em ambientes planejados com espaços diferenciados, eram de madeira com eletricidade precária, mas com profissionais como as professoras aqui descritas, que não educaram apenas no aspecto formal do termo, elas ensinaram e viveram o cotidiano e as dificuldades da origem da cidade junto à família de seus estudantes. Mesmo que muitas vezes oscilassem em suas convicções, elas estiveram aqui e construíram o relato autobiográfico que mostra mais do que suas relações pedagógicas, resguardam o retrato da cidade que nascia.

Se por um lado apresentar as professoras e suas histórias de vida antes de chegar a Brasília, acaba por revelar a base da educação que tiveram além de suas origens para algo além dos planos da nova capital, e ainda perceber que toda essa influência se realizou na educação que desenvolveram aqui nas escolas do Guará. Por outro lado, é pertinente falar do lócus dessa educação. No próximo capítulo serão explorados os sentidos dessa relação da educação e da precariedade da vida no Guará em seus primeiros tempos.

## **CAPÍTULO 2 – AS PROFESSORAS, OS PRIMEIROS ANOS DA VIDA E DA EDUCAÇÃO NO GUARÁ**

Este capítulo tem por objetivo investigar as origens e o cotidiano, bem como a educação no Guará, conforme testemunhado pelas duas professoras egoautoras. Para tanto, apresentam-se trechos da autobiografia delas em contraste com fontes contemporâneas aos eventos que relatam, especificamente, notícias de periódicos que circulavam em Brasília e que se remetem aos primeiros momentos da história da cidade em que elas exerceram a docência.

Nesse exercício, procurou-se transitar do egodocumento ao jornal e vice-versa, percebendo a luz que uma fonte pode jogar sobre a outra, com vistas à construção desta seção da narrativa histórica. Na primeira parte do capítulo, há as origens do Guará no quadro da história do Distrito Federal. Em seguida, o cotidiano vivenciado pelas professoras e pelos primeiros moradores da cidade, bem como os vestígios de intervenções educativas por elas realizadas ou testemunhadas.

## 2.1. As origens de uma cidade à margem do Plano Piloto

É correto afirmar que as professoras foram pioneiras, mas o que isso quer dizer é uma pergunta que só pode ser realmente respondida quando se entende que o Guará é uma região periférica de Brasília, surgida no contexto da nova capital, entretanto com uma história muito peculiar e específica. Em boa medida isso também se reflete na quantidade de evidências e registros dessa história.

A falta de documentos, fotos e papelada da burocracia em número suficiente, num primeiro momento, dificultaram enormemente a pesquisa aqui proposta, o que foi possível contornar com as fontes disponíveis: a autobiografia das professoras e notícias de jornais.

A história do Guará decorre de processos ligados à construção da capital da esperança, mas não são nada similares. E é isso que está lá nas memórias registradas no egodocumento das professoras. Ginzburg (1989) define o paradigma do historiador como um perceber, assim como o médico, encontra a doença como algo individual dentro de uma conjuntura, mas não se reduz a ela. A professora Marlene, por exemplo, se fixou aqui em 1967, em uma cidade que era basicamente lama e cujas casas haviam sido erguidas pelas mãos dos futuros moradores. O Guará surge no contexto do golpe militar e muda de nome no meio desse processo de Mutirão dos trabalhadores da NOVACAP em 1969.

A edição do Correio Braziliense, de 12 de março de 1967, traz como assunto principal a chegada à presidência do Brasil do Marechal Costa e Silva, sua comitiva composta de 58 pessoas e que tiveram seus pertences transportados para Brasília por avião da Força Aérea de Brasília (FAB). Foi recepcionado por inúmeras autoridades militares e pelo representante do prefeito de Brasília, sr. Plínio Catanhede, que estava ausente por motivos de viagem (COSTA E SILVA CHEGA COM TUDO PRONTO PARA A POSSE, 1967, p. 1). O surgimento do Guará, como se pode observar, terá ligação direta com esse presidente que começava sua caminhada.

Em 22 de outubro de 1967, (MUTIRÃO, 1967, p.08) o Correio Braziliense notícia afirmava que a NOVACAP iniciou por meio de mutirão as obras de assentamento de 10 servidores da companhia e com previsão para mais 90 residências, caso a iniciativa fosse aprovada. O Superintendente da Companhia Urbanizadora (NOVACAP), Rogério de Freitas Cunha, desejava resolver definitivamente a questão de moradias para esse grupo.

A partir da edição de 19 de janeiro de 1968, na coluna do repórter Ari Cunha, o Correio Braziliense começa a dar destaque ao programa do Mutirão da NOVACAP. Diz o jornal que os trabalhadores utilizam seus períodos de férias para construir suas casas, nessa edição já se tem

uma nova perspectiva para a cidade, 45 mil habitantes. (VISTO, LIDO E OUVIDO, 1968, p. 3).

Fato é que o mutirão era uma modalidade de construções que já acontecia então em todas as cidades satélites de Brasília, hoje definidas como Regiões Administrativas/RA. Uma experiência bem relevante é a que aconteceu em Taguatinga e que foi noticiada nas páginas do Correio em 1966.

No caderno de 11 de dezembro de 1966, (10 CONSTROEM PARA 10 UMA CASA POR 10 UMA CASA POR 500 MIL CRUZEIROS, 1966, p. 19) dedicado às coisas de Taguatinga, uma experiência promovida pelos Voluntários da Paz. A associação organizou um modelo de cooperativa chamada de 10 constroem para 10 por 500 mil cruzeiros. A ação coletiva conseguia entregar uma casa de 40m quadrados de área construída por 500 mil cruzeiros, a mesma residência era feita por uma construtora pelo preço de 2 milhões e meio de cruzeiros. Foi uma ação bem-sucedida, tanto que, em 1968, a previsão saltou para 2000 residências.

O mutirão de Taguatinga serviu de modelo para o mutirão dos servidores da NOVACAP, que desfrutaram de muitos pontos de contato, desde a forma de organizar o trabalho, como a questão dos custos reduzidos, a velocidade da construção, a forma de organizar as ações. O jornal vincula uma ação a outra na edição de 11 de janeiro de 1968, porém ressalta que o mutirão de Taguatinga aconteceu em zona rural. A novidade é que a estrutura foi transplantada para uma zona urbana e a planificação do terreno, fato que não acontecia na experiência de Taguatinga. Também não era uma experiência em grande escala como a NOVACAP iria capitanear (O MUTIRÃO, 1968, p. 10).

Todos os domingos se reuniram na região do Mutirão equipes que dispunham de duas máquinas chamadas Cinva Ram que eram capazes de produzir mil tijolos a cada 4 horas, com a terra, o saibro do próprio terreno, cada casa era inteiramente construída com dois mil tijolos, na proporção de 30 x 1, 7 sacos de cimento construíam uma casa. A areia da obra vinha do rio Corumbá recolhida por uma draga da companhia, a pedra marroada também vinha de uma pedreira da NOVACAP. Para os acabamentos existia um fundo coletivo que recolhia dos interessados 10 mil cruzeiros ao mês e os buracos de terra que eram criados eram aproveitados como fossa séptica. (10 CONSTROEM PARA 10 UMA CASA POR 10 UMA CASA POR 500 MIL CRUZEIROS, 1966, p. 19).

Os organizadores dessa cooperativa de trabalho foram o americano Bruce Johnson, de 24 anos, jornalista que se dedicou à causa e ainda o padre Rui, da paróquia de S. José, em Taguatinga Norte (10 CONSTROEM PARA 10 UMA CASA POR 10 UMA CASA POR 500 MIL CRUZEIROS, 1966, p. 19).

As construções continuavam e, em 22 de outubro de 1967, o Correio volta a noticiar o andamento das obras, cada quadra construída possui 10 casas e as casas só seriam entregues no fim da construção da quadra, assim são 10 casas entregues por vez. O material é fornecido junto com a orientação técnica, mas não são gratuitos, são descontados em folha. Se os trabalhos não fossem concluídos no período das férias, era cedido para o trabalhador meio período que depois era pago como hora extra à companhia (MUTIRÃO, 1967, p. 8).

A ideia do mutirão traz às folhas do jornal, a partir de então, a figura do engenheiro Rogério de Freitas Cunha como seu idealizador, por ser simpatizante do sistema cooperativo desde quando chefiava o Departamento de Obras Complementares. A ideia de um mutirão visando residências para funcionários da NOVACAP se uniria à futura Cidade Industrial a ser construída ali, que contava em seu projeto com unidades como escolas classes, escola parque, jardins de infância, supermercados, lojas comerciais e cinema.

Marlene relatou assim a questão da vida na cidade que surgia, um ponto a ser percebido, pois existe uma diferença abissal entre como a origem da cidade é registrada por essas pioneiras e como o jornal Correio Braziliense e depois de 1969 o Diário Oficial do Distrito Federal o farão por meio de seus jornalistas, os periódicos começaram principalmente a partir da edição de 11 de janeiro de 1968 do Correio Braziliense a escrever e descrever a origem da cidade do Mutirão como o surgimento de uma ‘Bossa’ referindo-se ao movimento musical Bossa Nova.<sup>22</sup>

Segundo Costa (2013), no texto *Eu vou para Maracangalha eu vou..JK e a Distopia Brasiliae na música popular e nas charges da revista Careta (1956-1960)*, o autor relata que existia à época debates sobre o que representava Brasília, essas opiniões que vinham de diversos setores, desde as elites políticas e econômicas até dos músicos da época, por exemplo. Nas marchinhas de carnaval existiam constantes críticas à grande propaganda oficial, que prometia integração nacional e desenvolvimento para quem quisesse fazer parte da geração de amanhã. O autor afirma que esse ideal nacionalista tinha referência na propaganda de Estado remetendo à época do Estado Novo varguista. Contudo, mesmo essas críticas, ou ainda o romantismo e a modernidade não eram tão aparentes aos moradores, como relata a professora Marlene:

---

<sup>22</sup>A **Bossa Nova** começou a nascer nas reuniões de amigos da classe média do Rio de Janeiro, em apartamentos como o de Nara Leão. Estes músicos plantaram nestes encontros as sementes do que viria a ser conhecido como Bossa Nova. Este movimento apareceu em um momento único da cultura brasileira, final dos anos 50 e princípio da década de 60, contexto de euforia e muita esperança no futuro brasileiro - simbolizado pela construção de Brasília, a nova capital do país no Planalto Central. A princípio, apenas se pretendia criar uma nova maneira de cantar e tocar samba, mas tempos depois a junção deste ritmo e do jazz norte-americano consagraria a Bossa Nova como um dos estilos musicais nacionais mais celebrados em todo o planeta. A simples evocação desta expressão já desperta a lembrança de João Gilberto, dos eternos parceiros Vinicius de Moraes e Tom Jobim e da musa Nara Leão. Em um certo dia de agosto, em 1958, a bossa nova fez sua estreia oficial no cenário musical, com o lançamento pelo selo Odeon do vinil de 78 rotações do baiano João Gilberto, contendo a canção *Chega de Saudade*, praticamente um hino bossanovista, composto por Tom e Vinicius.([infoescola](#),S/D)

O Guará, um canteiro de obras, cheio de barracas, valas, lamaceiros e poeira, onde faltava esgoto, transporte, mercados, postos de saúde, correios, telefone, farmácia, faltava tudo, o fornecimento de água e luz era lamentavelmente precário. Relembrem as dificuldades de caminharem patinando sobre as lamas, aqui ali, dando pulos, para transportarem as barracas cheias de lamaceiros, nas ruas sem asfalto, alastradas de poças de água estagnada, valas profundas, manilhas gigantes, canos descobertos, vazando a pouca água que ainda restava nos interiores. Tudo coberto de uma poeira vermelha muito fina e pegajosa o clima seco que queimava-lhes os lábios e ressecava-lhes pele e cabelo. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 57)

As afirmaes das professoras põem em dvida se a vida no Guará era realmente essa ‘Bossa’ amplamente difundida pelo jornal de grande circulação, que criava uma atmosfera de romantismo e esperança, de atitudes coletivas em torno de um novo Brasil. Mas, para quem vivia na lama da cidade, esse romantismo estava mais para Velho Oeste, todos os tipos de desconfortos não davam espaço para essa ideia de modernidade.

As professoras tinham que lidar com sujeira e lama, as normalistas deveriam representar, entre outras coisas, limpeza e organização em suas roupas que deveriam ser passadas e engomadas, como isso seria possível na realidade das construções e da precariedade da cidade. Por outro lado, parece que os jornais buscavam relatar uma esperança daquilo que viria a ser ou que pensavam que seria o futuro do Guará. A realidade que elas descrevem era bem mais árida do que as músicas desse momento.

Em 22 de agosto (RESIDÊNCIAS, 1968, p.1), o DODF notícia que o Arcebispo de Brasília Dom José Newton, entregou ao engenheiro Rogério de Freitas um cheque de 8.919 mil cruzeiros novos para a construção de casas para “favelados” no sistema de Mutirão, que resultaram das doações da campanha da fraternidade do ano de 68 (RESIDÊNCIAS, 1968, p.1). No dia 1 de março a construção do mutirão da NOVACAP é inserida no plano básico e está inserção possibilitará mais servidores do complexo administrativo, construir suas casas<sup>23</sup>, o que demonstra que havia uma intensa propaganda para a migração para a nova capital que encontravam trabalho, mas não as mordias, não são no Guará, mas em toda a área em torno de Brasília.

Se por um lado o Mutirão surge visando o baixo escalão da NOVACAP, ele agora está sendo ampliado a um novo grupo de pessoas na mesma situação. O projeto Mutirão se transforma no grupo de trabalho Mutirão, o resultado direto disso é a ampliação desse projeto que a notícia chama de quadra construída pela SHIS, portanto não era uma cidade em seu início, com o GT Habitacional, a ideia de bairro foi ampliada.

---

<sup>23</sup> Importante notar que na edição de 1 de março sob o título “Apartamentos para militares” registra um acordo que fora assinado para a construção de 5 prédios residenciais entre o Banco Nacional da Habitação e a Cooperativa Habitacional dos Oficiais do Exército, na 302 Sul, entregando a eles 240 unidades já prontas em 450 dias.

É importante perceber um outro personagem, o engenheiro Rogério de Freitas Cunha, que ganha popularidade e será a referência do projeto, é personagem constante nas páginas do jornal, sempre próximo a personalidades e personagens da igreja católica nas fotografias e resolvendo a questão da moradia, ponto nevrálgico de todos os trabalhadores que vinham para cá desde operários até professores.

Existe uma pressão por moradia que Adirson Vasconcelos (1988) registrou quando fala dos momentos pioneiros. Em um ano, em setembro de 1968, eram mais de cem residências e 502 outras estavam em construção. Já em dezembro do mesmo ano, 600 moradias com mais 238 a ser entregues. Assim, ao fim de 1969 mais de mil casas foram construídas pelo projeto (VASCONCELOS, 1988). Os moradores vinham do Plano Piloto, Taguatinga, Candangolândia, Vila Planalto, Metropolitana, Gama, Velhacap, Sobradinho e Vila do IAPI. A questão é que a cidade de favelados mudou, agora era propaganda dessa bossa e de seu representante, principalmente o engenheiro da Novacap.

A coluna de Yvonne Jean chamada "Esquinas de Brasília" relata no dia 12 de maio de (CORREIO BRAZILIENSE, 1968, p. 10) a experiência que viveu em Estocolmo. Lá ela presenciou uma experiência coletiva de construção de moradias para trabalhadores, a chamada cidade-jardim, construída pelos próprios trabalhadores com a coordenação e orientação de técnicos múltiplos. Esse exemplo sueco estava sendo replicado dentro das especificidades do país terceiro mundista: o Mutirão dos trabalhadores da Novacap. A família respeita seu chefe" (CORREIO BRAZILIENSE, 1968, p. 10) e que tem como resultado a superação do individualismo em favor do coletivismo, como segundo foco a questão da moradia prometida, diz então:

O famoso individualismo brasileiro aparece milagrosamente transformado em compreensão do trabalho comum e das exigências da vida em comum. É um ambiente diferente o que surge nesta nova cidade do SRIA já existe um ambiente de comunidade (...) poderia ter dado nessa crônica alguns dos impressionantes algarismos que o D. Rogério de Freitas me mostrou ao visitar o Mutirão. Prefiro hoje exprimir a emoção que senti ao ver a emoção do campo realizado na capital da república. O Mutirão realidade social, resolvendo o grave problema da moradia, o mutirão-alegria, pois todos esses funcionários improvisados são impulsionados pela imagem de sua casa, em poucas semanas terá virado realidade. (CORREIO BRAZILIENSE, 1968, p. 10)

Desde o princípio das matérias de jornal sobre o futuro Guará, o Mutirão representou para os jornalistas uma novidade, dentro de um país que se desenvolvia de formas diferentes, em um individualismo perceptível, o "cada um por si". Brasília estava muito ligada à ideia de um projeto arquitetônico, de modernidade, de desenvolvimento, de progresso.

Já o Mutirão tinha uma diferente narrativa, ele significava união e superação em condições adversas. Se a cidade capital da esperança é um marco da engenharia moderna, o

Mutirão é um símbolo da união do povo em torno de uma ideia, a comunidade, uns ajudando aos outros sem interesse, sem valores, sem o capital, era o direito de morar sendo respeitado e conquistado por trabalhadores que se dispunham a construir suas moradias. Morar com alegria e abrigar suas famílias, é uma vontade e uma solução para os trabalhadores da precariedade. Era o surgimento do sentimento de comunidade.

Em 21 de abril de 1969, o Correio Braziliense publicou um caderno especial intitulado Quando o Governo anuncia que construiu mais uma casa, quase todo mundo pensa que é (CORREIO BRAZILIENSE, 1969, p.34) sobre a inauguração do Guará, pondo um ponto final na história do Mutirão. E neste caderno a propaganda de folhetim muda radicalmente de um novo Brasil da bossa para um Brasil dos hinos e das datas comemorativas.

É preciso situar esses fatos históricos, porque a partir do momento em que esse caderno jornalístico aparece, a cidade do Guará receberá equipamentos públicos em quantidade razoável dali em diante, o engenheiro Rogério de Freitas Cunha, a visita de personalidades chefes de estado e religiosos e o esforço coletivo em torno de um ideal de nação acabam em função de uma propaganda da revolução.

Em 1969, o Guará foi inaugurado em evento que contou com a presença do prefeito de Brasília, Wadjô da Costa Gomide e com a presença do Presidente Marechal Arthur da Costa e Silva. O caderno comemorativo do aniversário de Brasília em 1969 destaca, por exemplo, os jovens que compõem o governo de Wadjô Gomide que se espelhava no sucesso da administração Kennedy norte-americana (CORREIO BRAZILIENSE, 1969, p. 34).

A prata da casa escolhida após a revolução destaca a questão da missão dada, retomando um discurso populista do período de Kubitschek. As obras do governo militar optaria por ajudar seu povo humilde e isso já justificaria a construção do Guará, mesmo já havendo outras cidades em Brasília, a decisão de construir a cidade próxima ao Setor de Indústrias e Abastecimento da cidade, que merecia uma vida digna dos trabalhadores e entregou juntamente às casas, segundo o caderno do Correio Braziliense 5 escolas, ginásio, duas escolas parque, 17 jardins de infância, uma unidade sanitária, e uma unidade de vizinhança para a prática de esportes.

Além disso, cinema, restaurantes, supermercado e 4 igrejas. Conclui o caderno viu o que quer dizer a revolução quando diz que entregou mais uma casa? (CORREIO BRAZILIENSE, 1969, p.46). Essa matéria é de abril, mas as escolas foram entregues em 11 de junho daquele ano:

Quatro novas escolas estão sendo construídas dentro dos modernos padrões técnicos que orientam todas as escolas-classe da rede oficial do Ensino Primário do Distrito Federal. As novas unidades estão sendo construídas na nova cidade-satélite do Guará. Duas delas entrarão em funcionamento ainda no presente semestre letivo. Desse

modo, a Escola Classe do Setor Residencial de Indústria e Abastecimento do *Mutirão*, que conta presentemente, com 1.490 alunos e funciona em seus turnos, terá melhores condições de funcionamento, com o deslocamento dos alunos para as novas escolas que já possuem o mobiliário suficiente para atender àqueles alunos (CORREIO BRAZILIENSE, 1969, p. 1)

Um fato a ser considerado é o Ato Institucional 5 ou somente AI-5. Período de grande perseguição aos considerados inimigos do sistema, pessoas eram isoladas fora do país como o próprio presidente Juscelino Kubitschek, que perdeu seus direitos políticos nesse período. O engenheiro Rogério de Freitas Cunha pediu demissão antes da inauguração do Guará no final de 1968 e acabou indo estudar nos Estados Unidos, seu nome só é encontrado nas obras do Guará quando se busca a história do Mutirão, como se fossem coisas separadas, o sistema feito no mutirão de casas construídas pela comunidade com material subsidiado e de residências populares foi suspenso e saiu das mãos de seus idealizadores, sendo incorporado pelo novo sistema da Sociedade de Habitações de Interesse Social, a SHIS. O DODF do dia 24 de abril de 1969 reproduz o discurso do Prefeito Wadjô da Costa Gomide com o título de Cidade do Guará é solução Humana:

Na solenidade de inauguração da cidade-satélite do Guará, no Setor Residencial de Indústria e Abastecimento, o Prefeito Wadjô da Costa Gomide proferiu o seguinte discurso: Excelentíssimo Senhor Presidente da República - Marechal Arthur da Costa e Silva, Digníssimas Autoridades Povo da Cidade Satélite do Guará - Brasilienses: Nenhuma solenidade poderia marcar melhor o nono aniversário de Brasília, do que esta inauguração. Há nove anos o Brasil se rejubilava com o surgimento de Brasília. Hoje, Brasília está em festa com o nascimento da mais nova de suas cidades satélites: a do Guará. Prova de que, as esperanças de nove anos eram fundadas em nossa capacidade de povo realizador, ela é ainda o fruto da ação integrada da administração federal e da nossa Prefeitura, e uma demonstração dos auspiciosos resultados da meta governamental de promover o homem. E aí se situa a solução do problema habitacional, que lançou o Governo do Presidente Costa e Silva à gigantesca tarefa de proporcionar condições de vida condigna de brasileiros, que ainda se amontoam em moradias sub-humanas, inevitáveis nas cidades que crescem. Brasília, tornando-se polo de atração de gente de todo o Brasil, foi vítima de uma grave crise habitacional. O problema, até o advento da Revolução, vinha sendo tratado dentro de soluções demagógicas, que sem resolver o problema do HOMEM dentro de seus sagrados direitos fundamentais de existência digna apenas o consolidavam na situação de pária, permitindo-se lhe como favor o direito esdrúxulo de continuar vegetando, em condições infra-humanas, em barracos infectos. Hoje, aqui temos a apresentar, em tijolos, pedras, e principalmente em espírito, a solução humana que uma Revolução, feita para permitir que os brasileiros mantivessem seu direito de ser livres trouxe como filosofia em seu próprio bojo. De resto, esta cidade-satélite localiza a mão-de-obra perto de seu natural mercado de trabalho: o Setor de Indústria e Abastecimento. Com cerca de 3 mil casas, é uma obra que deve ser creditada à Revolução. Planejada por nós, ao final do Governo do ex-presidente Castelo Branco foi da atual administração a execução do plano, graças ao apoio do Banco Nacional de Habitação que assinou com a SHIS, convênio no valor de 25 milhões de cruzeiros novos, cabendo-nos igual investimento. Para darmos em 30 meses moradias de verdade a milhares de famílias. Quatro escolas possuem esta cidade, onde a construção de lojas não foi esquecida. Redes de água potável, de águas pluviais, esgotos de energia elétrica completam a infraestrutura, que soma 130 quilômetros, além de 50 quilômetros de ruas. Vale ressaltar o gesto do Corpo de Bombeiros, que conseguiu uma economia administrativa de 2,5 milhões de cruzeiros novos, aplicados no setor educacional do Guará. E é uma

atitude que reafirma nossa fé nos destinos da Pátria. Senhores Diretores da Associação dos Dirigentes do Setor de Indústria e Abastecimento e Gráfico: - Vós bem compreendestes o esforço por nós desenvolvido. Com o monumento que erigisse, e que agradecemos, marcastes vossa presença nesta obra. Excelentíssimo Senhor Presidente Arthur da Costa e Silva, não nos esqueceremos, que Vossa Excelência, em patriótica opção, preferiu consolidar Brasília como Capital. Nem nos esqueceremos de que Vossa Excelência aqui se instalou, aqui vive e daqui governa, e, ao contrário dos que ainda julgam uma cidade longínqua, nela se sente mais perto de todo o Brasil Jubilando-se em tê-lo presente a esta solenidade, Brasília agradece a Vossa Excelência mais esta prova de carinho, certa de que, no próximo aniversário, será comemorada sua consolidação definitiva. (CORREIO BRAZILIENSE, 1969, p. 1)

Aqui percebe-se que, mesmo se o Mutirão tivesse seu surgimento atrelado a uma questão já debatida sobre as moradias e os direitos dos trabalhadores, isso não explica todo o processo. Desde a origem da cidade, diversos processos e disputas permearam a cidade. Primeiramente, ela não era para ser uma cidade, mas um bairro.

O engenheiro Rogério de Freitas organizou esse sistema de construção de casas populares, mas a precariedade era tamanha que o próprio escritório que abrigou o engenheiro foi feito com madeiras reaproveitadas da construção do Colégio Elefante Branco. No dia 25 de setembro de 1967 começaram os trabalhos, já as obras das casas foram iniciadas em 10 de outubro.

Segundo Vasconcelos (1988), 25 de setembro seria a data correta para o aniversário da cidade e não 5 de maio. Ao pensar esse fato, percebe-se que a data original não teria motivo para ser mudada, a não ser pelos personagens que a inauguraram. Em 1969 a inauguração foi feita pelo presidente Arthur da Costa e Silva. Em seu governo foi promulgado o ato mais radical do golpe militar, o Ato Institucional Número 5<sup>24</sup>, o general participou de movimentos como o tenentismo<sup>25</sup>, e da revolução constitucionalista de 1932<sup>26</sup> em São Paulo.

Este é o presidente que fez a passagem da cidade do Mutirão para Guará, mais do que casual, indica uma tentativa de recriação ou de captura das origens da própria cidade. Alguns fatos fazem suspeitar que isso ocorreu primeiro com a ausência do engenheiro, que enfrentou toda a obra desde o primeiro dia, e seu súbito desligamento ao final da obra em 1968, data de promulgação do AI 5, e seu pedido de demissão.

---

<sup>24</sup> O Ato Institucional Número 5, promulgado pelo presidente Costa e Silva, fechou o congresso; o AI-5 foi o instrumento de uma revolução dentro da revolução[...] não tinha prazo de vigência. O presidente voltou a ter poderes para fechar o congresso[...] cassar mandatos e suspender direitos políticos, assim como demitir ou aposentar servidores públicos. (FAUSTO, 2001, p. 264)

<sup>25</sup> Tenentismo; O primeiro ato de rebeldia foi a Revolta de Forte de Copacabana ocorrida no Rio de Janeiro a 5 de julho de 1922. (FAUSTO, 2001, p. 172)

<sup>26</sup> Revolução Constitucionalista de 1932; O movimento de 1932 uniu diferentes setores sociais, da cafeicultura à classe média, passando pelos industriais. A luta pela constitucionalização do país e os temas da autonomia e da superioridade de São Paulo diante dos demais Estados eletrizaram boa parte da população paulista. (FAUSTO, 2001, p. 192)

Outro ponto, é o esforço em mudar o nome do Mutirão para Guará, a mudança da data da fundação e, por fim, a propaganda do jornal que chamou a iniciativa de bossa, passa subitamente a divulgar uma realização do regime militar, e não uma realização dos trabalhadores.

A solução humana retratada na matéria de jornal parece resultar de um fenômeno do século XIX, que Eric Hobsbawm (2008) estudou em seu livro *A Invenção das Tradições*, que é justamente o processo de criação e ritualização de elementos com características simbólicas, que tem como objetivo imprimir sobre os sujeitos a normatização de comportamentos.

Essa criação de comportamento busca recuperar um domínio de outros processos tradicionais que estejam fragilizados por mudanças, rápidas ou não, mas que principalmente recoloca a situação de poder onde ela parecia estar saindo, de outra foram recolocar as coisas em seus lugares de acordo *com um passado apropriado* (HOBBSAWM, 2008, p. 9), mesmo sendo situações artificiais. Para o autor, a característica das tradições é a invariabilidade. (HOBBSAWM, 2008, p. 10), como aconteceu por exemplo durante o nazismo e nós vimos no texto de o que nos remete a situação descrita pela ESG sobre a “segurança” e como existiam estratégias psicológicas de propaganda e manipulação o que é descrito em seu manual como já vimos “a segurança, visando a promover o bem comum (GONÇALVES, 2012, p. 18).

E assim o Guará foi tratado como a solução humana, várias categorias de servidores começam a ser lotadas na nova cidade. Em fevereiro de 1970, o DODF anuncia que os funcionários da Zoobotânica seriam assentados na região da Cidade do Guará em 1035 casas, que foram financiadas pela SHIS nesta região (REFORÇO DO ANEL SANITÁRIO DO DF SERÁ ERRADICAÇÃO DE INVASÕES, 1970, p. 2). Aliás, esse acordo era parte de uma política de reforço da erradicação de invasões. Algumas dessas casas seriam localizadas também no Plano Piloto. Em 25 de março de 1970, a manchete do DODF destaca a importância da política pública da SHIS e qual sua função de fornecer moradias aos “menos aquinhoados”. Em sua página inicial, a passagem do modelo de Mutirão para o modelo de financiamento sinaliza, inclusive, o fim do modelo comunitário e romântico da bossa nova para um modelo claro, o de financiamento.

O Banco Nacional de Habitação aprovou o plano de construção de 1.035 unidades residenciais - casas e apartamentos - que a Cooperativa Habitacional Pioneira de Brasília desenvolverá ainda este ano para atender aos servidores da Fundação Zoobotânica e aos atuais ocupantes de barracos na área do Jardim Zoológico. O funcionamento da Cooperativa, dirigida pelo Sr. Expedito Werneck de Simões foi autorizado conforme informação do Delegado do BNH, Sr. Luciano Mesquita, que comunicou ainda a liberação da verba para início das obras das primeiras 500 unidades que serão construídas no Plano Piloto e na cidade-satélite do Guará. (REFORÇO DO ANEL SANITÁRIO DO DF SERÁ ERRADICAÇÃO DE "INVASÕES", 1970, p. 2)

Ricardo Stumpf e Zilda M. dos Santos, em seu texto *Habitação: Novos enfoques e Perspectivas* (1996), fizeram um levantamento dos 22 anos de existência do Banco Nacional da Habitação, que aqui será analisado na década de 1970. Além de financiar casas populares, o BNH<sup>27</sup> financiou a infraestrutura e o processo de erradicação das favelas. A remoção dessas favelas se dava de forma a retirar as populações dos centros das cidades para áreas periféricas, distantes de seus lugares de trabalho, preferencialmente para grandes conjuntos habitacionais, como as conhecidas COHAB<sup>28</sup> (1966) setores com infraestrutura inexistente nas favelas, em 12 anos foram deslocados moradores de 80 favelas para esses conjuntos.

A consequência desse deslocamento, segundo os autores, foi a transferência de custos para os moradores dessas periferias que precisam se organizar para viver nesses locais, pois lá não existiam as facilidades da cidade que os expulsava, além de pagar para ir trabalhar nos grandes centros, fora o tempo de deslocamento, as unidades habitacionais tinham 26 m, 2 geralmente construídos com material de baixa qualidade.

O Guará foi, talvez, a cidade periférica de Brasília que mais sofreu interferência em sua história no momento da construção de Brasília. A busca por estabelecer um passado adequado para a cidade, que havia surgido da mobilização de trabalhadores e atraiu, inclusive, presidentes e líderes católicos, foi organizada e publicada nos jornais de grande circulação ou oficial. Ganhou em relevância, criou situações de destaque nacional, rivalizando em importância com a princesinha da arquitetura nacional.

Os militares resolveram o problema desse passado subversivo, neutralizando sua História popular e capturando a narrativa de local de casas populares, tornou-se um bairro de classe média submetido às regras do BNH. Assim nasceu o Guará. Nesta cidade um outro elemento é muito peculiar, a questão do modelo adotado pelas professoras na origem da cidade. Se na capital o modelo deveria ser integrado em vários aspectos, como a própria arquitetura das quadras, e das escolas, aqui se nota uma brutal diferenciação.

---

<sup>27</sup>A Lei Nº4380/64 criou o Banco Nacional da Habitação (BNH) e definiu os seus principais objetivos; “O governo federal, através do Ministro do Planejamento, formulará a Política Nacional de Habitação e de Planejamento Territorial, coordenando a ação dos órgãos públicos e orientando a iniciativa privada no sentido de estimular a construção de habitações de interesse social e o financiamento da casa própria, especialmente para as classes de população de menor renda”. (STUMPF e SANTOS, 1996, p. 34)

<sup>28</sup>Programa COHAB; Criado e limitado ao atendimento de famílias com renda até três salários-mínimos, passando depois a atender até cinco. As construções das casas se davam em grandes áreas livres com todos os serviços de infraestrutura em grandes conjuntos habitacionais e prevendo a futura construção de equipamentos como escolas, creches e postos de saúde. (STUMPF e SANTOS, 1996, p. 34)

## 2.2. O cotidiano e as intervenções educativas nos primeiros anos do Guará

No Diário Oficial do Distrito Federal (DOAÇÃO, 1968, p. 1) de 29 de maio o engenheiro recebe a doação de uma Rural Willys destinada à escola-classe do Parque do Guará, um automóvel para a unidade escolar (DOAÇÃO, 1968, p. 1). Já no dia 23 de abril, o DODF registra a realização da primeira Missa Campal do Mutirão, não havia igreja, entretanto o diário registra a participação de personalidades no local o que indica não só um aumento do número real de casas, mas um aumento de prestígio (MUTIRÃO, 1968, p. 1). O CB também noticia a missa campal na capa da edição do mesmo dia. (MUTIRÃO, 1968, p. 16)

Na edição de 24 de fevereiro de 1968, o Correio Brasiliense noticia a entrega da primeira escola da cidade, escola voltada aos filhos dos funcionários do Mutirão da NOVACAP, essa seria construída pelos próprios moradores do bairro (MUTIRÃO, 1968, p. 8). E as professoras lá estavam e afirmaram que os problemas dos anos iniciais foram muito difíceis: ‘Todos os dias as professoras chegavam à escola às seis e trinta da manhã largaram as aulas ao meio-dia, quando não estavam na escola dando aulas estavam frequentando as universidades ou os vários cursos de aperfeiçoamento ministrados pela Fundação Educacional’ (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 64).

Vale destacar alguns fatos importantes neste relato, as professoras buscavam formação, inclusive na UnB, porém, essa formação não refletia o que era ministrado na Escola Normal de Brasília, local que reivindicava o modelo de educação da nova capital, não fica claro por que motivo. Demonstra que existia uma rotina cansativa e exigente.

Conforme explicitado no capítulo anterior, o objetivo das professoras era educar para uma cidadania que fosse regida por padrões da religiosidade. Mas as aulas que elas davam só podem ser entendidas ao se pensar a cultura aliada à ética (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 41) nas duas professoras, sendo a cultura baseada nas necessidades reais de cada pessoa humana e a ética dando destaque com grande ênfase à obediência. Elas próprias convergem nessa verdade: Quem não sabe obedecer, não serve para mandar (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 41).

Também já foi possível observar que a formação dessas professoras normalistas guarda os elementos de seus primeiros contatos com a religião católica das mais conservadoras, que fundamentava a paz social a uma democracia pautada pela fé. Defendiam a democracia e a liberdade submetidas à ordem e à obediência que se concretizam em uma frase que não tem nada a ver com o que dizem representar a frase ‘Deus, Pátria, Família’ (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 45).

A ética a que essas professoras se referem então levava em conta a valorização do ser humano por meio da educação escolar, somada aos ensinamentos de Jesus Cristo, em que "Todos nós temos iguais valores e direitos diante de Deus, Pátria e da Família".

Esses valores são os "grandes valores da vida", e na ética que as guia; amor, realismo, paz sensibilidade, sociabilidade inteligência e civilização nos mais diversificados meandros educacionais. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 64).

As professoras pioneiras buscaram em suas memórias descrever a vida nessa escola e relatam com muito orgulho mais de quinze mil crianças e turbulentos adolescentes desta cidade do Guará, sempre com extremada dedicação (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 43), teriam passado por suas mãos, embora não informem de onde tiraram esse número.

Nos relatos, as professoras evidenciaram que a cidade tinha vendavais e ruas de terra solada que eram muitas vezes assoladas por redemoinhos, sujando tudo e a todos. Estas ruas rasgavam em valas e estas empoçavam água enquanto esperavam por manilhas que já estavam por ali, só não estavam em seu lugar e isso era por quilômetros.

Algumas vezes se tornava angustiante, também a imensa falta de conforto, muita poeira, lama, frio, pobreza, pobreza e saudades do que havia ficado para trás. E isso afetava a questão da cultura, pois o conforto a que elas se referem afetam o tipo de cidadãos que ali eram formados sejam os pais, sejam os filhos, o homem fruto do meio a que elas se referem, quando desrespeitados nesse sentido da falta de condições, necessitava de pessoas que orientassem os caminhos a seguir. Poucos dias foram de alegria, mas em nenhum momento elas pensaram em desistir. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 42).

Elas ressaltam isso a todo momento de como faltavam condições. Formar o caráter e interpretar a conduta social era uma de suas metas, além de dar conta de um sonho de alfabetização da população a que se referem no título do livro, alfabetizar a população segundo elas eram sonhos acalentados nos bancos da Escola Normal aqui mesmo em Brasília, sonhos utópicos, é bem verdade (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 42).

Talvez devido à formação em Serviço Social, seja a professora Marlene Henrique, apesar de não ficar claro quem das duas professoras faz a referência sobre o espírito de solidariedade e o papel de enfermeiras das professoras, então agentes sociais mais do que necessários numa situação de total precariedade da cidade que surgia. Para elas, o sentimento de comunidade, e de identidade passava por esse espírito de humanismo e coesão, o objetivo delas é formar o caráter tão importante para elas. Elas descrevem a realidade dentro das salas de aula, relatos da vida durante esse processo acelerado de ampliação da cidade, principalmente nessa escola que havia sido entregue aos que ali moravam:

Dentro da sala de aula ouvia-se com grande nitidez, o zunido forte dos ventos sobre os telhados, provocando o deslocamento do forro, abrindo brechas de vinte centímetros entre os aglomerados de madeiras, que forravam a sala de aula, e que, a qualquer hora ameaçavam desabar sobre a nossas cabeças. De repente, zuiu um estalo que parecia vir do nada, acompanhado de uma rajada de fogo; saía apressado da tomada, que ficava bem na porta da entrada da sala de aula. Assemelhava-se ora uma boca de maçarico, quando despeja rajada de fogo com muita fúria, ora assemelhava-se a um dragão, espécie de lagarto, monstro fabuloso, destes contados nas fábulas. A coisa formatava-se e se apresentava através de fumaça com uma imensa cauda de serpente, e serpenteava, dando voltas pela sala, cujas garras e asas também se formataram da própria fumaça. Larvas reluzentes, acompanhadas de um reflexo esverdeado e azulado, saíam-lhe dos dois orifícios das ventas e boca a fora, como se estivesse a bafejar vapores incandescentes para tudo que era canto, era como se quisesse varrer o mundo, destruí-lo uma vez por todas, ou quem sabe reduzi-lo ao nada. Ao mesmo tempo desaparecia e tornava a reaparecer com redobrada intensidade. O vento que entrava pelas frestas abertas do forro brechado, tangia o fogo que soprava da tomada carregando tudo para o meio da sala de onde estavam as crianças assentadas nas carteiras. Com imenso pavor e todo aquele material inflamável à nossa volta dando-nos a impressão de que estávamos desabando nas profundezas dos infernos. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 73)

Esse relato do dia a dia escolar, a que estavam submetidas as professoras, demonstra que não era apenas a cidade que tinha suas carências, a escola também era precária. É fato conhecido que as primeiras escolas do Guará eram provisórias, o que, de certa forma, confirma a questão das instalações elétricas que não passavam segurança. Somem-se a isso os forros de madeira e compensado, ingredientes para um incêndio que de fato quase se realizou.

A pressa em inaugurar a cidade e capturar a narrativa pode estar por trás disso, dessa pressa, desse improvisado. Também a ventilação da sala de aula era complicada devido ao modelo de janela, que protegia do vento e poeira ao mesmo tempo em que aumentava o calor. Ao se pensar no cuidado com o ambiente das salas de aula das escolas do Plano Piloto, conforme estudado por Chain (2018), ou mesmo na escola Normal do bairro da Tijuca três décadas mais velha, analisada por Vidal (2008), é possível perceber uma diferença gritante entre algo planejado e o feito na marra e sem esmero.

No Instituto de Educação do Rio de Janeiro:

As salas construídas dentro de princípios ergonômicos possuíam grandes janelas propiciando aeração e iluminação naturais, controlados por cortinas e janelas basculantes, luzes artificiais garantiam as condições de visibilidade do recinto nos dias menos luminosos. O projeto procurava obedecer ao preceito de manter uma luminosidade de 18 velas por pé quadrado, considerado como ideal porque é capaz de proteger os órgãos da visão. (VIDAL, 2008, p. 238)

Já na escala adotada para as escolas do Plano Piloto:

Ainda, paralelamente à espacialidade de tal “unidade de conjunto”, é imprescindível considerar a tendência da vertente internacional da arquitetura modernista para implantação do equipamento escolar em locais cuja paisagem possibilitasse o contato com a natureza uma vez que o ambiente onde vive e é educada a criança consiste em parte integral do processo educativo. Segundo as bases desta vertente, fazia-se premente buscar alguma forma de aproximação da escola com o meio natural mesmo

nas cidades com malha urbana tradicional, uma vez que árvores, plantas e vegetação em geral, além de aumentar a possibilidade do contato infantil com insetos e pequenos animais, traria ao espaço escolar ar fresco, proteção contra poeira, vento, barulho e raios solares de maior intensidade. À melhora das condições ambientais, somava-se ainda as preocupações de ordem educativa. A premissa projetual de abrir escolas para áreas verdes ecoava na defesa do maior aproveitamento possível do tempo escolar em espaços ao ar livre para jogos e recreações, e inclusive para a realização do currículo de suas disciplinas básicas, de modo a propiciar à criança a possibilidade de observação direta do meio ambiente. Ou seja, a inserção numa “boa” paisagem, associada à distribuição equilibrada de áreas verdes na escola, entregaria à criança um ambiente harmonioso e equilibrado com áreas propícias tanto para as atividades físicas e intelectuais monitoradas, quanto para aquelas abertas à livre exploração infantil. (CHAIN, 2018, p. 87)

Por fim, o que foi entregue ao Guará:

Havia duas janelas, destas do tipo basculantes, abrindo-se para o pátio externo cheio de mato ambas estavam fechadas para nos proteger da ação constante dos ventos, que nos enchiam de poeira e arrancavam de cima das nossas mesas e carteiras tudo que encontrasse pela frente. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 73)

É possível evidenciar, a partir dessas comparações entre diferentes modelos arquitetônicos, a precariedade e inadequação das salas de aula que as professoras conheceram nos seus primeiros anos de docência no Guará, constituindo sua vivência numa experiência bem diferente daquela das docentes do Plano Piloto, tão exaltadas na historiografia brasiliense ou na memória dos ditos professores pioneiros de Brasília.

Por outro lado, elas afirmam que se deslocavam na cidade que era um canteiro de obras e poeira vermelha, somado ao clima muito seco, que causavam ressecamento de pele e o endurecimento dos cabelos. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 58). As caminhadas exigiam atenção. Segundo elas, andar pela cidade era trabalho para malabaristas, as ventanias encardiam as ruas e roupas nos varais. Redemoinhos subiam ao céu e encantavam as crianças enquanto o calor não dava tréguas. Já quando chovia, era muita chuva em meio a ruas sem pavimentação. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 58). Levando a vida em meio às intempéries, as professoras evocam a memória de um acidente ocorrido no pátio da escola em que trabalhavam:

No dia 12 de um mês que não conseguimos recordar do ano, havia amanhecido com um sol muito forte, depois de um longo período de intensas chuvaradas, o céu se apresentava intensamente azul, sem uma única nuvem. A criança, na hora do recreio, no pátio da escola classe 04, de certa forma parecia bastante contente. Era hora de recreio, o pátio da escola estava repleto de crianças de todas as idades em uma atmosfera de satisfação e alegria. No meio da balbúrdia, ouviu-se um grito intenso, que abafou todos os outros barulhos do pátio. Não conseguia ouvir mais nada, diante do grito cheio de pavor, de desespero e dor. O menino que gritava desatinado, havia decepado um dedo de uma de suas mãos. Se não me falha a memória, era um dos dedos da mão direita, que jazia no meio do lamaceiro, nas imediações do pesado portão que, ao fechar-se, decepou o dedo do desgraçado do menino. Depois de termos apanhado o dedo do aluno no meio do lamaçal, o menino foi encaminhado, imediatamente, para o Hospital de Base de Brasília. Felizmente, na ocasião do acidente passava um carro da CAESB, que imediatamente prestou-nos socorro, diante

da falta de outras alternativas de transporte e de atendimento local. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 71)

As questões da carestia da população e da própria cidade fizeram com que a professora Marlene Henrique, que também era Assistente Social, se percebesse como líder comunitária, mesmo sem se definir pelo termo. Ela entendia a necessidade da participação e solidariedade visando a socialização, para ela, nessa constante interação se possibilitava a formação do que chama de “consciência coletiva” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 22), visando uma educação social, por meio da sensibilização dos moradores e o convite à participação comunitária e dando rumo aos jovens estudantes e aos seus pais como forma de “crescer” com essa vida em comunidade, ela mesma relata que aprendeu e amadureceu em sua vida adulta e inclusive profissional de Assistente Social.

A aprendizagem revelou a ela mesma os problemas sociais e mazelas que enfrentaria na sua atuação como Assistente Social principalmente nesta cidade que surgia. Era preciso aprender para orientar e aconselhar além de interpretar a situação para a comunidade de estudantes e pais, os valores, os deveres e responsabilidades, ancorados na religião, inseridos dentro do regime militar que vigiava os que divergiam quanto a aquela situação que policiava e interpretava, ao seu modo, os comportamentos, ideologias, filosóficas, e políticas especialmente dos agentes da educação e do social. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 23)

As professoras percebiam que um dos fatores a ser trabalhado era a questão do isolamento da cidade do Mutirão das lindas paisagens e gramados bem cuidados dos prédios monumentais e humanizados da Capital da Esperança. O transporte público era a forma primordial para se chegar nesse paraíso na terra de JK. A vida na cidade dos trabalhadores era árida, para elas, esse era um processo de separação social, que tornava os moradores angustiados; afirmavam, como observadoras natas, que o homem é fruto da sociedade onde vive, como esta é do indivíduo.

Destacaram a participação da família como um valoroso elemento essencial para a fixação da aprendizagem. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 29). O isolamento afasta a família e impede o lazer, a visita aos médicos, e qualquer deslocamento necessário ainda mais em tempos como os que viviam (HENRIQUE e MATOS, 1998). Elas exploram ainda esse limite em que trabalhavam:

Foram dias carregados, de muita obstinação, diante da tormenta diária do esforço que me impulsionou para dentro das aulas teóricas e a pressão procracionista das noites, onde eu tinha que pegar o ônibus Guará x Plano Piloto. Plano Piloto x Guará. Como na vida temos que lutar contra a inércia e seu veículo, todas as noites os ônibus iam e vinham superlotados, e para não chegar em casa às duas horas da manhã submetia-me a pegar tais ônibus, vindo quase sempre de pé. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 51)

Cabe aqui o relato da professora Maria Luiza M. de Matos da sua vida dentro dos ônibus que precisava apanhar para chegar ao Plano Piloto:

Assim mesmo, era um verdadeiro desafio encontrar um lugar o que significa uma luta para manter-me com o mínimo com o mínimo de espaço possível, separada dos passageiros do sexo masculino, que se aproveitavam de suas condições de pertencerem a uma sociedade em que ao homem, gostaria de dizer, tudo era permitido. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 51).

As professoras relatam que o assédio dentro dos ônibus de ocorria de forma muito contundente, onde esses homens, que elas culpavam de animalidades, por meio de gracejos e de desrespeitos, com tom sexual, se encostavam nas meninas com seus propósitos promíscuos, aproveitando-se dos veículos lotados que já se deslocavam em meio a buracos e em alta velocidade, assim além da cansaça do trabalho e do suor das curvas fechadas existia o assédio, fome e medo e como elas dizem o enfado.

Está persistência em minha vida, fez me vítima, algumas vezes, das animalidades destes homens trabalhadores, que me dirigiam gracejos de mau gosto e libidinoso como encontrões propositados dentro do espaço limitado, apinhado dos ônibus que galopavam, desembastados, sobre o asfalto esburacado, ensopado. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 41)

Mas não parava por aí, a professora Maria Luiza M. de Matos se obrigou a montar um esquema de proteção, que incluía seu irmão, que a esperava nos desembarques do coletivo, assim, a professora descreve que a noite era perigosa, a cidade era perigosa, ela relatou que o caminho da parada até a casa dela era escuro, e temia o estupro, ou até a morte, pois descia da pista próxima à estrada Parque Taguatinga Brasília perto dos eucaliptos:

Aliviava-me, reanimava-me, destruía até os meus sofrimentos, temores, inquietudes, vergonha das piadas e gracejos safados, dirigidos a mim enquanto estava em companhias tão inconvenientes dentro dos ônibus, superlotados. Aqueles homens malcheirosos, rudes, grosseiros, mal-educados, e sobretudo atrevidos, ousados, enxeridos, eram trabalhadores cheios de maus tratos e privações, saudades e solidão, pois haviam deixado as suas famílias a quilômetros de distância e haviam vindo tentar a sorte em Brasília. Foram aqueles homens que iniciaram a construção da maioria de nossas cidades-satélites. Na primeira impressão, ao lembrar de tudo, às vezes acho que não valeu a pena, mas logo o bom senso me diz que realmente valeu a pena, pois todas essas vivências, boas ou ruins, me vestiram de conhecimentos, experiências, aprimoramento intelectual, além de ter me tornado sábia, para enriquecer a minha profissão. Foi ótimo porque “à medida que as experiências se dilatam e as esperanças mudam, encontramos a verdade nas falsidades que denunciemos e talvez mais falsidades nas nossas verdades de moços (as) (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 57)

Esse isolamento, para ambas as professoras, era questão das mais graves, pois causava sérios problemas à população. A professora Marlene Henrique descreve o isolamento como questão importante nas cidades dos trabalhadores “de difícil contato, isolada de Brasília e das demais cidades-satélites do Distrito Federal, enfrentando ônibus lotados e empoeirados,

desconfortáveis, poluídos, perigosos inadequados, que a transportavam para a UnB” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 25). Esta questão foi tema das pesquisas da professora Marlene Henrique, que as registrou sistematicamente e que não a parou em seu objetivo de construção dessa população ordeira e democrática temente a Deus.

Ela se utilizava dessas questões do isolamento e das consequências advindas desse elemento de desagregação social para procurar capacitação onde fosse preciso. Ela e sua colega docente viam como uma missão em que estes primitivos seriam então colocados em caminhos mais voltados para a cidadania e menos violentos.

Aliás, o humanismo delas se apoiava na crença em Deus, piedade e compaixão que deveriam permear inclusive conteúdos filosóficos e políticos dos agentes da educação e sua conduta na sociedade. Outrossim, as professoras se utilizavam de estratégias que aproximam a população da escola como fonte de prazer, visitas sociais e a organização de Associações Comunitárias, objetivando os pais e os filhos que estivessem com dificuldades de aprendizagem, daqueles que estavam passando por processos de readaptação, grupos de mães e donas de casa até mesmo palestras sobre a agressividade e rebeldia, novamente ligados à questão do isolamento social.

Outro instrumento utilizado pela professora Marlene foi o teatro, ela ensinava por meio da representação de peças teatrais de ofícios e suas funções sociais, assim os papéis desempenhados por carteiros, padeiros e até mesmo de professores, segundo ela, para evitar a “diminuição das funções mentais dos habitantes”. (HENRIQUE e MATOS, 1998)

As práticas pedagógicas dessas professoras se realizavam em meio às visitas de chefes de Estado ao novo bairro. Em setembro de 1968 o presidente do Chile veio ao Brasil e, segundo o DODF; “Eram 10,15 horas, quando o Presidente Frei iniciou sua visita, passando, inicialmente, pelas obras da Cidade Industrial que a SHIS está erguendo, em convênio com o Banco Nacional de Habitação. Nas proximidades das obras foi recebido pelo Superintendente da NOVACAP Rogério de Freitas (PRESIDENTE DO CHILE VISITA MUTIRÃO, 1968, p. 1). Essa visita fez com que o assentamento tomasse ainda mais corpo e status. No dia 23 de outubro de 1968, o DODF registra uma dessas atividades culturais em comunidade que ocorreram na escola do local, denominada “Semana do Mutirão”. (SEMANA DO MUTIRÃO, 1968, p. 3)

No Diário estava um convite a todas as pessoas para lá participarem, destacando a importância do Serviço Social e da comunidade. Seriam realizadas diversas atividades: peças teatrais como o Teatro das Bruxinhas para as crianças, palestras sobre a importância da higiene

e até campeonato de lutas do famoso Judô Miura, telecatch, além de cinema ao ar livre, banda de música no pátio da escola, e é claro futebol (SEMANA DO MUTIRÃO, 1968, p. 3).

As visitas das professoras às famílias se inserem nesse contexto pois esclarecem a população sobre o que acontecia fora dali e foram métodos revolucionários para a época afinal, as mulheres, em raras exceções, tinham acesso ao conhecimento e a universidade. Por isso também as professoras se utilizavam de métodos estruturados e científicos para compreender o espírito da comunidade. Concentravam-se nas famílias e nos filhos, valorizando a vida na cidade.

O isolamento afetava, e muito, o convívio social, pode se dizer que o lazer era algo que não existia no planejamento nas cidades dos trabalhadores da capital do futuro. Assim como também não existiam formas de abastecimento de alimentos na cidade do Mutirão, tudo era conseguido nas ruas com os mascates ou ambulantes. Como não existia comércio, as pessoas compravam de tudo nas mãos dos mascates, sejam as roupas ou as panelas e cobertores:

Como poderia esquecer das inúmeras lembranças daqueles idos anos que às vezes, me visitavam, trazendo-me fiéis recordações, como por exemplo, de quando eu passava pelas ruas despovoadas e solitárias, todas as manhãs, em direção à escola e a universidade, onde só tinha como companhia os mascates geralmente sírios, que chegavam muito cedo, na cidade, carregados de pesadas malas e sacolões, com cobertores ordinários, escachados pelos ombros para venderem as suas mercadorias de porta em porta, cujo pagamento era feito semanal e mensal. Onde eu também fazia parte da freguesia, comprando casaquinhos de frio e cobertores, os chamados sapecam moleques, panelas e canecas e pratos de alumínio, nas mãos de Abdala, um velho mascate sírio, muito alto, muito magro, e tostado de sol, sempre com um sorriso simpático nos lábios um dos primeiros comerciantes ambulantes da cidade. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 61)

É falso pensar que as pessoas não se divertiam, entretanto, a questão da falta de tudo quando se refere a lazer, as pessoas pelo espírito de comunidade se resolviam criando estratégias para suas próprias distrações dos esforços da vida em seus trabalhos que eram pesados, afinal construíram duas cidades a capital e a sua própria cidade de residência.

Assim, as donas de casa não saíam de suas casas, pois o trabalho de limpeza era contínuo, cozinhar, lavar e passar eram atividades em ritmo frenético, afinal, a poeira vinha pelo vento que secava as roupas, essas muitas vezes puídas, desbotadas, ensopadas quando chovia, pés na lama, calçados empapados, cabelos desgrenhados.

Para as crianças esse ambiente era tão árido, que segundo as professoras, os lábios viviam ressecados. As brincadeiras devido ao ambiente deveriam ser simples, portanto, quem saía na rua brincava de bola de gude, pião, soltar pipa, pega-pega, pique esconde, amarelinha (HENRIQUE e MATOS, 1998). As mães, em seus momentos de folga, muitas vezes trocavam receitas e vigiavam seus meninos dos portões, as vizinhas se ajudavam ao fazer bainhas das

calças e uniformes, pregar botões e trocavam quitutes e gostosuras pelas portas “De vez em quando trocamos pela porta da cozinha, biscoitinhos de goma, bolo de fubá, pão de queijo e tapioca. Como poderíamos esquecer das difíceis tardes de calmaria, onde as pipas coloridas enfeitavam os céus por alguns momentos e logo caíam sobre os telhados, trazendo-nos um doce lamento dos nossos filhos” (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 59).

Do cheiro de barro virgem, molhado, que se juntava com os excrementos de cachorro, dos cercados de galinhas, dos cavalos, dos carroceiros, do alho pisado para temperar feijão a fazer, e da carne de porco torrada, aquela mistura de cheiros juntos aos odores de suores molhados, dos perfumes baratos e das roupas mofadas, que haviam passado dias no varal, esperando secar. Todos aqueles cheiros entrelaçados entravam pela minha goela adentro e revirava-me o estômago, anunciando-me a chegada de um novo filho. Da minha caminhada de volta, para casa, quando retornávamos de qualquer lugar, na frente da igreja, onde havia um sem-número de buracos e elevações de terra, fazendo as nossas passadas desequilibradas, quase tombávamos ali e, logo mais adiante, no lamaceiro cheios de pisadura, escorregadio, nos sustentávamos uns nos outros, como as mãos abanadas, todos sujos de lama. Quase que a lama não saía quando era lavada; a lama vermelha assemelhava-se a uma tinta firme. Era praticamente os nossos únicos lazeres estas andanças pela feira nos finais de semana com a família. (HENRIQUE e MATOS, 1998, p. 60).

Existia também o problema da falta de estrutura sanitária, não havia hospitais nem postos, como relataram. Segundo as professoras, na Q.I.06, existia um poço de água aberto e sem cobertura, esse poço nunca secava, mas ameaçava a população com possíveis epidemias. Todavia, as autoridades não tomaram nenhuma providência. (HENRIQUE e MATOS, 1998). Aliás, o descaso com a população, por exemplo, levou a acidentes inclusive dentro das escolas, como exposto páginas atrás.

Segundo o DODF de primeiro de abril de 1970, só naquele ano foi inaugurado um posto de saúde no então Guará (e não mais Mutirão), em uma casa fornecida pela Sociedade de Habitações de Interesse Social (SHIS) até que um equipamento público fosse definitivamente construído (POSTO DE SAÚDE PARA O GUARÁ, 1970, p. 1).

Com o passar dos anos, não foi só a questão da moradia propriamente dita e o modelo de aquisição das residências que mudaram. O número de escolas também foi ampliado e até as festividades que aconteciam nelas foram modificadas. O DODF de 31 de março de 1970 notícia as comemorações dentro das escolas para celebrar e explicar as razões da “revolução de 64” por determinação do governador Hélio Prates da Silveira:

Brasília e o Governo da Revolução" é o tema a ser desenvolvido em todas as escolas primárias da rede oficial do Distrito Federal, durante o transcurso das comemorações da Semana da Revolução. Dentro desse tema, serão realizadas palestras nas escolas, com apresentação de "slides" e filmes demonstrativos do quanto se tem feito na Capital da República após o advento da Revolução Democrática de 31 de março de 1964. (SEMANA DA REVOLUÇÃO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS, 1970, p. 1)

Além disso, foram entregues os colégios de Taguatinga Sul, Colégio da Asa Norte e da Escola-Classe da SQN 411, inauguração de unidades escolares no Guará, inauguração das novas instalações da Escola de Ensino Especial (MAIS ESCOLAS PARA BRASÍLIA, 1969, p. 1). A chamada Escola Parque que existia no Guará nos seus primeiros tempos não era definitivamente a mesma que atendia a cidade dos servidores públicos, cariocas e militares, era outra, e ainda era diferente dessas que estavam sendo entregues no Guará.

Entretanto, a propaganda oficial era que as quatro novas escolas estavam sendo construídas dentro dos modernos padrões técnicos que orientam todas as escolas-classe da rede oficial do Ensino Primário do Distrito Federal. As novas unidades estavam sendo construídas na nova cidade-satélite do Guará. Duas delas entrariam em funcionamento ainda naquele semestre letivo (MAIS ESCOLAS PARA BRASÍLIA, 1969, p. 1).

Desse modo, a Escola Classe do Setor Residencial de Indústria e Abastecimento do 'Mutirão', que conta. Presentemente, com 1.490 alunos e funciona em seus turnos, terá melhores condições de funcionamento, com o deslocamento dos alunos para as novas escolas que já possuem o mobiliário suficiente para atender àqueles alunos. (MAIS ESCOLAS PARA BRASÍLIA, 1969, p. 1)

Para as professoras, anos se passaram e a desassociação da educação da democracia, estragava muito os objetivos educacionais e acabaram por ensinar homens a serem fracos, sem direitos de revidar (HENRIQUE e MATOS, 1998). E quando falam, por exemplo, da desassociação dos valores democráticos da educação e o tipo de pessoas que essa educação produz, elas levantam aspectos que merecem atenção, pois essa discussão servirá para encaminhar a conclusão deste capítulo. Isso porque nesta sentença temos a representação dos valores das professoras e como elas encaravam os objetivos da educação.

Elas pensavam ser a função social dessa educação reproduzir valores de uma civilização cristã, falam então sobre uma carga cultural, que definiu os comportamentos delas, na escola, e mesmo com as famílias delas. Falam daquilo que trouxeram de vivência delas próprias para a educação. A questão da religião traz uma ligação orgânica entre elas e a proposta de educação. Na vida cotidiana a prática educativa era como a de assistentes sociais, papel que efetivamente uma delas desenvolveu de forma consciente. A cidade se serviu dos favores e das conversas de casa em casa, com ligações de afeto que extrapolavam a teoria pedagógica.

Elas elegem a alfabetização como meio de alcançar o progresso, isso à margem da cidade do futuro que jorraria leite e mel. As práticas educativas se desenvolviam ao lado de duas ideologias que estavam presentes naquele momento, o desenvolvimentismo do presidente JK, e também o medo da ditadura. Viveram a realidade junto à comunidade de uma cidade que não possuía a ideia das escalas a não ser as escaladas na lama, ou nos ônibus lotados e raros.

Entendiam, por exemplo, a questão da democracia e de sua importância na realização da cidadania, conceito que se realizaria na liberdade e no trabalho que sustenta a família.

As discussões desenvolvidas por elas no livro mostram o quanto é complexa essa relação com o valor da educação, pode-se perceber que as experiências destas professoras na origem da cidade foram determinantes para a forma com que elas acabaram por realizar a prática educativa. Totalmente à parte dos projetos pedagógicos das normalistas formadas nas salas do Plano Piloto que entendiam a formação das professoras quase como um nível superior, e ainda afastadas das professoras também normalistas, não eram as pudicas e engomadas como as suas amigas do início do século, aquelas que eram idealizadas como protótipo de mulher, bela, recatada e do lar.

Eram comprometidas com valores familiares e pátrios, mas estes beberam em fontes diferentes de movimentos autoritários da época da década de 30, assim elas eram únicas, era única também a forma de entender a função da educação.

É pela cultura que se demonstra a unicidade dos processos da educação que elas representavam. Percebe-se aqui que o estudo por meio dos aspectos culturais pode revelar o que, de forma descuidada o senso comum, costuma encaixar, no sentido de colocar limites fixos e determinados. Como exemplo pode-se lembrar do slogan Deus, Pátria, e Família retomado hoje em dia em sua essência, para elas tem uma definição de progresso e não de autoritarismo. Indica também a dificuldade de modelos muito rígidos de explicação. É preciso deixar as pessoas falarem por meio de seus valores e não dos de quem analisa, entender que por trás de cada frase existe uma outra base cultural.

De certa forma, a ideia das professoras é uma ideia de civilizar por meio dos valores religiosos, os incautos, como faziam os jesuítas, em uma comparação bem forçada devido às singularidades do momento do Brasil colônia, da geopolítica diferenciada e mil outros aspectos que podem ser apontados como diferenças, o ponto de contato para referência é a ideia de apresentar um caminho de sociedade que surge derivado do aprendizado das professoras quando estavam nos bancos das escolas religiosas. Deus é um tema muito abordado nas explicações dadas por elas.

A família também é um assunto recorrente, e nesse aspecto elas abordaram várias pautas, desde os abusos sofridos por elas na interação com homens que se aproveitavam da lotação do transporte público, o que por si só indica uma outra questão além da sexual, que é a precariedade do próprio transporte público. E neste ínterim, também limitava o acesso ao lazer e aos bucólicos espaços planejados da capital da esperança.

A família acabava por sofrer também por causa do isolacionismo que trazia muita tristeza aos populares com os quais tinham contato, vale lembrar que a função social da educação que elas representavam agia dentro da casa dos pais e mães dos estudantes. O apoio social à família era uma constante.

As escolas democraticamente pensadas e planejadas com seus diversos equipamentos para a educação da sociedade do futuro de Anísio Teixeira não desembarcam por lá. No Guará, as escolas serão construídas pelos próprios moradores sem estas referências ou preocupações. Para estes equipamentos públicos a precariedade e o improvisado eram suficientes para a prática, favorecendo acidentes e incidentes como choques elétricos.

O que se pode perceber neste documento autobiográfico é que não existiu um modelo unificado para a educação da nova capital. As diferenças entre o plano inicial da capital, suas escalas, seus projetos escolares, sua utopia nunca andou para além das fronteiras das asas, pelo menos não chegou ao Guará em que viveram e trabalharam as professoras.

É certo que não se deve tomar o relato delas como verdade única e acabada, mas aí há um outro problema que é um fenômeno que possa ser estudado mais adiante, o planopilotismo, fenômeno hipotético que entende a História da Educação do Distrito Federal como algo igual em todas as cidades satélites e ainda pior, que é, pensar a História da educação do Distrito Federal nas cidades dos trabalhadores como igual à do projeto inicial da capital federal.

A pesquisa aqui proposta pode, dentro de suas limitações e sem maiores pretensões, indicar, talvez, a necessidade de entender melhor todo o processo histórico e único de cada local. Vale lembrar que a educação era entendida como pilar da nova sociedade, a educação seria o vetor do processo civilizador do país do futuro, mas que esse futuro não chegou nem mesmo às R.A.s.

### **CAPÍTULO 3 – A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO GUARÁ– UM MINICURSO**

Quando se fala sobre a história da educação no Distrito Federal, é importante perceber que ela não aconteceu da mesma forma em todos os locais. O projeto da educação pensado por Anísio Teixeira visava uma nova sociedade que se organizaria por meio do currículo educacional da nova capital. Contudo, essa educação, mesmo sendo resultado de muito planejamento e estruturação não se materializou da mesma forma em todos os lugares. É importante, portanto, perceber como se deu o processo de estruturação da educação no Distrito Federal, fora da capital, como processo historicamente definido, para que não aconteça o erro

de naturalizar processos diferentes. Daí o objetivo deste capítulo: apresentar a proposta de um minicurso sobre os vestígios da história da educação na origem da cidade do Guará.

### **Título do Minicurso: A PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO GUARÁ**

#### **Resumo da proposta:**

A proposta deste minicurso é estabelecer pontes entre o desenvolvimento histórico da cidade do Guará, principalmente percebendo a história do surgimento da cidade, desde o Mutirão, primeira denominação do local, ligada a toda uma história da cidade de e para trabalhadores. Do processo de transformação da cidade de Mutirão em Guará e toda a estruturação da educação que acontece na cidade após a inauguração. Neste ínterim, é preciso discutir a relação da construção dos prédios escolares na cidade e a manutenção da relação dos prédios escolares e modelo pedagógico, por fim discutir a proposta da LDB de 1971 e como esta proposta pode ter chegado aqui devido ao momento em que se estabeleceu a educação no Guará entre o meado da década de 1970 até os anos 1980 pela utilização de documentos da época, incluindo-se aí matérias de jornal.

#### **Justificativa:**

Que memórias existem do processo de organização da educação na cidade do Guará, entre as décadas de 1960 e 1970? Elas estão alinhadas com a estruturação da educação da nova capital? A resposta para esse problema é complexa, a hipótese é a de que é uma afirmação frágil dizer que o projeto de educação da nova capital aconteceu com o mesmo feitio em todo o Distrito Federal.

Para desenvolver este minicurso, os autores se basearam em Le Goff (2013) para estabelecer um diálogo e procurar as reminiscências do que ocorreu. As premissas foram buscadas em grande parte no texto *Documento Monumento*. Neste documento, ressalta-se a questão da memória coletiva e de como esta representação se dá por meio tanto dos diversos tipos de documentos, e também dos monumentos, pois representam os momentos históricos.

O homem, desde o tempo das cavernas, buscou deixar lembranças e monumentos para que ele mesmo ou os que viessem depois pudessem recordar de feitos de outros dias. Trata-se de uma das apresentações e registros do passado, seja enquanto celebração, conquista, ou no aspecto de tumbas, mas também podem ser por meio de edifícios como os escolares.

O monumento ainda se liga às representações do poder que se quer perpétuo. Ao se definir que algo será imortalizado a questão posta é o que vai ser representado? Uma escolha deve ser feita nesse momento.

Este minicurso se fundamenta no entendimento que os documentos e os monumentos, ao debater com as ideias de Paul Zumthor, e segundo Le Goff (2013) podem ser entendidos como o que transforma o documento em monumento, a sua utilização pelo poder (LE GOFF, 2013, p. 470), são frutos do pensar humano e o uso e a apropriação pelo poder é que os tornam monumentos.

Ao pensar o documento como algo que não é por si mesmo, mas que é condicionado por momentos históricos de poder humano, e, portanto, as escolhas daquilo que vai permanecer são também fruto desse processo, essa relativização pode revelar os silenciamentos pelo poder dos que foram personagens, e ou aspectos que foram excluídos, ou ainda das características do fato que não são convenientes. É preciso um pensar arqueológico sobre o documento, e seu contexto de criação, quais as condições concretas de sua produção (LE GOFF, 2013).

O documento, diz Le Goff (2013), é também uma tentativa de impor ao futuro determinada imagem de si mesmo; quando esses estudos se voltam para a história da educação criam espaço ao estudo das mentalidades e cultura. A escola é parte da construção ou da reconstrução do indivíduo social nos lugares de memória.

A memória ainda se apresenta por meio de discursos e regras em determinado tempo e local. Permite a ruptura com a forma de trabalho tradicional utilizando novas fontes para novas descobertas, justamente por diversificar o suporte para que tal ocorra. A transversalidade, por exemplo, com a literatura, permite que” a responsabilidade social do historiador se afirme não pelas respostas que dá, mas pelas questões que ele coloca” (MIGNOT, BASTOS e CUNHA , 2000, p. 21). Nesse caso, é preciso ressaltar a importância da memória enquanto signo de cultura representada nos discursos. Por exemplo, estabelecidos nos documentos oficiais e não oficiais como as matérias jornalísticas. Neste lócus onde os documentos são criados, a saber nos locais de poder, instrumentos são criados com uma perspectiva ou objetivo a ser alcançado.

A educação desenvolvida no Guará naquele momento seguiu a linha definida pela nova capital, se assim for como se deu e se não tiver acontecido a que modelo se aproximou são caminhos a serem trilhados para que professores e demais membros da comunidade escolar possam entender o processo de constituição da educação em um espaço-tempo determinado. O que determina a identidade dessa educação é um processo a ser compreendido. A proposta que se defende aqui está alinhada às normativas definidas como desejadas na Base Nacional Comum Curricular (2017).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, busca garantir um mínimo de aprendizagens essenciais, comuns, aos estudantes brasileiros. E para isso desenvolveu dez competências gerais para a educação básica do país. A proposta da BNCC (2017) entende que não existe solução definitiva que resolva todos os problemas magicamente, entretanto, é preciso que algo seja feito. Inclusive para evitar a evasão escolar que tem como um dos elementos condicionantes o desinteresse por conteúdos engessados. O foco dessas aprendizagens deve ser voltado para o preparo de um futuro estrategicamente pensado pelo próprio cidadão.

A escola deve ser parte da formação do cidadão, antes disso, ele é um estudante e é nas escolas que se pode pensar a direção a tomar em função de um futuro desejado pelo próprio estudante. Portanto, é preciso que existam suportes pedagógicos não só para a pesquisa como para o próprio futuro.

O documento nacional espera ser um parceiro na produção de materiais didáticos e de exames de larga escala. Afinal, a educação transformadora deve servir de apoio para escolhas futuras e democráticas voltadas para os próprios projetos de vida em consonância com as expectativas sociais possíveis. O documento da BNCC (2017) é um normativo voltado para uma educação desenvolvida permeada por princípios estéticos e éticos amalgamados a uma formação humanística integralizada e valorizada pela sociedade contrária à formação fragmentada da educação atual.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização Das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 9).

E humanizar a educação é também uma busca pela historicidade o que coloca em conexão com os pressupostos do Currículo em Movimento (SEEDF, 2014), que ressalta a importância da formação do homem multidimensional. O homem, ou estudante, entende o documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), é resultado de formações em diversas dimensões, é resultado de um processo identitário, e também histórico, de desejos e sonhos que tem como resultado algo único, singular. A educação é, portanto, uma prática social que associa os homens em função de conquistas que lhes assegurem a cidadania. Para isso, os professores devem trabalhar de diversas formas, como o trabalho por eixos, uma alternativa que permite a produção de diversas referências no tratamento de conteúdos escolares

ou até mesmo científicos. Permitem produções pessoais do professor com ou sem seus estudantes, por exemplo na publicação de artigos e livros e diversas outras formas que favoreçam as aprendizagens:

os conteúdos científicos devem se organizar em torno de uma determinada ideia ou de eixos, que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores e estudantes nos tempos escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos políticos pedagógicos das escolas. (SEEDF, 2014, p.11)

### **Ementa:**

O minicurso buscará aproximação pelas pistas históricas possíveis de como se formou o projeto educacional do Mutirão/Guará que surge num momento de transformação social e de alteração até mesmo das garantias constitucionais que certamente influenciaram decisões e práticas educativas. Portanto, o curso, ao falar da organização de um processo educativo para uma nova cidade, perpassa de forma transversal outros elementos da vida social. Os princípios e objetivos da construção da capital, assim como os fundamentos que ensejaram o sistema educacional, também serão tratados, atravessados pelos conceitos de representação, prática e cultura material.

### **Objetivos:**

- Conhecer os princípios e fundamentos do planejamento do sistema de ensino de Brasília;
- Dialogar sobre os conceitos de representação, prática e cultura material;
- Perceber as peculiaridades da implementação do sistema educacional em cidades periféricas, tendo por base a cidade Mutirão/Guará;
- Reconhecer quais as diferenças entre o modelo desejado pelo sistema e sua realização com a alteração do modelo político brasileiro;
- Buscar informações em fontes de época, em especial os jornais da capital naquele momento, mas também quando possível em fotos e documentos escritos.

### **Perfil dos participantes:**

Professores e professoras do ensino fundamental da rede pública, ou privada, de educação do Distrito Federal.

**Metodologia:**

O minicurso se desenvolverá por meio de 4 aulas expositivas e dialogadas. Das 16 horas totais do curso, 12 horas serão de encontros presenciais e 4 horas dedicadas ao seminário que será fundamentado nas discussões da aula.

**Conteúdo do minicurso:**

Na primeira aula, será ministrado o conteúdo correspondente à discussão do cenário brasileiro; entre o desenvolvimentismo que se pretendeu e o contexto militar que o segue. São dois modelos de organização social que produzem duas intencionalidades diferentes quanto à educação e conseqüentemente seus objetivos.

Portanto, será feito um corte temporal do momento de transição dos anos 50/60. Serão apresentados textos sobre propósitos da educação de cada modelo, como, por exemplo, a relação da base histórica e sua representação em leis propostas educacionais do período, então perceber a ligação do que pretendia Anísio Teixeira e o que dizia a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 interpretando e interpelando os documentos, buscando os princípios norteadores de cada proposta, com base na conceituação de práticas e representações fundamentados em Chartier (2002).

Nesta aula uma pergunta problema será fornecida a cada grupo a ser definido naquele momento. Será explicado a cada estudante a necessidade da formação de grupos para a apresentação de seminários na aula final. Esta primeira pergunta será recolhida para fins de análise pelos próprios estudantes na aula final.

Na segunda aula, é importante entender a construção histórica de um importante personagem da educação brasileira e brasiliense, a professora normalista. O projeto educacional brasiliense precisaria de professores, entretanto que professores seriam esses é parte da discussão, pois sua formação em Brasília é diferenciada.

Portanto dois modelos devem ser compreendidos, a tradicional normalista e uma *nova* normalista, esta é peculiar a Brasília. Aqui também é preciso atenção especial à questão da mudança no que se buscava com essas profissionais, elas eram representantes de uma sociedade que se pretendia organizar. Assim como a modernidade chegava a Brasília pelas construções arquitetônicas, a educação também passava pela modernização do papel da normalista.

Na terceira aula, a proposta é entender o que traz em seu entremeio essa transformação cultural da preocupação com a formação especializada das normalistas, a modernidade pretendida não é algo estanque ou limitado às salas de aula, essa modernidade avança para uma nova sociedade inserida num contexto industrial, portanto, buscava-se superar o atraso histórico em função de uma nova educação que seria o ponto de partida dessa superação.

Ao mesmo tempo haverá a leitura textos que deem suporte ao entendimento da nova LDB de 1971, que sucede esse período e que representa o período do surgimento da cidade do Mutirão/Guará. Na cidade que foi inaugurada em pleno regime militar pelo General Costa e Silva seguiu o modelo educacional dos primeiros tempos da capital? É a pergunta a ser respondida. Nesta aula matérias jornalísticas serão fornecidas aos grupos, visando a discussão a ser escrita e apresentada no seminário final.

A quarta e última aula será dedicada à apresentação de seminário e discussão de grupos.

### **Avaliação:**

Para fins de avaliação, o projeto aqui pensado teve como princípios a avaliação para as aprendizagens descrito no documento de diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade (OTPs) - Ensino Médio. (2014). Em que estão alicerçadas as concepções que a própria rede já conhece. Neste código, a avaliação é percebida como um instrumento essencial para se compreender a efetivação das aprendizagens. Ali também há o conceito de avaliação processual o que quer dizer contínua e paulatina, mas não só isso, o processo deve ser humanizado e, para isso, o valor da aprendizagem deve ser voltado para questões sociais que devem estar representados nos instrumentos de avaliação. Nestes devem estar formatados levando questões culturais e socioeconômicas, portanto levando aos estudantes, discussões sobre direitos, cultura, história e todos os desdobramentos que puderem ser definidos como essenciais pelos professores em conversas com os estudantes. O documento das OTPs (2014) define alguns procedimentos para essa forma de avaliar as aprendizagens;

- 1)Momento do diagnóstico e, portanto, de definir como alcançá-los transformando-os em objetivos;
- 2)Escolha dos instrumentos e procedimentos de avaliação;
- 3)Percepção do desempenho dos estudantes;
- 4)Análise do que foi coletado pelos estudantes junto ao professor(a) se o objetivo foi alcançado ou não e por quê;
- 5)Planejamento e aplicação de intervenção pedagógica.

Segundo o documento da Secretaria de Estado de Educação (SEDF), o processo de aprendizagem visa, não só a aprendizagem dos estudantes, mas aprendizagem inclusive do

professor e até da possibilidade de inclusão da atividade no projeto pedagógico, assim sendo incorporada como prática pedagógica da unidade escolar. Não cabe falar de recuperação já que o processo de aprendizagem é processual sendo constantemente alterado. No caso de alunos com qualquer tipo de limitação deve se pensar em materiais adequados para evitar disparidades.

O documento das OTPs sugere possibilidades de organização do trabalho como a utilização de sequências didáticas. Na definição do documento, as sequências didáticas irão depender do aprofundamento da questão escolhida para estudo, mas também de uma leitura do que se espera para um período curto, médio ou longo prazo.

Este ponto também é estabelecido pelo próprio professor, caso tenha como objetivo estabelecer algum estudo na região para poder, por exemplo, intervir, mas pode ser também ser utilizado como elemento de um fenômeno de curto prazo, importante parece ser se apropriar dos resultados destes estudos para apresentação em locais como o Circuito de Ciências<sup>29</sup> ou em revistas como a revista ComCenso<sup>30</sup> e outras que sejam preferencialmente ligadas à SEDF, mas não exclusivamente ali, neste ponto se pensou em estimular o processo de iniciação científica, mesmo que de forma inicial, como meio de popularizar a prática de pesquisa nas áreas das ciências humanas.

Finalmente, o projeto pretende divulgar as possibilidades do estudo das sociedades e comunidades locais em suas limitações e possibilidades entendidas por seus moradores e por seus pais, viabilizando e valorizando a história de seus moradores, imigrantes, ou locais, favorecendo vínculos de pertencimento, e também oferecendo a possibilidade de dados que proporcionem a produção de estratégias e também de políticas públicas.

Ao final da primeira aula, serão entregues questões discursivas abordando o conceito de representações. Busca-se um ponto inicial do que sabem os estudantes e a resposta de uma pergunta problema para cada grupo. Esses serão organizados e trarão suas descobertas em um

---

<sup>29</sup> Circuito de Ciências; O Circuito de Ciências promove a participação de toda a comunidade escolar em projetos científico-pedagógicos de todas as áreas do conhecimento. Assim, socializa vivências interdisciplinares e/ou inovadoras realizadas pelos estudantes e docentes no âmbito das unidades escolares (UE), valoriza o trabalho pedagógico e fortalece o processo de ensino-aprendizagem, em consonância com o Currículo em Movimento do Distrito Federal e demais documentos norteadores das ações pedagógicas na SEEDF. As atividades do circuito vinculam-se às metas 2 e 3 do PDE (estratégias 2.26, 2.39, 2.40, 3.20, 3.40 e 9.15) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

<sup>30</sup><http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/about> A *Revista Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares, fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016. O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. A RCC convida autores a submeterem artigos que tratem de temas ligados aos campos da educação e da pedagogia – em particular, estudos originais sobre temas relevantes no âmbito da educação pública; a administração e estrutura de sistemas educacionais; e o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais inovadoras. A revista também encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas de educação no Distrito Federal.

texto formatado, segundo as normas vigentes de produção de texto científico, ao fim do percurso de 4 aulas apresentado no modelo de seminário que pode ser trabalhado em grupo para fins de conclusão do curso.

Na conclusão da terceira aula será entregue uma avaliação com três notícias do jornal Correio Braziliense para que os professores façam uma relação entre as notícias e aquilo que foi discutido nas aulas sobre as reais e efetivas definições curriculares nesta cidade de trabalhadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta dissertação teve por objetivo investigar que vestígios da vida e da educação no Guará, entre as décadas de 1960 e 1990, emergem da autobiografia “Como ensinamos uma cidade a ler” nossa pergunta sobre a implementação do projeto pedagógico da nova capital nas escolas do Guará, levando em consideração em vista o contexto histórico de sua fundação analisou a história de vida, formação e concepções sociais e educacionais das professoras egoautoras.

Os seus relatos, iluminam a condição de vida daquele momento histórico e isso, muitas vezes, é deixado de lado nesse caminho da construção de uma narrativa.

O estudo das memórias das professoras pioneiras do Guará, revelou que a pedagogia e a arquitetura escolar do Guará parecem não ter obedecido um padrão definido para a nova capital e ter se dado de forma diferenciada ao planejado para a nova capital. Não se pode esquecer que todo o projeto pedagógico definido para a nova capital permeia a relação tempos e espaços, envolvendo arquitetura e ideias pedagógicas. A distribuição espacial e a distância e os deslocamentos pendulares, a falta de lazer, a falta de transporte e até o desconforto em sendo mulher dentro dos poucos ônibus influenciaram naquele momento e quem sabe ainda, influenciam a vida na capital. Era pior na época devido à precariedade da vida cotidiana.

Afinal, devemos nos lembrar de que a capacitação das professoras para essa nova educação se dava no Plano Piloto, o que exigia deslocamento por meio de transporte público se pensarmos na ideia das escalas do plano piloto essa questão é uma contradição, pois a cidade foi pensada para o convívio e a integração de espaços para o desfrute dos aspectos favoráveis do modelo cidade parque.

Este é um dos primeiros obstáculos a ser superado, pois estas histórias estão encobertas por um véu que somente quem viveu aquela realidade pode desvelar. Deste ponto, partiu-se atrás de que memórias da educação no Guará, entre as décadas de 1960 e 1970, principalmente

a falta dessa relação no Guará. É o que se desprende dos apontamentos feitos pelas professoras estudadas neste trabalho, foi possível perceber outras contradições como aspectos diferenciados entre a formação inovadora das professoras normalistas e esperada em Brasília e a que estas professoras tiveram bem mais clássica. E o trabalho das professoras normalistas em Brasília foi de importância fundamental

Percebeu-se ainda que não existiu apenas uma forma de graduação centrada na ideia estabelecida pela nova capital e sim outra mais tradicional, de forma concomitante então diferente daquela pretendida. Outro aspecto que valoriza a importância do uso do ego documento como fonte de pesquisa. No capítulo 2, ao investigar as origens e o cotidiano da educação no Guará, fica **nítida a** relação embricada da profissão docente com o local onde esse professor é formado, a rede de relações sociais inclui as pessoas, e papéis que desempenham nesse processo. O relato da vida antes da chegada das professoras Marlene Henrique e Maria Luiza Marques Matos à nova capital revelam a história da formação docente que foram fruto, além das condições históricas brasileiras que também estavam presentes no Guará e que de forma nenhuma foram superadas e que eram determinantes para a não efetivação daquilo que se planejava alcançar na escolarização da nova capital e muito menos no Guará.

Esses elementos não podem jamais ser ignorados. A professora Cossete lembra que “em 1959 o Decreto Nº 474/72 institui a CASEB, que organizou a seleção de professores de nível médio e superior para além da função das obras das unidades escolares” (COSSETE, 1998). Em nenhum momento as professoras relataram ter passado por seleção provas ou entrevistas que as direcionassem, ou indicassem a perspectiva pedagógica que se pretendia, pode ter acontecido, mas estas professoras em seu documento nunca falaram sobre isso. Mais do que isso, revelam as professoras em seus relatos que eram frutos de diferentes concepções de educação e sociedade.

No capítulo 3 o objetivo foi oferecer uma proposta de minicurso sobre os vestígios da HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ORIGEM DA CIDADE DO GUARÁ. Muito ainda pode ser pesquisado então, se esse trabalho não encontrou todas as respostas, certo é que encontrou caminhos para entender aquilo que o trabalho de mestrado não dá conta, não em termos de pesquisa, mas por conta do tempo mais exíguo.

Muitas outras nuances podem ser percebidas nos relatos das professoras, e para facilitar a busca por mais elementos da história do Guará, é que, como resultado, percebeu-se a necessidade de um minicurso voltado para essa questão a ser implementado, com as devidas adequações para estudantes, e, se possível, para professores, fortalecendo a ideia de conhecer as individualidades históricas da região que surgem marcadas pela dependência da capital um

conceito de satélite que além de preconceituoso também se mostrou falso, dada a importância econômica de Taguatinga e do Setor de Indústria e Abastecimento (SIA) entre outras, por exemplo.

Para além do que foi apresentado neste trabalho, existem ainda diversos pontos a serem pesquisados. É possível começar indicando que a propalada organização que o novo sistema de educação tem indícios, como os convites ou convocações que não foram jamais discutidos ou citados pelas professoras, porque elas que eram normalistas, não citam nem que fosse como solução, ou ainda crítica sobre essas questões.

Um segundo ponto diz respeito a questões de currículo e das escolhas de material didático e ainda não menos importante sobre as práticas dos professores são inexistentes. É sabido que existe um espaço de tempo considerável desde 1959-1967, mas isso, por outro lado, também significa uma tendência ao abandono dessa prática, ou ainda sua insuficiência para o tamanho do trabalho de desenhar uma nova rede de educação.

Todas essas fragilidades acabam por colocar novas dúvidas até mesmo em cheque se a questão do projeto educacional relacionado a novos tempos, concretizados na relação entre a arquitetura escolar e a educação na cidade do Guará tenha existido ou para além de uma certa fronteira. E até que ponto isso não indica uma perspectiva de educação diferenciada para o bairro que viesse a atender, rompendo o projeto da nova sociedade e ainda sedimentando projetos educativos diferentes para grupos diferentes. Isso ocorreu?

Este aspecto é primordial no momento do planejamento da educação que seria dada desde a fundação da capital, faltam documentos que comprovem tal relação, afinal não foi, em momento algum, percebido pelas professoras, elas relatam sim a todo momento ares de imprevisto precariedade, e desvalorização do trabalho em total desconexão com o projeto que Brasília se propunha.

Neste ponto é preciso recordar que o projeto buscava ser um exemplo que seria referência, não só a esta região do Distrito Federal, mas como exemplo ao Brasil, e é isso que faz questionar se o projeto educacional não era na verdade um projeto civilizacional, e se era isso mesmo, havia condições para isso?

Neste ponto, por exemplo, é preciso uma maior busca de documentos oficiais em arquivos públicos, é preciso “escavar” os arquivos oficiais da Secretaria de Educação e também da NOVACAP, para averiguar se existe relação ou não em trabalhos futuros. Não obstante, um outro aspecto também foi pontuado aqui neste trabalho, a perspectivada educação e de como ela é interpretada na definição da Doutrina da Segurança Nacional na perspectiva do Capital Humano, interpretação totalmente diferente do projeto escolar de Brasília. Descobrir até que

ponto a teoria e seus princípios influenciaram a educação no Guará dos anos 1960-1970 é também uma linha de pesquisa a ser trilhada futuramente. Como resultado há mais perguntas que respostas e todas com grande potencial e de fundamental importância para conhecimento da história local. Igualmente importante a história da capital é a história daqueles que a colocaram de pé, tijolo por tijolo.

Ao estudar a História da Educação no Guará, percebeu-se o grande problema posto, que é a percepção açodada do processo de implantação da educação de forma padronizada em todo o Distrito Federal, pois o trabalho aqui desenvolvido achou elementos, que faz pensar que se naturalizou o que se queria, como algo que efetivamente tivesse ocorrido, e ainda que assim fosse, que isso pudesse ocorrer de forma similar com os mesmos princípios em todos os locais. Esquecendo as individualidades locais. É aceitar a realização, sendo que existiu uma proposição, a teoria, como se fora o real, esquecendo das condições materiais e intelectuais da realidade que se impôs.

Outro aspecto é entender que o sonho da nova sociedade sonhada por Juscelino Kubitschek fosse um objetivo pacificado em toda a sociedade que não estivesse em plena implementação de um golpe de Estado conduzido pelas forças armadas. Não é difícil perceber que um regime que modificou a Lei de Diretrizes e Bases em 1971, a saber, Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, não seguiria as propostas de um governo, que eles tomaram, de assalto.

A diferença de 14 anos entre 1954 e 1968 é fundamental para a percepção das tais condições em que se fundou o Guará. De fato, essa inauguração enterrou inclusive a história da cidade dos trabalhadores da NOVACAP que buscaram na igreja católica de Taguatinga as condições e o conhecimento necessário para subir suas casas que eram construídas por eles mesmos. Este trabalho, ora concluído, sinaliza possibilidades de pesquisas futuras.

## **FONTES**

A LENDA DO SPUTNIK 60 ANOS, Euronews.com, Disponível em; <https://pt.euronews.com/next/2017/09/21/a-landa-do-sputnik-60-anos-depois>, acesso em 31/01/2023.

A HISTÓRIA DE CEILÂNDIA CONTADA EM QUADRINHOS DA VILA IAPI AO METRÔ. Correio Braziliense. Disponível em; <https://www.correiobrasiliense.com.br/diversao-e-arte/2021/09/4950170-a-historia-de-ceilandia-contada-em-quadrinhos-da-vila-do-iapi-ao-metro.html>. 02/01/2023.

BRASIL, DECRETO N° 1940, DE 18 DE FEVEREIRO DE 1998. Proíbe a utilização da expressão “satélite” para designar as cidades situadas no território do Distrito Federal, nos documentos oficiais e outros documentos públicos no âmbito do GDF. Brasília DF (1998)

Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/33283/407befdb.html> Acesso em 14/07/2022;

\_\_\_\_\_, ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências Disponível em; [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm), acesso em 27/02/2023, às 15:00 horas.

BRASÍLIA RECEBE O CARDEAL DE QUEBEC, Correio Braziliense, 06 de março de 1968, p.03. Disponível em: [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/32392](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/32392), Acesso em 16/05/2023.

BRASÍLIA, ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS. Disponível em; <https://www.df.gov.br/administracoes-regionais/> acesso em 02/01/2023.

BRASÍLIA CAPITAL DA ESPERANÇA Disponível em; <https://www.letras.mus.br/jorge-goulart/brasilia-capital-da-esperanca/> Acesso em 16/07/2022.

BRASÍLIA RA – X GUÁRA. Inforbrasil. Disponível em; <https://www.inforbrasil.com.br/2014/03/ra-x-guara.html>. Acesso em 02/01/2023, às 18horas.

CIDADE DO GUARÁ É SOLUÇÃO HUMANA, Diário Oficial do Distrito Federal, 24 de abril de 1969, Página 1; Disponível em: [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1969%7C04\\_Abril%7CDODF%20059%2024-04-1969%7C&arquivo=DODF%20059%2024-04-1969.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1969%7C04_Abril%7CDODF%20059%2024-04-1969%7C&arquivo=DODF%20059%2024-04-1969.pdf); Acesso em 15/08/2022.

CIDADE INDUSTRIAL TERÁ MAIS DE 4 MIL CASAS A 21 DE ABRIL, Disponível em Diário Oficial do Distrito Federal, 13 de novembro de 1968; [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=1968|11\\_Novembro|DODF%20180%201311968|&arquivo=DODF%20180%2013-11-1968.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=1968|11_Novembro|DODF%20180%201311968|&arquivo=DODF%20180%2013-11-1968.pdf) Acesso em 15/08/2022.

CIDADE SATÉLITE DO GUARÁ GANHOU MAIS DUAS ESCOLAS, Disponível em Diário Oficial do Distrito Federal, 07 DE abril de 1970; [www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1970|04\\_Abril|DODF%20051%2007-04-1970|&arquivo=DODF%20051%2007-04-1970.pdf](http://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1970|04_Abril|DODF%20051%2007-04-1970|&arquivo=DODF%20051%2007-04-1970.pdf) ; Acesso em 15/08/2022.

COMO NASCEU A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL, Agência Brasília, Disponível em; <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/03/14/como-nasceu-a-educacao-publica-no-distrito-federal/> Acesso em 16/07/2022;

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE SANTA DOROTEIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Congrega%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_Irm%C3%AAs\\_de\\_Santa\\_Doroteia&oldid=60780522](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Congrega%C3%A7%C3%A3o_das_Irm%C3%AAs_de_Santa_Doroteia&oldid=60780522)>. Acesso em: 18/07/2022.

CORREIO BRAZILIENSE, FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Rio de Janeiro - Disponível em; CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Acesso em 10/07/2022 às 16 horas;

10 CONSTROEM PARA 10 UMA CASA POR 500 MIL CRUZEIROS, Correio Braziliense, 11 de dezembro de 1966. p. 19, disponível em [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/26059](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/26059). Acesso em 15/08/2022.

DOAÇÃO, Disponível em Diário Oficial do Distrito Federal, 29 DE MAIO ,1968, página 1. Disponível em; [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1968|05\\_Maio|DODF%20083%2028-05-1968|&arquivo=DODF%20083%2028-05-1968.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1968|05_Maio|DODF%20083%2028-05-1968|&arquivo=DODF%20083%2028-05-1968.pdf); Acesso em 18/07/2022.

ESQUINA DE BRASÍLIA, Correio Brasiliense, Disponível em, [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/33541](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/33541); acesso em 20/10/2021;

HISTÓRIA DO GUARÁ. Jornal do Guará Brasília, Disponível em: <https://jornaldoguara.com.br/história-do-guara>. Acesso; 30/09/2021

MAIS CASAS NO MUTIRÃO, Correio Braziliense, 21 de dezembro de 1967.p.10 Disponível em.[http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/31254](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/31254). Acesso em 16/05/2023,

MAIS ESCOLAS PARA BRASÍLIA, Diário Oficial do Distrito Federal, 11 de junho de 1969, página 1; Disponível em [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1969%7C06\\_Junho%7CDODF%20084%2011061969%7C&arquivo=DODF%20084%2011-06-1969.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1969%7C06_Junho%7CDODF%20084%2011061969%7C&arquivo=DODF%20084%2011-06-1969.pdf); Acesso em 15/08/2022.

MISSÃO DA SHIS: PROPORCIONAR CASAS AOS MENOS AQUINHADOS, Diário Oficial do Distrito Federal, 25 de março de 1970; Disponível em; [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1970|03\\_Mar%C3%A7o|DODF%20046%2025031970|&arquivo=DODF%20046%2025-03-1970.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1970|03_Mar%C3%A7o|DODF%20046%2025031970|&arquivo=DODF%20046%2025-03-1970.pdf); Acesso em 15/08/2022.

MUTIRÃO, Correio Braziliense, 22 de outubro de 1967; Disponível em; [http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274\\_01&pagfis=30310](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274_01&pagfis=30310), Acesso em 01/07/2023.

MUTIRÃO, Diário Oficial do Distrito Federal, 23 DE ABRIL DE 1968, página 2; Disponível em [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1968|04\\_Abril|DODF%20065%2023041968|&arquivo=DODF%20065%2023-04-1968.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1968|04_Abril|DODF%20065%2023041968|&arquivo=DODF%20065%2023-04-1968.pdf); Acesso em 18/07/2022

MUTIRÃO, Correio Braziliense, 24 de fevereiro de 1968, p.08. Disponível em; [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/3226](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/3226). Acesso em 16/05/2023

MUTIRÃO, Correio Braziliense, 23 de abril de 1968, p.16. Disponível em; [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/33241](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/33241), Acesso em 16/05/2023

NOVACAP INCLUI MUTIRÃO NO PLANO BÁSICO. Correio Braziliense, p.08, disponível em; [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/32321](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/32321) ; em 01 de março de 1968 Acesso em 16/05/2023

O MUTIRÃO, Correio Braziliense, 11 de janeiro 1968, p.10, disponível em [http://memoria.bn.br/DocReader/028274\\_01/31570](http://memoria.bn.br/DocReader/028274_01/31570). Acesso em 16/05/2023

Presidente do Chile visita Mutirão, Diário Oficial do Distrito Federal, 10 de setembro de 1968; [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1968|09\\_Setembro|DODF%20143%2010091968|&arquivo=DODF%20143%2010-09-1968.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1968|09_Setembro|DODF%20143%2010091968|&arquivo=DODF%20143%2010-09-1968.pdf) Acesso em 15/08/2022.

RESIDÊNCIAS, Diário Oficial do Distrito Federal, 22 de agosto de 1968 página 1; Disponível em [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1968%7C08\\_Agosto%7CDODF%20133%2022081968%7C&arquivo=DODF%20133%2022-08-1968.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/?pasta=1968%7C08_Agosto%7CDODF%20133%2022081968%7C&arquivo=DODF%20133%2022-08-1968.pdf). Em 18/07/2022.

REFORÇO DO ANEL SANITÁRIO DO DF SERÁ ERRADICAÇÃO DAS INVASÕES, Diário Oficial do Distrito Federal, 03 de fevereiro de 1970; Disponível em; [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1970%7C02\\_Fevereiro%7CDODF%20018%2003-02-1970%7C&arquivo=DODF%20018%2003-02-1970.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1970%7C02_Fevereiro%7CDODF%20018%2003-02-1970%7C&arquivo=DODF%20018%2003-02-1970.pdf); Acesso em 15/08/2022.

SEMANA DO MUTIRÃO, Diário Oficial do Distrito Federal 23 de outubro 1968, página 3; Disponível em; [https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1968%7C10\\_Outubro%7CDODF%20168%2023-10-1968%7C&arquivo=DODF%20168%2023-10-1968.pdf](https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizararquivo/pasta=1968%7C10_Outubro%7CDODF%20168%2023-10-1968%7C&arquivo=DODF%20168%2023-10-1968.pdf); Em 13/07/2022.

SURGEM AS CIDADES SATÉLITES, Agência Brasília, Disponível em, <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2019/10/31/e-surgem-as-cidades-satelites/acesso:02/01/2023>.

VISTO LIDO E OUVIDO, Correio Braziliense, 19 de janeiro de 1968, p.03; Disponível em; [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/31688](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/31688). Acesso em 13/07/2022.

VIU O QUER DIZER A REVOLUÇÃO, QUANDO ANUNCIA QUE CONSTRUIU MAIS UMA CASA, Correio Braziliense, 21 de abril de 1969, p. 14 Disponível em; [http://memoria.bn.br/docreader/028274\\_01/41078](http://memoria.bn.br/docreader/028274_01/41078). Acesso em 15/08/2022.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de, e BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. **Memória e democracia: os tempos e espaços da história da educação: V Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, Goiânia, 2019**

ALMEIDA, D. B. Graziottin, L. S. S. **Escrituras marginais: fragmentos de memórias da professora Malvina Tavares (1891 – 1930)**. Revista Brasileira De História Da Educação, Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38912>, 2014.

AMARAL, Clara Ramthum do. **A Formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível**. /Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2014.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Desfiles cívicos escolares no Estado Novo: uma interpretação pelas fotografias** Disponível em; [https://www.academia.edu/39015058/Desfiles\\_c%3%ADvico\\_escolares\\_no\\_Estado\\_Novo\\_uma\\_interpreta%3%A7%C3%A3o\\_pelas\\_fotografias\\_2015](https://www.academia.edu/39015058/Desfiles_c%3%ADvico_escolares_no_Estado_Novo_uma_interpreta%3%A7%C3%A3o_pelas_fotografias_2015); Acesso em 11/07/2022;

\_\_\_\_\_, Juarez José Tuchinski. O jornal “Correio Braziliense” como fonte para a história das culturas escolares em Brasília (1960-1971). In: BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani.

\_\_\_\_\_, Juarez José Tuchinski. Teorizando e apresentando fontes para a pesquisa sobre a história da escola e da escolarização no Paraná. In: SILVA, Eliane Paganini; SILVA, Sandra Arlete de Camargo. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica em educação**: dos desafios emergentes a resultados eminentes. 1aed.Curitiba: Ithala, 2016, p. 100-113.

ARNS, D.P. Evaristo. **Brasil nunca mais**, Petrópolis, ed. vozes, 1985.

ARRUDA, José Jobson. Toda a História; História Geral e História do Brasil. São Paulo, ed. Ática. 1997.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Revista Estudos Históricos, v. 11 n. 21 (1998): Arquivos Pessoais. FGV. Rio de Janeiro .1998.

AZEREDO, Edson Guimarães de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus**: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais Orientadora: Prof.<sup>a</sup> A Dra. Márcia Gonçalves. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - PROFHISTÓRIA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2018.

AZEVEDO Fernando, **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959** - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO Karla Veruska. **Você quer me ouvir?** Narrativas (auto) biográficas de professoras da Rede municipal de Vitória/ES aposentadas por invalidez (Décadas de 1980 a 2000) Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Juçara Luzia Leite. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo - Pós-graduação em Educação. Vitória. 2015.

BRASIL, **BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR**. disponível em; <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> , Acesso em 14/07/2022.

\_\_\_\_\_, **DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º e 2º GRAUS, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 19/03/2023>.

BRASILIA, **CURRÍCULO EM MOVIMENTO**. Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal do Distrito Federal, 2014. acesso em 19/03/2023. Acesso em 14/07/2022.

\_\_\_\_\_, **Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade (OTPs) - Ensino Médio**. 2014. acesso em 19/03/2023. Acesso em 14/07/2022.

≡jBE4BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem** / Peter Burke; tradução Vera Maria Xavier dos Santos • revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. - Bauru, SP: EDUSC. 2004.CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo, CONTEXTO/EDUSP,1988

CARVALHO José Murilo de. **Cidadania no Brasil, o longo caminho**. 27ed.- ampl- Rio de Janeiro Civilização Brasileira,2021

CASSANTA, Lucas Dalfolo. **Consciência histórica e transformações sociais**: narrativas autobiográficas e o exercício da cidadania através das aulas de história. Dissertação (Mestrado). Orientador/a: Prof. Jorge Luiz da Cunha. 2018 Universidade Federal de Santa Maria. 2018.

**CIDADES SATÉLITES**, disponível em: [dicionario.sensagent.com/Cidade-sat% c3% a9lite/pt-pt/](http://dicionario.sensagent.com/Cidade-sat%c3%a9lite/pt-pt/). Acesso em: 20 /03/2023.

CHAIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Samira Bueno Chahin; orientador José Tavares Correia de Lira. coorientador Diana Gonçalves Vidal 2018. - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CHARTIER, Roger. **O Mundo Como Representação**. Revista das Revistas - Estudos Avançados volume 11, número 5, 1991.

\_\_\_\_\_, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História Cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002, p 13-28.

\_\_\_\_\_, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.16, p. 179-192, 1995.

CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios - Distrito Federal - PDAD/DF 2018**”, Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central, Brasília, Brasil. 2019.

COMTE, Auguste, 1798-1857. **Curso de filosofia positiva Discurso sobre o espírito positivo**; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; traduções José Arthur Giannot e Miguel Lemos - 2 ed. - São Paulo; Abril cultural, 1983.

CONSTRUTIVISMO, DIDATICS.COM.BR Disponível em; <https://www.didatics.com.br/index.php/psicologia/constitutivismo/jerome-bruner/parte-1-teoria-de-ensino> acesso em 01/02/2023.

COSSETE, Ramos. **30 Anos do Curso de Magistério em Brasília 1960-1990**. GDF-SE-FEDF. Brasília. 1998.

COSTA Wagner Cabral da. Eu vou para Maracangalha eu vou...JK e a Distopia Brasiliae na música popular e nas charges da revista Careta (1956-1960). Revista VARIA HISTÓRIA, Belo Horizonte, volume 29p.303-332 jan/abr.2013

CUNHA, M.I. GERTH da. **Formar Damas, Cristãs, Cultas, Virtuosas, Polidas e Sociáveis**, Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, Campinas, coleção memórias da educação. S/D

CUNHA, M. V. da; SILVA, T. **Concepções políticas e educacionais de Renato Jardim**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 78–91, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640194>. Acesso em: 2 jun. 2022.

DA SILVA, G. M. B. L. F. AZEREDO, M. H. **Do sussurro ao grito**: Escritos autobiográficos de Carolina Maria Arollina Maria de Jesus e Maura Lopes Cançado. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 1, n. 2, p. 198-210, 2011.

DA SILVA, R. R.; MOREIRA JÚNIOR, O. **A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto) biográficas de um fronteiroiro.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 4, n. 12, p. 1110-1124, 26 dez. 2019.

DERNT, Maria Fernanda. **Brasília e seu território: a assimilação de princípios do planejamento inglês aos planos iniciais de cidades satélites.** Caderno Metrop., São Paulo, v22, nº47, pp.123-146, jan/abr.2020.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume I: uma história dos costumes/** Norbert Elias tradução Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro - 2 ed. -Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FADUL, Cecília Rodrigues. **Escolas de memórias: representações da escola entre novos letrados** (Minas Gerais, décadas de 1900 a 1930). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação 183 p. Dissertação de Mestrado.2017

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001

FERRARI, Monia de Melo. **A migração nordestina para São Paulo no segundo governo Vargas (1951-1954) - secas e desigualdades regionais** Dissertação de mestrado UFSCar, São Carlos. 2005

FERREIRA, L. C. P. **Narrativas autobiográficas entre lembranças, experiências e artefatos.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 2, n. 4, p. 75-87, 29 abr. 2017.

FIGUEIRÔA Arthur de Souza. **CONSTRUÇÃO DE LAÇOS PELAS EXPERIÊNCIAS COM AS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA: A História de Vida de duas professoras de música /** Arthur de Souza FIGUEIRÔA; orientador Delmary Vasconcelos de ABREU. -- Brasília, 2017. 144 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Música) -Universidade de Brasília, 2017.

FILHO, J. F.; LEITE, Y. U. F. **A escola pública e a formação do diretor: uma narrativa autobiográfica.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 4, n. 10, p. 394-408, 19 abr. 2019.

FRANÇA, Guilherme de Azevedo. **Levantamento de fontes e Acervos para uma História das duas primeiras escolas de São Sebastião / DF (1959 - 1996).** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) —Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2020

FREITAG Bárbara, **Construtivismo pós-piagetianos; um novo paradigma sobre aprendizagem/** Esther Pillar Grossi e Jussara Bordin.orgs. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

GASPARI, Elio. **As ilusões armadas, 2** A Ditadura Escancarada, 2 ed. Rio de Janeiro, editora intrínseca, 2014,

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais; Morfologia e História.** Tradução Frederico Carotti. São Paulo. Companhia das letras. 1989.

\_\_\_\_\_, Carlos. **Micro História e outros ensaios**. Tradução Antônio Arino. Rio de Janeiro, Editora Betrand Brasil S.A. 1989

GOODSON, I. F.; PETRUCCI-ROSA, M. I. **Oi Iv, como vai? Boa sorte na escola!** notas autobiográficas constitutivas da história de vida de um educador. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 5, n. 13, p. 91-104, 28 jun. 2020.

GOMES, Ângela Castro. **Escrita de si, escrita da história Rio de Janeiro**. Editora FGV. 2004.

GONÇALVES, Nadia G. **A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71 Discursos Governamentais e Implementação da Lei no Paraná** in; *Educação na Ditadura Cívico-Militar: Políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964 - 1985)* Nadia G. Gonçalves, Serlei M. F. Ranzi (organizadoras). Curitiba. Ed. UFPR, 2012.

HENRIQUE Marlene, MATOS Maria Luiza Marques. **Como ensinamos uma cidade a ler**, Brasília, Thesaurus, 1998.

HOBBSAWM, Eric, RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. (org.) tradução Celina Cardim Cavalvante, Rio de Janeiro, editora Paz e Terra. 1997.

HUMANISMO, DIDATICS.COM.BR, Disponível em; <https://www.didatics.com.br/index.php/psicologia/humanismo/carl-rogers/parte-1-abordagem-centrada-na-pessoa>. em 01/02/2023.

JOSSO, M.-C. **Histórias de vida e formação**: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020

JULIA, Dominique. A cultura como objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.

LANZI, Lucirene Andréa Catini. **A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina Arte no Brasil**: vida e formação de uma arte/educadora. Orientadora: Dra. Rosane Michelli de Castro 2016 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas. São Paulo. Ed. Unicamp. 1990.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico de Rosseau à internet/** Jovita Maria Gerheim Noronha (org.) Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

LOPES, E. M. T. (2012). **Memória e estudos autobiográficos**. *Revista História Da Educação*, 7(14), 47–61. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30221> acesso em 16/05/2023

MARCHI Thaís Virgínea Borges. **A formação de professoras da educação rural sobre a violência**. Orientadora Prof.a: Helenise Sangoi Antunes 2012. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria/ RS. 2012.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Câmara, CUNHA Maria Teresa Santos. **Refúgios do eu**; educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis. Ed Mulheres.

2000.

NUNES, Clarice. **História da Educação: Espaço do Desejo**. Revista em aberto, v. 9\_n. 47 (1990): Contribuições Das Ciências Humanas Para A Educação: A História, INEP. 1990

PAVIANI, Aldo. Brasília. **Moradia e exclusão/** Aldo Paviani (org.) - Brasília, Editora Universidade de Brasília. 1996.

PINTO, Helder de Moraes. **Entre a casa e a rua; Uma História da Mocidade de Diamantina no final do século XIX**. Orientadora: Ana Maria de Oliveira Galvão Coorientador: Daniel Melo, 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Fevereiro de 2016

SANTANA, J. S. (1). **A (de) formação docente no espaço da literatura**. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 16(3[42]), 245 - 265. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40746> acesso em; 16/05/2023.

SCUSSEL, Claudia Luci. **Constituindo-se professor(a): percursos, histórias e memórias docentes em Bento Gonçalves (1930-1960)**. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terciane Ângela Luchese. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul Caxias do Sul. 2011.

SILVA, Daniel Neves. **"Benjamin Constant"**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/benjamin-constant-botelho.htm>. Acesso em 16 de maio de 2023. acesso em 02/08/2022.

SILVA, J. de S. (2022). **Isto aqui não é escola, é zoológico. Lá estão os animais: Morte em tenra idade de Jonathan Kozol e as injustiças e violências promovidas pelo sistema escolar americano na década de 1960**. *Cadernos De História Da Educação*, 21(Continua), e075. Disponível em; <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-75> acesso em; 16/05/2023

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. **Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 5, 12 de março de 2019. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil> acesso em; 16/05/2023

SOUZA, J. B. (2020). **Tão longe tudo no tempo, e aqui tudo presente, tão vivo, me ocorrendo ao bico da pena**. Escrita autobiográfica e educação piauiense na obra de Cristino Castelo Branco (1892- 1931). *Cadernos De História Da Educação*, 19(3), 783–795. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-8>

SOUZA, V. V. S. Eu... **Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente**. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 3, n. 9, p. 966-982, 20 dez. 2018.

STUMPF Ricardo e SANTOS Zilda M. dos, **Habitação: Novos enfoques e Perspectivas**. in Brasília, moradia e exclusão ed. UNB .1996

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

VALE, Gláucia Maria Vasconcellos. **Empreendedor: Origens, Concepções Teóricas, Dispersão e Integração** RAC, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, pp. 874-891, nov./dez. 2014

VERAS, L. A. C. S., Orlando, E. de A. **Os sentidos de uma vida: a construção de si e do grupo na materialidade de uma autobiografia.** Cadernos De História Da Educação, 17(3), 799–820. Disponível em <https://doi.org/10.14393/che-v17n3-2018-11> acesso em 16/05/2023.

VIANA Cláudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** Brasília: Abaré, 2013.

VICENTINI, Paula P., LUGLI Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: Representação em disputa.** Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, São Paulo, ed. Cortez. 2009

VIDAL, Diana Gonçalves **Lá vem o bonde das normalistas.** Editora Alínea, Campinas, SP. 2008

VINÃO Antonio **Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: Tipología y usos** Revista Teias UERJ v. 1, n. 1. disponível em; <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23827/16808>. 2000

VENTURELLI, Luis Gustavo F. **Feira do Guará - Patrimônio Cultural da Cidade.** (2021). *Revista Estética E Semiótica*, 10(2), 112–123. <https://doi.org/10.18830/issn2238-362X.v10.n2.2020.09>

WARDE, Mirian JORGE, Rocha, Ana Cristina Santos Matos **Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935).** Educar em Revista [online]. 2018, v. 34, n. 70, pp. 35-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.58725>>. acesso em 16/05/2023

WAISROS, Eva. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal;** História e Memória. Brasília. Universidade de Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Eva. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília. Universidade de Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal;** História e Memória. Brasília. Universidade de Brasília, 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Práticas de gestão e feminização do magistério.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2005, v. 35, n. 126, pp. 609-634. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300005>>. acesso em 16/05/2023. Disponível em: [https://www.vatican.va/archive/cathechism\\_po/index\\_new/p3s1cap1\\_1699-1876\\_po.html](https://www.vatican.va/archive/cathechism_po/index_new/p3s1cap1_1699-1876_po.html), acesso em 27/02/2023, às 17:30