

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARCIA MOREL**

**A EDUCAÇÃO DO CORPO NO PROJETO ANISIANO DE EDUCAÇÃO**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

Marcia Morel

## A EDUCAÇÃO DO CORPO NO PROJETO ANISIANO DE EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais

Orientador: Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares

Rio de Janeiro

2016

Marcia Morel

## A EDUCAÇÃO DO CORPO NO PROJETO ANISIANO DE EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais

Aprovada em: 20/03/2016.

---

Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares - Orientador (UFRJ)

---

Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UFRJ)

---

Dra. Ana Maria Villela Cavaliere (UFRJ)

---

Dr. Wagner dos Santos (UFES)

---

Dr. Edivaldo Góis Júnior (UNICAMP)

À memória dos meus pais, Heloisa Ribeiro e Mário de Oliveira Morel, pelos seus ensinamentos, pelo carinho, pelo incentivo, por sempre me apoiarem na busca do conhecimento, da reflexão e da crítica, sem perder a poesia da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, que sempre encurtou as distâncias físicas e geográficas com carinho, amor, admiração, amparo, compreensão e incentivo. Aos meus irmãos Mariano, Marcelo, Mônica, Marco e Sílvia por estarem sempre ao meu lado, nos momentos felizes, nos momentos críticos e também nos momentos de perda. Pessoas sensíveis, generosas, divertidas, justas, queridas, cada um com o seu jeito, virtude e sabedoria. Estarão sempre presentes na minha vida, são minhas referências.

À família Iglesias e “agregados”, pelo feliz convívio e pelo carinho. Com sua amizade e apoio, tudo ficou mais suave e alegre nessa jornada.

À querida Joslei, uma irmã escolhida, amiga, generosa, acolhedora, faz questão de sempre estar por perto para qualquer amparo, mesmo sem precisar. Tem um lugar no meu coração.

Ao professor Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares, pela sua orientação no doutorado e seus ensinamentos durante a graduação e o mestrado. Com sua postura ética e profissional, influenciou positivamente na minha carreira como professora e pesquisadora. Nos mais de vinte e cinco anos de convívio, pude aprender com a seriedade e a coerência das suas cobranças, pela sua competência e transparência na profissão. Sua veia provocativa coloca-o sempre disposto a desafios, é um incentivador de escolhas e oportunidades. Ao mesmo tempo que é crítico e irônico, também é atencioso e querido. Agradeço imensamente pelo convívio e por compartilhar seu tempo comigo. Justamente por tudo isso, meu respeito e minha gratidão.

Minha admiração pela competência, pelo profissionalismo e pelo cuidado da professora Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria de Castro Nogueira Lopes. Primeiramente, pelas suas leituras atenciosas, suas preciosas avaliações e contribuições, desde o exame de projeto até a defesa final da tese. Mas, também, pelo seu auxílio em disponibilizar arquivos de imagens, textos, indicação de referências e outros materiais que foram valiosos para essa investigação.

Aos professores que aceitaram o convite para participar da banca de defesa da tese, por proporcionarem enriquecimento à pesquisa e à minha formação. Nesse epílogo, seus apontamentos críticos, suas colaborações no debate e seus questionamentos, ajudaram a refinar o material.

Ao professor Dr. Hugo Lovisolo pela atenção, disponibilidade e contribuições no texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Dr. Victor Andrade Melo, Dr.<sup>a</sup> Irma Rizzini, Dr. José Cláudio Sooma Silva, Dr.<sup>a</sup> Ana Canen, Dr. Márcio da Costa e Dr.<sup>a</sup> Mariane Campelo Koslinski pelos ensinamentos e aprendizagens compartilhadas, discussões durante os encontros, pelas críticas e apontamentos nos trabalhos e avaliações. Foi sempre um prazer retornar às aulas, tornou-se um ambiente agradável e acessível, propício para o conhecimento e o crescimento coletivo.

À professora Otília Irene Friedrich, pela gentileza em doar seus arquivos pessoais sobre a Escola Guatemala e à sua filha Vanessa Tomich. Agradeço igualmente à Maria Leopoldina (Dina) e Miriam Junghans, pela lembrança e indicação do meu nome para a aquisição desses arquivos e por serem facilitadoras desse acesso.

Aos amigos “baianos” e de todo o Brasil: Sandra, Reinaldo, Márcia Araújo, Solinha, Marisa, Carmen, Gigio, Bia, Roueda, Alex, Marina, França, Roberta, Luiz Fernando, Osvaldo, Tiago, Andréa, Luiz Henrique, Ramayana, Claudia, Flávia, Washington, Baía, Luciane, Cristiano, Claire, Doiara, Inês, Carlos, Tiane, Marcelo, Vinícius, Marina, Cris, Samuel Fahel, D. Marilene, Arlete, Rian, Roseli, Nílson, Alberto, Rita, Lu, Fernando, Paulo, Fátima e Cida.

Aos novos amigos do Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo (LABEC), Mariana Portugal, Márcio Romão, Leo Mattos, Fábio Brandolin, André Costa e Silva, Marcella Freire, Carlus Augustus, Leonardo Melo, Marcos, Hugo Rocha, Bruno e Marina Paradela. Em especial, à querida amiga Luiza Moreira, pessoa que tive o privilégio de conhecer e conviver, sempre disponível e atenciosa, batalhadora e dedicada, dividiu suas angústias e conquistas.

Aos funcionários da Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e do acervo do Programa de Estudos e Documentação, Educação e Sociedade (Proedes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela valorosa ajuda e atenção durante a pesquisa.

Pelo trabalho de revisão do material Ana Maria Py Lucca e Tatiane Grova.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal do Rio de Janeiro, em especial à Solange Rosa de Araújo, pessoa iluminada, competente e disposta.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, pelas diversas contribuições. Para os meus alunos que me motivaram ontem e hoje.

À Universidade Estadual de Santa Cruz e ao Governo do Estado da Bahia por investirem nessa pesquisa.

## RESUMO

MOREL, Marcia. **A educação do corpo no projeto anisiano de educação**. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta investigação tomou como hipótese que o projeto pedagógico anisiano destacava a importância do ensino da música, artes, desenho, educação física, recreação e jogos, a fim de reforçar um ideal de educação voltado para o corpo. Percebemos que, na concepção anisiana, essas atividades alargavam a experiência escolar para além das disciplinas tradicionais, progredindo para aquelas que educam a sensibilidade e a expressividade do corpo nas artes cênicas e musicais, nos esportes e nos jogos de forma sistemática e escolarizada. Esse alargamento da experiência, no qual o corpo ganha outro *status* na escolarização, traz em tese a ideia de uma educação ampliada de tempo integral para superar aquela escola de tempo parcial, fragmentada, intelectualista, verbal e afastada da vida. Seguindo essa linha provável, os objetivos específicos com os quais trabalhamos procuraram identificar e analisar qual o papel da educação do corpo no projeto anisiano de educação por meio das fontes primárias, da produção científica da educação, da historiografia da educação e da educação física. Do mesmo modo, procurou-se analisar o papel da educação do corpo no projeto pedagógico de educação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia) e da Escola Guatemala (Rio de Janeiro). O processo investigativo ocorreu de forma exploratória numa perspectiva historiográfica, sendo assim, nosso modelo de análise foi baseado nas contribuições dos campos disciplinares que tratam da educação do corpo, observando os incentivos, os constrangimentos, a formação de hábitos corporais e morais no projeto anisiano de educação. Para essa incumbência tomamos como empréstimo o paradigma indiciário, testando hipóteses construídas ao longo da investigação a partir das pistas e indícios encontrados, buscando iluminar novas e antigas evidências (GINZBURG, 2011). O projeto anisiano, a partir da filosofia educacional de Dewey e dos ideais democráticos americanos, teve como identidade uma escola pública, laica, gratuita, universal e obrigatória. A ideia de uma educação ampla, rica em experiências culturais, dinâmica, alegre, ativa e voltada para o fazer está ligada, portanto, ao ideal liberal e igualitarista de Anísio Teixeira. O fazer é central na perspectiva pedagógica de Anísio. As práticas corporais e artísticas permeariam o currículo com diversas atividades caracterizando uma educação ampla em tempo integral. Assim, a criança passaria de uma escola de ouvir para uma escola do ver, do observar, do experimentar e do fazer. Concluímos que revisitar o projeto anisiano nos fez entender que a escola está centrada num *lôcus* de razão instrumental, onde as disciplinas de expressão corporal e artística tradicionalmente estão inseridas no currículo formal, mas, historicamente, são relegadas a segundo plano e consideradas como menos importantes. A lógica de sua dimensão educativa foi deslocar o lugar da educação do corpo e das sensibilidades para um lugar de destaque no currículo, investindo no tempo e no espaço escolar conferindo novos sentidos e significados.

Palavras-chave: Educação; Anísio Teixeira; Democracia; Educação do corpo; Projeto anisiano.



## ABSTRACT

MOREL, Marcia. **The education of the body in the *anisiano* project of education**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertation (PhD in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This investigation took as hypothesis that the *anisiano* project highlighted the importance of teaching music, arts, drawing, physical education, games and recreation, with the purpose of strengthening the ideal of education geared to the body. We realized that in the *anisiano* project, such activities extended the school experience beyond traditional disciplines, progressing to those that educate the sensitivity and expressiveness of the body in scenic performances and music, sports and games in a systematic and institutionalized way. This enlargement of the experience, in which the body reaches another status at school, brings in theory the idea of an expanded education full-time to overcome the part-time school, fragmented, intellectualist, verbal and apart from life. Following this probable line, the specific objectives with which we have worked sought to identify and analyze the role of body education in the *anisiano* project of education through primary sources, scientific production on education, history of education and physical education. Similarly, we tried to analyze the role of body education in the pedagogical project of the *Centro Educational Carneiro Ribeiro* (Bahia) and *Escola Guatemala* (Rio de Janeiro). The investigative process took place in an exploratory way in a historiographical perspective, therefore, our analysis model was based on contributions from disciplines that deal with body education, noting the incentives, constraints, formation of body and moral habits in the *anisiano* project. For such task we concurred with the evidential paradigm, testing hypotheses built over the investigation from the clues and evidence gathered for the study, seeking to illuminate new and old evidence (GINZBURG, 2011). The *anisiano* project, from the educational philosophy of Dewey and American democratic ideals, had as an identity a public, secular, free, universal and compulsory school. The idea of a broad education, rich in cultural experiences, dynamic, cheerful, active and focused on the doing is connected, therefore, to the liberal and egalitarian ideal of Anísio Teixeira. Doing is central to the pedagogical perspective of Anísio. Bodily and artistic practices permeate the curriculum with various activities featuring a wide full-time education. Thus, the child would shift from a school to listen to a school of seeing, of watching, trying and doing. We concluded that revisiting the *anisiano* project made us understand that the school is centered on a locus of instrumental reasoning, where the disciplines of body and artistic expression are traditionally inserted in the formal curriculum, but, historically, are relegated to the background and considered less important. The logic of its educational dimension was to move the place of the education of the body and sensitivity to a prominent place in the curriculum, investing in the school time and space providing it with new meanings and sense.

Keywords: Education; Teixeira; Democracy; body education; *anisiano* project.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Construção da Escola Municipal Venezuela/Tipo Nuclear (12 salas).....	98
Ilustração 02	Escola Mínima (Desenho original de Enéas Trigueiro Silva).....	98
Ilustração 03	Escola-Classe/Tipo <i>Platoon</i> .....	99
Ilustração 04	Construção da Escola Municipal Argentina.....	99
Ilustração 05	Escola Argentina/Planta baixa do térreo, 2º e 3º pavimento/Tipo <i>Platoon</i> (25 salas).....	100
Ilustração 06	Construção da Escola Municipal Chile/Tipo Nuclear.....	100
Ilustração 07	Construção da Escola Municipal São Paulo/Tipo <i>Platoon</i> (12 salas).....	101
Ilustração 08	Quadro administrativo do Departamento de Educação/RJ (1934).....	127
Ilustração 09	Manual de Educação Física/Mário M. Ramos (1936).....	138
Ilustração 10	Panfleto de propaganda de livro de Recreação e Jogos [195-].....	139
Ilustração 11	Publicação de professores de Educação Física, Recreação, Educação Musical e Artística (1957).....	139
Ilustração 12	Livro de Pontos Escolares para exames e provas mensais 3º ano (1957)	140
Ilustração 13	Boletim do Setor de Bibliotecas e Auditórios (1958).....	140
Ilustração 14	Quadro da grade curricular da Escola de Professores (1934/1935).....	141
Ilustração 15	Quadro da Escola Experimental Barbara Ottoni/RJ (1935).....	147
Ilustração 16	Foto panorâmica do conjunto arquitetônico do CECR (1963).....	157
Ilustração 17	Foto das instalações do CECR (1950/1951).....	157
Ilustração 18	Fachada da Escola-Classe (1950/1951).....	160
Ilustração 19	Instalações do CECR (1950/1951).....	161
Ilustração 20	Mural sobre o Projeto Bons Hábitos.....	171
Ilustração 21	Casal caipira no Arraial de São João (1958).....	173
Ilustração 22	Dança no Arraial de São João (1958).....	173
Ilustração 23	Casamento caipira do Arraial de São João (1958).....	174
Ilustração 24	Sanfoneiro do Arraial de São João (1958).....	174
Ilustração 25	Barraca de pescaria do Arraial de São João (1958).....	175
Ilustração 26	Aula de Educação Física/Exercícios naturais.....	178
Ilustração 27	Aula de Educação Física/Basquetebol.....	178

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População Brasileira.....	85
Tabela 2	Coeficiente de natalidade e mortalidade para o Brasil: 1871-1940.....	86

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA DE ANÍSIO TEIXEIRA</b>	
<b>2 O ideal de democracia e educação para Anísio Teixeira.....</b>	<b>30</b>
2.1 A concepção educativa anisiana.....	33
2.2 Desafios da educação para a democracia.....	40
2.3 No projeto pedagógico anisiano cabe o conceito de educação integral?.....	48
2.4 As demandas da educação do corpo no projeto anisiano.....	66
<b>PARTE II: CORPO, ESCOLA E CIDADE</b>	
<b>3 As intervenções na urbe e no corpo a partir do século XX.....</b>	<b>76</b>
3.1 A remodelação escolar no Rio de Janeiro.....	89
3.2 Corpo e escola nos anos 1930.....	106
<b>PARTE III: ANÍSIO TEIXEIRA EM AÇÃO</b>	
<b>4 O projeto anisiano na Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro.....</b>	<b>122</b>
4.1 A proposta educativa no espaço administrativo.....	124
4.2 O modelo de formação docente.....	133
<b>5 A experiência das escolas anisianas.....</b>	<b>144</b>
5.1 A proposta inicial das escolas experimentais durante a administração do Departamento de Educação.....	146
5.2 A retomada da proposta durante a direção do INEP.....	151
5.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	155
5.2.2 A Escola Experimental Guatemala.....	168
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Podemos observar a perspectiva teórica de Anísio Teixeira (1900-1971) para a escola brasileira e a construção da sua identidade como educador através da gestão na Inspetoria Geral de Ensino da Secretaria do Interior, na Justiça e Instrução Pública da Bahia (1924-1929), na Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1931-1935), na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia (1947-1951) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1952-1964). Para Nunes (2000, p. 10), é possível ler essa trajetória “como um grande esforço para construir uma concepção e um sentimento de que a escola que se situa na esfera pública e que, como tal, não pode ser transformada em mera extensão da esfera privada”.

O projeto pedagógico de educação, observados na obra de Anísio Teixeira, baseado nos ideais republicanos liberais, defende uma jornada ampliada do tempo escolar, uma nova concepção pedagógica e uma nova arquitetura escolar (NUNES, 2000). Assim, esse modelo de ensino deve primar pela ampliação do tempo e extensão do rol de matérias e experiências ofertadas no espaço escolar para além das disciplinas propedêuticas (TEIXEIRA, 2007b).

Na sua formação escolar, Anísio passou por colégios jesuítas nos quais teve contato com docentes que combinavam a vocação sacerdotal com a vocação acadêmica. De forma direta, foi influenciado por diversos campos de conhecimento e seus autores, consolidando uma formação humanista, filosófica e científica. Nos apontamentos de Nunes (2010, p. 13), verificamos que a educação do corpo teve grande influência e estímulo para fornecer a ele um “*modus vivendi*” com a interiorização de normas civilizatórias e valores morais.

Aprendeu também certo modo de vestir-se, alimentar-se, viajar, preferir, organizar, suportar privações e adversidades, superar obstáculos. Construiu um estilo de andar, de expressão do rosto, o costume da concentração, do recolhimento interior, a regularidade na hora das refeições, do sono, do despertar e outros tantos detalhes que mostravam como a formação jesuítica numa instituição na qual esteve internado teve um forte efeito sobre seu comportamento.

Anísio cresceu num ambiente familiar e público de permanente discussão política, participe das ideias e mentalidade da sua época “acabou endossando o papel disciplinador da escola sobre a cidade” (NUNES, 2010). Porém, defendeu a educação pública, gratuita e laica como responsabilidade do Estado, “ele deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos

governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares” (NUNES, 2010, p. 23).

Na concepção educacional de Anísio, a escola comum e universal não deveria reduzir-se à alfabetização e à transmissão mecânica das “três técnicas básicas da vida”: ler, escrever e contar. Para ele, a escola precisava formar

[...] tão sólidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (artes); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [*sic*].<sup>1</sup>

Anísio, ao introduzir no currículo do seu projeto de educação pública as artes do fazer (industrialismo) e as experiências de educação do corpo pelo esporte, teatro, dança e outras experiências corporais, tinha claro que estava lutando contra a escola intelectualista de seu tempo e contra uma escola sem significados, esvaziada de experiências e sem vida (NUNES, 2000). A escola idealizada por Anísio Teixeira queria tornar a escola como um lugar de desafios e prazer de viver aquele tempo e espaço educacional. Anísio, mesmo não sendo um *sportsmen* da sua época, pois, não sabia nadar, dançar, praticar esportes<sup>2</sup> tinha verdadeira admiração pelas artes corporais e sua expressividade. Se hoje temos naturalizada a ideia de que a educação física e outras experiências de educação do corpo são fundamentais na formação das crianças e jovens, em outra época, essa compreensão não estava clara.

De acordo com Soares (2006), entendemos a educação do corpo como as múltiplas intervenções dirigidas por inúmeras técnicas que são aperfeiçoadas para refletir sobre os corpos, fixando, ao longo do tempo, práticas sociais desejadas. Podemos tomar como exemplo de educação do corpo: as práticas de higiene e as boas maneiras, os usos da água como lugar de prazeres específicos ou como local de trabalho, os modos de alimentar-se, vestir-se, amar, os modos de adoecer, de curar-se, de nascer, de morrer etc. De fato, seria a sistematização de práticas educacionais intencionais dentro do currículo voltado para o corpo, para a expressividade do corpo nas artes, nos esportes e nos jogos.

---

<sup>1</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 26, n. 64, outubro/dezembro de 1956. Ideias e debates. “A escola pública, universal e gratuita”. Anísio Teixeira – INEP, p. 03-27.

<sup>2</sup> Educadores Brasileiros. Anísio Teixeira: Educação não é privilégio. Mônica Simões. TV Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 1 DVD.

O objetivo geral desta investigação é mapear os debates, compreender e interpretar na literatura a educação do corpo no projeto anisiano de educação integral a partir da Reforma da Instrução Pública do antigo Distrito Federal, nas primeiras décadas do século XX, e os desdobramentos na perspectiva pedagógica anisiana. Os objetivos específicos se estabelecem em: (1) identificar e analisar qual o papel do corpo no projeto anisiano de educação por meio das fontes primárias (arquivos pessoais e periódicos) e da produção científica da educação, da historiografia da educação e da educação física; (2) analisar o papel da educação do corpo no projeto pedagógico de educação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR/Bahia) e da Escola Guatemala (Rio de Janeiro).

### **Um panorama da pesquisa no Brasil Republicano**

Num cenário próximo ao recorte temporal desta pesquisa, os intelectuais do campo da educação brasileira estabeleceram suas discussões e articulações com a sociedade durante a Primeira República (1889-1930), tempo em que ocorreram sucessivas reformas que desencadearam um processo de organização do sistema público estadual, “tais como a de *São Paulo*, com Sampaio Dória, em 1920, a do *Ceará*, com Lourenço Filho, em 1922, a da *Bahia*, com Anísio Teixeira, em 1925, e a de *Minas Gerais*, com Francisco Campos em 1926” (Cavaliere, 2010, p. 250), estava em condução um processo de mudança no país.

A identificação com o pensamento liberal trouxe uma base filosófica que influenciou os intelectuais brasileiros na construção de ideais de prosperidade civil, econômica, social e política, ressaltando o desenvolvimento da educação. Mesmo contraditoriamente ao postulado liberal, os intelectuais brasileiros acreditavam que o Estado seria o provedor de melhorias sociais. Assim, o liberalismo parecia ser o repertório retórico consistente e convincente durante o período da Primeira República no Brasil. Tendo em vista que o liberalismo procurava assegurar a liberdade do indivíduo e a educação era uma necessidade social, Anísio Teixeira afirmava que por meio da educação o sujeito desenvolveria suas capacidades individuais, percebidas, imaginadas e vividas nas experiências, as quais o crescimento educativo tomava-a como base para a vida social.

De acordo com Cavaliere (2010, p. 258), Anísio “entendia por igualdade política a possibilidade de que todos os indivíduos tivessem acesso aos meios de vida do mundo contemporâneo, o que abriria caminho para a igualdade social. A escola, da forma como a imaginava, viabilizaria esse processo”. Ao desafiar os mecanismos da vida moderna, a posição

liberal de Anísio implicava na quebra com a tese inicial do liberalismo, propondo ir além do paradigma individualista. O Estado deveria garantir condições igualitárias e potencializar que todos tivessem oportunidade à educação.

Para ele, a plena participação do indivíduo na sociedade contemporânea pressupõe a configuração de um outro tipo de liberdade, que só poderá ser adquirida por uma genuína concepção democrática tanto da escola quanto de sociedade (Chaves, 2000, p. 206).

Os dilemas oriundos da educação, observados pelos intelectuais brasileiros, e as inquietações políticas, baseadas em ideais mais igualitários, projetavam uma nova ordem social em curso nos anos 1920. No Brasil, principalmente nas primeiras décadas do século XX, alcançar a modernidade era possuir o “*modus operandi*” do mundo capitalista, ser um país industrializado, democrático e científico. Entretanto, os intelectuais brasileiros não conseguiram resolver esses dilemas, a nova ordem social, o corpo social que se transformava e suas práticas sociais não foram suficientes na transição para uma almejada modernidade capitalista. Para Pagni (2000, p. 49), esses intelectuais fomentaram um projeto de transição,

A intelectualidade brasileira nascente, durante os anos 1920, viu na educação um modo de formar as “novas elites” para servir o Estado e, ao mesmo tempo promover a formação da nacionalidade por intermédio de uma cultura nacional e de uma educação moral sólidas que assegurassem o progresso de nossa civilização [...]

Havia uma esperança e um otimismo voltados para que a educação consertasse a sociedade, seria a mudança necessária para percorrer o caminho tortuoso da modernidade social, acreditava-se num ciclo contínuo de progresso para o Brasil. As cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte eram as novas urbes: modernas e iluminadas, aglutinavam os novos emblemas da República, símbolos da transformação nacional (SCHWARCZ, 2012).

O clima cultural e os modelos inspiradores do progresso ajudavam a habitar no imaginário social o mito de um país novo, uma civilização jovem em busca de um futuro moderno. Paradoxalmente, como romper com a materialidade de uma sociedade ainda economicamente agrária, com mentalidade coronelista e rural, predominantemente iletrada, com tradição escravista e colonial? A educação era a resposta para transformar esse quadro. Segundo Nagle (1974, p. 101), houve dois momentos que caracterizaram o movimento para a



educação na Primeira República: “o entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”. Para Saliba (2012, p. 276), baseada nos escritos de Nagle, os entusiastas num primeiro momento se distinguiram do seguinte modo:

[...] o Brasil aparecia-lhes como o organismo sadio e jovem enquanto a Europa representava o mundo decadente que deveria ser substituído, no futuro, pela América triunfante [...] Os intelectuais também se afirmavam numa luta contra as versões tradicionais que até então caracterizavam o conhecimento da realidade brasileira.

Traçava-se um caminho de esclarecer as elites para a necessidade do povo. De tal modo, Carvalho (2011, p. 47) ressalta que “o otimismo pedagógico manteria, do entusiasmo, a crença no poder da educação, não de qualquer tipo de educação, enfatizando a importância da nova pedagogia na formação do homem novo”.

As mudanças propostas para a formação das “novas elites” encontraram um campo fértil de discussão na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924. Nas discussões das plenárias e nos intervalos entre os agendamentos das mesmas, os diversos integrantes que a representavam e que formavam a elite dirigente da ABE eram militantes dos partidos políticos e da sociedade civil. Esse campo de disputas na ABE contava com advogados, educadores, militares, médicos, engenheiros e outros profissionais distribuídos entre os reformistas liberais e os educadores católicos, ora aproximando o discurso em prol da campanha educacional, cívica e moral, ora polarizando suas ideias (CARVALHO, 2011). A entrevista do repórter do jornal *Correio da Manhã* nos mostra tais apontamentos

A Associação Brasileira de Educação, pelo que tem feito em prol da educação e da instrução em todos os graus, conquistou, em nosso meio, um justo renome. Sabendo que ia a A.B.E. lançar uma revista mensal, fomos procurar o professor Mello Leitão, encarregado da direcção dessa revista e um dos seus actuaes presidentes, de quem obtivemos algumas informações. Disse-nos elle: [...] Não recebendo subvenções, vivendo exclusivamente da mensalidade de seus socios, não apellando directa ou indirectamente para a caridade do povo, a A.B.E. tem progredido, graças a tenacidade de algumas duzias de abnegados, que se congregaram em torno de Heitor Lyra da Silva, e continuam fieis aos mesmos ideaes. [...] Quanto aos collaboradores são todos os que se interessem pelo progresso do Brasil, feito pela educação de seus filhos. Entre os artigos a serem publicados nos proximos numeros ha, assignando-os nomes acatados em nossos meios scientificos e literarios, todos irmanados num mesmo ideal.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Correio da Manhã, Associação Brasileira de Educação - “Algumas palavras do professor Mello Leitão”, edição n. 10.762, domingo, 26/01/1930, p. 03. O professor e médico Candido de Mello Leitão e o engenheiro, também

O cenário caracterizava coalizões de um conjunto de intelectuais “reformadores” rivalizando com outros intelectuais “tradicionais” (BOMENY, 2001). Muitas das vezes, a interlocução, a difusão científica e o embate entre os integrantes da ABE se davam com intensidade por meio da imprensa escrita, jornais matutinos e vespertinos do Rio de Janeiro.

Na sessão ultima do Conselho Director da A.B.E., o prof. Ulysses Pernambucano depois de ligeira exposição prometeu realizar brevemente uma palestra sobre o que está fazendo o Instituto de Selecção e Orientação Profissional do Recife. Foram na mesma sessão designados os drs. Arthur Moses e Mello Leitão para representá-la na Cruzada Contra o Analfabetismo iniciada pelo Rotary Club.<sup>4</sup>

Methodologia da lingua patria – A Srta. Lucia Schmidt de Castro, recém chegada dos Estados Unidos e professora da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, fará hoje, às 17 horas, á rua Chile n. 23, 1º andar, uma conferencia sobre á methodologia do vernaculo. Espera-se o comparecimento do mesmo culto auditorio que assistiu a 30 do mez findo ás conferencias das Sras. Helene Antipoff e Arthus Perrelet, e, a 31 ás das Sras. Amelia Monteiro e Alda Lodi.<sup>5</sup>

As demandas sociais e o processo de industrialização no Brasil tiveram influência direta nos debates sobre como deveria ser a educação, pois, a ideia do progresso material e científico da humanidade era vista como alicerce das necessidades nacionais em voga. Porém, isso demandava uma boa educação e um ordenado sistema de ensino que qualificaria o processo produtivo. Possuíamos, ainda, uma forte formação bacharelesca, considerada decadente pelos arautos do progresso. “Por essa razão, a formação cultural e a educação seriam centrais na consolidação da cultura nacional e na constituição de homens adaptados às exigências da civilização contemporânea” (PAGNI, 2000, p. 61).

Embora as discussões tentassem dar visibilidade aos esforços pela educação, não existia uma política educacional consistente e democrática para uma educação popular voltada para os filhos dos trabalhadores industriais, imigrantes, metalúrgicos, operários, funcionários públicos

---

professor Heitor Lyra da Silva foram membros da primeira diretoria da ABE.

<sup>4</sup> Correio da Manhã, Associação Brasileira de Educação, edição n. 10.758, quarta-feira, 22/01/1930, p. 03.

<sup>5</sup> Jornal do Brasil, Associação Brasileira de Educação, Departamento do Rio de Janeiro, quinta-feira, 02/01/1930. Helena Antipoff era psicóloga e pedagoga, trabalhou com a equipe de Francisco Campos no governo de Minas Gerais na época, foi uma das protagonistas na introdução da educação para deficientes no país. Louise Artus Perrelet era formada em Artes Plásticas e se tornou professora de desenho, igualmente trabalhou na equipe de Francisco Campos. As professoras Amelia de Castro Monteiro e Alda Lodi integraram a equipe de Francisco Campos. Indicamos mais informações em: BOMENY, H (Org.). Constelação Capanema: intelectuais e política. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Bragança Paulista (SP): Ed. Univ. de São Francisco, 2001.

e toda a mão de obra que representavam as “massas operárias”. Se tomarmos como base a leitura do fragmento do jornal *Correio da Manhã* sobre a pauta de propaganda dos candidatos do Partido Democrático no Distrito Federal, podemos observar a relevância dada à educação.

O PARTIDO DEMOCRATICO do Districto Federal não compra votos, não promette empregos, nem dá propinas. Só lhe interessam os votos de consciencia. Se és livre e tens consciencia, vote connosco. PARA DEPUTADOS 1º DISTRICTO Mario Paulo de Brito (Cathedratico da Escola Politechnica – Do Conselho Director da Associação Brasileira de Educação)/2º DISTRICTO Raymundo Antonio da Paz (médico, clinico em Bangu – Ex-director da Instrução Publica no Estado do Piauhhy) aos deputados só recebem metade de seus subsidios. A outra metade o Partido applica, obrigatoriamente, na fundação de escolas publicas. Com o subsidio do intendente Leitão da Cunha, já funciona em Bangu, desde junho ultimo a Escola Labouriau. [...] É a casa de ensino gratuito, para os filhos das familias dos modestos funcionarios publicos e dos humildes operarios. O eleitorado do Districto Federal sabe que se votar nos candidatos do Partido Democratico á Camara, no minimo, dotara a cidade com mais duas escolas: uma custeada com a metade do subsidio (os deputados dão mais que os intendentes) [...] <sup>6</sup>

Permeando o campo de disputas políticas e ideológicas entre os educadores, os debates eram acirrados surgindo assim um conjunto de intelectuais que se apresentavam como força autorizada e legitimada pelo saber científico, também empenhados em auxiliar no progresso e afinados com a modernidade. Desse modo, eles gozavam de prestígio reconhecido para conduzir e controlar, junto ao Estado, a população ou as “massas operárias” por meio da educação. Estima-se que a maior parte da população era analfabeta, cerca de 56% e aproximadamente 21 milhões de brasileiros em 1940,<sup>7</sup> ou seja, mais da metade da população era analfabeta. Isso significa que, nos anos anteriores, a população, em sua maioria, esteve fora da escola e/ou não teve acesso à mesma.

O país atravessou um período de grande efervescência, ruptura e transformações. As bases nas quais a Primeira República se firmava não resistiram as fissuras e disputas políticas, territoriais e econômicas das oligarquias tradicionais em paralelo com a nova classe burguesa em ascensão, criando um panorama de instabilidade e insatisfação, sinal que a república oligárquica<sup>8</sup> chegava ao fim (LIPPI, VELOSO, GOMES, 1982; SEVCENKO, 1992;

<sup>6</sup> Correio da Manhã, O Partido Democrático do Districto Federal, edição n. 10.788, quarta-feira, 26/02/1930, p. 05.

<sup>7</sup> Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Estatísticas do Século XX; Folha de São Paulo, n. especial, 22 de ago./ 2004, p. A2.

<sup>8</sup> Conhecida como “política do café com leite”, tratava-se do pacto entre a oligarquia agrária paulista (cafeicultores) e mineira (pecuaristas). Esses grupos voltavam seus interesses políticos, econômicos e culturais enquanto

SKIDMORE, 1996; D'ARAUJO, 2000).

Durante os anos da década de 1930 é que o esforço nacional pela educação começa a ganhar força nas ações políticas. A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos, a reforma da Instrução Pública do Rio de Janeiro – criação do Instituto de Educação – (1931), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934), e da Universidade do Distrito Federal (1935) são marcos de um processo de estruturação do ensino nacional. Apesar de estabelecer uma linha cronológica nesses marcos, a ideia de linearidade deve ser quebrada devido à dimensão histórica dos fatos apresentarem descontinuidades, diversos focos, protagonistas, sujeitos, objetos de disputas e alianças distintas.

No reordenamento político, educacional, social e cultural dos anos 1930, Anísio Teixeira afirmava que a reorganização da teoria democrática poderia assegurar a mudança do conceito do cidadão moderno. Apoiado no pressuposto de que toda a evolução do homem está fundamentada na educação, a direção da sociedade só poderia ser dada pela boa educação. Para tanto, demarca que a democracia não é somente uma forma de governo, mas uma nova organização social, buscando oferecer igualdade e responsabilidades de forma igualitária, para o livre crescimento e expansão de seus valores (TEIXEIRA, 2007a). Quando Anísio Teixeira retorna dos Estados Unidos para o Brasil, em 1928, tenta elucidar no seu texto o que descreve como “momento perturbado e confuso” em que vivemos (Ibid., p. 50). Ressalta que todo o período da história é um período de transição, mas que em certos períodos eclodem manifestações e mudanças sociais inteiramente inéditas, que se caracterizam com uma importância mais decisiva e fundamental como naquele momento.

*Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*, Anísio Teixeira reforça o ideal de democracia americano como vigoroso, expressivo e surpreendente. Em contrapartida, rechaça o velho continente em oposição ao novo continente (“jovem América”), chama os teóricos europeus de “catedrais góticas de palavreado”, dotados de bizantinismos (em alusão ao Império Romano, sua prepotência, o sistema de castas verticalizadas e possivelmente antidemocráticas). Para o educador, seguir os modelos de cem anos atrás não servia e, de certo modo, os modelos das nações evoluídas industrialmente encontravam-se muito além da efetiva capacidade do Brasil na época (LIMA, 1978).

---

conduziam e se revezavam nos governos da Primeira República, na época incentivada pelo presidente Washington Luiz.

Nessa contraposição, impregnado pelo contato com as correntes inovadoras do pensamento educacional e inspirado nos métodos educacionais americanos, também escreveu “Os aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927”. Em seu argumento, baseado na concepção educativa americana de visar a formação para a vida social, organizando a escola como “uma miniatura de organização social que esteja constantemente a alargar a compreensão de si mesma”, sugere que o Brasil deveria voltar-se para a “jovem América” (TEIXEIRA, 2006a, p. 71).

Para Lovisolo (1989, p. 03) o pensamento anísiano “não se caracteriza por viradas bruscas, isto é, não há dois Anísios, um jovem e outro velho tampouco. Estaremos sempre diante de um mesmo pensador, sobretudo se tomarmos os textos de Anísio a partir de seu regresso dos Estados Unidos”. Ele apresenta de forma quase deslumbrada a “jovem América” dos anos 1920-1930. A partir desse olhar de fora, Anísio procura problematizar aspectos educacionais, sociais e políticos que explicariam a prosperidade econômica e social daquele país, reforçando, assim, a afirmação do poder que a educação poderia ter também no Brasil.

Estabelecia-se, então, a tendência de se pensar o Brasil pelo contraste com o modelo ou representação sobre os Estados Unidos. Isto não significa, contudo, que os Estados Unidos tenham passado a ser o modelo de imitação obrigatória. Porém, em graus significativos, a admiração pelas instituições e valores da sociedade americana ganhava importância (LOVISOLO, 1989, p. 12).

Mesmo com uma formação escolar tradicional e ortodoxa, Anísio Teixeira, a partir da matriz pragmática de Dewey (1859-1952) e de seu sucessor, William Kilpatrick (1871-1965), teve como referência o sistema educacional e o sistema de governo americano, a educação progressista e a escola nova. A “engenhosidade americana” que encantava Anísio possuía um modelo que remetia ao funcionamento da escola elementar e criava condições para um novo uso dos espaços escolares, substituindo a “velha e convencional escola de um professor e uma sala” (considerada o tipo mais primitivo) “por uma escola com salas de aula para as matérias comuns e para várias disciplinas especiais que exigem aparelhamento especial” (TEIXEIRA, 2006, p. 19).

A escola norte-americana utilizava o sistema *Platoon*, que preenchia os sete pontos cardiais da escola observada por Anísio: o ensino dos saberes fundamentais, sábio uso das horas de lazer, saúde, socialização das atividades escolares, desenvolvimento de atividades vocacionais, ensino de ciências e de atividades especiais. A arquitetura escolar no sistema

*Platoon* privilegiava o livre deslocamento e beneficiava a circulação dos alunos no espaço escolar com a otimização do tempo. Neste sistema de ensino os escolares não teriam salas fixas e fariam um rodízio entre elas a partir de um horário preestabelecido (CHAVES, 2001). Talvez por isso, Anísio defendesse a experiência vivenciada numa escola de educação progressista por meio do esporte, da recreação, do jogo e da dança, além das disciplinas tradicionais. Essa seria a forma mais apropriada para desenvolver e conciliar o exercício da liberdade e das capacidades do indivíduo com seu corpo na cultura escolar, e, também, diante das transformações e demandas sociais em andamento na época.

De tal modo, para avançar na problematização da pesquisa, partimos da hipótese de que Anísio Teixeira destacava a preocupação e a importância do ensino da música, artes, desenho, educação física e saúde, a fim de reforçar um ideal de educação do corpo, dado que essas experiências alargam a experiência escolar para além das disciplinas tradicionais, progredindo para aquelas que educam a expressividade do corpo nas artes, nos esportes e nos jogos de forma sistemática e escolarizada. Esse alargamento da experiência no qual o corpo ganha outro *status* na escolarização traz em tese a ideia de uma educação ampla em tempo integral para superar aquela escola de tempo parcial, intelectualista, mecânica e afastada da vida.

Dessa forma, a proposta nesse estudo foi investigar como o Movimento da Escola Nova e do projeto pedagógico anisiano, nos ideais da educação escolar brasileira a partir dos anos 1930, trata a educação do corpo no espaço e tempo escolar. Quais os argumentos legitimadores da educação em tempo integral e da educação do corpo presentes no projeto anisiano? Como essas reflexões são observadas nos modelos de escolas experimentais? Nesse sentido, ao trabalhar com a expectativa de renovação na utilização das fontes, entendemos que se trata de um movimento de análise para compreender um pouco mais sobre a educação do corpo e desse modelo de educação que tentava romper com um tipo de escolarização intelectualista ou tradicional que, segundo o próprio Anísio, parecia esquecer a existência corpórea dos indivíduos. Entendemos que a escrita da história está sempre em construção, ela é dinâmica, possui muitos focos, por isso é válido pensar em evidências e seguir pistas e indícios sobre o tema em tela.

Olhar para o legado deixado por Anísio Teixeira poderá servir para refletir sobre os velhos e novos dilemas de nosso sistema educacional, a saber: o tempo escolar; a descentralização educativa do governo federal; a igualdade de oportunidades escolares; a implantação de programas mínimos e sugestões amplas de ensino; a aproximação entre a vida e a escola, considerando indivíduo e sociedade de forma relacional nos processos educacionais.

Tais dilemas presentes nas estratégias de Anísio Teixeira sobre o desenvolvimento nacional de seu tempo parecem ter alguma permanência em nosso tempo, guardadas as devidas distâncias temporais. Refletir sobre o projeto anisiano de educação e do lugar da educação do corpo nesse projeto auxilia a pensar o atual momento dos programas de ampliação da jornada escolar na educação brasileira.

Apesar disso, temos que ter precaução em materializar os conceitos de outrora no presente, especialmente nesse momento, em que ressurgem novas ideias a respeito da educação integral e ampliação da jornada escolar em políticas públicas. Desse modo, revisitar o projeto pedagógico de Anísio Teixeira é retomar os ideais que fundamentam uma visão de educação articulada com a comunidade, com os ideais democráticos e que seja, sobretudo, significativa para as novas gerações. Lovisolo (1989) nos aponta “chaves” para entender a estratégia educativa anisiana, tais como: a democracia, a descentralização educativa, a democratização educacional básica e a consideração sobre a natureza humana – agir taticamente como se ela fosse boa.

As iniciativas transformadoras do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, idealizado por Anísio Teixeira e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), nas décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, são exemplos de propostas de educação em escolas de tempo integral que não vigoraram por muito tempo em nosso país. No entanto, propostas nesse sentido voltam a figurar nos debates educacionais tanto por indicação das leis<sup>9</sup> que tratam da educação no Brasil, quanto por necessidade da sociedade em frequentar uma escola que contemple e contribua na formação do indivíduo em seus aspectos culturais, afetivos, corporais, cognitivos e sociais. De tal modo, a investigação justifica-se também numa esfera mais ampla, a qual entendemos como constituinte de uma tradição na educação brasileira, tendo como subsídio uma construção desafiadora de pensar e repensar, interpretar e reinterpretar a escola pública de ensino e tempo integral.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Cf. Lei n. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 anos, a contar da data da publicação da Lei. As metas previstas no Anexo da Lei serão cumpridas no prazo de vigência do PNE. Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

<sup>10</sup> Especificamente este parágrafo é fruto de uma construção coletiva do Projeto de Pesquisa “A educação integral no Brasil e o Programa Mais Educação” comum aos membros do Laboratório de Pesquisas em Educação do Corpo do PPGE em Educação/UFRJ – LABEC, fundamentado em BRASIL, 2009 e 2011.

## O percurso metodológico da pesquisa

Nosso processo investigativo ocorreu de forma exploratória numa perspectiva historiográfica, sendo assim, nosso modelo de análise foi baseado nas contribuições dos campos disciplinares que tratam da educação do corpo, observando os incentivos, os constrangimentos, a formação de hábitos corporais e morais no projeto anisiano de educação. Para essa incumbência tomamos como empréstimo o paradigma indiciário, testando hipóteses construídas ao longo da investigação a partir das pistas e indícios encontrados, buscando iluminar novas e antigas evidências (GINZBURG, 2011).

A oposição estabelecida entre os acontecimentos e as estruturas históricas, antes sólidas, se dissolvem. O inter-relacionamento dos historiadores com antropólogos, psicólogos, jornalistas e sociólogos sugere diferentes abordagens da história, incluindo várias formas narrativas de análise. Bloch (2001), escreve alertando

Na verdade, conscientemente ou não, é sempre as nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado: os próprios nomes que usamos a fim de caracterizar os estados de alma desaparecidos, as formas sociais evanescidas, que sentido teriam para nós se não houvéssimos antes visto homens viverem? Vale mais substituir essa impregnação instintiva por uma observação voluntária e controlada (p. 66).

Tal dilema nos indica adotar um procedimento exploratório diante do enigma que as fontes primárias e outras fontes podem apresentar sobre o tema da educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. Portanto, torna-se relevante procurar, por meio de diversos indícios, o escopo da educação e da educação do corpo, retomando, assim, num repertório de referências de Anísio Teixeira e outros autores afinados com a proposta da Escola Nova e da chamada pedagogia moderna. Fernando de Azevedo (1894-1968) e Lourenço Filho (1897-1970) são pensadores e/ou interventores que participaram de debates relevantes e da transição da visão da educação intelectualista (antiga, velha e defasada) para a “nova e moderna” preconizada por Anísio e os seus contemporâneos.

Este estudo foi desenvolvido com base nos arquivos da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no acervo do Programa de Estudos e Documentação, Educação e Sociedade (Proedes), na biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio



de Janeiro (UFRJ),<sup>11</sup> na Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional e em arquivos pessoais doados.

A consulta na FGV se deu por meio da estrutura do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC) que oferece acesso ao arquivo pessoal de Anísio Teixeira e materiais específicos do período a ser investigado que pode ser acessado pelo site [www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br), no portal do CPDOC, permitindo pesquisa *on-line*. Dessa forma, foi utilizada a busca simples com a palavra-chave “Anísio Teixeira” em todos os acervos (entrevista, documento de arquivo pessoal e verbete) gerando um total de 3.681 ocorrências para o mapeamento inicial.

Posteriormente aplicamos, como segundo filtro nas ocorrências, os termos: educação física, educação do corpo, ginástica, recreação e jogos, educação integral, escola nova, escola ativa, higiene, esportes, higienismo, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e arquitetura escolar. Na fase seguinte, foram separados em arquivos distintos por tema no sistema do portal como *Minhas Pesquisas*. Os temas totalizaram 77 ocorrências entre manuscritos (missivas e documentos), artigos em periódicos e fotos. O terceiro filtro foi a leitura e análise do material.

Primeiramente, para o mapeamento em relação ao acervo do Proedes e o uso da biblioteca do CFCH, examinamos o índice de publicações correspondente ao período de 1944 até 1973 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP).<sup>12</sup> Destacamos que foram empregados os mesmos termos para o filtro do CPDOC, incluindo a palavra-chave “Anísio Teixeira” na busca do conteúdo dos diversos exemplares da RBEP. Na fase seguinte ao mapeamento, com a apropriação da consulta, prosseguimos com a leitura e análise dos volumes da RBEP entre artigos, resenhas, orientação pedagógica, ideias e debates.

A escolha das fontes utilizadas na pesquisa não foi ao acaso. Os arquivos dos centros de documentação e pesquisa consultados possuem um conjunto de registros organizados e disponíveis para coleta de material, auxiliando na consulta, seleção inicial, manuseio, rotina de leitura, fichamentos, edição, análise, viabilizando o uso de métodos e técnicas para tentar vencer as lacunas, os silêncios e a prévia classificação que o trabalho histórico envolve, uma vez que os documentos podem ser lidos de várias formas.

Nesse ensejo, vale ressaltar que a RBEP foi uma publicação sob a autarquia do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), este último criado pelo Decreto-lei n.º

---

<sup>11</sup> O Proedes e a Biblioteca do CFCH se localizam no campus da UFRJ na Praia Vermelha/Rio de Janeiro.

<sup>12</sup> A RBEP teve seu primeiro volume e número em julho de 1944.

580/1938, do qual o primeiro diretor geral foi Lourenço Filho. Esse periódico conseguiu sistematizar conhecimentos educacionais produzidos por um grupo de educadores afinados com os ideais da Escola Nova, mesmo num período em que o movimento era combatido por setores mais conservadores, no caso, intelectuais e políticos ligados à Igreja Católica que apoiavam o regime fechado do Estado Novo. Isso ocorreu por meio da publicação de inquéritos, pesquisas, doutrinas, técnicas e assistências pedagógicas, intercâmbio, métodos de ensino, esclarecimentos, sugestão de bibliografia e divulgação de trabalhos.

Por conferir expressivas contribuições para essa pesquisa, evidenciamos que a RBEP foi um periódico que esteve sob a direção de dois protagonistas de quilate no INEP e na educação brasileira: primeiro, Lourenço Filho, como citado anteriormente, e Anísio Teixeira, este em 1952. Isso conferiu à revista, em épocas distintas, a forma intencional e selecionada, de artigos, debates e ideias pedagógicas sobre a Escola Nova, reforçando um *ethos* de renovação das práticas pedagógicas e as tendências teóricas que ambos defendiam. Constituindo, assim, um canal de defesa, de memória e ferramenta de divulgação das propostas em relação às políticas educacionais.

Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, a luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação.

Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão êste de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas. E a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país.<sup>13</sup>

Desse modo, as fontes utilizadas não estão isentas de questionamentos e, por sua vez, longe de uma relação harmoniosa. São reflexões que indagam qual o projeto de sociedade envolvido? Em que contexto está inserido? Para quem? Para quê? Como? Quais conflitos sugere? Qual era o ideal de educação? Assim, cabe trazer à superfície não somente um conjunto de informações facilmente detectáveis, mas também o que chamamos de silêncios e lacunas.

<sup>13</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 1, n. 1, 11 de julho de 1944. Apresentação. Gustavo Capanema – Ministro da Educação, p. 03-04.

Portanto, a leitura crítica dos documentos não se faz com um manual de instruções, está intimamente ligada à maturidade histórica e as formas adequadas de sistematização e reflexão das informações obtidas (SAMARA e TUPY, 2007).

Incluimos como campo empírico da pesquisa o CECR<sup>14</sup> e a Escola Guatemala, uma vez que eram consideradas escolas experimentais e por implantarem uma proposta de ensino ativo, com novos métodos. Destacamos o CERC por sua arquitetura escolar e a inserção do sistema *Platoon*. E ainda, pela importância dessas unidades de ensino como laboratório dos ideais pedagógicos do projeto anisiano de educação, além da disponibilidade de informações preservadas e acessibilidade em arquivo.

Faz-se necessário um pequeno esclarecimento quanto à escolha da Escola Guatemala e o uso do arquivo pessoal da docente Otília Irene Friedrich,<sup>15</sup> como fonte de consulta desta investigação. Em determinado momento, fomos levados ao material por indicação de pesquisadores próximos que souberam da existência do arquivo, da intenção de doação por parte da proprietária para pesquisa e da possível colaboração com nossa investigação. Entendemos como relevante a atitude de publicizar os arquivos e a intenção da professora de guardar documentos que testemunharam seus momentos profissionais, seus relatos de experiência, seu material pessoal e práticas pedagógicas, constituindo sua memória docente, do seu tempo profissional e da prática educacional de uma determinada época. Esse arquivo pessoal é oriundo do curso de formação no INEP em 1957/1958, no projeto experimental da Escola Guatemala. Nesse sentido, cabe esclarecer que muitas dessas fontes são de natureza privada e poderia, sem o devido cuidado, constranger ou comprometer terceiros, assim, a pesquisa observou os seguintes dispositivos legais: Lei n.º 8.159, de 1991 (Lei de Arquivos), do Decreto n.º 2.942, de 1999 e da Resolução n.º 12 do Conselho Nacional de Arquivos. Outro arquivo de consulta foi a Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional. Esse arquivo

---

<sup>14</sup> Na época da sua inauguração o CECR também ficou conhecido como Escola Parque. A Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) reproduzia o modelo brasileiro da Escola Parque em outros sistemas de ensino de países em desenvolvimento.

<sup>15</sup> Segundo informações da sua filha Vanessa Tomich, ela nasceu em Porto União/SC, no ano de 1924 e se formou normalista. Como era muito competente, tornou-se diretora dos antigos “grupos escolares”, passando por muitas cidades do interior (Valões, Três Barras, Caçador, entre outras) até chegar à capital, Florianópolis. Lá, como diretora de uma escola pública conhecida, redigiu um discurso de boas-vindas à visita do então governador de Santa Catarina. Ele, impressionado, lhe concedeu uma bolsa de estudo para o Rio de Janeiro. Entre 1958 e 1959, ela foi estagiária do Anísio Teixeira. Foi aí que conheceu o modelo da Escola Ativa e o Método de Projetos, aplicado experimentalmente na Escola Guatemala. Ainda no Rio, foi professora de deficientes visuais no Instituto Benjamim Constant. Também teve uma experiência com educação no Nordeste. Depois disso, foi para Araraquara fazer uma pós-graduação em Saúde Pública; ela foi aceita mesmo sem possuir o ensino superior. Nessa mesma época conheceu o marido e constituiu família. No ano de 2016 completa 92 anos.

forneceu dados sobre a educação brasileira até a primeira metade do século XX, através da circulação e difusão de informações nas diversas esferas culturais, políticas, esportivas e sociais. Nesse caso, efetivamos inicialmente por meio da consulta dos periódicos *Correio da Manhã*, *Jornal do Brasil* no endereço: <http://hemerotecadigital.bn.br/>, usando a ferramenta pesquisa por periódico.

Como caminho para a consulta de parte da produção científica da educação (a partir dos anos 2000) da educação, da historiografia da educação e da educação física, foram feitas buscas por meio dos termos: educação do corpo, educação integral, escola nova, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e arquitetura escolar no repositório digital do Banco de Teses e Dissertações (BDTD) pelo endereço <http://bdtd.ibict.br>. Com isso, utilizamos vinte dissertações e duas teses para compor a revisão de literatura deste estudo.

A justificativa de escolha dos acervos e arquivos nos pareceu proveitosa porque as fontes de pesquisa possuem relevante valor histórico sobre a educação brasileira, o cotidiano escolar, a vida social pública e privada. Para Le Goff (2003), os materiais da construção da memória coletiva e da história aplicam-se em relação ao “documento/monumento”, quando o autor procura ampliar o sentido do documento para além do textual, percebe-se que existe uma articulação necessária entre documento/monumento de causa que diz respeito a um trabalho que se propõe fazer uma reconstrução histórica, culminando na crítica a associação direta entre documento e verdade.

A concepção do documento/monumento e, pois, independente da revolução documental, e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento - qualquer que ele seja - enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p. 535).

Com essas considerações iniciais e o panorama da pesquisa que expomos da investigação, na primeira parte do trabalho – “Considerações sobre a obra de Anísio Teixeira” –, abordaremos de forma central o ideal de democracia e educação para Anísio Teixeira, apresentaremos a concepção educativa fundamentada nas argumentações em defesa da escola pública, a influência do sistema de educação americano e suas teorias. Dissertaremos sobre a educação para a democracia, ou seja, seu projeto para a educação pública brasileira, uma

educação para todos: pública, laica e gratuita, assim como os argumentos legitimadores de uma educação ampla, seus conceitos iniciais e atuais, a qual cria condições para que a educação do corpo se viabilize a partir do alargamento da experiência na qual o corpo ganha outro *status*. Dessa forma, exporemos como os elementos formadores da educação do corpo no projeto anisiano são desenvolvidos por meio da educação física, da ginástica, da higiene e de outras práticas e experiências escolares que combinam técnicas expressivas e corporais.

Optamos, na segunda parte, por trabalhar com a ideia de figura e de fundo com os temas “Corpo, escola e cidade”. Ao nosso ver, essa escolha procura uma associação com três pontos que ora se deslocam enquanto figura, tangenciados pela disciplina, pela normatização, pelas reformas que incidem no projeto anisiano, ora como fundo em suas transformações entrecruzadas na sociedade e na cultura. Esse olhar foi construído considerando as intervenções na cidade e no corpo a partir do século XX, da remodelação pedagógica e arquitetônica proposta por Anísio Teixeira e sobre a escola e a educação física no contexto dos anos trinta. Portanto, analisamos como a educação do corpo assume um papel de destaque na visão de Anísio, da importância que ganha o corpo na sociedade ocidental e brasileira.

Na terceira parte da pesquisa, – “Anísio Teixeira em ação” – tratamos do projeto anisiano na Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro. Mostraremos o processo implementado na administração da Instrução Pública, as projeções e os projetos que Anísio procurou efetivar de acordo com a sua proposta pedagógica de educação em tempo integral. Avançando nas análises sobre a proposta educativa de Anísio Teixeira no espaço administrativo, apresentamos o que se efetivou como marca da sua gestão, suas estratégias para a educação primária e o modelo de formação docente. Na sequência, como discussão central, as escolas experimentais ou escolas anisianas são ressaltadas, procurando destacar a marca da inovação para a educação pública brasileira, as similaridades com as escolas americanas, seus principais argumentos, como se insere a educação do corpo no projeto das escolas experimentais e a arquitetura escolar utilizada. Igualmente analisaremos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola Experimental Guatemala enquanto modelos escolares. No intuito de fechar o escopo da investigação, expomos o argumento final nas conclusões.

## **PARTE I**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA DE ANÍSIO TEIXEIRA**

## 2 O IDEAL DE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO PARA ANÍSIO TEIXEIRA

O ideal democrático era o eixo central do projeto pedagógico de Anísio Teixeira. A boa educação estaria imbricada com a democracia,<sup>16</sup> porém sem minimizá-la como um estado de governo ou simplesmente como governança. A educação seria efetivamente a aproximação entre a vida e a escola considerando indivíduo e sociedade de forma relacional nos processos educacionais. A educação para ser democrática deveria possibilitar um caminho de igualdade de oportunidades escolares com uma nova organização social. Esse argumento é recorrente no projeto pedagógico e na obra de Anísio Teixeira, pois ele indica a importância crescente da educação universal e democrática no novo tecido social que estava sendo formado no Brasil na década de 1930 (TEIXEIRA, 2006a; 2006b).

A primeira grande tendência do mundo contemporâneo era o esclarecimento pelo método científico, a segunda, o industrialismo e a terceira, a expansão dos regimes democráticos. A busca por uma orientação filosófica teve amparo na visão de educação de Dewey e na democracia americana. “Democracia é essencialmente esse modo de vida social em que ‘cada indivíduo conta como uma pessoa’. O respeito pela responsabilidade humana é a idéia mais profunda dessa grande corrente moderna” [*sic*].<sup>17</sup> Os princípios republicanos e democráticos voltados para a educação foram enfatizados, como veremos mais tarde, num período de entusiasmo do pós-guerra. Porém tais princípios foram construídos de forma temporária e parcial, antecedendo o surgimento no mundo, principalmente na Europa, de vários estados nacionalistas com viés arbitrário, doutrinador, de expansão territorial, com perseguição política e religiosa. Essas disputas e embates foram, dentre outras coisas, o estopim para a Segunda Grande Guerra mundial.

Para grande parte da população brasileira e no imaginário social da época, a Revolução de 1930 e os anos subsequentes mudariam o país; reformas eram necessárias; a promessa de uma nova constituinte era o alicerce para legitimar e garantir as mudanças salvacionistas e os ideais democráticos. Os ares de mudança pairavam no ar, esperavam-se mudanças profundas –

---

<sup>16</sup> “Em sentido mais geral, democracia designa um modo de vida numa sociedade em que se acredita que cada indivíduo tem direito a participar livremente dos valores dessa sociedade. Num sentido mais limitado, democracia é a oportunidade dos membros da sociedade de participarem livremente das decisões em qualquer campo, individual ou coletivamente. No seu sentido mais restrito, o termo designa a oportunidade dos cidadãos de um Estado de participarem livremente das decisões políticas mais específicas que lhes afetam a vida individual e coletiva”. MIRANDA NETTO, Antonio Garcia de. et al. Dicionário de ciências sociais. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1987. p. 316-317.

<sup>17</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1930.00.00. Série: pi – Produção Intelectual, 1930. “Porque Escola Nova?” Associação Bahiana de Educação/Boletim n. 1, p. 10.

sociais, políticas, econômicas – para a sociedade. O Brasil precisava se reestruturar dissipando as forças oligárquicas, a sociedade se agitava naquele período. Um dos líderes da revolução, Getúlio Vargas (1882-1954), tentava articular e conduzir um governo provisório, um revés estava em andamento, o país tinha novos rumos, pleiteava-se um novo período republicano e a elaboração de uma nova Constituição, que veio ser promulgada em 1934.

O conceito que se tinha de democracia nesse período era baseado no ideal norte-americano, mas a América do Norte não se transformou em um modelo efetivo para o nosso ambiente político, uma vez que o governo pós Revolução de 1930 não estabeleceu um exercício democrático, como se esperava. De acordo com Lippi, Velloso e Gomes (1982, p. 07) “o Brasil não seguiu rumos muito distintos dos que estavam sendo trilhados pelos países europeus e que eram objeto de atenção dos brasileiros ilustrados”. A ascensão de Mussolini na Itália, do General Franco na Espanha, de Hitler na Alemanha, de Salazar em Portugal consolidou a liderança de governos nacionalistas de extrema direita, tornando-se o espelho para nações que desejavam ser fortes. Essa onda não demorou a atingir o Brasil, edificando-se o nacionalismo com a criação do Estado Novo, em 1937. De fato, não existiu fruição de um ambiente político-democrático. Então, como pensar na construção desse cenário político e educacional como um período fecundo de reformas e da escola como *locus* da educação e da democracia? A educação como dimensão histórica não apresenta sincronia e paralelismo com o que acontece no campo político, embora as decisões de governo, no caso brasileiro, tem impedido, ao longo do tempo, a constituição de um sólido sistema de educação nacional.

Para Anísio Teixeira, a escola era vista como fundamental na formação do homem nas sociedades industriais, pois democracia e experiência são conceitos de conexão, de prática íntima, não somente teóricas, por isso devemos compreender a escola como um espaço público de produção de cultura por meio da experimentação, com variado intercâmbio, e contínua reconstrução das experiências. A escola se torna, na visão de Anísio, um instrumento necessário para pensar as transformações do mundo e as transformações em curso no Brasil de seu tempo.

Os ultimos vinte e oito anos representam, possivelmente, a época de mais generalizada transformação por que já passou a sociedade. Uma amplíssima aplicação da sciencia, um desmensurado desenvolvimento da industria e um crescente “respeito pelo homem”, pelo homem em geral, independente de privilégio e de classe, a que chamamos democracia, estão moldando um mundo novo [*sic*].<sup>18</sup>

<sup>18</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1930.05.09. Série: pi – Produção Intelectual, 09/05/1933. “Boletim de Educação do Distrito Federal” (manuscrito), p. 01.



A ideia de transformação estava atrelada aos ideais de igualdade, respeito e liberdade entre os homens, segundo Anísio, no mundo novo – tendo como referência a “América” onde respirava-se os ares da democracia e o pleno desenvolvimento da ciência. Ele era parte dessa geração que enxergava a teoria social como uma revisão dos ideais filosóficos para novas orientações de vida. Nesse reordenamento, Nunes (2000, p. 156) esclarece que Dewey “[...] levou aos educadores a mensagem de que teoria social é um guia metodológico de investigação e planejamento. O sentido político dessa prática é a concepção de múltiplos e simultâneos movimentos de reforma”.

Seria na escola que a criança viveria socialmente; mais tarde, o homem comum aprenderia a participar da organização democrática em um ambiente rico de princípios, de ideais e em plena transformação, assim, a vida em grupo faria sentido e daria prazer. Para Anísio, fundamentado em Dewey, o reforço nos interesses mútuos e o intercâmbio livre eram o melhor fator para o “processo democrático de educação”, desse modo, os interesses partilhados entre o grupo causariam mais igualdade. “O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolivelmente educação e democracia” (Teixeira, 2006b, p. 253).

---

## 2.1 A concepção educativa anisiana

Para Anísio, a educação formal e institucional, garantida pelos governos, gratuita, laica, obrigatória e de qualidade só poderia ser possível de forma intencional e orientada para a construção de uma sociedade democrática. Nessa direção, estariam as mudanças em que acreditava na construção de um sistema comum e sólido de educação popular (TEIXEIRA, 2011). Anísio lutava nesse contexto (luta ainda atual) contra a dualidade de um sistema educacional que distribuía as oportunidades educacionais de forma desigual. A escola para Anísio, tinha um caráter universal.

O sistema educacional brasileiro era visto como um espaço que demandava intervenção para se adequar às necessidades de desenvolvimento da sociedade brasileira. As Reformas de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira tiveram correspondências normativas e graduais na política educacional da época e eram vistas como estratégicas para a mudança. Nunes (2009, p. 15) salienta que

Quando se toma a dimensão do Estado como a dimensão por excelência, pressupõe-se que a mudança da educação se faz por um processo que focaliza predominantemente a ação governamental e o Legislativo, acreditando-se que, ao se mudar essa instância, as ideias pedagógicas e as práticas escolares também mudarão, ou que, quando essa instância permanece igual, as demais não mudarão.

Argumentando na direção de Nunes, esses dispositivos tinham efeitos perversos, pois cristalizavam a ideia de que as reformas somente funcionariam como uma ruptura, e não continuamente transformando a cultura escolar. Nesse sentido, Mendonça (2011, p. 13) afirma que Anísio, apesar de ser um interventor nessa esfera, preferia claramente “o termo reconstrução ao termo reforma, como a indicar o caráter necessariamente processual (e não pontual, como o termo *reforma* denota) das mudanças que se fazia necessário implantar na educação brasileira”. Isso indica que Anísio tinha claro que não bastava mudar as normas, deveria mudar a cultura escolar produzida pela escola tradicional e pelo sistema dual e elitista. Em função disso, ele sempre colocava como central em suas propostas a capacitação dos professores. Ele era um reformador esclarecido.

A educação é meio e fim para a democracia no projeto pedagógico anisiano, na medida em que deveria significar a conquista da liberdade de pensar. Todavia, entre o ideal e a realidade

do sistema educacional da época havia distâncias. Nesse sentido, constatamos a situação da escola primária no Boletim de Educação do Distrito Federal, um veículo de informação oficial no qual Anísio afirmava que

[...] em relação á escola primaria brasileira: (1) que ella tem uma finalidade que não pode ser satisfeita em um curso de tres ou quatro annos, extensão média que a caracteriza; (2) que as materias não estão devidamente graduadas atravez dos annos escolares; (3) que não ha relação entre o programma escolar seguido pelas professoras e as actividades ordinarias da vida da criança; (4) que os methodos de ensino são ainda muito artificiaes e livrescos; (5) que não se desenvolve a iniciativa do alumno, nem se obtem pela escola nenhuma melhor comprehensão dos seus problemas e dos problemas de sua terra e sua gente; (7) que a escola não offerece oportunidade para a formação de character.<sup>19</sup>

O diagnóstico de Anísio é negativo. Para superar a escola descrita por ele, a solução seria somente através da formação das novas gerações para a democracia, na qual a instituição escolar deveria ser estratégica tanto na forma de ensinar quanto no tipo de relação que deveria travar no seu interior. Anísio tinha consciência de que a democracia não foi historicamente basilar em nossa formação social, nem tampouco na Segunda República. A democracia, na esfera pública, seria o espaço onde: a) os cidadãos definem e procuram realizar os seus interesses comuns; b) as relações de poder são temporárias e reversíveis, seja por competência e/ou por representação de interesses comuns. Uma vida digna passa necessariamente pela política, pela economia, pelo acesso à saúde e a educação pública, garantidos pelos princípios universais. De acordo com Miranda Netto *et al.* (1987, p. 317),

No seu emprego mais amplo e mais recente, a ênfase conferida ao termo democracia passou a se concentrar cada vez mais no nivelamento da sociedade. Há um consenso geral de que a democracia política significa mais do que mera forma de governo, principalmente porque há crescentes demonstrações externas de louvor às formas democráticas sem que se pratique a democracia política nos seus valores essenciais. Há uma idéia muito difundida de que para as formas democráticas funcionarem na prática, deve haver um certo nível de educação geral; e, na impossibilidade de um bem-estar econômico, pelo menos a ausência de pobreza geral (cf. LIPSET, S. M. *Political man*. Garden City, N. Y., Doubleday, 1960).

<sup>19</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1930.05.09. Série: pi – Produção Intelectual, 09/05/1933. “Boletim de Educação do Distrito Federal” (manuscrito), p. 06.

No projeto pedagógico anisiano a democracia deveria “exigir de todos uma função social e a todos oferecer oportunidades para desenvolver as suas capacidades distintas” (Teixeira, 2006a, p. 54), desse modo a educação democrática e liberal, na sua visão, era voltada para todos os homens. Mas, se para ele o mundo contemporâneo tinha como tendência instituição e difusão da democracia, a questão que se coloca é em que circunstâncias isso ocorria e era produzido no país? Se, em tese, as ações que promoviam a igualdade ajudavam o crescimento da sociedade em geral, o que em seu diagnóstico aprisionava e restringia as oportunidades em nossa sociedade? Como a escola de Anísio Teixeira combateria os males que assolavam nosso sistema educacional e a própria vida na sociedade brasileira?

Encontramos parte desses questionamentos nas anotações do diário de campo de Anísio, durante a viagem para os EUA em 1927. Posteriormente, essa experiência foi transformada em livro,<sup>20</sup> no qual são narradas as visitas de Anísio Teixeira às escolas americanas. A escola tornara-se a agência fundamental do processo democrático e da ‘moderna sociedade americana’, era o “lugar onde crianças vivem e diariamente são postas em contato com as reais experiências industriais e sociais, da comunidade e da vida, experiências que as educam e armam para os mais árduos problemas da existência adulta que as espera” (Teixeira, 2006a, p. 180). A escola, para Anísio, passa a ter o papel fundamental de formar as novas gerações para a vida em democracia e, para isto, a escola deveria organizar e oferecer experiências significativas com a vida da criança. Percebe-se aí, a partir da organização de algumas das escolas, principalmente dentro do modelo *Platoon*, como surge no pensamento de Anísio a estruturação e organização de uma escola de tempo integral. Nas passagens do texto, tem-se um retrato de como era o funcionamento do sistema americano de educação e da educação progressiva.

O dia escolar é de seis horas, em duas sessões de três horas; das oito e meia às onze e meia da manhã, e de meio-dia e meia às três e meia da tarde.

Os alunos são divididos em dois grupos ou platoons.

O currículo é dividido em:

- 1) Matérias fundamentais (ou homeroom subjects), isto é, Leitura, Escrita, Ortografia, Aritmética e Língua – os tradicionais três R;
- 2) Matérias especiais, isto é, as demais matérias que modernamente enriquecem o currículo: Arte, Música, Desenho, Trabalho Manual, Ciência, etc (Ibid., p. 181).

---

<sup>20</sup> Cf. TEIXEIRA, A. Aspectos americanos de educação: anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. In: NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

Em nossa tradução livre, a ideia de um sistema tático de deslocamento ou rotação em grupos (sistema *Platoon*) acontecia com duas unidades ou até mesmo com diversas unidades simultaneamente e em revezamento. Enquanto um grupo estudava as matérias fundamentais ou assuntos de sala (*homeroom subjects*) – o que Anísio chama atenção como sendo os três “R”, o qual entendemos<sup>21</sup> que seria ler, escrever e contar (*read, record, report*) –, ao outro grupo era ministrado o ensino das matérias especiais ou assuntos especiais (*special subjects*). Verifica-se que as matérias que enriquecem o currículo correspondem às experiências e atividades construtivas voltadas para uma educação estética na qual o corpo e sua capacidade expressiva e criativa são objetos centrais nas experiências pedagógicas.

A disposição intelectual de pensar, experimentar e aprender era tarefa poética da ação libertadora, democrática e da criatividade da escola progressiva defendida por Anísio, pois era indispensável que essa escola fosse democrática na sua organização e funcionamento. A noção de escola democrática que estava no cerne do projeto anisiano deveria ser materializada na gestão e organização do tempo, das experiências e saberes escolares. Essa escola nova deveria ser distante do regime escolar que esteve em exercício por um longo período na educação brasileira, regime esse que significava decorar, memorizar e realizar tarefas sem interesse, baseadas na concepção “aprende ou serás castigado”, aquilo que convencionou ser a velha escola tradicional e autoritária (TEIXEIRA, 2007b).

Uma educação moderna e progressiva não caberia no currículo tradicional, limitado a tempos curtos, parciais e fragmentados, com simples distribuição de matérias estagnadas em seus saberes e limitadas a experiência de memorização. Era necessário o alargamento dos tempos escolares para uma experiência contínua, de novos saberes, de forma ampla em seu crescimento moral, emocional e intelectual.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões nem no curto período que passa o brasileiro pela atual escola. Devemos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, com a organização da escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte [*sic*].<sup>22</sup>

Podemos afirmar, a partir do fragmento anterior, que os argumentos apontados por

<sup>21</sup> Cf. PORTUGAL, M. C.; SOARES, A. J. G.; MOREL, M.; CAVALIERE, A. M. V. Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. Currículo sem Fronteiras. mai/ago. 2015. v.15, n.2, p. 527-542. 2015.

<sup>22</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 0000.00.12. Série: pi – Produção Intelectual, sem data (s/d). Manuscrito, p. 07.

Anísio ainda são válidos para os dias atuais. Na sua concepção educativa, os escolares brasileiros nos horários de aula recebiam um ensino deficiente, obsoleto e, durante a outra metade do dia, eram abandonados à própria sorte. A “infância abandonada” era o efeito mais nocivo da escola, deixando à mostra a herança da escola tradicional e as disparidades com o projeto pedagógico anisiano.

O pensamento filosófico-educacional que permeava a concepção educativa anisiana estava fundada no pressuposto pragmático deweyano, na qual a experiência e a busca de um entendimento amplo e profundo das questões que envolviam a vida do aluno e da sociedade eram a chave da vida num mundo democrático. O pragmatismo surgia como um caminho fértil e de oposição teórica capaz de superar a educação tradicional.

[...] Sòmente a América do Norte escapou, com vigor, a êsse vício intelectualista, merecendo, por isto, a sua pedagogia permanente sátira, por parte dos europeus, de pedagogia do praticismo senão do materialismo e, sempre, do primarismo. Estou em que os Estados Unidos foram salvos pelo espírito pragmático de sua própria filosofia. Sabemos, hoje, que o pragmatismo não mais afinal do que o espírito científico generalizado aos demais aspectos do pensamento [*sic*].<sup>23</sup>

Para Anísio, a velha e tradicional pedagogia francesa para a qual os educadores brasileiros se voltavam, desenvolvia uma inteligência de tipo dedutivo, que concebe e raciocina com palavras, baseada no discurso e na solução teórica. Assim, o modelo francês deixou de cultivar um modelo de inteligência que ao seu ver eram mais apropriado e necessário à nossa sociedade “[...] tais como a inteligência de caráter plástico, que concebe com imagem, sejam sonoras, táteis ou visuais, a inteligência que concebe com ação, que é o tipo de inteligência prática, e aquela inteligência que os franceses chamam – a inteligência da matéria”<sup>24</sup>. Observemos que Anísio alarga o conceito de educação trazendo para o debate diversas inteligências e formas de expressão do corpo e pelo corpo (inteligência de caráter plástico) para afastar-se de um tipo de escola que pensa o aluno como receptáculo vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos escolares.

Anísio se apropria do pragmatismo enquanto método científico, enquanto modo de vida democrático e sinônimo de experimentalismo nas diferentes formas de expressão humana.

<sup>23</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 27, n. 65, janeiro/março de 1957. Ideias e debates. “Bases para a programação da educação primária no Brasil”. Anísio Teixeira – INEP, p. 28-46.

<sup>24</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 27, n. 65, janeiro/março de 1957. Ideias e debates. “Bases para a programação da educação primária no Brasil”. Anísio Teixeira – INEP, p. 32.

Nessa perspectiva, procurou ampliar e reconstruir a educação primária qualitativamente e quantitativamente pela via da experimentação, na formação de professores e na articulação da comunidade com a escola. Ele procurou ampliar, também, as funções sociais da própria escola, que estava limitada à reprodução de saberes acumulados. Observemos que ainda hoje esse é um item da agenda da escola brasileira. Anísio sabia que só existe possibilidade de educação das crianças com o mínimo de consenso que é estabelecido entre os atores escolares.

Não é novidade para o campo da educação que as ideias de Dewey e a sua Filosofia da Educação influenciaram a proposta educativa anisiana. Conforme Dewey, a experiência não substitui o conhecimento, ela é um meio para adquiri-lo, é ponte para o conhecimento. Ao mencionar os dois princípios fundamentais na constituição da experiência, Dewey afirma que o princípio da continuidade e da interação proporcionam a medida do valor da experiência.

Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência. Diferentes situações sucedem umas as outras. Porém, por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior. Conforme um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem (Dewey, 2011, p. 45).

Essa união ativa significa como a interação se processa, assim aluno e professor são fatores dessa interação no ambiente de aprendizagem dentro e fora da escola, formal ou informal, regulado ou não, por livros, equipamentos, materiais, brinquedos, jogos e pela organização social. Dewey indica que a experiência de aprendizagem deve gerar instrumentos heurísticos no sentido que o ato de aprender signifique ampliação do campo perceptivo e sirva como meio para outras aprendizagens.

Se avançarmos sobre a realidade da educação brasileira na época, verificamos que a escola foi fundada para atender a uma classe dominante e/ou uma elite social, ou seja, havia uma dualidade na educação brasileira: a escola do povo e a escola da elite. Na tentativa de superar esse diagnóstico, Anísio tinha como desafio reverter essa escola para a escola popular e universal, para a educação de um homem pleno, democrático e comum. Ao prosseguir nessa discussão da democracia no seio de sua pedagogia, observamos que ela ganharia mais consistência na gestão de Anísio Teixeira na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito

Federal. Nunes (2000, p. 169) declara que

A vitória sobre esses obstáculos poderia ser obtida, em sua perspectiva, com uma tripla atitude construtiva: a modificação dos ideais da cultura; a conseqüente mudança dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino e disciplina; a adequada distribuição administrativa das facilidades escolares e a ênfase a tudo que pudesse unir os povos em empreendimentos cooperativos.

Como pensar em democracia sem compreendê-la, experimentá-la ou exercitá-la a não ser através da educação? Não poderia ser apenas um estado de espírito, mas de direito, de fato, de ação, de experiência e de transformação da sociedade. Anísio Teixeira, enquanto educador, entendia a liberdade como a manifestação elevada da democracia e esperava ter na escola o *locus* dessa representação, dessa transformação de mentalidades pela experiência vivida. Para Anísio a escola é vista como fundamental na formação do homem e da sociedade. Movido pelos seus pressupostos teóricos – o ideal humanista era um componente sólido na sua formação –, criticou não somente a educação de seu tempo, mas claramente a escola de tempos parciais pela sua falta de profundidade e baixa qualidade. Por outro lado, demonstrava que as elites tinham outros espaços de formação para além do espaço formal de ensino. Esse argumento ainda se faz presente em todas as propostas e experiências de uma escola de tempo integral em nosso país.

Anísio batia na tecla de uma escola universal para atender, no sentido de promover, processos de igualação de oportunidades. Com o seu liberalismo singular que combinava liberdade e igualdade, ele não desconsiderava que as classes com maior capital cultural e econômico, independente do tipo de escola de seus filhos, tinham mais oportunidade de oferecer experiências culturais mais ricas e amplas. Em seu credo liberal, Anísio valorizava as potencialidades, mas o Estado deveria oportunizar condições igualitárias à educação, esse era o passaporte para a participação social. Portanto, a escola pensada por Anísio tinha que oferecer experiências culturais ricas a todos.

De acordo com Lovisolo (1989, p. 27), “[...] não é na escola que uma nova física, história ou filosofia são produzidas. Ao contrário, na escola os conhecimentos são distribuídos. No entanto, a proposta pedagógica de Anísio não enfatiza os tipos de conteúdo ou produtos a serem distribuídos, e sim as formas de produção”, ou seja, em outros termos transpostos didaticamente para fazer sentido para os alunos e ampliar a leitura do mundo. Para desenvolver ideais e experiências democráticas, a instituição de uma escola universal era fundamental. E Anísio almejava a promoção social via escola. A concretude dessa nova pedagogia estava na



escola nova, na escola viva e deveria ser democratizada pelos seus representantes diretos: diretores, professores, alunos e por meio de um ensino ativo (TEIXEIRA, 2006b). Nesse permanente movimento, várias práticas pedagógicas foram produzidas no interior das instituições escolares e incidiram sobre vários saberes e, conseqüentemente, sobre novas experiências voltadas para uma educação ampla que incluísse a formação estética do corpo para o lazer, para as atividades artísticas e para as industriais.

## 2.2 Desafios da educação para a democracia

Procuramos não somente observar a educação e a democracia de forma destacada, mas como um todo, considerando a trama social, a dimensão escolar, a vida cotidiana e o espaço público que, sistematicamente, eram ressignificados nas propostas anisianas. No período em pauta, a cidade do Rio de Janeiro, ícone da sociedade que se transformava, foi o cenário em que a Segunda República e todo o instrumental propagandístico do Estado Novo pôde demonstrar seu esplendor e sua grandeza, principalmente pela importância/culminância dos eventos públicos. Do esporte às manifestações culturais e artísticas, o caráter cívico era exaltado com a presença de grande concentração popular.<sup>25</sup>

Getúlio Vargas, em seu regime autoritário, tratava o Estado como democrático, mas, era uma democracia ambígua, reforçada por eficiente e intensa informação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). O DIP, como porta voz do governo, atribuía ao Estado Novo a ideia de representante do povo. Ao disseminar o regime de Vargas como sinônimo de coletivo, de povo, a voz da nação tinha assegurada uma ligação direta com o Estado. Vargas afirmava a sua doutrina como um regime democrático, pois representava de forma legítima os anseios da sociedade. O controle da informação direcionava mostrar que só o Estado era capaz de assegurar a democracia.

A propaganda varguista investiu numa imagem ambígua da escola, era o simbolismo de um novo Brasil que se consolidava, não só pela plástica e pela estética dos corpos sadios e atléticos presentes nos eventos esportivos, apresentações cívicas e escolares, mas de todo o ideal democrático que surgia. “O ensino representava um dos campos onde foi mais sistemático

---

<sup>25</sup> Podemos destacar o Dia da Raça, comemorado no dia quatro de setembro; o Dia do Trabalho, em primeiro de maio, ambos no Estádio de São Januário, do Clube de Regatas Vasco da Gama; o Grande Prêmio Brasil de Turf, no Jockey Clube Brasileiro, situado no bairro da Gávea; o Campeonato Rio-São Paulo de *football*, no Estádio de São Januário; os Jogos da Primavera; o Circuito da Gávea, prova mais importante do automobilismo sul-americano (MOREL, 2005).

o esforço do regime para criar a mentalidade do *homem novo*<sup>26</sup> (Pécaut, 1990, p. 67 – grifos nossos). Porém, esse simbolismo estava escamoteado na coesão social do nacionalismo tupiniquim, era uma ditadura disfarçada de paternalismo.

O desejo de mudança, a transição e o controle eram um projeto em longo prazo, os rumos que estavam sendo trilhados para a sociedade brasileira extirpar suas necessidades e carências estavam associados a uma evolução geral. Rascunhava-se a formação de uma sociedade melhor, tendo como inspiração a cultura ocidental europeia, seus costumes e boas maneiras, expressas principalmente nos exemplos das sociedades francesa e inglesa. Era o processo civilizatório em andamento, conceituando restrições, talhando hábitos em público; buscava-se um comportamento desejável, polido, cortês e de autocontrole. Tratava-se do escopo para o projeto de sociedade que estava sendo edificado; assim, a ideia de nação passou a organizar o desejo coletivo de modernização. Com o deslumbramento de se pensar um novo Brasil, a educação era parte desse núcleo disciplinador na formação de hábitos e valorização atitudes positivas socialmente.

O destino da Segunda República foi costurado pelo tecido político, social, intelectual, cultural e econômico da era Vargas. Sob esse aspecto, na redefinição do Estado republicano com a Revolução de 1930, na transição para o governo provisório e na implantação do Estado Novo, não houve uma preocupação das classes dirigentes em ampliar os direitos políticos da população. Assim, as camadas populares herdaram da Primeira República e das antigas oligarquias, uma prática política repartida pelas elites e intelectuais, repassando às gerações seguintes tais práticas e, com isso, uma certa fragilidade ideológica. Nessa linha de interpretação, Lippi, Velloso e Gomes (1982, p. 10) destacam que no período,

O governo do Estado Novo foi centralizador, concentrou no nível federal a tomada de decisões antes partilhada com os estados, e foi autoritário, centralizando no Executivo as atribuições anteriormente divididas com o Legislativo. Sua proposição máxima de que só um governo forte torna possível a realização da verdadeira democracia envolve múltiplas interpretações do conceito de democracia. Sua ideologia política recupera práticas autoritárias que pertencem à tradição brasileira, assim como incorpora outras, mais modernas, que fazem da propaganda e da educação instrumentos de adaptação do homem à nova realidade social.

A disseminação da ideia do regime varguista ser uma democracia totalitária deixava

---

<sup>26</sup> Cf. Lippi, Velloso e Gomes (1982).

margem para múltiplas interpretações do conceito de democracia por parte das camadas populares. Dentro desse caldeirão de ambiguidades políticas e contradições teóricas, a educação brasileira não estava isenta dos dilemas administrativos, ideológicos, pedagógicos e também políticos da era Vargas. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, podemos afirmar que dois dos grandes desafios ou ‘atrasos’ da sociedade brasileira na República ganhavam *status* de importância e autoridade na administração pública. Mas, ainda sob o estigma do pensamento higienista, a dobradinha ‘educação e saúde’ seria saneada; de um lado, a educação a partir do combate ao analfabetismo e a baixa escolaridade da população; de outro, a saúde debilitada do povo brasileiro impedia o progresso da nação. Por esta razão, o emblemático saneamento do corpo social e seus cidadãos seria um poderoso mecanismo de fortalecimento do Estado.

Anísio é parte da história republicana da educação no Brasil, sua trajetória como homem público simboliza uma oscilação ora como protagonista, outras vezes marginalizado, perseguido por suas convicções teóricas, sempre postas à prova. Paradoxalmente, a educação é algo caro para Anísio. Propor uma educação para a democracia era como dar “murro em ponta de faca” ou burlar a estratégia oficial, pois incentivar a participação dos indivíduos por meio da educação não estava afinado com um governo que cerceava a democratização da sociedade. Das vezes que sucumbiu à cena pública, não resistiu a forte articulação, organização e ao combativo discurso de grupos católicos, de perfil tradicionalista e conservador. “A centralização política que recrudescer em 1935 inibiu de vez qualquer iniciativa mais independente” (BOMENY, 1993, p. 34).

Engajado nesse grupo de intelectuais, desde a sua administração na Instrução Pública da Bahia, na década de 1920, Anísio Teixeira apresentava um perfil inovador, com ideias pragmáticas, propostas progressistas para a educação, além de uma forte crença na democracia e na ciência. Em prol de uma escola pública, laica, gratuita, universal e obrigatória, ele alcançou expressividade no meio educacional dentro e fora do país. Suas ideias arrojadas, influenciadas pela Escola Nova, pela filosofia da escola americana, pelo espírito da sociedade americana e lapidado pelo modelo governamental norte-americano fez com que Anísio creditasse ainda mais importância ao papel da educação e da democracia na sociedade. Para Chaves (2001), a proposta pedagógica anisiana utilizou uma fusão de conceitos: educação, democracia e experiência numa proposta de escola de todos e para todos. Anísio Teixeira sempre saía em defesa da relevância da educação primária de horário integral, da formação do magistério, sua qualificação, da igualdade de oportunidades, de forma bem articulada.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária.<sup>27</sup>

Suas ideias, sua postura e os modelos propostos para a escola pública, porém, geravam sentimentos contrários por parte de alguns setores tradicionais e mais conservadores da sociedade brasileira, pois, desde a década de 1920, sua política era “olhada com desconfiança pela elite hierárquica tradicional que suspeitava dos desdobramentos incontroláveis da ampliação igualitária dos direitos à educação” (BOMENY, 1993, p. 32). A lógica do sistema no Estado Novo era antagônica à lógica de Anísio – esta inspirada na lógica pragmática, descentralizada, baseada no princípio de igualdade, no valor da experiência e da liberdade.

As ideias de Anísio e sua trajetória marcam o caráter polêmico da sua gestão no campo da educação, graças à sucessão de conflitos que se criaram em vários níveis: no nível governamental, no nível ideológico e no interior das próprias escolas (NUNES, 2010, p. 25). Como pensador, educador e diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal na década de 1930, Anísio teve vários embates na arena política, mas o lugar onde mergulhou com profundidade foi na educação básica, em defesa de uma escola pública e gratuita. Nesse sentido, toda uma problemática veio à tona, pois ele ajudou a compartilhar essa dimensão para a cena pública, evidenciando a necessidade de uma escola de qualidade, de reformas legais e administrativas para o país que se transformava. Aquela que não formava democratas era a escola conformista, de prescrição moral, padronização de condutas e de imposição de ordens.

A escola democrática era a que Anísio Teixeira chamava de escola progressiva, a qual “o programa de alunos é de atividades estreitamente correlacionados com os seus interesses e necessidades” (TEIXEIRA, 2006b, p. 266); essa escola educava para a vida, por isso o corpo e a fruição corporal tornam-se fundamentais para uma sociedade industrial. Se pensarmos o projeto anisiano de educação, primeiro vamos nos deparar com uma crítica à escola como um espaço de contradições, permeada por uma matriz propedêutica e elitista, porém, num segundo

---

<sup>27</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 26, n. 64, outubro/dezembro de 1956. Ideias e debates. “A escola pública, universal e gratuita”. Anísio Teixeira – INEP, p. 25.

momento, ele vai indicar que a escola pode ser um espaço rico em experiências, com envolvimento da comunidade escolar na consolidação de uma identidade coletiva, de uma educação democrática e popular. Para isso, era necessário o aumento do tempo escolar voltado para uma educação progressiva, na qual a experiência com os saberes e práticas, para além da sala de aula, fossem encaradas como espaço educativo de igual valor. Anísio, em seu tempo, já compreendia que o currículo era formado por todas as experiências escolares. De tal modo, Teixeira (2006b) assegura que

Os processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras. A escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nessa escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora (p. 267).

Assim, as experiências formadoras deveriam expurgar o excessivo controle, levar à transgressão. Nessa escola tradicional, os alunos cabulavam aulas, as práticas da rua iam para o pátio, era desordenada e aleatória, deixava o ambiente barulhento, desorganizado. Entretanto, os intervalos informais do recreio e do corredor não se pode negar que também possuíam um universo rico de experiências, ocorrendo jogos, atividades espontâneas. A escola progressiva deveria enriquecer, de maneira formativa, os alunos inseridos nesse novo ambiente, com liberdade, mas sem excessos de regras, sempre em desequilíbrio na perspectiva de um processo de construção permanente, mas não caótico. A experiência e a liberdade eram eixos que deveriam orientar as relações no espaço escolar. Posição que ia de encontro ao que se esperava da educação no Estado Novo.

No entanto, não podemos adjetivar essa perspectiva de educação ampla como uma *educação integral*, rótulo esse que Anísio não utilizava por motivos contextuais (CAVALIERE, 2010). Por isso, é importante indagar se o projeto anisiano pode ser entendido como uma das possibilidades do ideal de educação. Qual a ideia de uma escola de educação ampla e de tempo integral que estivesse organizada para além do ensino propedêutico? Era possível esse tipo ideal de educação?

O conceitual teórico de Anísio Teixeira ia na contramão do regime varguista e sua democracia totalitária. Desse modo, o maior desafio de Anísio era a defesa de uma educação nos moldes de uma verdadeira democracia, aquela sob os parâmetros norte-americanos. Sem

dúvida, isso nos leva a uma reflexão cuidadosa que se inicia antes do Estado Novo, mais precisamente no Ministério da Educação e Saúde, conduzido por Gustavo Capanema. Ministro durante o período de 1934 a 1945, Capanema conseguiu agregar junto a seu ministério, intelectuais do campo da educação, da cultura e das artes, entre eles Anísio Teixeira. Nessa conjuntura, Bomeny (1999, p. 137) esclarece que

Afinal, a formulação das políticas cultural e educacional para o Brasil contou com a atuação nem sempre simétrica, mas inequivocamente ativa, de intelectuais [...] foi o ministério dos modernistas, do Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39).

Anísio Teixeira fazia parte da “Constelação Capanema”<sup>28</sup> e também de

um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente conhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados” (Bomeny, 1999, p. 139).

Na interpretação dos desafios que estavam em curso no Brasil republicano, várias forças atuavam e tantas outras teses coexistiam entre os intelectuais. Os escritos de Oliveira Vianna e Anísio Teixeira consagraram duas tendências predominantes no campo intelectual da época: uma pela via democrática e reformadora pela educação; outra pelo viés autoritário. No diagnóstico de Oliveira Vianna, a missão do Estado era como “demiurgo da sociedade e da história”. De acordo com os valores e a nossa tradição política e histórica, o Brasil não estava preparado para absorver os ideais do mundo moderno, tornar-se industrializado, democrático, capitalista, pois a sociedade civil era “débil, pouco organizada e gelatinosa”. Por isso, se valia de uma manutenção da ordem, sendo essencialmente desmobilizadora (IANNI, 2000). Vianna se tornara um mensageiro crítico do mau funcionamento do sistema eleitoral do país.

A nacionalidade brasileira agora exigia ‘massa, forma, fibra, nervo, ossatura e

---

<sup>28</sup> Cf. BOMENY, H (Org.). Constelação Capanema: intelectuais e política. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Bragança Paulista (SP): Ed. Univ. de São Francisco, 2001.

caráter' [...] durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-45) teve a oportunidade de aplicar suas panacéias quando ajudou a formular leis corporativistas que institucionalizaram o Estado forte (Skidmore, 1994, p. 80).

Numa outra variável, temos Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, entre outros, associados à ideia de intervenção das massas por meio da educação fundada no Estado laico, democrático e descentralizado de mecanismos reguladores, “pretendendo-se então mobilizadora” (PÉCAUT, 1990). Eles e outros pares operavam como “porta-vozes”, tanto pelo notório saber, como pela competência, prestígio e influência nas suas áreas de atuação. “O Estado e os intelectuais, compartilhando o desdém pela representatividade democrática e a nostalgia por uma administração do social que tomasse o lugar da política, foram levados a agir como sócios a serviço da identidade nacional” (Ibid., p. 73).

De acordo com Miceli (2001, p. 219), “os chamados ‘pensadores autoritários’ e os educadores profissionais foram as únicas categorias de intelectuais convocadas pela elite burocrática”. Muitas das vezes, esses intelectuais ocupavam estrategicamente os postos da cúpula burocrática: era o alto escalão negociando com os diversos grupos e forças dentro e fora do âmbito do Estado.

Mas os principais artífices do “pensamento autoritário” – Oliveira Vianna, Azevedo do Amaral etc. – falavam em nome da elite burocrática, na crença de que a organização do poder em mãos do Estado viria substituir-se ao entrelaço de interesses privados, habilitando seus representantes a auscultar os reclamos do conjunto da sociedade. Os escritos desses pensadores propunham uma solução alternativa à crise do poder oligárquico, ou melhor, um projeto substitutivo à falência do liberalismo inscrito na carta de 1891. Mas, por outro lado, serviram também para dissuadir uma geração de bacharéis intoxicados por idéias salvacionistas de buscar esteio institucional fora dos domínios de Estado (Ibid., p. 220).

O regime de Vargas, ao acenar para os intelectuais instituída, reconhecia e cooptava parte da elite intelectual para construção do Estado Nacional. Os educadores, profissionais convocados e posicionados a tomar as reformas do sistema de ensino em meio ao antagonismo interno do Estado e ao lugar atribuído a eles, também se valeram da crença da unidade nacional para conferir um sentido à vida coletiva.

O iluminismo educacional ajudou a criar um perfil do homem novo/intelectual que precisava entender a nova ordem social que se estabelecia, assim como o regime republicano,

o cenário político e econômico. Anísio possuía certo iluminismo pedagógico que herdara do seu pai; inspirava-se na concepção intelectualista e seletiva da formação jesuítica, posteriormente lapidada pelas viagens pedagógicas aos Estados Unidos.

Os traços dessa herança o colocam como representante de um projeto iluminista para a educação e tornam-se mais claros quando ele começa a se mover no interior da máquina estatal, sempre com a expectativa de reforma e mudança, onde assume em definitivo a defesa da educação e da democracia (NUNES, 2010). Entretanto, a propaganda do regime varguista construiu uma identidade cultural fortemente simbólica em torno do ‘Brasil brasileiro’, das origens, do “encontro do Brasil consigo mesmo, da nova ordem, do Brasil Novo, do Estado Novo” (VELLOSO, 1997, p. 61). De tal forma, tudo o que era visto ou considerado como forasteiro ou estrangeiro não era aceitável, pois não representava o novo Brasil. Como dito anteriormente, se o liberalismo assumira uma retórica convincente na Primeira República, no Estado Novo era a “corporificação deste mal, como um verdadeiro desastre para a nacionalidade brasileira, porque seria uma ideologia importada” (Ibid., p. 61).

O desejo de transformar e compreender a escola como um espaço público de produção de cultura e promoção social para uma sociedade mais igualitária se tornou uma aspiração incessante para Anísio e outros representantes autointitulados de pioneiros. Mas, ao mesmo tempo, ele ia em contraposição ao governo de Vargas, a toda a hierarquia social que o regime procurava impor e a incessante persuasão ideológica que cooptava intelectuais de quilate, inclusive, durante algum tempo, o próprio Anísio. A incapacidade do Estado de sair de um estágio precário de desenvolvimento social, político e educacional revelava a distância e a disputa entre o que era a situação real para o que se atribuía como ideal. Velloso (1997, p. 70) adverte que é necessário analisar por diversos aspectos a entrada desses intelectuais no Estado, “[...] daí a complexidade e mesmo ambigüidade da política cultural do regime, que agrega intelectuais das mais diferentes correntes de pensamento, como os modernistas, positivistas, integralistas, católicos e até socialistas”. Portanto, a intervenção hierarquizada, organizada e centralizadora do Estado Novo não era vista como autoritária pelas camadas populares, era parte de uma missão necessária, para educar o povo através do projeto político-pedagógico, cultural e ideológico, a qual não tinha mais espaço para os valores democráticos de Anísio.

Na conjuntura da época descrita até aqui, Anísio tentava demonstrar como a escola poderia contribuir para a formação e manutenção da unidade nacional, transmitindo a unidade dinâmica de nossa cultura, constituída das diferentes modalidades e variedades que ela apresentava em nosso país. Entretanto, o projeto anisiano teve sua trajetória determinada por



iniciativas, propostas inovadoras e reformas inseridas numa ação mobilizadora, mas que se retraíam quando os princípios democráticos acabavam por se diluir pela atuação e pelo embate do Estado autoritário.

### 2.3 No projeto pedagógico anisiano cabe o conceito de educação integral?

Na tradição pedagógica e histórica brasileira, a escola primária era voltada para os pobres e desfavorecidos socialmente. Relegada exclusivamente a alfabetizar, funcionava basicamente sob dois pilares: letramento e aritmética. Para os ricos e mais favorecidos socialmente, as escolas particulares, liceus, ginásios com externato, internato e semi-internato eram os caminhos esperados para a escolarização primária e secundária dos filhos das elites.

O sistema de ensino em questão e a escola que historicamente tínhamos tido reproduz a tradição de uma educação que emerge para educar e disciplinar para o trabalho, para um ofício e para o patriotismo. Assim, o sistema educacional deveria ser, em tese, funcional naquele sistema social idealizado e hierarquizado. Os alunos deveriam se adaptar à cultura escolar e aos seus objetivos, independente do significado do que era ensinado. O modelo de educação no país, no início do século XX, basicamente, objetivava formar pessoas de acordo com as necessidades daquela sociedade: os pobres e desfavorecidos, para o serviço manual e braçal, e os ricos e favorecidos, para as profissões nobres (médicos, engenheiros, advogados e funcionários públicos de alto escalão).

A exemplo disso, o educador e diretor João de Camargo,<sup>29</sup> em 1912, quando fundou o Instituto Moderno do Sul de Minas,<sup>30</sup> julgava que o seu estabelecimento atendia os alunos com um ambiente indispensável para a educação integral, as atividades eram feitas ao ar livre (floricultura e horticultura), realizava atividades manuais e a cultura corporal era desenvolvida como prioridade, pois era voltada para o esplendor natural da vida do campo, afastada das nocividades da cidade. Ampliava-se também a base intelectual dos estudantes com

---

<sup>29</sup> Posteriormente João de Camargo foi diretor do Gymnasio Pio Americano, um estabelecimento particular de ensino primário e secundário com internato, semi-internato e externato. *Jornal do Brasil*, Gymnasio Pio Americano, domingo, 26/01/1930, p. 17. Na mesma época aparece como diretor da Escola Brasileira de Paquetá, internato de educação integral na Ilha de Paquetá/RJ, segundo o jornal *Correio da Manhã* há trinta anos ele organizava educandários modelos em diferentes pontos do país. *Correio da Manhã*, “Publicações a pedido”, domingo, 19/01/1930, p. 07.

<sup>30</sup> O Instituto Moderno do Sul de Minas tinha como modelo a “Escola des Roches”, conhecida internacionalmente como “*École des Roches*”, escola francesa fundada em 1899, reconhecida pela excelência em educação, seguia o modelo das *Public Schools* inglesas, internato de prestígio, para estudantes da escola primária e secundária. *Jornal do Brasil*, Pella Instrução, domingo, 26/01/1930, p. 17.

aprofundamento da cultura geral, sem prejudicar a finalidade de ingressar na universidade. Sobre os internatos e semi-internatos em algumas escolas brasileiras (laicas ou confessionais), Paro *et al.* (1988, p. 17) afirmam que “[...] era símbolo de *status* social, na medida em que, supostamente, essa escola não só oferecia possibilidades amplas de domínio do saber erudito, mas também era garantia da preservação dos costumes”.

Verificamos similitudes com o que apresenta Moraes (2009, p. 31) sobre a proposta do ensino de caráter integral no século XIX de Paul Robin<sup>31</sup> (1837-1912) no Orfanato Prévost, em Cempuis (França), com a do Instituto Moderno do Sul de Minas, do Gymnasio Pio Americano e da Escola Brasileira de Paquetá. Paul Robin administrou a instituição francesa de 1880 a 1894 e o trabalho realizado

[...] pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos. Para atingir esses objetivos, o espaço educacional era formado por uma granja, oficinas, um pequeno jardim botânico, salas de matemática, física e química, estação meteorológica, museu astronômico e histórico, teatro, biblioteca (Ibid., p. 31).

Em uma outra análise, no sistema público de ensino, a reportagem do *Jornal do Brasil*,<sup>32</sup> intitulada “Melhoramentos no Internato do Collegio Pedro II”, informava que a administração teve uma atividade digna de registro. Apesar da falta de verba, mas protegido de boa vontade e de grandes campanhas, o Colégio Pedro II era tido como referência de padrão público de ensino secundário. Na matéria jornalística que destacamos, seria inaugurada em 1928 uma sala especialmente para o ensino de desenho.

A sala foi delineada e executada, no seu ornato, e com seus utencillos, sob a direcção do professor Enoch Rocha Lima. É ampla, contem 40 pranchetas, inumeros modelos, tablados especiaes para desenho a giz, mesas para o preparo technico da materia, archivo e todos os requisitos de uma sala hygienica. A sua installação foi feita dentro da própria e pequena verba votada

<sup>31</sup> Paul Robin foi militante e depois expulso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), “atento para a questão educacional, escreveu sobre ensino integral no periódico *La Philosophie Positive*, em 1869. Posteriormente, os textos foram republicados na revista *L'Ecole Renovée* e traduzidos, com pequenas modificações, para o *Boletín de la Escuela Moderna*, ambos patrocinados por Francisco Ferrer” (Moraes, 2009, p. 30-31).

<sup>32</sup> *Jornal do Brasil*, “Melhoramentos no Internato do Collegio Pedro II – A nova sala de aulas de desenho”, terça-feira, 13/03/1928, p. 11. Mais tarde, na década de 1950, o professor Enoch da Rocha Lima ocupou a cadeira de número 13 da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, onde lecionou a disciplina Arquitetura analítica.

para o internato, o que quer dizer que foi feita á custa de muito boa vontade, algum sacrificio e palpitante desejo de servir á educação publica.<sup>33</sup>

As esferas governamentais investiam com maior ênfase no ensino secundário e superior. Essa era a perspectiva da educação brasileira para o progresso do Brasil republicano que se esquadrihava. A opção era a formação das elites para depois pensar no povo. Entretanto, para outros educadores com o tom reformista, verdadeiros “homens de ação”, a formação mínima para os pobres, para os filhos de trabalhadores rurais, operários e imigrantes não podia ser descuidada; a educação deveria ser garantida por meio da escola primária com o intuito de educar-lhes, ou seja, levá-los a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas.

A instrução primária privada era livre, voltada para uma classe social em ascensão – leia-se classe composta de profissionais liberais, funcionários públicos, pequenos comerciantes –, e para a burguesia, os ricos, a classe mais abastada economicamente. Em relação à frequência dos alunos de semi-internato e internato na educação privada, “[...] as famílias de melhor posição econômica enviavam (e, em alguns casos, continuam enviando) seus filhos, a fim de receberem educação de alto nível” (PARO *et al.*, 1988, p. 17). O ensino primário particular seguia uma lógica progressiva; quanto maior o investimento monetário e intelectual das famílias, melhor seria a escolarização dos seus filhos.

Se tomarmos o projeto anisiano em analogia à figura de uma pirâmide, o ensino primário<sup>34</sup> seria a base, pois, o salto qualitativo estaria na escola primária. “A colocação da escola primária no mesmo patamar de importância da escola secundária e da universidade constitui, na ambiência educacional brasileira, proeza anisiana” (LIMA, 1978, p. 82). Ideal esse ainda perseguido na educação pública brasileira que tradicionalmente construiu um sistema escolar elitista.

O conceito da velha escola tradicional estava em permanente revisão, a nova ordem científica proporcionava outra dinâmica, o que era estável e permanente progredia com a nova civilização. A reorganização social, familiar e trabalhista trazia uma velocidade de transformação e novas responsabilidades à escola primária, que deveria ter uma função ampliada de educação, um centro onde se vive num ambiente social pleno (TEIXEIRA, 2007b, p. 45).

---

<sup>33</sup> Jornal do Brasil, “Melhoramentos no Internato do Collegio Pedro II – A nova sala de aulas de desenho”, terça-feira, 13/03/1928, p. 11.

<sup>34</sup> Os níveis de ensino na época eram educação primária, educação secundária, normal e educação superior.

No projeto pedagógico anisiano, os processos educacionais se dariam por uma nova perspectiva de enquadramento social e civilizatório voltado para a sociedade que se anunciava. Seria, para isso, necessária uma pedagogia que se ajustasse as recentes formas de participação na sociedade. Teixeira (2007b, p. 47) dizia: “[...] a família já não é, como em outros tempos, uma instituição de educação integral, e a vida social tornou-se tão eminentemente complexa que oferece à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo”. Aqui, Anísio demarca uma ideia de que a vida social e familiar se dava numa ambiência mais totalizante, menos segmentada, na qual a educação e o modo de vida se confundiam.

Os argumentos que legitimam o papel atribuído à nova escola, para o educador, deveriam ultrapassar a transmissão de conteúdos. Por essa razão, Anísio vai defender ao longo de sua trajetória a jornada ampliada do tempo escolar, uma nova concepção pedagógica baseada na reconstrução das experiências para aprender e uma arquitetura escolar inovadora e funcional aos papéis que a escola deveria assumir. O educador se baseava na confiança na natureza humana,<sup>35</sup> no pensar e agir em sintonia com o mundo, na integração social, na cooperação e na liberdade. Para ele, a escola era vista como fundamental na formação do homem. Se a educação não fosse ampla, não faria sentido. Esse era o seu ideal de educação. O projeto anisiano tinha como eixo a ampliação das oportunidades educacionais e das experiências escolares na aquisição dos conhecimentos tradicionais das disciplinas ou daquelas que deveriam ampliar o caráter educativo da escola com educação física, esportes, higiene, artes, dança, teatro, canto e outras artes manuais e industriais. Enfim, a escola de Anísio explicitava que o homem educado deveria ter oportunidade de experimentar possibilidades de expressão intelectual, corporal e/ou estéticas.

Em um comunicado do Ministério da Educação e Saúde Pública sobre o ensino primário no Distrito Federal, ressaltamos no fragmento a seguir como a ideia de educação integral estava na agenda da época:

De acordo com o artigo 45 da lei nº 3.281, a escola primaria no Districto Federal é de typo único, uniforme nas suas bases humanas e nacionaes, competindo-lhe, pelo seu ambiente, pela acção do professor e pela organização dos seus programmas, uma obra intensa de educação integral que se realizará

---

<sup>35</sup> Para Lovisolo (1989) a fundamentação pela tática no tratamento da natureza humana atravessa como universalmente válida todo o social e todas as dimensões da instância educativa; indivíduos e sociedade agem de forma relacional nos processos educacionais. A consideração sobre a natureza humana deve ser aplicada na descentralização, no espírito das leis, mas também no relacionamento entre os atores do processo educativo. A ambos (professores e educandos), Anísio diz: “Confiemos na natureza humana; ajamos taticamente como se ela fosse boa” (p. 10).

pela educação physica, pela criação e desenvolvimento de habitos hygienicos, pela educação intellectual activa e utillitaria, pela educação moral e pela educação cívica.<sup>36</sup>

Observemos que a lei em tela traz a noção que a educação integral seria a educação das habilidades corporais, de hábitos higiênicos, das habilidades intelectuais ativas e utilitárias e dos sentimentos cívicos e morais. Fica patente na descrição anterior que a educação do corpo, num sentido amplo, deveria compor o currículo e que educação intelectual deveria ter utilidade para vida do aluno. Aqui fica claro o combate ao intelectualismo ou à educação intelectual apenas para a demonstração de erudição sem consequências práticas. A Lei n.º 3.281/1928 foi homologada na administração de Fernando de Azevedo quando esteve à frente da Instrução Pública (1927-1930). Para Anísio, a Reforma de 1928 constituiu um expressivo documento do progresso da evolução da educação brasileira.

Mas, as demandas e as necessidades mais importantes em direção à institucionalização do sistema público de ensino surgiram na década anterior à Reforma anisiana; ela teve como prenúncio a direção de Carneiro Leão frente à Instrução Pública (1922-1926), no qual o sistema público de ensino foi repensado e reorganizado como finalidade e como meio de erradicar o analfabetismo e as precariedades educacionais da época. Para Bomeny (1993, p. 28); a reforma mais importante de todas foi “liderada por Fernando de Azevedo nos anos 1927-1930”. A monumentalização da Reforma azevediana na versão dos escritos históricos foi, em parte, não só pela remodelação proposta para o ensino na capital, mas pela polêmica atribuída nos debates ocorridos na imprensa<sup>37</sup> carioca; ela serviu como veículo de informação, comunicação, defesa, combate e legitimação da reforma pela Diretoria de Instrução Pública (PAULILO, 2008). Na verdade, todos os três, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Carneiro Leão foram partícipes dessa reorganização da educação brasileira, a partir do Distrito Federal.

Observa-se nesse período uma continuidade de seguidas ações valorizando a escola, desde a formação primária, normal, técnica/profissional e secundária; porém não se caracterizaram como eventos em sequência, com intencionalidade linear. Foram, sim, medidas que abrangeram os serviços administrativos e técnicos de educação, a construção de equipamentos e edificações escolares, formação e capacitação de professores, aperfeiçoamento

<sup>36</sup> Correio da Manhã, “O Ensino Primario no Districto Federal”, edição n. 11.786, sábado, 06/05/1933, p. 07.

<sup>37</sup> “A ocasião marcou não só o início da nova gestão, também abriu a coleção de artigos de jornal que então Fernando de Azevedo começou a organizar sobre a instrução pública carioca. O noticiário acerca da cerimônia e do seu discurso de posse no cargo inaugurou a série de artigos de jornal que quase quatro anos mais tarde constituíram um total de 8.600 recortes” (PAULILO, 2008, p. 45).

e renovação das práticas pedagógicas, estatística e avaliação da educação, enfim, traços orgânicos de um conjunto de ações e um coletivo de educadores e colaboradores voltados para a educação pública (NUNES, 2000; CHAVES, 2002; PAULILO, 2007).

Com base numa escolarização ampliada e de acordo com as necessidades da realidade brasileira, Anísio Teixeira apostava na transformação gradativa, no fortalecimento e na relevante intervenção educativa na escola. Desse modo, o projeto anisiano utiliza como premissa geral a sensibilização dos sujeitos, a expressividade nas artes plásticas, literárias e musicais, a educação do corpo mediada pela educação física, pelas artes manuais, por objetos, ambientes e normas de convívio. Apesar de não fazer uso da expressão “educação integral” nas suas obras literárias consultadas<sup>38</sup> e pelos iguais apontamentos de Cavaliere (2010, p. 250) de que “[...] talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas”,<sup>39</sup> nos parece também que, mesmo Anísio evitando o mau uso do termo, sua concepção de educação pode ser encarada como uma das versões de educação integral do homem moderno que corria o risco de fragmentar-se diante da nova e complexa ordem social.

Destacamos aqui que a ressalva de Cavaliere deve ser problematizada e discutida, pois, como a própria autora insinua, Anísio, talvez, evitasse o termo para não confundir suas propostas com aquelas que preconizavam a educação integral identificadas com os movimentos autoritários e totalitários. Apesar disso, Cavaliere (2010) enquadra a escola pensada por Anísio como uma das versões de educação integral. Reiteramos que seu argumento indica que Anísio pensava a educação integral, possivelmente, porque o homem moderno corria o risco de fragmentar-se. Essa operação argumentativa de Cavaliere (2010, p. 249) se dá em função daquilo que a autora define normativamente que a educação integral significaria: “uma

---

<sup>38</sup> Trata-se da “Coleção Anísio Teixeira” organizada por Clarice Nunes e lançada em doze volumes pela Editora UFRJ: (1) Aspectos americanos de educação (1928) & Anotações de viagens aos Estados Unidos em 1927 (1927); (2) Pequena Introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola (1934); (3) Em marcha para democracia: à margem dos Estados Unidos (1934); (4) Educação para a democracia: introdução à administração educacional (1936); (5) A educação e a crise brasileira (1956); (6) Educação não é privilégio (1957); (7) Educação é um direito (1968); (8) Educação no Brasil (1969); (9) Educação e o mundo moderno (1969); (10) Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969 (1989); (11) Diálogo sobre a lógica do conhecimento (s.d.); (12) Educação e universidade (1998).

Cf. PORTUGAL, M. da C. et al. **Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira**. Currículo sem Fronteiras. mai/ago. 2015. v.15, n.2, p. 527-542. 2015.

<sup>39</sup> Cavaliere (2010, p. 250) destaca ainda que os membros da Ação Integralista Brasileira (AIB), usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”. Para aprofundar as informações a respeito do tema sugerimos a leitura de GALLO, S. **A educação integral numa perspectiva anarquista**. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 13-42; COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral e Integralismo**. Acervo. jan/dez. 2005, v.18, n.1-2, p. 83-94. 2005.

educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período”. Esse pressuposto a permite encaixar a proposta de Anísio como uma das versões da educação integral presentes na época. Queremos destacar que a educação integral foi e é uma noção em disputa no campo educacional e, a despeito do que realmente pensava Anísio sobre isso, ele se afastou, na medida do possível, do que tal noção poderia trazer consigo.

Observemos que outra versão de educação integral estava, na época, presente no escotismo,<sup>40</sup> movimento que primava pela educação física, intelectual e moral do corpo e do espírito a partir dos preceitos do civismo e do patriotismo unidos pela pedagogia militar. Isto é, formar um homem adaptado ao Estado. O escotismo catalisava os argumentos do Estado Novo na preparação para a raça, juventude, mocidade e unidade nacional.<sup>41</sup> Segundo a investigação de Nascimento (2004, p. 44), o movimento escoteiro teve expressão maior e se consolidou a partir da reforma de Francisco Campos, em Minas Gerais; entretanto, em alguns estados, fez parte do sistema escolar público. Consistia em desenvolver uma doutrina de sobrevivência na natureza, preceitos de saúde com práticas ao ar livre, habilidades manuais, jogos, atividades recreativas, encontros e reuniões para “moldar” o caráter, o civismo e o virtuosismo patriótico de caráter militarista.

A concepção de educação integral foi, em alguma medida, propagada no movimento escolanovista, pois, de acordo com Nagle (1974, p. 242), há um ressurgimento na década de 1920 das ideias liberais e a tentativa de institucionalização delas “a esse renascimento e a essa luta corresponderam, no setor da escolarização, o destaque dado ao ideário da Escola Nova e o esforço para efetivá-lo nas instituições escolares do tempo”. No manancial do movimento da Escola Nova no Brasil, observamos um empenho em transformar a escola tradicional em uma escola viva e ativa às novas exigências sociais por meio da educação ampliada:

[...] tomando-se por base a importância atribuída aos interesses e necessidades da criança, bem como a exigência de lhe proporcionar uma formação plena, integral, tanto do espírito quanto do corpo. A inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica, dos trabalhos manuais, enfim, a adoção do princípio da educação pela ação e não mais pelo imobilismo são algumas das conseqüências da nova concepção. O novo conceito de aprendizagem, por sua

---

<sup>40</sup> No sentido de aprofundar a leitura sobre o movimento dos escoteiros sugerimos duas referências: NASCIMENTO, J. C. do. **A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2008; POWELL, B. L. **Caminho para o sucesso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Escoteira. 1984.

<sup>41</sup> GOMES JUNIOR, R. “Uma vitória”. *Jornal do Brasil*, n. 87, domingo, 14/04/1940, p. 04.

vez, baseia-se tanto sobre o novo papel dos interesses e necessidades infantis quanto sobre o papel da atividade na aquisição de padrões de comportamento (Ibid., p. 249).

Se o projeto anisiano tinha como base as premissas da Escola Nova, que pensava que a formação do aluno deveria ser integral, com efeito, a noção do “aprender fazendo” transformaria o padrão pedagógico e cultural de reprodução e enquadramento. O uso de novos métodos e técnicas implicaria uma mudança por meio da própria experiência, pelas potencialidades intrínsecas e culturais da criança no espaço escolar. A experimentação da aprendizagem deveria coincidir com uma formação plena, pois, para Anísio, os escolares viviam em ambiente de baixa sinergia cultural. O movimento da Escola Nova “se fixa misturando-se a outras práticas educacionais menos modernas, mas que, de algum modo, se acomodam às novas exigências pedagógicas” (CHAVES, 2002, p. 51) e demandas das mudanças propostas pelos intelectuais da época.

A educação integral era endossada pelo movimento escolanovista, por isso foi preciso investir num conceito que superasse o senso comum sobre a instrução pura e simples. “Educação do sentimento, dos gestos, do corpo e da mente, assim se diferenciava a educação integral” (CARVALHO, 2011, p. 59). Contudo, por mais relevante que fosse e permeasse a retórica e o discurso dos educadores, políticos, intelectuais e clérigos sobre a sua importância, no projeto anisiano, não deveria ser imposta. Era preciso construí-la como uma necessidade comum em oposição à instrução pura, simples e esvaziada, em direção ao desenvolvimento da educação e da nação brasileira para a vida moderna e para democracia.

Levando-se em conta que uma educação integral demandaria um investimento maior nas atividades escolares, extraescolares e na ampliação do tempo escolar, o ideal de educação integral estava desde o início dissociado da escola de tempo parcial. Para Nunes (2000, p. 285), o projeto anisiano via a escola como um “espaço real no qual a criança do povo, pudesse praticar uma vida melhor: livros, revistas, estudo, recreação, professores bem preparados, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósito. Daí sua luta pela ampliação da oferta escolar e da melhoria da sua qualidade”.

A educação do corpo, tema dessa tese, sempre esteve presente nas propostas de educação integral, fosse de caráter utilitário ou das propostas liberais. A noção sempre esteve colada as diversas práticas corporais, de expressividade esportiva e artísticas, alargando o potencial educativo e disciplinar. O grande relevo dado à educação ampliada ou integral criaria condições para que a educação do corpo fosse viabilizada no espaço escolar, na medida em que na vida



das grandes cidades já estava sobremaneira disseminada (MELO, 1999). A educação física e as práticas corporais eram ferramentas e dispositivos importantes na educação do espírito, do corpo e do trabalho, representava a circularidade de ideias, práticas e modelos de gestão educacional da época, encarados como inovadores e modernos.

Entretanto, a educação física moderna, baseada nas teorias higienistas, passou a assumir uma importância maior na estrutura educacional, consistindo no saneamento físico e moral da sociedade. Nesse contexto, respaldada cientificamente por um viés biológico, a educação física e o esporte se estabeleceram nos currículos. Apesar de a educação física e de o esporte representarem um modelo de caráter essencialmente disciplinar e regulador, Anísio entendia essas práticas como um avanço, um proveito, pois, na escola precária e tradicional de sua época, o corpo “era excluído” do currículo.

Para corrigir as incongruências, precariedades e incorreções da escola, era indispensável avançar na discussão sobre um sistema nacional de educação sob a liderança e condução do Estado. Nessa perspectiva de mudança e nesse cenário, o foco voltava-se, então, para os debates da constituinte. A Constituição<sup>42</sup> de 1934, pela primeira vez, decretava que a educação é direito de todos, contemplando avanços no campo e princípios remetidos ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>43</sup> (1932): escola obrigatória, laica e gratuita sem discriminação de classe ou de sexo. Para Taborda (2012, p. 70), “estava em pugna não só a definição da melhor escola para o ‘povo’ brasileiro, mas também o que deveria ser a ‘melhor’ cultura transmitida por aquela escola”.

No que tange às discussões sobre a Constituinte, os embates foram uma “*batalha* comum: a educação nacional” (VIDAL, 2000, p. 09). Anísio Teixeira, em correspondência<sup>44</sup> pessoal trocada com Fernando de Azevedo, deixa expresso os “dias de refrega”, cita o empenho e o foco na campanha da Constituição e nos problemas nacionais da educação desde a V Conferência Nacional de Educação (1932)

[...] Terminado o mais aceso da luta, não sei se não nos devemos dar por satisfeitos, de tal modo, apesar das investidas da rotina e dos interesses, as idéias principais vieram a ficar vitoriosas. Creio ter V. acompanhado daí senão tudo, pelo menos o mais importante. O Capítulo da Constituinte contém o máximo que podia, no momento, triunfar entre nós. Preferimos, entretanto, de

<sup>42</sup> A Constituição Federal de 1934 foi promulgada em 16 de julho (VIDAL, 2000).

<sup>43</sup> O Manifesto foi publicado nos periódicos: Diário de Notícias e O Jornal (RJ); O Estado de São Paulo e a Folha da Manhã (SP), entre os dias 19 e 27 de março de 1932 (PAGNI, 2000).

<sup>44</sup> Rio de Janeiro, 06 de junho, 1934.

público acentuar, em parte, o que perdemos, uma vez que uma campanha mesquinhíssima mais uma vez pretendeu ferir a renovação educacional com a increpação de que o grupo que a sustenta tem outros interesses além do bem público (Ibid., p. 27).

Adotavam-se os princípios republicanos e democráticos voltados para a educação, tinham a crença de que uma escola democrática resultaria numa sociedade democrática, mesmo cedendo aos conchavos e alinhamentos feitos por Getúlio Vargas para “acalmar” os políticos liberais, constitucionalistas e educadores católicos. Na verdade, foi uma Constituição temporária e de vida curta, pois, com a implantação do Estado Novo, veio a Constituição de 1937, rasgando praticamente a anterior, centralizando o poder na autoridade de Vargas.

Pela precariedade do ensino no país na época, o Manifesto era um documento ousado, mas necessário. Seus signatários foram corajosos e pensaram na educação em longo prazo. Somente cinquenta anos mais tarde e quatro Constituições depois, a Assembleia Nacional Constituinte de 1988 manteve os princípios fundamentais e universais da democracia, valorizando a ideia de educação integral. Mesmo que a expressão não seja citada literalmente no texto e também sem saber qual o entendimento dos legisladores sobre o conceito, em síntese, avançamos lentamente na linha do tempo da educação no país.

Para Cavaliere (2010, p. 258), a crítica de Anísio ao sistema escolar vigente, bem como a “[...] associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como reconstrução da experiência”, teriam impulsionado a imagem de uma escola que ampliasse suas funções educativas. Ratificando tais argumentos, quando se refere ao sistema *Platoon* e à educação integral, Chaves (2001) destaca que Anísio “[...] ao adequar a filosofia deweyana a uma certa maneira de organizar a escola, procurava desenvolver uma educação integral que estimulasse tanto o estudo quanto o trabalho e a recreação” (p. 109). Procurando não enredar na idealização romântica, o educador defendia que democracia, participação e descentralização conduziriam uma nova sociedade a compreender que o estado não era a mão única do fazer público, da ação pública. Por isso, a comunidade escolar, os cidadãos e a família deveriam atuar em conjunto por uma educação efetivamente integral, a qual seria o maior legado para o povo de uma nação que mirava ser científica, moderna e industrial.

### **Conceitos atuais, novas construções e perspectivas**

Como registramos anteriormente, refletir sobre o pressuposto anisiano de educação ampliada e do lugar da educação do corpo nesse projeto auxilia a pensar o atual momento dos programas de educação integral em tempo integral na agenda da educação brasileira, guardadas as devidas distâncias históricas. Procuramos identificar os princípios que regem a educação integral em diferentes referenciais teóricos por educadores e pesquisadores das diversas gerações e como a produção científica, a partir da última década, nos fornece dados sobre o projeto anisiano.

O conceito de educação ampla para além das palavras deveria ser rico em experiências e experimentação corporais em sua plenitude, dimensões, sem dicotomias e representações fragmentadas, com ampliação do espaço físico e simbólico da escola, oportunizando acesso à cultura e a informação, com uma formação integral e criativa potencializando uma autonomia cidadã. De um modo geral, a educação do corpo está inserida nas concepções atuais de educação integral como fundamento importante na gestão do currículo. Sua presença se revela nas variadas atividades físicas, de expressividade cênica, de lazer, de recreação, de higiene e de alimentação. As diferentes acepções da ideia de educação integral acabam, em algumas das atuais propostas, evidenciando a ideia de que não se pode prescindir da educação sistemática do corpo.

Procuramos demonstrar pelas camadas narrativas do referencial teórico consultado que existem variadas concepções de educação integral. Nesse sentido, como primeiro argumento, podemos pensar na ideia de que a educação integral pode ser e foi o eixo de diferentes movimentos políticos: anarquistas, integralistas, progressistas, totalitários, liberais, entre outros. Num segundo argumento, procuramos apresentar a polissemia que o termo educação integral pode produzir sejam nas atividades, seja na atitude de aprendizagem e/ou organização escolar, assim como as confusões entre a expressão educação integral e escola de tempo integral. No terceiro e último argumento, salientamos como os atuais pesquisadores discutem a educação integral e conferem diferentes e convergentes acepções ao termo educação integral.

Os autores Coelho (2005) e Pinheiro (2009) destacam a existência de concepções de educação integral conservadoras, liberais, progressistas e socialistas, através do recorte histórico no início do século XX no Brasil e do diálogo com autores da história da educação. Assim, a educação integral seria “[...] uma educação do todo do ser humano, em seus aspectos intelectual, artístico, físico, de saúde, cultura e trabalho, reveste-se também de fundamentos e

práticas específicas à ideologia que a defende” (COELHO, 2005, p. 94). Na análise de Germani (2006), a concepção de educação integral está fundamentada nos movimentos anarquista, integralista e liberal por considerar que possuem naturezas semelhantes em termos educativos, mas que adotaram princípios político-ideológicos diversos.

Na investigação de Mota (2008), inspirada em parte por Cavaliere (2002), o tema da educação integral surgiu com o movimento da Escola Nova e é tratado como vasto, por isso, opta por adotar os conceitos teóricos de John Dewey, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. De forma similar, na análise de Mota (2013, p. 57) a educação integral no Brasil tomou impulso na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, “[...] defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita e menciona-se a defesa de uma educação que tenha como uma das finalidades desenvolver integralmente o ser humano”. Mas, ao abordar a origem do termo educação integral, ressalta que as diversas correntes dessa concepção podem ser “divergentes ou complementares”. Gomes (2009) apresenta em sua pesquisa as bases teóricas da educação integral cunhadas no movimento operário, no anarquismo, no Manifesto dos Pioneiros e principalmente na experiência pedagógica da Escola Nova.

Cavaliere (2009) nos ajuda a pensar nos limites, certezas e posicionamentos teóricos de cada época ao analisar através de um modelo comparativo, os textos de Paro (2009) e Moraes (2009). Moraes trabalha numa perspectiva histórica, construindo a conceituação do termo por meio de um conjunto de pensadores inseridos no movimento operário e libertário do século XIX. Em Paro, a perspectiva é da negação de uma educação pobre, rasa, repetidora e reprodutora, em contrapartida a uma educação autônoma, emancipatória, crítica e problematizadora da realidade social.

Em outra dimensão do campo conceitual, Azevedo (1960) e Gadotti (2009) partem da Antiguidade e da Grécia para abrir referência do legado grego à educação integral como um processo de aprendizagem para toda uma vida. Procuram nos mostrar que o berço da formação completa era o sentido de formação do homem ideal na paidéia grega. Para esses autores, outros educadores europeus, como Édouard Claparède (1873-1940) e Célestin Freinet (1896-1966), também são referências para o tema no século XIX, na difusão e divulgação da Escola Nova.

Nas análises e reflexões de Coelho e Portilho (2009) sobre as várias concepções e práticas da educação integral em termos históricos e político-filosóficos, destacamos uma que relaciona à dimensão grega: trata-se da educação holística baseada em Yus (2002), a qual seria uma inter-relação do mundo e do cosmos interconectada com as múltiplas inteligências e a

espiritualidade das pessoas, a vida humana voltada para uma formação integral.

A partir dessa lógica argumentativa, verificamos que esses pesquisadores tratam o conceito de educação integral permeado por várias correntes políticas, ideológicas e filosóficas, que ora se aproximam e ora se distanciam. Esse movimento reflexivo tenta dar sentido ao termo, mas, acaba por traduzi-lo em diversas faces, nem sempre consensuais.

A segunda linha de argumentação em relação à análise do referencial teórico nos revela certa confusão na conceituação de escola de tempo integral e ensino de tempo integral. Desse modo, Veber (2009, p. 21) desenvolve a ideia de educação integral, a qual muitas das vezes é “tomada como sinônimo de escola em tempo integral, ou ainda, de educação em tempo integral”, devido à relação direta e complementar que acaba se criando entre as duas. Porém, afirma que “são conceitos diferenciados, já que a escola em tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola”. Com isso, o aumento da permanência do aluno na escola não assegura a utilização baseada numa concepção de educação integral, principalmente nos moldes do projeto anisiano. Observemos que os moldes do projeto anisiano não tinham no conceito de educação integral sua aposta; sua aposta fixava-se numa escola integrada à comunidade, baseada na reconstrução da experiência que pudesse formar cidadãos para uma vida plena numa sociedade democrática e industrial que se formava ou era inevitável.

Bandeira (2011, p. 46) coloca Anísio Teixeira como o “principal divulgador” pela criação do CECR e Darcy Ribeiro como “grande empreendedor” pela implantação do CIEP. Por considerar que também existe confusão na conceituação de escola de tempo integral e ensino de tempo integral, esclarece que “o que é certo no trato de ensino integral é que, muitos entendem (pais, sociedade e até mesmo professores), o ‘permanecer’ integralmente, como ensinar integralmente” (Loc. cit.). Portanto, seu esclarecimento se concentra na “Escola de Tempo Integral” atual que

[...] tem como pressuposto suprir uma lacuna na política pública, tendo como propósito tanto a transmissão e elaboração do saber sistematizado, quanto a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que não tem natureza propriamente pedagógica (assistência médico-odontológica, alimentação, dentre outras). É aquela que assume a responsabilidade pela educação em todos os aspectos (BANDEIRA, 2011, p. 24).

Nessa conjuntura, Germani (2006) acaba por reforçar a ideia de “Escola de Tempo

Integral”, citando “Educação Integral em tempo integral”, que, na sua opinião, é aquela que elabora e transmite o ensino formal (saber científico), colabora para diminuir a desigualdade social, contribui para a instrução e formação dos escolares das camadas mais pobres, desfavorecidas e em risco social.

Coelho (2011) descreve como ousado e inovador a operacionalização e administração do CECR, o qual estava localizado na periferia de Salvador/Bahia, destacando a educação para a vida e a cidadania (Escola Parque) e o ensino regular (Escola-Classe). Ao desenvolver um breve histórico sobre a educação integral em sua pesquisa, Coelho (2011, p. 88) menciona que o projeto anísiano se materializou na criação do CECR no qual “[...] visava à educação intelectual, para estimular, pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar, e ainda com um caráter assistencialista, visto que se mostrava preocupada com a precariedade alimentar das crianças e adolescentes que a frequentavam”. Em nossa leitura crítica, o CECR alcançava alunos oriundos das classes populares, de baixa renda, tratando a realidade escolar sem escamotear a situação, pois a carência das classes populares era oriunda da desigualdade e a escola proposta não podia fechar os olhos. Desse modo, Anísio, ao pensar o CECR, não adotava um caráter assistencialista, tinha claro que a aprendizagem ativa só era possível se a escola cobrisse as necessidades básicas de seus atendidos.

Adentrando no debate, Carvalho (2006, p. 07) relata que “alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral”. Na conjuntura presente, todas as premissas de Carvalho compõem o postulado teórico da educação integral. Todavia, se considerarmos somente a variável tempo, nos perguntamos como implantar e operacionalizar a educação em tempo integral? Atualmente ainda existem muitas escolas que trabalham em três turnos para atender a demanda por vagas. Podemos apostar na maior permanência na escola para aumentar a aprendizagem e melhorar o desempenho?

Para Barros (2008, p. 44) “[...] a concepção de escola herdada por Anísio Teixeira, contribui na formação de bases para escolas de tempo integral, nos moldes das experiências vivenciadas no Brasil”. Logo, o legado da educação ampliada de Anísio ainda se faz presente nos atuais debates de educação integral em escolas de tempo integral. Sobre a realidade atual da escola de educação integral, Nunes (2011) aponta disparidades entre conceitos e práticas escolares, mas defende que a educação integral deve tornar-se parte do currículo e formar novas habilidades desenvolvidas pelo professor e pelos alunos por meio de experiências praticadas. Portanto, seus apontamentos são similares às análises de Coelho e Portilho (2009), pois

ressaltam uma concepção de educação integral baseada na experiência e no método ativo. Aqui, temos mais uma acepção do conceito, isto é, o integral como ativo em oposição à passividade na tarefa de aprender.

Na reflexão de Pasquali (2009, p. 24) ela agudiza o debate em relação aos espaços e ao tempo ampliado quando compara o CECR às escolas atuais e mostra alguns dos entraves da profissão docente:

Bem diferentes são as atuais instalações dos prédios públicos escolares, onde precariamente possuímos lousa e giz e, na sua maioria, apenas branco para, de forma diversificada, trabalhar durante nove horas de permanência do aluno na escola, com as novas propostas curriculares divididas entre currículo básico e oficinas. Como educadores também percebemos que a falta de espaços adequados gera insatisfação e desmotivação dos alunos para a permanência na escola, pois é nítido que esta falta de espaço acaba ocasionando a fuga escolar.

Ressaltamos o fato de que mesmo com investimentos nos últimos quinze anos em equipamentos escolares, tecnologia, formação de professores, incentivos de programas, projetos e políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, existe uma dívida e um passivo considerável com a sociedade civil em relação às melhorias qualitativas e quantitativas na escola pública brasileira. “Dependendo do desenho curricular que as experiências de educação integral e(m) tempo integral vão construindo [...] retratam a pluralidade de políticas, projetos e experimentos que vem se consolidando pelo país, nos últimos dez/vinte anos” (COELHO E PORTILHO, 2009, p. 96). Esse entendimento se dá especificamente nos projetos e programas dos últimos vinte anos, quando nos remetemos a educação integral e atribuímos os diversos tempos no processo escolar; o tempo formal – entendido como currículo, espaço e conteúdo, de construção de saberes; – o tempo subjetivo – informal, extracurricular; – e o tempo integrado, este último relacional entre os dois primeiros.

Ao ingressar numa terceira linha argumentativa, verificamos que o termo, quando apropriado pelas atuais gerações expressa um conceito amplo e com várias acepções; entretanto, para o seu entendimento nesse campo de debates, aparecem muitas versões consensuais, de significados próximos e complementares. Guará (2006) e Moll (2008) preconizam uma educação integral voltada para os escolares enquanto sujeitos em sua totalidade, dimensões humanas, indissociáveis do espaço físico e simbólico pertinentes do processo educativo. Mesmo a escola sendo um espaço privilegiado para o fomento disso que se nomeia de educação integral ela não se esgota naquele ambiente institucional e na arquitetura escolar, ela avança e

ultrapassa os muros, tentando disseminar novas conexões. De certa forma, o conceito acaba sendo uma palavra força que pretende traduzir tanto um agir intencional na escola, uma articulação e integração das dimensões humanas para educar construindo uma unidade com a sociedade, escola e família, quanto o oferecimento de diferentes atividades de caráter recreativo, esportivo, comunicativo, musical, cênico etc.

Para Gonçalves (2006), Silva (2009) e Maurício (2009), os pressupostos da educação integral que descrevem têm a mesma natureza do que era proclamado no projeto anisiano, pois, haveria um novo entendimento sobre a importância, a organização e o funcionamento da educação escolar, no qual “reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias” (Maurício, 2009, p. 54), ou seja, considerar crianças e adolescentes como sujeitos inteiros.

Nas discussões de Castro (2009, p. 39), a ideia de educação integral no Brasil toma forma “como o desenvolvimento máximo da capacidade vital do ser humano que deixava de ser um privilégio determinado pelas posses do indivíduo ou pelo seu status social e tornava-se um direito de cada um oferecido pela escola comum ou única”. Aqui está embutida a ideia que a escola deve promover experiências culturais a que, de outra forma, uma parte da população não teria acesso.

De acordo com Carvalho, a aprendizagem não se limita ao espaço escolar, as próprias comunidades constroem o seu microterritório de sujeitos e espaços instituindo diversas parcerias,

o termo socioeducativo, contido, na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam (CARVALHO, 2006, p. 10).

No conceito de educação integral salientado por Ramos (2011, p. 25), a ampliação das oportunidades de aprendizagem e as múltiplas transformações que a sociedade experimenta refletem importantes e diferentes entendimentos na educação. A educação integral toma por base a formação do sujeito com uma perspectiva “multidimensional”, aberta, com totalidade. “Com os rápidos avanços tecnológicos, a escola vê-se impelida e engendrar situações de aprendizagem que exigem investigação, reflexão crítica, aprimoramento e transformação de sua



prática”, o que sugere no cotidiano de docentes e discentes uma “produção e reelaboração compartilhada de conhecimento” (Loc. cit.).

Com a recente retomada da proposta de escolas de tempo integral na rede pública, fica latente a crítica de Anísio Teixeira desde os anos 1930 à escola de tempo parcial. Para Santos, Anísio

[...] defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade, por isso acreditava que era preciso empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral (SANTOS, 2009, p. 14).

Para tal exemplo, Santos descreve a proposta e a criação do CECR como a primeira escola pública de funcionamento em tempo integral. Rosa (2011, p. 21) enfatiza que se a educação integral supera e “incorpora novos conhecimentos relevantes para uma formação plena, logo se faz necessário uma nova concepção de espaço escolar, de currículo, bem como outras formas de organizá-los”.

Pires (2007, p. 27), baseada nas reflexões de Cavaliere (2005), destaca que Anísio Teixeira tem sido, desde as primeiras décadas do século XX e ao longo da história da educação no Brasil, “referência para todos os que desejarem e para os que hoje desejam refletir sobre o aumento da jornada escolar no sistema educacional brasileiro”. O educador acreditou e defendeu ao longo de sua existência a proposta da ampliação do horário e de uma formação escolar diferenciada.

Nas impressões de Matos (2011, p. 33), o legado de Anísio Teixeira para a educação primária situava-se em uma formação completa e integral “[...] compreendida por atividades intelectuais, profissionais, artísticas, físicas e ainda de saúde, congregando, paralelamente, ações de cunho ético-filosófico, com a formação de hábitos, atitudes e cultivo de aspirações”.

De acordo com Cavaliere (2002, p. 250) a tendência da ressignificação e ampliação das funções da escola incide em escolhas, principalmente, com encaminhamentos políticos, disputas e conflitos. “Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar e multidimensional”, recorrente na concepção de educação integral e reconsiderando seus fundamentos, ao mesmo tempo complexa e significativa, “como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes

às instituições em geral”, que reverberam uma prática pedagógica conservadora, tradicional e pouco integradora.

O contraponto em relação às concepções teóricas de educação integral propostas ao longo da história da educação brasileira relacionava-se à “formação multidimensional” cujo “caráter político-pedagógico prevalecia”, mas, na contemporaneidade há um “caráter mais amplo de política social” que a caracteriza (ALMEIDA, 2013, p. 16). O propósito de retomar a definição de educação integral alavanca o surgimento de novos olhares sobre o fazer pedagógico, o trabalho docente, o espaço e o tempo escolar inseridos nas mudanças e demandas do contexto atual.

Necessariamente, uma concepção contemporânea de educação integral na escola partiria da compreensão de que as funções dessa instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo em outras instituições sociais” (Cavaliere, 2009, p. 50).

Mas, se o tempo escolar ampliado tem se caracterizado por atividades fragmentadas, por vezes sem sistematização com o restante da jornada escolar, deixa de estabelecer um planejamento e dilui o trabalho pedagógico, sem o qual não se promove uma educação integral. “A relação entre uma educação entendida como integral e a ampliação do tempo escolar não significa, automaticamente, a qualidade de ensino que se espera para a educação pública brasileira” (SILVA, 2011, p. 26).

Percebemos que os principais argumentos da educação integral apresentados giram em torno do debate político-filosófico e histórico, baseados no referencial de educação pública defendido por Anísio Teixeira. Assim, a atual geração de pesquisadores mantém a perspectiva de educação integral, construída por meio de uma formação plena, completa e integral do indivíduo, que passa pela escola e articula-se em diversas instâncias sociais, políticas e culturais, associada à tradição pedagógica anisiana e aliando as três instituições modeladoras do mundo moderno: sociedade, escola e família.

Mas, atualmente na educação pública brasileira, a ampliação da jornada escolar não tem garantido proporcionalmente o alargamento de experiências corporais, significados culturais e construção de saberes; ao contrário, se distancia cada vez mais dos pressupostos teóricos anisianos acerca da educação integral.

Entendemos que o ideário da educação integral se substancia, principalmente, no

pensamento de Anísio Teixeira, dedicado a reformular e reordenar a educação vigente no Brasil. O modelo escolar institucionalizado até 1930, na visão de Anísio, seria incapaz de contribuir com os avanços sociais e culturais iminentes na sociedade. Era preciso uma escolarização que fornecesse condições para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, formando sujeitos capazes de se inserir e atuar dentro desta nova organização social. Promover a educação integral como perspectiva de uma vida moderna era fundamental para o Brasil moderno e o processo civilizatório que a escola estava inserida.

## **2.4 As demandas da educação do corpo no projeto anisiano**

No Brasil, a educação física, a ginástica e a higiene, não necessariamente nesta ordem, se constituíram como elementos fundantes da educação do corpo na escola ao longo das quatro primeiras décadas do século XX. Seus pressupostos estavam edificadas e também se misturavam às teorias da construção do corpo (para o mundo do trabalho), às teorias naturalistas (buscavam recuperar a infância perdida) e às teorias higienistas (saneamento físico e moral da sociedade). A educação física, a ginástica e a higiene, cada uma delas, particularmente e similarmente, configuraram-se como um catalisador na formação de costumes individuais e coletivos, normatizando, civilizando o ambiente privado e público.

Para Taborda e Linhares (2011, p. 392), um “investimento na educação do corpo representaria reconhecer seu lugar fundamental na realização na utopia do esclarecimento, uma vez que sobre e pelo corpo seriam elevadas as potencialidades morais e intelectuais dos indivíduos submetidos à escola”. De acordo com os pressupostos teóricos de Anísio Teixeira, para uma nova concepção de educação pública analisada até aqui, a educação do corpo deveria ser menos médica e mais pedagógica; ela teria a civilidade como uma pedagogia para o comportamento escolar e social.

Essa civilidade não seria somente como uma disciplina pessoal, de autocontrole, tal como uma técnica do corpo no controle do sono e da repressão do desejo, como nos indica Mauss (1974, p. 421). Estaria mais próxima da preocupação com a boa saúde, com a expansão das habilidades motoras, com a educação para as sensibilidades, com a alegria de expressão e, de uma forma geral, nos usos do corpo na esfera pública de uma sociedade industrial e moderna. Sociedade essa em que o lazer passa a ser uma esfera fundamental de educação.

A perspectiva de mudança no comportamento social era baseada, em parte, num ideário

em prol da cultura, da saúde e da higiene, pois representavam um ato de cidadania, de identidade e de progresso em busca de uma escola democrática, numa sociedade que também buscava a transformação pelos novos ares políticos, administrativos e institucionais da República. “Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional - preparatoria e complementar - para a escola nova de educação integral”<sup>45</sup>. O discurso, as atitudes renovadoras e o projeto de cunho modernizante para a educação brasileira parecia ser a contraprestação ideal para a baixa sinergia cultural experimentada pelas camadas populares jogadas a própria sorte.

Essa população que emergia e migrava para as cidades deveria ter acesso a uma nova concepção de escola pública, esse era o caminho para o progresso, para a industrialização e para a nação que queria crescer e modernizar-se. De acordo com Gondra (2003, p. 27), uma “modernidade que, [...] esbarra no continente do povo, que de longa data vem sendo plasmado sob o signo da rudeza e da falta. Tratar-se-ia portanto [...] de lapidar uns e completar os demais de modo que se atingisse o modelo de homem civilizado que se pretendia impor”. Nesse novo projeto republicano, a crença na saúde e na moral como bons costumes estavam sendo repassados e incorporados; o higienismo, o caráter eugênico e civilizador do esporte arraigavam ainda mais esta crença (MOREL, 2005).

O higienismo se apoiava no desejo coletivo de modernização da urbe e seus costumes. A ideia da higiene como algo concreto e palpável institucionalizou-se em diversos ambientes públicos, principalmente nos setores da saúde e da educação reconfigurando e reforçando os cuidados, a inspeção e a educação do corpo.<sup>46</sup> O equilíbrio entre mente e corpo, fundamentado na tríade spenceriana de “educação intelectual, moral e physica do povo”,<sup>47</sup> superou progressivamente a importância e o privilégio antes dado ao intelecto sobre o corpo. De acordo com Lovisol, Spencer enfatizava e valorizava esse equilíbrio, e propunha

uma espécie de fusão entre a educação antiga, que privilegiava o corpo, e a moderna, que privilegiava o espírito. Corpo e espírito devem ser objeto de igual solicitude, e devemos reconhecer que a conservação da saúde é um dos

<sup>45</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1930.00.00. Série: pi – Produção Intelectual, 1930. “Porque Escola Nova?” Associação Bahiana de Educação/Boletim n. 1, p. 13.

<sup>46</sup> “O Departamento de Assistência Hospitalar estabeleceu o seguinte horário de inverno para os banhos de mar: manhã, dias uteis de 7 às 11,30. De tarde, das 4,30 às 5,30. Domingos e feriados: manhã de 7 ao meio dia: á tarde de 4,30 às 5,30, em relação ás praias de Leblon, Ipanema, Copacabana, Leme, Vermelha, Flamengo e Ramos. Na praia das Virtudes, diariamente, das 6,30 da manhã ás 5,30 da tarde”. Correio da Manhã, edição n. 13.928, terça, 02/04/1940, p. 03. Segundo Sant’Anna (2011) “quando a moda dos banhos de mar começou a ganhar as páginas dos jornais, mergulhar o corpo na água salgada tornou-se símbolo de saúde e rejuvenescimento” (p. 301).

<sup>47</sup> Cf. Tabora (2006) e Vago (2010).

nossos deveres (LOVISOLO, 2000, p. 64).

A intervenção no corpo a partir do discurso científico da época incentivou a prática de exercícios e esportes, e apresentava diferentes propostas de intervenção, tais como, no modo de vestir-se, alimentar-se, banhar-se, encorajando um estilo de vida moderno e voltado para as práticas corporais. Como Anísio Teixeira era um amante do progresso científico, ele também não ignorava as necessidades e demandas de educação do corpo naquela sociedade.

O protagonismo do corpo para a sociedade moderna era revestido de conhecimento científico, a ciência representava o refinamento da inteligência humana; era um elo importante na ideia de modernidade, pois significava evolução, desenvolvimento, esclarecimento, progresso para um patamar superior. Se o corpo e as práticas corporais desencadearam mais visibilidade dentro da sociedade, era necessária uma intervenção para ajustar-se com o que se esperava do homem moderno. A educação do corpo funcionaria como um cimento moldando o caráter, a moral, hábitos, costumes e o próprio corpo.

Nesse cenário, a escola ainda tinha uma característica arcaica, de tempo parcial, mecânica, livresca, com equipamentos inapropriados, em locais improvisados e sua finalidade de instruir e alfabetizar a população não se efetivava, na verdade, porque sua cobertura era baixa. As questões de Anísio eram as seguintes: (a) se tínhamos uma escola inoperante e para poucos, como educar seus alunos para a sociedade que se formava? (b) como a sociedade brasileira poderia progredir, industrializar-se e modernizar-se? Com base nesse cenário, Anísio e outros educadores oriundos do movimento dos Pioneiros da Escola Nova propuseram reformas e mudanças na estrutura organizacional, administrativa, pedagógica e política da educação brasileira. O movimento reivindicava “a escola única, além dos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação” (LIMA, 1978, p. 71). Mas, a escola estava numa condição ainda rudimentar, não se tratava de uma tarefa fácil criar e universalizar um sistema de educação.

Verifica-se que, no projeto escolar de Anísio, a educação do corpo, numa de suas dimensões, adotaria as perspectivas higienistas da ginástica, civilizadoras do esporte, lúdicas e recreativas. No correr dos anos 1920, a educação do corpo na escola surgiu através de práticas higiênicas básicas; posteriormente, houve uma disseminação quase natural dos dispositivos e agenciamentos sobre o corpo por meio da ginástica. Neste panorama, a ginástica foi pensada como elemento a mais da educação do corpo, na “construção de um corpo limpo, sadio e útil” (SOARES, 2000, p. 53).

Nos anos 1930, a educação física como disciplina escolar incorpora essas perspectivas higiênicas da ginástica. Em sincronia ao período em que Anísio e os reformadores pensam a Escola Nova, podemos afirmar que a ginástica assumia um *status* como matéria escolar de caráter normativo através dos exercícios precisos, prática mecânica e anatômica, gestos limitados, alinhados e geométricos. Assim, quando observamos a higiene, a educação física e a ginástica constituídas na matriz curricular das escolas, na maioria das vezes, sua intervenção ensinava os alunos à correção, eficiência e cuidados com o corpo. Observamos que Anísio, mesmo identificando problemas pedagógicos nessa valorização da ginástica<sup>48</sup> com exercícios mecanizados e sistematizados, julgava um avanço em relação à educação escolar, em que o corpo era excluído ou ocultado no currículo intelectualista.

Havia uma forte e poderosa aliança entre educação física, ginástica e higiene na educação brasileira nos anos 1920/1930. Segundo Vago (2010), houve um movimento de deslocamento da ginástica dentro da escola. Esse autor observa uma reconfiguração do primado orientador da *gymnastica/educação physica* (da correção, alinhamento, higiene, disciplina) em direção às novas demandas da vida e da pedagogia moderna, consolidada nos pressupostos teóricos da Escola Nova. Azevedo (1960, p. 12) destaca essa reconfiguração quando escreve sobre a relevância da educação física na época:

Em 1920, quando começou a intensificar-se em prol da educação física e dos esportes êsse movimento que teve em São Paulo o seu principal foco de irradiação, vários fatores se conjugaram para favorecê-lo e abrir-lhe o caminho à expansão por outros pontos do país. O primeiro importante surto industrial que se verificou, em virtude da guerra mundial de 1914-1918, e da conseqüente redução de importação de mercadorias estrangeiras; o sentimento que se difundia, da necessidade de mudança, criando um estado de inquietação e de efervescência intelectual, com suas repercussões nas artes, nas letras e na educação; e a invasão do país pelos esportes anglo-saxônios ou por turmas que começavam a conquistar o interesse e as simpatias populares, foram alguns dos fatores favoráveis ao movimento que então se inaugurou, e era também de renovação educacional.

Na fala de Fernando de Azevedo, podemos observar as representações construídas para a educação, que passava pelo movimento esportivo. Isso se daria na disseminação da ideia do corpo saudável, das atividades do corpo reguladas visando a uma ordem social e do potencial dos esportes como atividade pedagógica escolar. Com a ampliação das novas práticas corporais

---

<sup>48</sup> Uma sessão de ginástica começava com exercícios elementares e se transformava em séries sob atenção constante, silêncio e obediência (VIGARELLO e HOLT, 2008).

na escola, para além da ginástica, tais como; recreação, jogos, ginástica rítmica desportiva, jogos ginásticos, esportes, houve uma rearticulação da educação física para um movimento de escolarização dos jogos, no qual o corpo é conduzido a produzir uma atitude corporal “eficiente” em vez de uma atitude corporal “correta” (CARVALHO, 1997; SCHNEIDER, 2004; VAGO, 2010).

De fato, a educação física, a ginástica e a higiene materializavam um conhecimento científico<sup>49</sup> reconhecido para civilizar, normatizar e educar os corpos escolares por meio dos preceitos higiênicos, práticos e saudáveis, exigentes e necessários da nova sociedade moderna, que almejava ser industrial e produtiva. De acordo com Vago (2011, p. 69), “ao se deslocar da ortopedia à eficiência, a educação física refinava sua sintonia com a vida moderna”. Essa mudança se torna mais evidente a partir da década de 1930, com as demonstrações públicas de manifestações artísticas, cívicas, musicais e esportivas nos espaços públicos. As escolas com auditórios, teatros, assim como avenidas e estádios de futebol, tornaram-se palcos desse simbolismo sutilmente forjado e coreografado pelo corpo (NUNES, 2000).

Apesar do sucesso e do engajamento das camadas populares de forma positiva nessas manifestações que tinham um claro objetivo educativo sobre os corpos, a transformação dessas práticas voltadas para uma escola progressiva tinha também outros efeitos. A desconfiança e os conflitos em relação às demandas da vida e da pedagogia moderna continuavam latentes. A ideia de reconstrução educacional proposta por Anísio e outros educadores de pensamento inovador esbarravam no tradicionalismo dominante e num aparelho educacional conservador.

Notamos essa estratégia de autoridade e competência presentes nas práticas pedagógicas a respeito da educação física na escola pela veiculação e relevância da Revista da Educação Physica nas décadas 1930 e 1940. Segundo Schneider (2004, p. 51), “os intelectuais que editaram o periódico tomaram para si a tarefa de remodelar o imaginário da população e dos homens do poder em relação à educação física e às práticas pedagógicas que lhe davam sustentação”. Dotados de prestígio e experiência, esses homens letrados prescreveram e incentivaram uma cultura do aperfeiçoamento da raça por meio da educação física e do esporte, inculcando o ideal de um novo homem a ser inserido numa sociedade moderna e industrializada.

---

<sup>49</sup> Corbin (2008, p. 07) nos auxilia na síntese que realiza sobre a construção e a transformação do corpo como objeto de ciência, para ele “o corpo ocupa um lugar no espaço. Desgasta-se com o tempo. É objeto de ciência. Os cientistas o manuseiam e o dissecam. Medem a sua massa, sua densidade, seu volume, sua temperatura. Analisam seu movimento. Transformam-no”.

No desdobramento da formação dos corpos no século XX, a ciência, os postulados médicos, morais, higiênicos e civilizadores, legitimaram essas práticas associadas à educação física, a ginástica e ao esporte. Para Skidmore (1994, p. 12) em meio à agitação cultural, social e política da época, muitos brasileiros (descendentes) “matutavam sobre seu sangue mestiço e esperavam que a migração européia pudesse 'arianizar' a estirpe”. Para Sant’Anna (2011, p. 304), o caminho do embranquecimento social e a limpeza da raça por meio da eugenia vestia-se de importância, pois também se associava aos valores da ginástica e à vida ao ar livre, reforçando o imaginário coletivo para as práticas corporais.

Assim, a presença da higiene foi sempre reapropriada sistematicamente na escola e disseminada como conteúdo de forma transversal nos programas de ensino nas escolas. Na consulta às páginas da RBEP, a ginástica ressurgiu numa proposta com assuntos e atividades que se relacionam intimamente com ela. O ensino prático<sup>50</sup> da higiene deveria ser parte integrante da vida escolar, essa proposta aparece na seção Orientação Pedagógica: “O Moderno Ensino da Higiene”, que apresenta de forma prescritiva e autorizada<sup>51</sup> as orientações pedagógicas a respeito.

[...] Linguagem: 1. Discussões e composições orais e escritas sobre experiências e problemas de higiene pessoal e coletiva. 2. Dramatizações planejadas pelos alunos. 3. Redação de artigos sobre assuntos sanitários para o periódico escolar, onde exista. 4. Contos e poesias, que contribuam para o cultivo de hábitos sadios, nos mais diversos aspectos da vida.

Arte: Feitura de cartazes, quadros murais e ilustrações.

Educação Física: 1. Atividades tendentes a formar hábitos necessários à

<sup>50</sup> “[...] o ensino da higiene, na escola primária, deve visar a formação e o cultivo de hábitos e atitudes desejáveis relacionados com os seguintes fatores: a) nutrição e crescimento; b) repouso e sono; c) atividade física; d) exercícios ao ar livre; e) eliminação; f) asseio e cuidado da boca, do corpo e do vestuário; g) tratamento médico-dentário e ação de obtê-lo; h) controle de enfermidades infecciosas; i) cuidados com a vista e o ouvido; j) postura do corpo; k) proteção contra acidentes; l) ajustamento social e educacional”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 3, n.7, março de 1945. Orientação Pedagógica. “O Moderno Ensino da Higiene”, p. 378-379. O presente trabalho resume um estudo inserido no Anuário da Associação Norteamericana de Administradores Escolares, corresponde ao ano de 1942, e é reproduzido da publicação “A saúde pela escola” editada pela União Panamericana com sede em Washington, série Educação, n. 82. À bibliografia, em inglês, acrescentam-se indicações de obras em português.

<sup>51</sup> A seção foi embasada no referencial teórico em português: *Anais do I Congresso de Saúde Escolar*. 1941, São Paulo, 174p.; ALMEIDA JUNIOR, A. F. *Biologia educacional*. 1944, São Paulo, Cia. Edit. Nacional, 577p.; ANDRADE, C. *A proteção da visão dos escolares*. In: Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 3, outubro, 1944, p. 341-360; *Caderneta de Saúde*, pub. da Secretaria Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, 1941, Rio de Janeiro, 56p.; FONTENELLE, J. P. *Compêndio de Higiene*. Rio de Janeiro, 1941, Edit. Guanabara, XV, 711p.; *Introdução do programa de educação da saúde*. Depart. de Educação do Distrito Federal, 1933, Rio de Janeiro, 40p.; SÁ, C. *Higiene escolar*. Secretaria Geral de Saúde e Assistência do Distrito Federal, Rio de Janeiro, 1942, Imp. Nacional, 36p.; *A Educação Higiênica na Escola Primária*, Rio de Janeiro, 1925; SABOIA, M. *Princípios de Higiene Pedagógica*. Rio de Janeiro, 1941; WOOD, T. *A educação da Saúde, programa para escolas primárias e secundárias*. In: Escola Nova, vol. II, n. 1 e 2, janeiro-fevereiro, 1937, p. 07-234.



proteção contra acidentes. 2. Exercícios adaptados ao estudo da saúde ou das condições físicas de cada aluno. 3. Participação nos jogos e outras atividades saudáveis<sup>52</sup>.

Havia uma preocupação em melhorar as condições higiênicas, sociais e culturais das camadas populares, de construir novos cuidados e novas sensibilidades para a cidade que se transformava; mas, essas ações, de uma forma geral, pareciam difusas. Se as condições reais estavam distantes das ideais, era preciso incutir a importância de se adquirir melhorias nos espaços comuns: nas escolas, nos logradouros, nas edificações públicas, nos postos de saúde e hospitais, nos locais de trabalho, nos mercados de gêneros alimentícios, nos entrepostos, nos centros de abastecimento, nos trapiches, enfim, em todo o entorno da urbe, suas vias e serviços, melhorar a sua dinâmica, sua limpeza, sua condição sanitária, ser mais educado, culto, civilizado.

Os melhoramentos urbanos no Distrito Federal estavam ocorrendo, mas possuíam seu tempo próprio; a situação demográfica,<sup>53</sup> social e cultural, estavam se alterando cotidianamente. Analisando alguns dados no Anuário Estatístico<sup>54</sup> dos anos de 1936/1937, podemos observar a transformação da sociedade em termos de infraestrutura. Era um trabalho sem fim, sempre inacabado ou por fazer; o tempo social e o tempo educacional engatinhavam, ambos precisavam andar, mas a educação ambicionava caminhar com a autonomia das suas próprias pernas, por assim dizer. Mesmo com as mudanças estruturais significativas, a educação não podia esperar a transformação da sociedade para depois educar.

A situação médico-sanitária ainda era precária, os dados estatísticos nos mostram que as doenças recorrentes que possuíam acompanhamento e monitoramento eram aquelas consideradas transmissíveis agudas (varíola, febre tifoide, difteria), a sífilis, a tuberculose, a lepra e a malária. Os serviços oficiais de saúde pública prestavam assistência, principalmente à gestantes, lactantes, crianças em idade pré-escolar e ao controle da peste<sup>55</sup> (ratos). Este último

<sup>52</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 3, n.7, março de 1945. Orientação Pedagógica: “O Moderno Ensino da Higiene”, p. 382.

<sup>53</sup> A densidade demográfica do Distrito Federal correspondia a 4,2% da população do Brasil, possuía 1.801.784 habitantes. Para esse universo populacional, tinha 4.542 logradouros públicos reconhecidos (incluindo avenidas, alamedas, ruas, ladeiras, caminhos e estradas, campos, jardins e parques, largos e praças, pontes, travessas, becos e túneis) e 843 não reconhecidos. Desse total geral, 3.309 eram providos de iluminação pública (73%), 2.084 de encanamento de gás (46%), 1.640 de esgoto sanitário (36%) e 3.679 de água potável (81%). A cobertura do transporte na área urbana possuía 257 vias públicas servidas por linhas de ferro e carros elétricos (5,6%) e 403 eram servidas por linhas de ônibus (8,8%).

<sup>54</sup> Cf. Estatísticas do século XX/IBGE em: <http://seculoxx.ibge.gov.br>

<sup>55</sup> Os dados revelam que foram armadas e espalhadas 888.892 ratoeiras pela cidade, sendo que os ratos capturados em ratoeiras (vivos ou mortos) foram de 77.934, somente 762 ratos encontrados mortos e as doses de veneno distribuídas para a população atingiram um número de 7.419.

torna-se relevante, pois indica se o ambiente é insalubre e propício à proliferação desses vetores por oferta de comida em decomposição/lixo/falta de higiene, consequentemente, um ambiente doente ou, o oposto, um ambiente controlado, limpo e livre de doenças. Nesse cenário, era preciso informar e educar as camadas populares; como contrapartida, o serviço de propaganda e educação sanitária enviou 770 notas e conselhos à imprensa, 876 notas e conselhos às rádios, realizou 44 palestras em escolas e associações e distribuiu 55.200 publicações e panfletos à população.

No âmbito da educação, as estatísticas somente informam a quantidade de estabelecimentos existentes de ensino primário: 1.005. Entretanto, encontramos um maior detalhamento do aparelhamento escolar em relação aos estabelecimentos de ensino não primário, o que entendemos englobar as modalidades de ensino secundário, técnico, normal e profissional. O total informado foi de 289 escolas, destas 124 possuíam biblioteca (43%), 89 tinham equipamento para projeções luminosas (31%), 78 possuíam museus (27%), 114 contavam com gabinetes e laboratórios (39%), 73 operavam com oficinas, fábricas ou ateliês (25%) e uma possuía campos de demonstração agrícola e postos de zootecnia (menos de 1%). Verificamos também, em relação aos estabelecimentos de ensino não primários, que 155 ministravam o ensino de educação física (53%), 124 não ministravam (43%) e 10 escolas não declararam. Isso nos mostra o quanto era necessário à educação progredir e ser comum às camadas populares. Mesmo com propostas consideradas inovadoras, a tarefa não despontava como fácil. Considerando o passivo histórico da educação no Brasil, as propostas pedagógicas ainda eram modestas.

A higiene se afinava cada vez mais com a educação física, mas, juntas, ganhavam maior visibilidade e legitimidade para a formação prática de um conjunto de hábitos e atitudes na escola. Depois da formação do professorado, as instalações escolares eram uma grande preocupação no projeto anisiano, as atividades voltadas para fruição do corpo precisavam de espaços distintos (NUNES, 2000). Oferecer às camadas populares outros espaços diferenciados dentro da escola como auditórios, laboratórios, pátios espaçosos, jardins, quadras, refeitórios, piscinas, bibliotecas, era ir além do confinamento das salas de aula escuras, pequenas e mal arejadas. Significava também igualar em importância as atividades corporais e artísticas às atividades de cunho propedêutico.

A escola seria o local que valeria a pena frequentar diariamente, um espaço estratégico e privilegiado para o novo enquadramento da educação integral da infância, educação que privilegia a educação do corpo numa perspectiva de expressividade e da experiência. Essa

perspectiva era reforçada na mudança da visão econômica e política que contribuiria na construção de um Brasil novo, industrial, urbano, civilizado. Com essa nova visão econômica e política, investir na educação na fase da infância e da juventude poderia criar ganhos na produtividade no trabalho e na vida em sociedade. A reelaboração da escola na construção de uma concepção moderna de infância destacou a vulnerabilidade da criança, por isso o surgimento de novas condutas pedagógicas voltadas para sua cultura, suas práticas (HEYWOOD, 2004).

Anísio sabia que, no campo da educação, um ímpeto renovador não varreria de uma hora para outra o que existia de conservador e tradicional. Politicamente, seria investir na formação, em mais tempo de permanência na escola, num progresso futuro e mais exequível. Na sua concepção de educação, podemos vislumbrar que o desenvolvimento de conhecimentos universais para compreensão e intervenção no mundo, na vida política e na sociedade não poderia prescindir da educação do corpo, das sensibilidades e das expressões artísticas. Por essa razão, a escola deveria transformar-se numa parte significativa, com o tempo ampliado, da vida das crianças e da comunidade. Não somente a distribuição racional do tempo e das matérias, mas o tempo de educação num sentido amplo. A escola se transformariam em verdadeiras casas de educação.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Cf. Teixeira (2007c).

## **PARTE II**

### **CORPO, ESCOLA E CIDADE**

### 3 AS INTERVENÇÕES NA URBE E NO CORPO A PARTIR DO SÉCULO XX

Considerando a dificuldade de demarcar como surgem os fenômenos históricos, pois eles compõem o mesmo cenário de forma embaralhada e bem distante de uma precisão cirúrgica, em linhas gerais, optamos por trabalhar com a ideia de figura e fundo com os temas da segunda parte desta pesquisa. A nosso ver, essa escolha proporciona uma narrativa que consegue uma associação entre corpo/escola/cidade, três pontos que ora se deslocam enquanto figura, tangenciados pela disciplina, ora pela normatização, pelas reformas que incidem no projeto anisiano e, como fundo, em suas transformações entrecruzadas na sociedade.

Os diferentes códigos de sociabilidade da vida coletiva, dos conteúdos próprios em relação aos modos de participação social e o sentindo da mudança de como encarar e internalizar o uso do tempo, tanto no nível social como no nível físico, como meio de orientação, complementam e confirmam os padrões de conduta e de sensibilidade mencionados por Elias e Dunning (1992, p. 44):

[...] a regulamentação do tempo, exigida pela vida numa comunidade relativamente indiferenciada de caçadores ou de agricultores, compreendendo duzentas pessoas no máximo, é diferente da que existe numa comunidade industrial que compreende muito milhares, ou mesmo milhões de pessoas. Para as primeiras, as necessidades de orientação quanto ao tempo eram as que se prendiam a pequenas referências e sinais que se repetiam, como o nascer do sol, de manhã, o pôr do sol, à noite, ou a chegada da lua nova. Os membros da segunda comunidade necessitam, para sua orientação e para regular o seu comportamento, de instrumentos que diferenciam o tempo por minutos. Perdem o autocarro se estiverem dois segundos atrasados! Para a vida que a maioria deles tem não é suficiente ter uma parcela de informação pública do tempo na esquina da rua mais próxima. A maioria transporta consigo um relógio de pulso. A sua vida com estes instrumentos, atinge facilmente a medida do tempo que regula o seu comportamento de dia ou de noite. Para eles, há muito que passou o tempo em que, para alguém estar perfeitamente regulado, bastava ouvir, de hora em hora, os sons do relógio da torre mais próxima.

Paulatinamente, o corpo social incorpora outros ritmos e espaços que a urbe imprime. Esse ordenamento na vida das pessoas penetrava nos valores e costumes da família, disciplinando cada habitante, introduzindo padrões corporais e condutas higiênicas para um comportamento público apropriado. Esse movimento de interação do corpo social com os novos espaços impôs uma novidade na educação do corpo dos indivíduos. Era uma nova forma de circular pela cidade. Tanto que, observamos o vestuário, os horários de passeio e desfrute, dos

modismos, dos banhos de mar, do *footing* nos parques, avenidas, bulevares e à beira mar. Podemos dizer que tal análise pode ser remetida também ao uso de roupas de banho e roupas esportivas na prática do esporte e do lazer, uma vez que elas não escondiam mais o corpo, pelo contrário, expunham-no e ajustavam a silhueta com roupas mais justas às formas do corpo (ELIAS, 2011).

A construção corporal começava a absorver esses valores e reconstruía todo o seu universo simbólico a partir dos novos aparatos tecnológicos (cinema, sistema de rádio VHF, centrais telefônicas), das máquinas consideradas modernas e possantes (as linhas de montagem das fábricas, máquinas agrícolas, o automóvel Ford, as motocicletas), da vida mundana e citadina da urbe (casas de chá, restaurantes, bailes, clubes, gafieiras, bordéis, bairros boêmios). Eram as novas necessidades espaciais e corporais em meio à população e à cidade que crescia.

Aos poucos, esse condicionamento revelava como o corpo deveria ser educado para se comportar em público, a liberdade e a libertação dos costumes exigiu por parte da sociedade muito mais autocontrole. Para Porter (1992, p. 303), as intervenções sobre o corpo baseadas num tipo de educação com uma matriz moral, intelectual e ideológica, reforçava cada vez mais os códigos de sociabilidade e as noções de civilidade.

[...] À mente e ao corpo têm sido designados atributos e conotações distintos. A mente é canonicamente superior à matéria. Ontologicamente, por isso, a mente, o desejo, a consciência ou o ego têm sido indicados como guardiães e governantes do corpo, e o corpo deve ser seu criado. Mas este esquema tem um corolário crucial: quando, como um servo desobediente, o corpo se rebela, não são os punhos, pés ou dedos, os defensores necessariamente considerados culpados, mas as faculdades mais nobres cujo dever era tê-los controlado adequadamente. É um fato que cria profundas tensões para todos os sistemas de controle pessoal (por exemplo, regimes de educação ou punição).

As sociedades ocidentais tornaram-se um campo de intervenções e atividades sobre o corpo, fundamentadas e balizadas nos aspectos doutrinários e hierárquicos do discurso científico, médico, das teorias evolucionistas e raciais. A legitimação e o reconhecimento estiveram baseados, principalmente, na moral, na disciplina e na saúde, durante o século XIX e primeira metade do XX. Sant’Anna (2006, p. 03) enfatiza que “[...] um corpo é sempre ‘biocultural’, tanto em seu nível genético, quanto em sua expressão oral e gestual”. Trata-se de uma prova memorial que está sempre ao lado do ser humano, da concepção até a morte, uma dimensão finita, da matéria. A formação moral e a ordem social eram premissas básicas recorrentes para a educação do corpo no processo de industrialização, no mundo racional do

trabalho, na consolidação do ideal de nação, no progresso, no saneamento físico e moral da população das urbes em desenvolvimento.

Segundo Vigarello e Holt (2008, p. 394), nas primeiras décadas do século XIX, as virtudes corporais – força, destreza, vigor, – estavam presentes no interior das escolas francesas por meio da ginástica e dos diversos métodos ginásticos. Além de tonificar o corpo como um todo, ela moldava de forma disciplinar e incutindo nos praticantes uma melhora geral orgânica, mas “o corpo trabalhado pelo exercício do começo do século não é o do esporte. Parcialmente, porém, já o desenha”. Para Lovisolo (1997, p. 07), “ginástica e esporte foram visualizados como atividades que podiam colaborar com a formação dos corpos e do caráter a serviço da saúde, da produtividade, do nacionalismo, da felicidade e moralidade, entre outros valores”. De uma forma geral, era apontado um deslocamento do corpo adulto para o corpo infantil, redefinindo o modelo social e escolar instaurado anteriormente na Europa, e tal modelo também serviria de inspiração para o Brasil.

Se até o final do século XVIII o corpo infantil era concebido secundariamente como formativo em potencial, ao longo dos oitocentos e entrando no século XX opera-se uma verdadeira inflexão em direção ao corpo na sociedade em geral e, por conseguinte, na escola em particular (TABORDA e VAZ, 2004, p. 15).

Nessa linha, para vários educadores, o enfoque dado para homogeneizar o corpo, seus múltiplos usos e costumes, seus limites e cuidados atrelados às relações com o tempo físico e social era necessariamente função da escola: educar o corpo (SILVA, 2008). Essa educação era voltada para a classe trabalhadora com o intuito de formação de quadros profissionais da economia que se transformava rapidamente, pois era preciso internalizar no corpo social o autocontrole e a disciplina voltada para o trabalho; mas, para as elites, o ensino estava voltado para uma formação mais acadêmica. “Realmente, nessa época, o aumento significativo das massas urbanas e suas aspirações de ascensão social, provocaram uma demanda escolar sem precedentes, obrigando os políticos a repensarem a educação popular” (LOPES, 2003, p. 42).

Nesse contexto, a educação popular abre duas frentes importantes, uma visando a uma melhor capacitação e especialização voltada para o trabalho e o capitalismo, outra para preparar uma jovem geração com corpos saudáveis para o exercício do autocontrole e disciplina, uma sociedade mais educada e empenhada nas relações de reciprocidade. A consequência do modo capitalista de produção trouxe a reboque a importância do trabalho na expansão da força

produtiva; por conseguinte, o trabalhador era também gerador de riqueza e deveria ser cuidado. Esse cuidar envolvia melhoria nas condições de vida e higiene, porém era difícil resistir às intensas jornadas de trabalho sem chegar à fadiga corporal. Por consequência disso, o corpo ficava mais suscetível às doenças e enfermidades. Seguramente, o movimento higienista e a prática do lazer sustentaram um discurso para cuidar do corpo e melhor preservá-lo. A formação e o desenvolvimento das novas camadas sociais nas urbes incidiam numa maior competitividade econômica e social; o corpo da classe trabalhadora era visto como força motriz da engrenagem do Brasil que se industrializava.

A metáfora da máquina humana formou parte de uma estratégia de popularização dos novos hábitos higiênicos, que pretendiam responder à questão de como melhorar as condições de vida dos trabalhadores da indústria e da população em geral. Um dos papéis centrais da metáfora do “homem-máquina” foi o de convencer os capitalistas a cuidar de seus recursos humanos (GOIS JUNIOR, 2003, p. 29).

Uma das formas de atenuar a fadiga, a tensão do trabalho e renovar forças era pensar o ócio e o lazer como direito. Naquela conjuntura, o ócio estava ligado à ideia de desocupação, inatividade, mas, a partir da valorização do lazer, principalmente para a classe trabalhadora, também ocorreu a valorização do tempo livre, do ócio como tempo de não trabalho.

Nesse novo enquadramento social voltado para o corpo, também não podemos desprezar o esporte. Nesse jogo de figura e fundo, em que corpo, escola e cidade vão e voltam como protagonistas o esporte incorporado ao cenário da cidade e dos seus habitantes se torna portador de novos significados e sentidos para o corpo – afinal, para um país que pretendia ser uma nação civilizada e moderna, o esporte tornou-se progressivamente uma instituição importante. Lucena (2000, p. 11) pesquisou a construção da capital do Brasil pela ótica do esporte e seu processo de desenvolvimento e destaca o esporte como exemplo de identidade em práticas urbanas que

[...] ocupa os arredores da urbe com o turfe, as calçadas e ruas com o futebol e em ondas descem barcas e corpos seminus com o remo e a natação. Cria, enfim, espaços comuns na cidade que cresce, derruba e soergue sonhos e realidades. Podemos pensá-la, e vamos considerar aqui, como um ambiente onde homens passam a viver, a criar “lugares” e dar sentido a “espaços”. E assim, como parece devorá-los, também lhes permite uma quantidade e qualidade de ações inestimáveis.

Para Lucena (2000), o esporte parecia incorporar o desafio da Esfinge de Tebas,



“decifra-me ou devoro-te”. Como no mito, certamente, havia um enigma para ser resolvido, mas, na verdade, muito fácil de decifrar. O desafio era desfrutar de forma prazerosa os lugares e os espaços que o esporte e o lazer inauguraram para a cidade. Tanto um como o outro são dimensões que se cruzam em um mesmo cenário. Ao mesmo tempo que ambos assumem uma estratégia de controle corporal, são também uma diversão frequente para a classe trabalhadora (prática do futebol nos subúrbios e várzeas operárias), a classe social emergente e as elites (associações, campeonatos, festivais e clubes).

A exemplo de competições que se realizam na America do Norte, o conhecido pugilista, Antonio Carriço, que se acha á frente do Gymnasio Portugal-Brasil, levará a effeito, na Feira de Amostras, interessante temporada *sportiva*, cujo programma organizado é o seguinte:

Hoje: ás 20 horas - corridas de patinetes.

Amanhã: ás 20 horas - circuito de Athletismo.

Depois de amanhã: ás 20 e 30 horas - Espectaculo de box e luta-livre.

Dia 26 - circuito cyclistico.

Sabbado - ás 20 e 30 horas - Espectaculo pugilistico.

Domingo - das 16 a 18 horas, será effectuada a disputa de jogo entre os vencedores das corridas de patinete, athletismo e cyclismo, nos moldes norte-americanos. Ás 20 e 30 horas será realizado sensacional spectaculo pugilistico, encerrando-se o programma mixto de box, jiu-jitsu e luta livre.<sup>57</sup>

A exemplo, a Feira de Amostras era um lugar considerado distinto e privilegiado para a celebração da modernidade, tanto quanto a tribuna do Jockey Club Brasileiro (JCB) ou a social de um estádio de futebol. A Feira era o local onde as novidades tecnológicas, as produções agropecuária e manufatureira apresentavam-se como atração principal. Os programas eram organizados na exposição com intervalos estratégicos, intercalando almoço, competições esportivas, lanches e uma tarde com baile dançante. Vale lembrar que o programa esportivo estava praticamente inserido em todos os dias da Feira de Amostras, ressaltado como uma segunda atração principal, basta notar os dias e horários em que o esporte era oferecido aos visitantes, passando a ser, muitas vezes, a atração principal (MALHANO e MALHANO, 2002; MOREL, 2005).

O esporte como fenômeno social e cultural alcançava a maioria da sociedade, independente da classe social. Os próprios habitantes buscavam suas estratégias de diferenciação através do esporte e suas manifestações, ora como sócios, praticantes e atletas

---

<sup>57</sup> Jornal dos Sports, n. 2.521, 23 de nov./1937, p. 05.

amadores, ora como torcedores, expectadores e apostadores. Desde o turfe,<sup>58</sup> onde os páreos aconteciam no JCB, espaço público consagrado da cena carioca que fez parte da transformação na cidade,<sup>59</sup> até as provas longas de ciclismo<sup>60</sup> e o notório clássico do futebol<sup>61</sup> carioca: o Fla x Flu. Se algumas práticas se destacavam como esplendor social, por ter um público mais seletivo, o esporte em geral mantinha seu sentido de fenômeno popular. Porém, na readequação do corpo social pela cultura esportiva, nem tudo era calmaria, havia ambientes de resistência sobre a ordem pública onde o principal cenário, muitas das vezes, eram locais públicos, praias, praças ou a violência nos espetáculos esportivos.

[...] Parece que já seria hora de uma energica providencia policial para acabar de vez com essas scenas vergonhosas que tanto perturbam o socego das famílias dos nossos balnearios cada vez mais infestados de jogadores de bola que outra coisa não são senão verdadeiros desoccupados [...].<sup>62</sup>

O inquérito foi aberto na delegacia do 3º districto, que registra a aggressão a ponta-pés de que foi victima ante-hontem no campo do Botafogo F.C. o *forward* Carvalho Leite, pertencente ao sobredito club.<sup>63</sup>

Esse imaginário social acabava por enquadrar e conferir visibilidade aos corpos, pois, esses deveriam exprimir a sua nova identidade contemporânea: a liberdade e a libertação. Mas como frear os avanços dos corpos que se libertavam? Quais estratégias foram deslocadas no contexto? Nota-se, ao observar mais de perto esse processo de transformação do ambiente urbano, que não se tratava somente de uma associação de indivíduos, mas de dar sentido à uma unidade social, mais intrincada sob uma nova forma de viver, dependendo mais uns dos outros. Para Elias (1994), a não diluição do todo enquanto sociedade cria mecanismos comportamentais, culturais, afetivos, tanto de interdependência, mas, principalmente, de autocontrole. Mesmo considerando certa direção e planejamento na intencionalidade do processo civilizatório, sua aplicação prática, quando acontece de forma observável, é sempre

<sup>58</sup> Cf. MELO, V. A. de. **Cidade Sportiva – O turfe e o remo no Rio de Janeiro (1849-1903)**, Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1999. Tese de Doutorado em Educação Física.

<sup>59</sup> Segundo Malhano e Malhano (2002, p. 25) “Os dois prados dos começos do século XIX, o Derby Club e o Jockey Club, desapareceram de seus respectivos locais, para se fundirem, também, enquanto entidades, no Hipódromo da Gávea do Jockey Club Brasileiro”.

<sup>60</sup> “Guarnieri venceu a prova ‘V Circuito da Cidade’, com 84 km de percurso”. *Correio da Manhã*, n. 13.208, 30 de nov./1937, p. 11.

<sup>61</sup> “Record de bilheteria 102:272\$500, foi o quanto rendeu o Fla-Flú, peleja das multidões”. *Jornal dos Sports*, n. 2.524, 28 de nov./1937, p. 06.

<sup>62</sup> *Correio da Manhã*, n. 10.992, 21 de out./1930, p. 05.

<sup>63</sup> *Correio da Manhã*, n. 12.494, 13 de ago./1935, p. 08.

por meio de um processo que avança gradual e lentamente. Uma integração social depende de vários estágios e níveis, inclusive de muitas desintegrações secundárias, a transição do sentido de indivíduos que se desenvolvem enquanto grupos e sociedade envolve uma dinâmica que nem sempre é progressiva, pois, são reestruturadas a todo o momento.

A ideia de educar o corpo para os novos espaços de socialização perpassava os espetáculos esportivos que, além de locais de lazer e de encontros sociais, eram também de conflitos. Assim, os indivíduos deveriam ter um certo grau de cooperação para com o grupo social como um todo, através do respeito às regras sociais institucionalizadas. O autocontrole nesses espaços representava a adaptação ao novo modelo de comportamento e às normas de conduta dos indivíduos; os comentários destacados no *Correio da Manhã* exerciam determinado constrangimento na ação considerada negativa e hostil, a qual a sociedade não aceitava mais ou, pelo menos, não deveria ver como natural.

A boa ordem social era baseada em normas comuns de cordialidade, reciprocidade, respeito e comportamentos comedidos em público para prevenir conflitos, divergências ou oposições de interesse coletivo. Por essa razão, “nestas e em outras atividades elementares, muda lentamente a maneira como o indivíduo comporta-se e sente [...] muda o padrão do que a sociedade exige e proíbe. Em conjunto com isto, move-se o patamar do desagrado e do medo, socialmente instilados” (ELIAS, 2011, p. 14).

Como dito anteriormente, a transmissão de modelos de comportamento se dão de uma forma gradual, é necessário um consenso, pois algumas atitudes são vetadas e não mais aceitas, mas, neste mesmo ritual latente de mudança, novos comportamentos considerados como apropriados devem ser aprendidos. De acordo com Elias (Ibid., p. 181), a tendência das pessoas se observarem mais e aos outros, de se moldarem às novas exigências de convívio e comportamento, travaram uma luta no interior do indivíduo, dividida entre uma esfera privada e uma pública. “Juntamente com essa crescente divisão do comportamento no que é e não é publicamente permitido, a estrutura da personalidade também se transforma. As proibições apoiadas em sanções sociais reproduzem-se no indivíduo como formas de autocontrole” (Loc. cit).

A motivação para as práticas e espetáculos esportivos não tinham apenas ligações à procura de bem-estar e lazer, o corpo era produtor de informações, comportamentos e de cuidados corporais que levavam ao controle implícito imposto ao indivíduo pela vida social como forma de autocontrole. Desse modo, podemos observar no exemplo que Elias (2011, p.179) coloca

No século XIX, cairia no ostracismo social a mulher que usasse em público os costumes de banho ora comuns. Mas essa mudança, e com ela toda a difusão do esporte entre ambos os sexos, pressupõe um padrão muito elevado de controle de impulsos. Só numa sociedade na qual um alto grau de controle é esperado como normal, e na qual as mulheres estão, da mesma forma que os homens, absolutamente seguras de que cada indivíduo é limitado pelo autocontrole e por um rigoroso código de etiqueta, podiam surgir trajos de banho e esporte com esse relativo grau de liberdade. É uma relaxação que ocorre dentro do contexto de um padrão “civilizado” particular de comportamento, envolvendo um alto grau de limitação automática e de transformação de emoções, condicionados para se tornarem hábitos.

Tal perspectiva nos permite entender que a popularidade e o prestígio do esporte contribuíram para uma nova dimensão que se queria dar ao corpo: uma nova estética muscular, melhoria na saúde, integridade moral, virtudes cívicas e valores eugênicos. Três instituições catalisavam o ideal social necessário para essa nova dimensão: a igreja, a família e o Estado. A Igreja Católica era a instituição que representava a maioria das famílias, a moral e a tradição dos bons costumes, o Estado reforçava o discurso da saúde, da organização e da obediência voltados para os futuros servidores da pátria (os homens) e para as futuras mães de família (as mulheres). Apesar das novas funções e configurações da família no período, ela ainda mantinha uma importância nuclear. O sentido da liturgia formal, desdobrada em partes como um ritual social, era o gancho perfeito para a moral cristã e conservadora que balizava a sociedade brasileira, cada vez mais próxima do regime autoritário que se consolidava. Portanto, todos esses valores foram produtos de uma época em que isso era relevante para o projeto civilizatório que buscava ser espelho de uma cultura europeia e burguesa.

Há um esforço para fazer um país e isto não é outra coisa que inseri-lo no sistema capitalista e na cultura ocidental européia. A contradição é evidente e inevitável: na medida em que o país se torna país, se moderniza, adapta-se às formas européias, que não correspondem à condição real do país, aliena-se para afirmar-se e existir: acentua-se a divisão entre o país real e a superestrutura que o dirige e exprime: os centros urbanos crescem, modernizam-se, imitam as condições de vida européias, enquanto o resto do país arrasta-se no atraso (GULLAR, 1985, p. 05).

Se tomarmos o Rio de Janeiro como foco, poderemos observar como as formas europeias foram gestadas na cidade na virada do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Na esteira desse processo civilizatório, a cidade do Rio de Janeiro passa a incorporar os novos códigos de sociabilidade externas, voltados para os círculos de amizade, centrados nas

relações de trabalho e no meio social. Esses códigos ditavam uma maior circularidade na vida pública, no lazer, na vida noturna e cultural. Nessa direção, o Rio de Janeiro, capital da República, era uma cidade renovada que se redesenhava e se reformava a cada instante. Desde o mandato do presidente Rodrigues Alves (1902-1906), quando montou uma equipe<sup>64</sup> para transformar a cidade em cartão-postal, revigorando-a do inchaço urbano caótico e de seus males. De acordo com Schwarcz (2012, p. 45), o intuito do presidente era embelezar e sanear, fazer da capital

[...] uma vitrine para a captação dos interesses estrangeiros, concebeu-se um plano em três direções: a modernização do porto ficaria a cargo do engenheiro Lauro Müller; o saneamento da cidade – acometida, segundo as autoridades, por doenças e epidemias infecciosas – seria responsabilidade do médico sanitarista Oswaldo Cruz; e a reforma urbana estaria a cargo do engenheiro Pereira Passos que havia conhecido de perto a reforma de Paris.

As reformas urbanas<sup>65</sup> se processaram no Rio do centro em direção a locais mais periféricos da cidade. Essa foi uma estratégia dos administradores para frear a ocupação desordenada, a falta de estrutura e as condições de vida insalubre. Esse deslocamento foi operado, principalmente, em função das desapropriações dos terrenos e morros ocupados irregularmente pelas camadas populares e de imigrantes, pelo despejo dos moradores de cortiços, barracos e moradias improvisadas. Mas, também, pela construção de túneis e a realização de aterros, eliminando brejos e lagoas. Além da desapropriação de pensões e alojamentos coletivos situados no centro da cidade, pois esses locais, hospedavam os que chegavam à busca de um futuro mais próspero e de novas frentes de trabalho (ofertados pelas fábricas e pela construção civil).

O Rio era descrito pela sua atmosfera mundana, cosmopolita e boêmia, considerado um polo irradiador das transformações sociais, arquitetônicas, culturais, políticas e do projeto civilizatório que emergia para o Brasil. Essa mudança acontecia igualmente com outras urbes brasileiras como São Paulo e Belo Horizonte, concentrando espacialmente também o

---

<sup>64</sup> O presidente Rodrigues Alves convidou o engenheiro Francisco Pereira Passos para assumir a Prefeitura do Distrito Federal justamente pela sua “reconhecida capacidade de trabalho. Anteriormente ele tinha um posto de consultor técnico do Ministério da Agricultura e Obras Públicas, sob a direção do Conselheiro João Alfredo Correa de Oliveira, ambos nomeados por D. Pedro II” (MALHANO & MALHANO, 2002, p. 49).

<sup>65</sup> Notadamente, a Reforma Passos foi o primeiro plano conjunto para a cidade, uma “empreitada de transformação radical” e obras de grande vultuosidade. Outro momento ousado relacionado à urbanidade do Rio foi a gestão do Prefeito Antônio da Silva Prado Júnior (1926-1930), igualmente engenheiro que protagonizou uma outra fase de remodelação e embelezamento da cidade do Rio de Janeiro alterando as reformas urbanas de prefeitos anteriores, tais como Paulo de Frontin e Carlos Sampaio (MALHANO & MALHANO, 2002).

desenvolvimento econômico, conferindo, assim, um novo sentido à urbanização atrelada as modificações dos estados em prol de um regime central e mais autoritário. O sentido de urbanização que observamos representa um modelo de divisão do capital e do trabalho, cujo sentido dado pela cidade passa a ser de *lôcus* de poder, de atividades comerciais, financeiras, administrativas, burocráticas e políticas. Segundo Patarra (1997, p. 255), “esse processo é acompanhado de um ciclo de migrações internas que, durante mais de três décadas, fornece mão-de-obra para as áreas de concentração do desenvolvimento econômico”, mas isso só foi possível porque a dinâmica populacional cresceu consideravelmente, tanto pela população em geral, quanto por imigrantes estrangeiros atraídos pelas especializações profissionais, além da busca por novas oportunidades, viabilizando esse processo de mudança.

O crescimento populacional, no recorte de 1872 até 1940, em conjunto com a política de imigração estrangeira, gerou um rápido aumento da população. Esse crescimento também deve ser analisado a partir da relação entre as taxas de natalidade e de mortalidade. Essa dinâmica apontava para a construção de novas políticas.

Tabela 1 – População Brasileira

<b>Período</b>	<b>População no início do período</b>	<b>Incremento Global</b>	<b>Saldo Vegetativo</b>	<b>Saldo Migratório</b>	<b>Crescimento Total</b>	<b>% do crescimento total devido à imigração</b>
<b>1872-1890</b>	9.930.478	4.403.437	3.533.171	570.266	44,34	12,95
<b>1890-1900</b>	14.333.915	3.104.519	2.201.065	903.454	21,66	29,10
<b>1900-1920</b>	17.438.434	13.197.171	11.257.218	939.953	75,68	7,12
<b>1920-1940</b>	30.638.605	9.529.684	8.669.842	859.842	34,60	9,02

Fonte: Adaptado de Gonçalves (1973).

Tabela 2 – Coeficiente de natalidade e mortalidade para o Brasil: 1871-1940

Período	Nascimento / 1.000 hab.	Óbitos / 1.000 hab.	Parcela do crescimento anual
			Devido ao crescimento vegetativo
<b>1871-1890</b>	46,6	29,5	1,79
<b>1891-1900</b>	46,0	27,8	1,40
<b>1901-1920</b>	45,0	26,4	2,66
<b>1921-1940</b>	43,5	24,8	1,35

Fonte: Adaptado de Merrick e Graham (1979).

Considerando esses dados, a taxa de natalidade se manteve bem próxima e essa relativa estabilidade contribuiu para o crescimento populacional passando a ser um elemento decisivo na dinâmica populacional, endossados pelos dados numéricos do saldo vegetativo (Tabela 1). Já a taxa de mortalidade apresentou um decréscimo moderado desde o início censitário até 1940 (Tabela 2). Possivelmente, o declínio desde o final do século XIX seja oriundo das mudanças econômicas, das campanhas de saúde pública e do incremento da imigração, mas, nos anos que antecedem à Primeira Guerra Mundial e ao período do pós-guerra, esse declínio parece estar relacionado com o uso de técnicas de intervenção médica mais modernas, diagnósticos, melhor assepsia das mãos e ferimentos. A doença, a invalidez e a morte eram vistas e consideradas como um prejuízo na produção. Em relação às mudanças socioeconômicas mais significativas da sociedade, havia todo um aparato discursivo vinculado à estatística que legitimava o discurso oficial dos administradores públicos no sentido de civilizar o Brasil, agora voltado ao progresso e à modernização.

A dinâmica populacional conferiu um sentido analítico aos dados censitários que, calculados, geravam um saber demográfico. Para dimensionar a cidade, calculava-se o número de habitantes, os melhoramentos urbanos, os serviços de iluminação pública e particular, o fornecimento de gás, o abastecimento de água potável, o esgotamento sanitário e a limpeza pública e particular. Nesse sentido, o censo passou a ser um grande aliado para pensar a cidade e a ordem pública, pois

[...] o saber demográfico se constituía em saber elementar para poder fazer valer a densidade populacional como critério da reforma da cidade e de sua malha escolar heterogênea. Portanto, os dirigentes da *cidade a ser reformada*

também pela via da educação de seu povo passaram a operar com a idéia de população como um novo corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, necessariamente numerável. Corpo que, sendo conhecido, deveria ser objeto de ações variadas para que pudesse ser controlado, educado (GONDRA, 2008, p. 10).

O Estado tinha incumbência de articular indivíduos heterogêneos, de diferentes origens (estrangeiros e nativos), para formar uma sociedade mais homogênea em nome da formação do espírito nacional. Para Diniz (1997, p. 92), diferentes fatores “convergiram para ênfase na oportunidade histórica de um Estado intervencionista comprometido simultaneamente com o fortalecimento econômico do país e com a afirmação da identidade nacional, metas solidárias na construção de uma nova ordem”. O processo de urbanização estava diretamente ligado à ideia de progresso e civilização, da busca pelo desenvolvimento e de uma vida melhor. De acordo com Elias (2011, p. 23),

O conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário [...] se examinamos 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.

Se o desejo crescente por melhorias e progresso pautava-se na crescente urbanização, a reestruturação, por um lado, expulsava a população pobre e sem recursos para a borda da cidade e, por outro, a fixação das elites e das camadas sociais emergentes ocorria no entorno do centro, nos bairros considerados nobres e na beira-mar. Exatamente locais com mais recursos e acesso à nova cadeia de melhoramento público, assim como aos espaços privilegiados de cultura, educação e lazer. Essa mobilidade urbana foi estruturada por uma rede de transportes públicos e privados – bondes, trens, ônibus e automóveis –, imprimindo, desse modo, um ritmo acelerado e um aumento no custo de vida, característico da metrópole. O cotidiano dos habitantes pulsava em compasso com os relógios de punho e de parede distribuídos pela cidade, pelos jornais com edições matutinas e vespertinas, estações de rádio, telégrafos e pela jornada de trabalho. Em suma, eram novos tempos e espaços que a cidade imprimia, transformando e controlando a circulação das pessoas, ordenando o modo de vida e atribuindo novas funções à família, que



também era influenciada por uma nova sociabilidade interna, agora não mais centrada somente no lar.

Sem dúvida, eram interesses contraditórios, ao mesmo tempo de conservação da tradição, mas de transformação da sociedade brasileira que pretendia ser um país autônomo. O pensamento republicano tentava identificar as nossas características para plasmar um ideal comum de Estado. O cerne do projeto civilizatório era forjar uma sociedade de indivíduos homogêneos, não o contrário. Uma das estratégias era por meio de uma educação progressiva, da ampliação da rede escolar e da reforma de um sistema nada versátil. Era preciso melhorar as condições escolares, ter uma estrutura que não fosse tão precária; era necessário viabilizar um projeto educacional inovador que acompanhasse os novos ares republicanos, com um novo reduto administrativo, sobretudo, remodelar a escola. Mas, como esse ideal reformador cortaria raízes tão profundas com uma educação considerada atrasada, elitista e de ranços aristocráticos? Tal análise nos leva a investigar, na sequência, como a penetração desses novos conceitos sobre a cidade e as novas configurações sociais sobre o corpo ajudaram a difundir o ideário educacional e reformista para a escola, preconizando-a como um recurso civilizatório.

### 3.1 A remodelação escolar no Rio de Janeiro

Como destacamos anteriormente, a “cidade renovada” proporcionava uma variedade de transformações aos seus habitantes, eram outras capacidades/potencialidades estruturadas no perfil e na mentalidade do homem novo. Tratava-se de uma nova configuração social, política e civilizatória, acompanhada pelo desenvolvimento paulatino do capitalismo, seus ganhos e suas mazelas. Lopes (2003, p. 76) destaca que a “marca da modernidade política expressa pela revolução de 1930 articulava-se à marca da modernidade pedagógica – a era das grandes reformas – intencionalmente pouco identificadas com as lutas partidárias travadas naquele momento, mas nem por isso menos políticas”. As Reformas do ensino no Distrito Federal, na gestão de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, constituíram uma reconstrução e uma reinvenção do espaço escolar.

Azevedo, cuja ascendência sobre o movimento renovador da educação já era reconhecida, fora afastado de suas funções no Rio de Janeiro com o desencadear do movimento revolucionário pelas ligações que possuía com o governo deposto, encontrando-se em São Paulo, com pouco espaço de manobra na esfera federal. Anísio, apesar de estranho aos meios cariocas, ocupava uma posição central na administração pública, mas fazia questão de frisar sua posição como educador, “técnico”, disposto a servir o governo pela sua competência na área educacional. Lourenço, pela legitimidade que possuía como educador reformista – experiência demonstrada na Instrução Pública do Ceará e em São Paulo – e pelo relativo descompromisso com as forças oligárquicas que se opunham ao governo provisório, talvez fosse o mais indicado e, sobretudo, o menos suspeito, para realizar a necessária costura de interesses entre o movimento dos educadores e o governo *revolucionário* naquele momento (LOPES, 2003, p. 77).

Se esse não era um caminho consensual, obviamente tinha uma vigorosa hostilidade entre os ares de renovação e os ares tradicionais, entre o velho e novo, e contra o ímpeto construtivo. Para sustentar o movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar e diminuir a desconfiança quanto à sua administração, Anísio tentava demonstrar como a escola poderia contribuir para a formação e manutenção da unidade nacional, transmitindo a dinâmica de nossa cultura, constituída das diferentes modalidades e variedades que ela apresentava em nosso país. Ele usa como referência de unidade nacional a educação e a cultura como pertencimento, no sentido de identidade, de partilhar um sentimento de fazer parte de um país, sendo a educação um dos instrumentos da diversificação cultural. “A educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade,

revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão”.<sup>66</sup> Para Anísio, no caso, homogeneidade era sinônimo de imobilidade e isolamento; na sua opinião, o tema da unidade nacional deveria ser tratado como “educação e diversificação nacional”. Essa unidade nacional poderia ser assegurada pela transmissão e pelo aprimoramento da cultura, na qual tem sua difusão pelo trabalho e pelo processo escolar de forma permanente, reconfigurando o campo da resistência pelo tradicional e minando a rivalidade pela escola nova e seus signatários, preparando, assim, um terreno mais sensível ao espírito de reconstrução.

Essa nova competência escolar estaria permeada pela pedagogia escolanovista em detrimento da pedagogia tradicional, requerendo mudanças no espaço físico, na aquisição de equipamentos, numa maior interação entre o currículo escolar e o processo de ensino-aprendizagem, no incremento da capacitação e formação de professores e, num sistema administrativo que desse conta de dinamizar tudo isso. A proposta de remodelação escolar interferiu dentro da organização espacial da cidade, proporcionando a inserção de técnicos e profissionais da educação na representação simbólica da capital.

Os desejos de renovação de Anísio voltaram-se diretamente para tornar mais produtiva a influência da educação e da cultura norte-americana para criar um conhecimento instrumental sobre a realidade e a educação brasileira, incidindo diretamente na escola, identificada como um importante elo no projeto civilizatório. A direção imaginada por Anísio era de “retirar o problema do governo da educação da tutela da Igreja e do Estado, construir representações sobre a escola e a sociedade, criando saberes e definindo prioridades”, assim como, reverter o espelho da cultura europeia, que, desde o período da *Belle Époque Tropical*, impregnara parte da sociedade brasileira (NUNES, 2000, p. 234).

De uma forma geral, dois conceitos concorriam na evolução e no avanço dos processos educativos para uma pedagogia moderna: um convencionou-se chamar de pedagogia tradicional, outro de pedagogia da Escola Nova. Na pedagogia tradicional, a criança era um ser incompleto, a infância era um objeto bruto a ser lapidado e refinado, sua evolução aconteceria por meio do processo educacional formal e deveria atingir seu ponto de maturação quando se tornasse um indivíduo adulto, suficientemente completo, apto a internalizar os valores sociais e morais da cultura à qual pertence, disciplinado no letramento, raciocínio e aritmética.

---

<sup>66</sup> Anísio Teixeira. “A educação e a unidade nacional”. Conferência realizada na Associação Brasileira de Educação. [193-]

Se as ideias básicas da educação tradicional forem formuladas do modo genérico, sem as qualificações necessárias para uma definição específica, elas podem ser compreendidas da seguinte maneira: a matéria ou conteúdo da educação consiste em um conjunto de informação e de habilidades elaboradas no passado, sendo, portanto, a principal tarefa da educação transmiti-las às novas gerações (DEWEY, 2011, p. 19).

Nesse sentido, o indivíduo era conduzido àquilo que ele deve ser e não ao que ele é, a partir de modelos sociais. Na abordagem tradicional, o professor se coloca como centro do processo de ensino-aprendizagem, é o mestre empoderado de saber absoluto, que ensina e descreve diretamente a verdade para seus alunos de forma uniformizada e fechada.

No processo de ensino-aprendizagem construído a partir do conceito escolanovista, o professor se desloca de um plano vertical e fechado para outro, ele ganha horizontalidade múltipla e aberta. Ele se desamarra como ponto-chave do saber, do conhecimento e da experiência pregressa. A turma, classe ou grupo de alunos passaria a se organizar e funcionar nos moldes da sociedade democrática, “[...] na escola a criança vae viver socialmente, aprendendo a participar da moderna organização democratica, assumindo as suas responsabilidades e extrahindo dessa vida collectiva sentido e prazer” [*sic*].<sup>67</sup> Fica claro que a Escola Nova ou a educação progressiva é uma crítica contundente em relação à educação tradicional, fruto de um descontentamento do padrão impositivo de cima para baixo e de uma organização de fora para dentro.

Para Anísio, baseado nos pressupostos teóricos de Dewey, o controle externo seria rejeitado. Não que toda autoridade deveria ser abandonada, mas era necessário buscar uma experiência mais efetiva de autoridade, desenvolvendo afirmativamente a liberdade, não de forma e significado dogmático. “Qualquer teoria, bem como qualquer conjunto de práticas, pode tornar-se dogmática se não tomar como base o exame crítico de seus próprios princípios fundamentais” (Ibid., p. 24). Tanto na pedagogia tradicional, quanto na Escola Nova, as teorias evolucionistas se fazem presentes em Darwin (Teoria da evolução natural das espécies) e Spencer (Evolucionismo social), em que a aprendizagem acontece pela interação do indivíduo com o meio ambiente. De acordo com Oliveira (1991, p. 22), a pedagogia nova utiliza as teorias evolucionistas no intuito de:

---

<sup>67</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1933.05.09. Série: pi – Produção Intelectual, 09/05/1933. “Boletim de Educação do Distrito Federal” (manuscrito), p. 03.

[...] demonstrar a positividade do presente em relação ao passado e dar, por associação, uma função e um sentido para a infância. Se o momento atual da evolução foi a síntese de um aperfeiçoamento das espécies face ao meio e por isso o nível ótimo a que chegamos pela superação das etapas antecedentes, o passado já não era mais modelo para o presente.

A profusão de estudos relativos ao meio ambiente e à sua relação com o homem despertaram implicações objetivas e subjetivas sobre a vida humana, suas interações, níveis de inteligência e maturação. Assim, o “essencial, porém, é dar ao educando a atitude científica, com os seus hábitos de reflexão, de inquérito, de análise, de crítica e de sistematização” (TEIXEIRA, 2007b, p. 83).

Dessa maneira, essa nova perspectiva de escolarização previa um tipo de escola diferente, uma escola que desse vazão à reconstrução da experiência no ato de aprender. Com isso, a remodelação da escola deveria começar a partir dos seguintes parâmetros: a dimensão espacial da sala de aula (atentando a condições de iluminação, ventilação, higiene e outros acabamentos); novos espaços e equipamentos escolares (biblioteca, auditório, pátios, laboratório); arquitetura com infraestrutura adequada para condições concretas de aprendizagem (construção com área e metragem mínimas respeitadas, localização); novas funções e atribuições do professor, da família e da administração pública; migração da escola de tempo parcial para o período integral; implantação de currículos que privilegiassem também as disciplinas de experimentação e artísticas (trabalhos manuais, desenho, música e educação física).

No início da sua administração, Anísio Teixeira foi recebido com críticas pelo conteúdo pessimista e negativo do inquérito apresentado a Pedro Ernesto, na época, interventor do Distrito Federal. As críticas foram duras, antes mesmo de Anísio e seus colaboradores proporem mudanças mais profundas e estruturais na Instrução Pública. Para o comentarista do jornal *Correio da Manhã*, tudo ia mal na Instrução Pública até que tiveram a feliz lembrança de admitir Anísio. Mas, se as condições materiais das edificações escolares não eram as melhores e também era notória a condição de carência do ensino municipal, não poderia se esperar uma eficiência do ensino e condições primorosas ao final do inquérito. Se o quadro de penúria parecia ser óbvio, o que Anísio e seus colaboradores fizeram foi fortalecer esse argumento com a aplicação de testes, levantamento e tratamento de dados, interpretando-os através da estatística.

Segundo o jornal, foram examinados seis mil alunos de diferentes anos escolares e distintos estabelecimentos espalhados pelos diversos distritos. Verificou-se uma variedade de resultados e um aproveitamento muito inferior ao que deveria ser oferecido pelas escolas primárias. Porém, o que chamaria atenção foi a maneira de como foram feitos os testes e o aproveitamento desses seis mil alunos. Isso permitiu uma conclusão irônica do comentarista do *Correio da Manhã*, atribuindo “tão soberba segurança” ao diretor da Instrução Pública.

A Directoria de Instrucção Publica teve a preocupação de escrever vernaculo puro, chegando ao ponto de traduzir “tests”, que não é portuguez, por testes... Portanto, ali qualquer deslize de linguagem é imperdoavel. Pois num deles se lê que na “rua está ventando, chovendo e *nevoando*, etc.”, para que a creança arguta responda o que nella se passa quando a mãe a retém em casa por motivo da chuva. *Nevoando*, porém, é verbo que não se conhece na língua de Gonçalves Dias, onde o que ha é nevando... Outro “test” fala em raposa perseguindo galinhas, o que não é familiar á creança brasileira e não permite aquilatar de sua inteligência, e acrescenta, numa frase evidentemente errada, que a galinha entrou para o poleiro.<sup>68</sup>

Nesse caso, o alvo era Anísio Teixeira e indiretamente Pedro Ernesto, pois, o jornalista coloca em xeque os testes realizados por Anísio e sua equipe, acusando-os de leviandade, uma vez que não se sabia se os resultados serviam melhor para denunciar o atraso das crianças em idade escolar ou se para evidenciar a falta de experiência e erro crasso dos que pretendiam tirá-las das “trevas da ignorância”. Para nós, fica difícil avaliar as perguntas e respostas, bem como o conteúdo dos testes aplicados, uma vez que o colunista cita o fato de forma descontextualizada. Porém, o que não se deixa de observar é o tom jocoso e o julgamento negativo do modelo de avaliação adotado por Anísio, claramente baseado no sistema de ensino norte-americano. Na verdade, os testes de aproveitamento escolar “tinham como alvo a identificação e superação das dificuldades de aprendizagem presentes na escola”, mas os efeitos do uso da estatística, inquéritos de aferição e rendimento não eram percebidos da mesma forma e com a mesma clareza por todos, educadores ou não (NUNES, 2000, p. 356).

A reforma anisiana se deu a partir dos inquéritos escolares, por meio de levantamento de dados que, transformados em números e tratados pela estatística, foram refinados pela argumentação cientificista da biologia, da sociologia, da antropologia e da psicologia. Desde o Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais, celebrado em 1931, sucederam levantamentos estatísticos do ensino de forma sistemática a cada ano. Parte do que consultamos

<sup>68</sup> Correio da Manhã, “Topicos & Noticias”, ‘Tests’ de dois gumes... , terça-feira, 10/05/1932, p. 04.

foi examinado por Teixeira de Freitas sobre os aspectos gerais do movimento escolar no ano de 1938 e de dados retrospectivos do período 1932/38. Esse volume constitui o sétimo da série de publicações semelhantes do Serviço de Estatística de Educação e Saúde do Ministério da Educação e Saúde.<sup>69</sup> Consta de duas partes, uma abrangente sobre todos os ramos de ensino e outra, de maneira mais desenvolvida, sobre a situação do ensino primário geral. Mesmo sendo dados gerais do país, os números ilustram o crescimento de escolas em 46%, de professores em 41% e de alunos em 53%, no período de 1932/38.

No Distrito Federal não era diferente. Era preciso preparar o espaço escolar para o desenvolvimento e o progresso em marcha no país. O recorte do ano de 1933 na estatística escolar<sup>70</sup> aponta que, dos prédios ocupados pelos estabelecimentos que ministravam o ensino primário e *pertencentes* às entidades mantenedoras das organizações escolares que nele funcionavam, 13 eram federais, 95 municipais e 136 particulares. Dos prédios cedidos *gratuitamente* às entidades mantenedoras, 10 eram para escolas públicas e 67 para escolas particulares. Daqueles que eram *arrendados* às entidades mantenedoras, 124 eram para escolas públicas e 281 para escolas particulares. Neste contexto, o sistema público para o ensino primário da capital funcionava basicamente em 229 prédios escolares, sendo que mais da metade eram em imóveis arrendados (54%). Em contraste, as escolas particulares somavam 484 edificações, sendo 58% imóveis locados. Realmente as escolas estavam em locais improvisados, faltava espaço apropriado para educar a população. Esse dado por si só indica porque um dos alvos de Anísio era a expansão da educação pública, laica e gratuita.

Verifica-se, com base nos dados estatísticos do IBGE e nos números que alimentavam os inquéritos elaborados pelo Departamento de Educação, que era urgente se construir uma nova malha escolar. Vários pontos poderiam ser elencados para o desejo de mudança: maior oferta de vagas (matrículas) e salas aos alunos, consequente aproveitamento e aumento na escolarização da população, avanço nas condições de ensino, oportunidade para novos professores, pessoal administrativo e diretores, melhora do serviço escolar e valorização da escola junto à família e à comunidade do seu entorno. Na gestão de Anísio, haveria primeiramente uma organização técnico-administrativa com um corpo altamente especializado de pessoas para interpretar os estudos estatísticos e proceder de forma racional e científica a

---

<sup>69</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 4, n.11, maio de 1945. Bibliografia. “Ministério da Educação, Serviço de Estatística da Educação e Saúde. O ensino no Brasil em 1938, Rio de Janeiro, 1943, Serviço Gráfico do I.B.G.E.”, p. 299-300.

<sup>70</sup> Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1936. Rio de Janeiro: IBGE, v.2, 1936. Estatísticas do século XX/IBGE. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br>>. Acesso em:30/09/2015.

estrutura administrativa educacional. Especificamente nesse aspecto, dentro do Departamento de Educação, existia a Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, órgão responsável pela construção de uma estrutura física de edificações escolares com espaços adequados e bem planejados que acompanhava o projeto pedagógico proposto.

Observa-se que a remodelação escolar proposta por Anísio Teixeira demandaria novas edificações e, com isso, mais custos. Elas deveriam estar localizadas em terrenos com espaços propícios aos modelos arquitetônicos e suas dimensões. Entretanto, esse cenário estava fora e além da realidade brasileira, era um padrão inexistente até para a capital federal e, mais uma vez, sofreu críticas marcadas pelo *Correio da Manhã*.

Entre as muitas necessidades da população carioca, nenhuma existe a reclamar providencias mais urgentes do que a construcção de predios para as escolas primarias. Varias vezes se tem enfrentado o problema; sempre que se contráe um emprestimo, na Prefeitura, é sob o fundamento de aplicar, parte do que elle produzir, na construcção de predios para escolas. Ainda agora, com administração revolucionaria, o assumpto tem vindo à baila varias vezes, entre promessas animadoras. Não será demais, neste momento, exigir o cumprimento da palavra dada, porque, se assim não se fizer, os habitantes desta metropole, aos quaes em diversas circumstancias se acenou com ella, ficarão descrentes dos poderes publicos. O erro que tem assignalado as iniciativas anteriores, neste particular, é representado pela vaidade de construir predios que possam impressionar pela pompa de suas fachadas; que sejam luxuosos e possam servir de sala de visitas aos pedagogos estrangeiros que nos visitam [...] Se calcularmos o que nelles se empregou, ao numero de creanças que pódem abrigar, veremos facilmente que cada um deles sáe, ao erario, por uma exorbitancia.<sup>71</sup>

O tom de censura à administração de Anísio vinha pelo enfrentamento e restrição que Fernando de Azevedo sofrera na administração anterior, principalmente em relação à escolha de uma arquitetura mais cara e monumental, complexa, sofisticada, de elevado padrão, que culminou por parte dos opositores políticos em desconfiança na má utilização da verba pública nas obras. Para evitar qualquer envolvimento do Departamento de Educação em questões como essas, Anísio Teixeira optou por uma arquitetura funcional, racional, prática, nos moldes do estilo moderno. Assim, seu projeto de remodelação era justificado pelo espírito técnico, pela aplicação de critérios científicos e amparado pelas estatísticas escolares, longe da pompa e suntuosidade dos palacetes que esperavam seus opositores.

---

<sup>71</sup> Correio da Manhã, “Predios Escolares”, terça-feira, 25/07/1933, p. 04.



No diagnóstico feito pela gestão anisiana, dois pontos eram chave: a questão da qualidade e da quantidade. O déficit das edificações escolares girava em torno de 55% e, respaldado pelos dados, Anísio Teixeira propôs um Plano Diretor de construção com 74 prédios novos, 25 prédios adaptados e 16 ampliações, a serem concluídos até 1938.<sup>72</sup> Inserido no Plano Diretor, haveria um plano mínimo que obedeceria a um gradual programa de construções por uma década, dividido em duas fases de cinco anos, procurando atender aos distritos mais críticos. Entretanto, compatibilizar uma educação de tempo integral, a partir de uma pedagogia de formação de hábitos e progressiva, com a realidade do parque escolar ineficiente, precário e minguido, parecia ser um problema insolúvel.

A localização desses núcleos escolares por zonas de atendimento esbarrou imediatamente, ao tentarem executá-lo num problema de ordem eminentemente prática: não se encontravam terrenos que tivessem as necessárias qualidades de topografia, dimensão e situação, desejados para o projeto imaginado (OLIVEIRA, 1991, p. 151).

Desse modo, os dois pontos chave continuariam operacionalmente emperrados, devido à dificuldade técnica, o alto custo das construções e desapropriações. Foi então que Anísio, juntamente com a equipe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, comandada pelo arquiteto-chefe Enéas Trigueiro Silva, projetaram dois programas arquitetônicos distintos: as Escolas Nucleares ou Escolas-Classe, responsáveis pelo ensino das disciplinas de estudo no sentido tradicional (matemática, ciências, história, línguas e geografia) e as Escolas Parque, responsáveis pelo ensino das disciplinas corporais, artísticas e higiênicas (educação física, música, higiene e artes).

Complementando os programas arquitetônicos das Escolas-Classe e Escolas Parque, cinco tipos de prédios foram pensados baseados nas suas funções pedagógicas: (1) *Tipo Mínimo* – com duas salas de aula, um ateliê (trabalhos manuais) e oficina; (2) *Tipo Nuclear* – com 12 salas de aula, salas para administração, secretaria e professores (com biblioteca); (3) *Tipo Platoon de 12 classes* – com seis salas de aula, seis salas especiais (leitura e literatura com biblioteca anexa, ciências sociais, ciências com “vivarium”,<sup>73</sup> desenho e artes industriais, auditório, música, recreação e jogos); (4) *Tipo Platoon de 16 classes* – com 12 salas de aula, quatro salas especiais (música, recreação e jogos, ciências sociais, ciências, auditório); (5) *Tipo*

<sup>72</sup> Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. Guia das Escolas de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2006. p. 21.

<sup>73</sup> Simulação em pequena escala de um ecossistema com animais, insetos e/ou plantas, para observação e estudo.

*Platoon de 25 classes* – com 12 salas de aula, 12 salas especiais (biblioteca, ciências, ginásio, ciências sociais, desenho e artes industriais, auditório com palco, música, recreação e jogos), refeitório e anexos, almoxarifado escolar e sala de professores (OLIVEIRA, 1991; FERNANDES, 2006; PAULILO, 2007).

A remodelação escolar trouxe novas perspectivas e exigências para a educação vigente e que se desejava transmitir no Distrito Federal. Era ainda, aquela que serviria como vitrine para os outros estados da Federação, principalmente escolas do tipo *Platoon*, onde o ambiente se tornava propício ao ensaio de novos métodos, estimulava maneiras diferentes de estudar, organização das salas e aulas, mudança de atitudes de professores e alunos, condições experimentais para o desenvolvimento da educação corporal, hábitos higiênicos e aptidões artísticas. Verifica-se que esse modelo buscava a preparação técnica e intelectual, disciplina, frequência, controle, mas também a autogestão e cooperação mútua. Pela proposta do projeto arquitetônico anisiano para o espaço escolar, os conteúdos rotulados como acadêmicos eram permeados pela educação do corpo e, esta, era desenvolvida intencionalmente nas salas especiais, pelo ambiente cultural dinâmico, pela jornada ampliada do tempo escolar e por caracterizar uma educação ampliada.

O Plano Diretor das edificações escolares e o programa arquitetônico elaborado por Anísio Teixeira, juntamente com a equipe liderada por Enéas Trigueiro Silva tiveram vida curta. Em razão do conturbado ambiente institucional e da perseguição política oriunda da Intentona Comunista (Levante Comunista), em 1935, Anísio pediu exoneração das suas funções na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ele foi acusado de colaborar com o movimento, tido como conspirador e comunista. No entanto, no mesmo ano de 1935, a malha escolar do Rio apresentava 25 novas escolas concluídas<sup>74</sup> na sua administração. A remodelação escolar esculpida na construção simbólica da escola primária tornou-se alvo de disputas, perseguições e críticas ao projeto anisiano. Assim, o preço a ser pago pela melhoria da educação pública foi alto e dispendioso para Anísio e seus colaboradores e, certamente, para a população carioca.

---

<sup>74</sup> Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro. Guia das Escolas de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2006. p. 23.



Ilustração 01: Construção da Escola Municipal Venezuela/Tipo Nuclear (12 salas)  
 Fonte: Centro de Referência da Educação Pública/RJ 03/09/1934

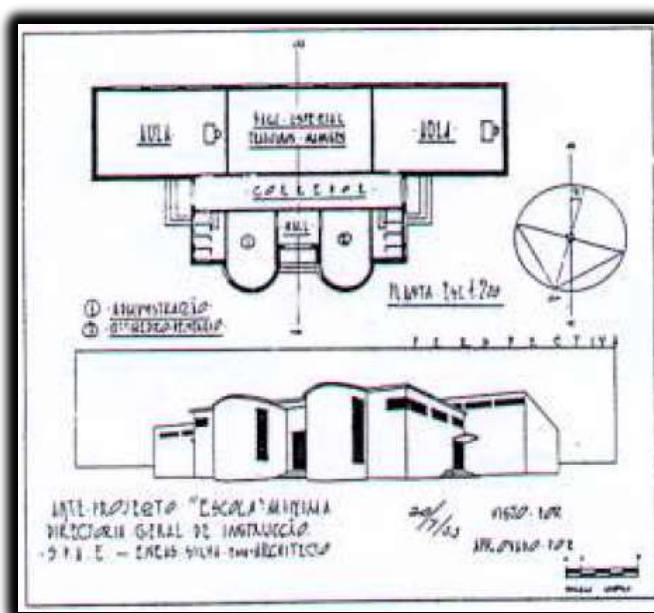


Ilustração 02: Escola Mínima (Desenho original de Enéas Trigueiro Silva)  
 Fonte: Centro de Referência da Educação Pública/RJ 20/07/1933



Ilustração 03: Escola-Classe/Tipo *Platoon*  
Fonte: Centro de Referência da Educação Pública/RJ s/d.



Ilustração 04: Construção da Escola Municipal Argentina/Foto: Augusto Malta  
Fonte: Centro de Referência da Educação Pública/RJ 25/04/1935

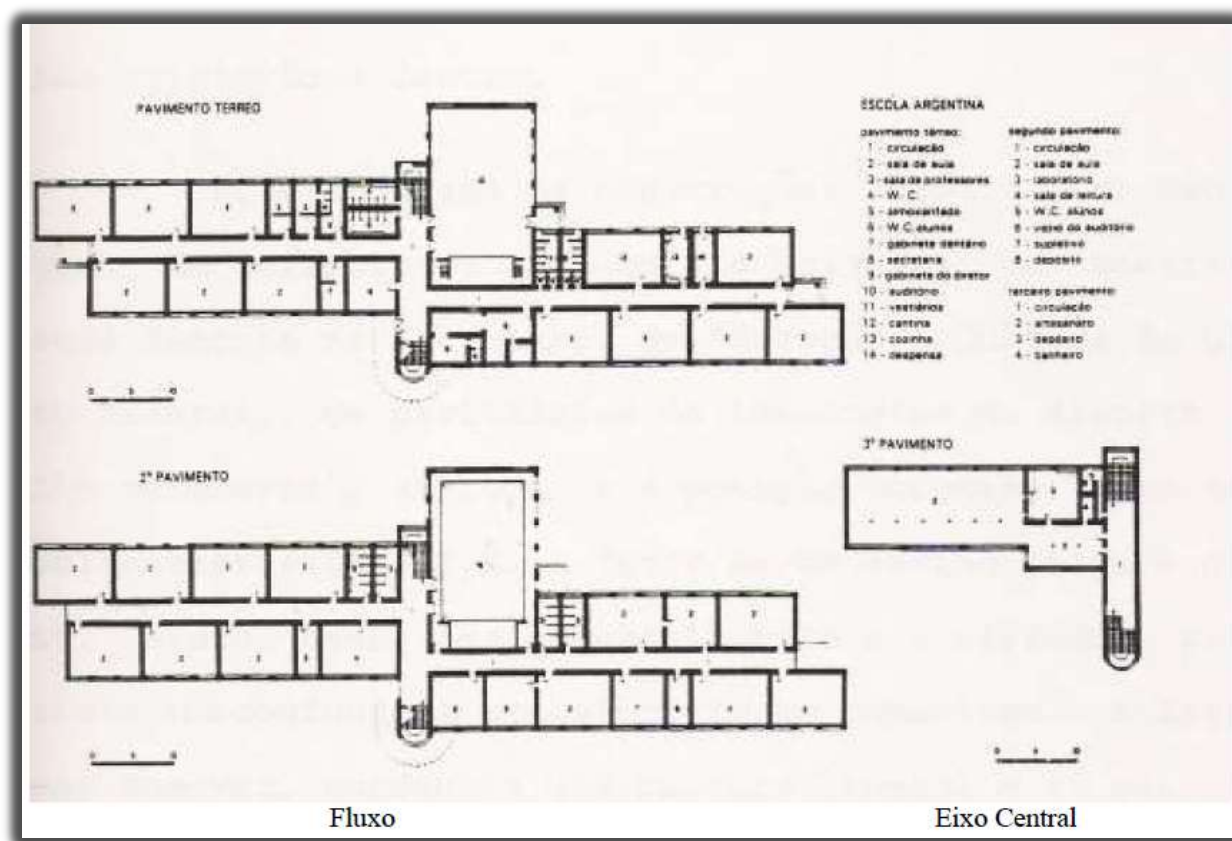


Ilustração 05: Escola Argentina/Planta baixa do térreo, 2º e 3º pavimento/Tipo *Platoon* (25 salas)  
 Fonte: Centro de Referência da Educação Pública/RJ s/d.



Ilustração 06: Construção da Escola Municipal Chile/Tipo Nuclear  
 Fonte: Centro de Referência da Educação Pública/RJ [193-]



Ilustração 07: Construção da Escola Municipal São Paulo/Tipo *Platoon* (12 salas)  
 Fonte: Centro de Referência da Educação Pública/RJ s/d.

### **O papel da arquitetura escolar**

Na perspectiva de adequar o espaço escolar às novas propostas pedagógicas anisianas, a arquitetura escolar teve um papel relevante em organizar, dar funcionalidade e padronizar as edificações escolares na gestão de Anísio Teixeira, tanto no Departamento de Educação do Distrito Federal, quanto na Secretaria de Educação e Saúde da Bahia e na direção do INEP. A proposta arquitetônica anisiana teve inspiração nas diversas escolas do sistema educacional norte-americano. Eram espaços projetados para uma ação experimental e de ensaios em educação. Na concepção de Anísio, os atributos de uma civilização moderna e democrática estavam representados pelos Estados Unidos, assim como a estrutura de uma sociedade liberal, embora isso não significasse para ele que bastava importar ou transferir para o Brasil os sistemas escolares de outros países. Mas era evidente e necessária uma mudança na educação, principalmente a primária. Dessa forma, a renovação através de reformas, aperfeiçoamento de professores, novos métodos de ensino e investimentos estruturais dariam resultado. Democracia, progresso, conhecimento e educação estavam alinhavados no projeto anisiano, eram a possibilidade de uma vida melhor, da promoção social via escola. A escola, contudo, sozinha não produziria uma mudança radical na sociedade brasileira. No entanto, para ele, estava claro que a escola era uma instituição fundamental no projeto civilizador e democrático da sociedade brasileira.

Mudança e renovação eram a essência da reorganização tocada por Anísio e seus colaboradores. Eles miravam o ideal da modernidade. Durante a reorganização administrativa que empreendeu no Distrito Federal, dentro do Departamento de Educação, um corpo profissional de arquitetos fez parte da equipe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares “[...] todos recém-bacharelados pela Escola Nacional de Belas Artes. O chefe da Divisão e autor dos projetos foi Enéas Silva que teve como colaboradores, Wladimir Alves de Souza, Attilio Corrêa Lima, Paulo de Camargo Almeida e Raul Penna Firme” (Oliveira, 1991, p. 180). A opção pela arquitetura moderna, racional, funcionalista e para além do estético teve influência direta deste núcleo de arquitetos, mas vale salientar que a proposta arquitetônica impulsionada por Anísio Teixeira contava também com a colaboração de educadores, médicos da escola, engenheiros e higienistas.

A arquitetura moderna teve um papel importante no modo de organização escolar, atendendo a preocupação com a eficácia na projeção do seu espaço interior e exterior, influenciada pelo modo de produção capitalista, das exigências pautadas na organização industrial (linhas departamentais, hierarquia, produção) e na funcionalidade econômica do custo versus benefício. A funcionalidade também era dimensionada pelo ambiente higiênico e saudável, importantes catalizadores de uma cultura urbana e de uma sociedade sã (OLIVEIRA, 1991). Em um depoimento a RBEP, o médico escolar Massillon Sabóia reforça o *ethos* dos colaboradores e revela a importância da higiene no ambiente da escola primária “no predio bem orientado, construído com disposições convenientes de ordem técnica, possuindo boa ventilação e iluminação, protegido de ruídos incômodos e das poeiras, faz-se quase sem o sentir boa higiene escolar”.<sup>75</sup> A forma arquitetônica das escolas possuía instalações especialmente concebidas para o desenvolvimento das atividades educativas levando em conta a maximização do espaço, da salubridade, da circulação de ar e da entrada de luz.

Salas de classe, abrigando em geral 40 alunos, bem proporcionadas, medindo 6 x 9, ou mais espaçosas, conforme o fim a que se destinem. Largas janelas, permitindo boa iluminação e ventilação natural, evitando porém o excesso de sol, nas horas de maior calor. De preferência as janelas serão localizadas à esquerda, e sendo possível janelas suplementares, mais altas e localizadas na parte posterior da sala. A área das janelas deve ser no mínimo vinte por cento da área do piso da sala de classe. Pintura das paredes, em cores claras, sem brilho para evitar reflexos, e cores variadas si possível, para evitar a monotonia. O piso é um problema que ainda desafia a capacidade dos técnicos em construções escolares, e que exige aperfeiçoamentos. Em geral deve ser

<sup>75</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 3, n.19, janeiro de 1946. Ideias e Debates. “Princípios da Higiene Pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar”. Massillon Sabóia – ABE, p. 73.

de concreto, revestido de madeira, xilolito, linóleo, ladrilho, etc., conforme o uso a que se destine. Não esquecer que as paredes dos compartimentos destinados aos banheiros, aparelhos sanitários, consultórios, refeitórios devem ser revestidos de azulejos, ou pelo menos de material facilmente lavável.<sup>76</sup>

O tamanho reduzido da sala de aula e dos ambientes aponta para escolas do Tipo Mínimo e Nuclear; embora fossem parecidas na sua simetria, tinham características diferentes. A escola do tipo Mínimo era voltada para as comunidades de menor população e necessidades atenuadas, a do tipo Nuclear tinha um quantitativo maior de salas e os alunos teriam sua educação complementada por uma Escola Parque num turno diferente ao da Escola Nuclear. De forma similar, Fernandes (2006, p. 76) destaca que na composição interna das escolas

O espaço das salas de aula é iluminado e ventilado por janelas colocadas a esquerda do aluno. Essa posição do quadro em relação às aberturas se reflete também na orientação da edificação, que sempre é considerada. A circulação é única, um eixo que percorre longitudinalmente a escola, permitindo o contato com o ambiente e a relação com o exterior.

Ao redimensionar a importância da arquitetura no espaço escolar, considerando os deslocamentos, a circulação, a higiene, a segurança e a iluminação, significava também, atender às novas propostas pedagógicas baseadas nos pressupostos teóricos anisianos e no pragmatismo deweyano. A arquitetura escolar adquiriu tanta importância que foi tema do IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos (1930), na I Exposição de Arquitetura Escolar (1934), realizada na ABE, na II Exposição de Arquitetura Escolar (1935), realizada na Escola Nacional de Belas Artes, artigo para a Revista da Diretoria de Engenharia (1935) e para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1945/46).<sup>77</sup> Nessa oportunidade, as palestras da ABE ao longo da década de 1930/1940 foram proferidas pelos quadros da entidade e por uma equipe técnico-consultiva para a elaboração de prédios escolares (OLIVEIRA, 1991; DÓREA, 2000b). Avançando para a década de 1950, época marcada pelo desenvolvimentismo do Brasil pós-guerra, educadores e arquitetos procuravam superar o atraso econômico e social, visando a atender as novas demandas da sociedade urbana e industrial. De acordo com Fernandes (2006, p. 93), “a arquitetura adquire, com isso, o papel fundamental no desenvolvimento institucional do país e inovador para a história da arquitetura escolar carioca, através dos edifícios realizados no

<sup>76</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 3, n.19, janeiro de 1946. Ideias e Debates. “Princípios da Higiene Pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar”. Massillon Sabóia – ABE, p. 69.

<sup>77</sup> Afirmamos somente sobre o período observado dentro do recorte feito por esta pesquisa.



Distrito Federal entre 1952 e 1957”.

Assim, alterada a forma e a função da escola, arquitetos e educadores somavam esforços para atender às necessidades de uma sociedade em transformação, elevando o potencial produtivo, instrumentalizando as novas gerações para a vida social e para o trabalho. A particularidade de linhas, fachadas, volumetria, integração, circulação de ambientes, espaços específicos para atividades de trabalho e funcionalidade do conjunto arquitetônico tinham como objetivo proporcionar um ensino ampliado em tempo integral. Então, era necessário intensificar uma melhor utilização do tempo escolar, calcular novamente os espaços ocupados ou percorridos, consolidando o papel da arquitetura em reformar e reformular o espaço escolar permeando o processo educacional.

A proposta arquitetônica de Anísio Teixeira para a escola, nas décadas de 1930 e 1950, possibilitava um novo ordenamento dos espaços de trabalho, das instalações e do mobiliário, levando não somente em conta o projeto pedagógico específico, mas a viabilidade econômica. A exemplo disso, a padronização ou a standardização dos prédios escolares implantados expressava o sentido de educação que se buscava. Oliveira (1991, p. 304) destaca que “[...] foi um gesto de liberdade moderna a tentativa de estabelecer um padrão para os prédios escolares que englobasse não só o aspecto formal da obra como também seus componentes, técnica e material construtivo”. Guardadas as particularidades, conforme a localização, a necessidade e o tamanho da população atendida, os prédios escolares eram concebidos com programas arquitetônicos diferentes, mas sempre como espaços planejados. As escolas do tipo Mínimo, Nuclear, *Platoon* (de 12, de 16 e 25 classes), Escola-Classe e Escola Parque foram “[...] idealizadas de modo a atender às exigências das modernas conquistas pedagógicas e dos novos hábitos de higiene que a escola passava agora a exigir” (DÓREA, 2000b, p. 09).

O uso dos espaços planejados nas escolas acontecia através do desenvolvimento de atividades de trabalho pedagógicos em seus locais específicos, como, por exemplo, biblioteca, gabinetes médico e dentário, laboratório, *vivarium*, sala de leitura, cozinha, escritórios, sala de música, auditório, auditório com palco, ginásio, refeitório, sala de trabalhos manuais, sala de desenho, vestiários, sala de artes industriais, pátios e oficinas. Os espaços específicos para as atividades de trabalho visavam não só oferecer e desenvolver uma educação que ultrapassasse as disciplinas de caráter intelectual, mas, igualmente, se preocupasse com a educação do corpo.

O escopo arquitetônico e pedagógico do projeto anisiano também fez parte do plano do sistema escolar público de Brasília. Na ocasião, coube ao INEP elaborar e submeter à apreciação do Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que aprovou e encaminhou à

NOVACAP (Comissão Urbanizadora da Nova Capital). Cada quadra de Brasília abrangeria em torno de 2.500 a 3.000 habitantes e, calculada a população escolarizável para o ensino primário e secundário, foram estabelecidos para *cada quadra*: (I) 01 Jardim de Infância – de quatro a seis anos, com quatro salas, em dois turnos de funcionamento, com oito turmas de 20 crianças; (II) 01 Escola-Classe – de sete a doze anos, com oito salas, em dois turnos de funcionamento, com 16 turmas de 30 alunos. Para atender *cada grupo de quatro quadras*: (III) uma Escola Parque destinada a atender, em dois turnos, cerca de 2.000 alunos de quatro Escolas-Classe, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de dez a quatorze anos) nas pequenas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cestaria, cartonagem, costura, bordado, trabalhos em couro, lã, madeira, metal), além da participação dirigida dos alunos de sete a quatorze anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, clubes, educação física).<sup>78</sup>

Nesse contexto, a Escola Parque completaria o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança, além da sua iniciação ao trabalho, utilizando uma rede de instituições em áreas próximas constituídas por:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais;
- e) dependências para refeitório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.<sup>79</sup>

Nessa direção e quatro décadas mais tarde, mais precisamente no final dos anos oitenta e início dos noventa, Darcy Ribeiro implantou na gestão do então governador Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, o programa dos Centros Integrados de Educação Pública. Moreira (2015, p. 30) aponta várias semelhanças com a proposta pedagógica e arquitetônica de Anísio Teixeira, revelando que ambos foram

intelectuais que buscaram, nas suas experiências educacionais, estruturar escolas democráticas de horário integral que visavam a formação integral dos

<sup>78</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n.73, janeiro/março de 1959. Documentação. “As atividades do INEP e dos Centros de Pesquisa Educacionais (1958)”, p. 45.

<sup>79</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n.73, janeiro/março de 1959. Documentação. “As atividades do INEP e dos Centros de Pesquisa Educacionais (1958)”, p. 44.

alunos, a universalização do acesso e do direito à educação de qualidade, guardadas as diferenças de escala desses tipos de programa.

Observa-se que o projeto anisiano, desdobrado na experiência dos anos 1950, influenciou Darcy Ribeiro na concepção dos CIEPs.

Desse modo, nos parece evidente que, no projeto arquitetônico proposto por Anísio Teixeira, a constituição de espaços físicos específicos para as diversas práticas corporais, assim como a educação física, a recreação e os jogos, a música, as artes e o desenho, ajustavam o corpo para procedimentos de controle disciplinares, hábitos e condutas no ambiente escolar, por meio das rotinas de aprendizagem em conexão com o projeto civilizador e com uma escola viva e alegre. A valorização desses quesitos transformou sua proposta pedagógica e arquitetônica num movimento inovador, de vanguarda, mas, ao mesmo tempo, complexa para um sistema de educação que insistia em estruturas arcaicas. Sendo assim, necessitava de mais espaço, mais tempo, mais escolas, melhor formação de professores, mudança curricular, ou seja, no seu todo, uma alteração de atitudes e de concepções teóricas.

### **3.2 Corpo e escola nos anos 1930**

No Brasil, a escola, pouco disseminada, do primeiro quartel do século XX, baseava-se na educação propedêutica, negligenciava a educação do corpo e destinava à mente e, conseqüentemente, ao intelecto, o papel mais importante do aprendizado, da herança cultural legítima da sociedade. Dessa maneira, apoiava-se na orientação religiosa, social e moral, na qual a mente controla o corpo. O ensino tradicional reproduzia a velha hierarquia cultural que privilegiava o intelecto sobre o corpo, como se o conceito de “corpo humano” fosse dissociável em duas dimensões e reduzido a essa dualidade: mente e corpo. Para essa escola ainda precária e pouco disseminada para a população, ancorada num modelo engessado e intelectualista, o corpo era uma dimensão secundária no mesmo período em que o esporte, a dança e outros entretenimentos influenciavam fortemente a vida cidadina.

Entendemos que a educação do corpo tem um conjunto amplo de informações, rico em construções e saberes, dentro de um universo educativo que extrapola a instituição escola. Ela acompanha o processo da vida, desde o nascimento, o crescimento e a maturidade do indivíduo. Procuramos entender como o papel do corpo foi aos poucos redefinido no modelo escolar,

passando a ser figura e não fundo. Aqui, trataremos o tema de forma transversal, de modo a levantar indícios para nos situarmos um pouco à frente do primeiro quartel do século XX e tentar responder qual o significado da educação do corpo no projeto pedagógico anisiano.

Na concepção anisiana, a educação do corpo era entendida sob várias dimensões e deveria ser fundamentada na cultura, na saúde, nas formas de expressão (gestos, jogos, recreação, dança), nas linguagens, na experimentação, na higiene, na cooperação e na liberdade. O conceito de Anísio estava em oposição à visão de escola que perdurou até os anos 1930, caracterizada, por vezes, como um espaço e um tempo para os alunos internalizarem o controle. Essa escola, que era alvo da crítica de Anísio, tinha, na disciplina pessoal do corpo e nos castigos corporais e morais, o resultado de preparar os alunos com comportamentos dissimulados.

Para Anísio, a escola estava em desacordo com a sociedade, pois o crescimento e o desenvolvimento educativo das crianças não lhes dava condição de ingressar e participar da vida adulta. Era a velha escola de ouvir e repetir, decorando lições escolhidas pelos professores que posteriormente a tomavam; eram informações que não tinham muita utilidade na vida da criança, não faziam sentido, uma vez que aquele saber não construía uma educação progressiva aos alunos. Foi essa escola que Anísio frequentou e se formou, por isso, a combatia a partir de sua experiência e de seus conhecimentos teóricos e observados na escola norte-americana, uma escola que não negligenciava a educação do corpo.

A proposta anisiana procurava ir além de desenvolver habilidades de leitura e escrita que culminariam na alfabetização; podemos dizer que enfatizava a cultura corporal como um todo, voltada para a expressividade de forma mais ampla, nos jogos, na música, na recreação/lazer e nas artes. Combater os perigos morais e a falta de disciplina não se tratava do caráter pleno a se alcançar por meio da educação corporal. Isso estaria embutido no processo educativo oferecido pela escola e pela família de forma gradual.

Para Anísio, a escola primária dos anos 1930 herdou a precariedade da escola dos anos anteriores e não estava adequada às novas exigências originadas em uma sociedade moderna e democrática,

A república nos colhe – a despeito de se dizer que o império era uma república coroada – sem praticamente educação popular, com pouquíssimos ginásios ou escolas secundárias, sem ensino profissional e com o ensino superior reduzido a seminários, faculdades de direito e de medicina.<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 0000.00.11. Série: pi – Produção Intelectual, sem data (s/d). Manuscrito, p. 17.

Suas condições estruturais, pedagógicas e administrativas estavam aquém do que se esperava para o processo de inovação escolar. O editorial “Chronica do Ensino”, do *Jornal do Brasil*, alertava o prefeito da cidade do Rio de Janeiro na época para a situação estrutural da escola primária

O Centenario está á porta. O Sr. Sá Freire precisa cuidar de alojar o ensino. O Districto Federal não poderá festejar melhor essa data festiva. É uma vergonha a escola primaria do Districto Federal. Alojada em pardieiros anti-hygienicos e anti-pedagógicos que custam os olhos da cara, ella não pôde progredir, enquanto não se cuidar de s. estabellecer em predio próprio, onde o alumno respira, sinta conforto, adquira habitos salutare.<sup>81</sup>

As soluções provisórias para o ensino público primário tinham se tornado um dilema para o desenvolvimento da educação brasileira; havia um clamor por uma solução definitiva, dentre elas a campanha nacional pela alfabetização. Assim, boa parte das mazelas da sociedade brasileira se diluiria com a educação formal. Entretanto, no recorte de 1922 a 1935, aconteceram seguidas ações por meio dos diretores de Instrução Pública, que também foram reformadores estaduais. Ao se depararem com os problemas do sistema educacional do período, eles buscaram soluções valorizando a escola, com medidas que alcançaram os serviços administrativos, edificações escolares, formação, capacitação e valorização docente, inovação das teorias e práticas pedagógicas. Chaves (2002, p. 46) indica que esse conjunto de fatores “[...] objetivavam a consolidação não apenas dessa escola primária, mas de todo um sistema de ensino que prossegue com a escola secundária e se estende até a universidade”.

Esse conjunto de fatores não se deu de forma harmoniosa. As narrativas de mudança mostravam uma perspectiva de melhora e cobrança, sempre de um modelo comparativo com o que era antes e o que se tornou depois das reformas. Podemos afirmar que observamos uma trajetória de ideias e realizações da Instrução Pública do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo de disputas e resistências, com pontos de inovação, conflitos e tensões. Na verdade, traduzia-se o que se esperava da escola na formação do Estado brasileiro, qual o papel e o lugar do cidadão nessa escola.

---

<sup>81</sup> Jornal do Brasil, “Chronica do Ensino”, JUNIOR (pseudônimo), segunda-feira, 24/05/1920, p. 08.

Dia a dia se torna mais difícil ser professor. Parece que atravessámos um período de penumbra em que as responsabilidades dessa função se nublavam tanto quanto a finalidade da vida: e os professores, então, se acomodavam a uma situação burocrática em que, num automatismo fácil, iam arrastando os alunos através os vários anos da escola, vertendo-lhes no espírito o que os programas determinavam ser necessário conhecer. Subitamente, a situação mudou. Saiu-se deste estado somnolento de rotina. Apregoou-se a “escola activa” como atitude nova. Então, algumas vozes murmuraram queixosas: – Mas eu nunca pratiquei escola passiva... Duvido que haja alguém que saiba “puxar” pelas crianças como eu...<sup>82</sup>

A Reforma do Ensino do Distrito Federal, coerente consigo mesma e com esperança educacional que atravessa o mundo, procurou modificar o ambiente das escolas, tornando-o alegre, claro, sugestivo: um ambiente que fique como o cenário feliz da infância, e constitua uma lembrança de encantamento que perfume as vidas que hoje são pequeninas, quando, mais tarde, olharem para traz.<sup>83</sup>

Anísio estava no âmago dessas mudanças desde que voltou das missões pedagógicas no exterior, onde conheceu vários sistemas de ensino da Europa e dos Estados Unidos; carregou consigo as propostas inovadoras do sistema escolar americano e traduziu as ideias de Dewey – que tanto o influenciaram –, propondo principalmente um ensino ativo, ou seja, a aprendizagem baseada na experimentação ativa da criança. O aluno seria o centro da aprendizagem, influenciado pela sua própria experiência intelectual e corporal na construção do seu conhecimento e do seu saber. A escola tradicional se distinguia em oposição aos pressupostos teóricos de Anísio; nela, o professor era o centro e expositor do conhecimento, o ensino, predominantemente verbalista, os alunos se dispunham espacialmente quase imóveis e o aprendizado era feito por repetições, decorando o conteúdo. A fruição corporal está sequestrada nesse tipo ideal que Anísio constrói sobre a escola tradicional.

No sistema educacional vigente da época, a educação do corpo, além de seguir uma lógica disciplinar própria, estava atrelada a uma lógica da disciplina familiar. A disciplina familiar incutia desde o treinamento e o controle esfínteriano, o caminhar, o vestuário, as punições e os castigos corporais, os brinquedos e as brincadeiras, a higiene e a limpeza do corpo. Desse modo, a escola forjaria novos comportamentos e atitudes em substituição àquilo que família não dava mais conta nesse mundo. Na escola tradicional e arcaica, o comportamento adequado e o controle do corpo seria somente instrumental e mecânico. Bastante similar ao que Porter (1992, p. 310) trata como uma “[...] submissão e a obediência do corpo, e sobre o cultivo

<sup>82</sup> Diário de Notícias, “Página de Educação – Commentario”, terça-feira, 24/06/1930, p. 05.

<sup>83</sup> Diário de Notícias, “Página de Educação – A educação e o problema do ambiente”, sexta-feira, 02/01/1931, p. 07.

de boas-maneiras, da decência e do decoro”.

Em relação à escola dos anos 1930, procuramos não nos debruçar sobre a sua rotina, mas suas características gerais – estruturais, pedagógicas, operacionais, – e outros mecanismos culturais e sociais atribuídos a sua época. Na terceira parte desta pesquisa, nos concentraremos mais fortemente nos agenciamentos sobre o corpo, tais como hábitos corporais, moral, controle, costumes e disciplinas. Entendemos que esses agenciamentos são de certa forma revistos no projeto anisiano de educação, quando pensava o ensino para além de habilidades de leitura e escrita. Para Anísio, a escola deveria educar sem desprivilegiar o corpo, os sentidos e as sensibilidades de forma ampla. Ele procura romper com a visão de uma escola para crianças pobres, de caridade ou elementar do passado, aquela que deseja incutir a obediência física ou a educação como um processo para domesticar as crianças.

Ao mesmo tempo, enfatizamos que a educação do corpo, mesmo sem esse rótulo na proposta anisiana, era voltada para outros dispositivos e agenciamentos, tais como incentivos, recreação e jogos, sensibilidade, expressões artísticas e musicais, gestos estéticos e plásticos e o aproveitamento das horas de lazer. Para Lima (1978, p. 116), “convém recordar o grande relevo dado ao canto, a recreação, jogos e educação física. A participação de Villa Lobos na organização de orfeões, um em cada unidade escolar, também em grandes espetáculos em estádios e solenidades públicas, ficou memorável”.

O enriquecimento da experiência curricular na escola primária, combinado ao que Nagle (1974, p. 217) chamou de “instituições auxiliares de ensino” – escotismo, museus, clube de leitura, pelotão da saúde, rádio escolar, bibliotecas, cinemas – auxiliaram na difusão das características de um processo de expansão da escola primária e na função “verdadeiramente formativa” que foi assumida. Uma vez que essas atividades e instituições aderiam a outras matérias do currículo, aumentavam o seu potencial educativo e disciplinar, com maior alcance e efeito de tempo e espaço (NUNES, 2000).

Tomamos a educação do corpo como premissa básica da formação humana, que perpassa invariavelmente pela instituição escolar, fazendo uso das teorias higienistas, arquitetura escolar, ginástica, mobiliário escolar, educação física, da divisão dos tempos, das matérias e dos espaços, esporte, lazer, dos dispositivos de alfabetização, do brincar, da disciplina, métodos de ensino e da educação como um todo (TABORDA e VAZ, 2004). Contudo, a escola criticada por Anísio era aquela que restringia e quase excluía a fruição do corpo, reproduzia e repassava conhecimentos livrescos sem sentido para as crianças. Para Anísio, mesmo a ginástica, que tinha um forte caráter de adestramento do corpo na época, era

vista por ele como um avanço, pois o modelo escolar que não se preocupava com essa dimensão educativa poderia ter na ginástica um progresso.

Apesar de a escola estar centrada num *lôcus* de razão instrumental, na qual as disciplinas de intervenção prática, de expressões corporais e artísticas, tradicionalmente eram relegadas a segundo plano ou dadas como menos relevantes. Na concepção de Anísio, essa dimensão educativa era tomada, também, pela educação do corpo, pois sua lógica política e administrativa foi deslocar o lugar da educação do corpo e das sensibilidades para um lugar de destaque no currículo com uma perspectiva de tornar a escola viva e interessante para os alunos.

Lourenço Filho foi um dos especialistas que trabalhou com Anísio Teixeira quando este esteve à frente do Departamento de Educação do Distrito Federal. Ele indica no fragmento a seguir, quase uma década e meia depois, o que Anísio tanto intencionava na sua gestão um tipo de educação integral numa escola de tempo integral. Neste artigo, Lourenço Filho, responsável pelo INEP, aponta como a escola primária poderia proporcionar um ensino de “caráter educativo pleno”, mas reforça as dificuldades ainda presentes para realizar e concretizar uma nova cultura escolar.

Se a escola realmente se propõe a educar, tôdas as modalidades lhe cabem, porque a educação é um todo, no qual as partes não se decompõem senão por mero artifício de análise. “Educação é vida”, e a vida, em tôdas as suas manifestações deverá refletir-se na escola.

A escola cabe fornecer, hoje, “educação integral”, isto é, educação que ofereça oportunidades de instrução que outrora vinha oferecendo. Em todos os níveis, a escola deve abandonar a sua feição literária formal, para tornar-se realmente, um órgão de coordenação e retificação de toda a ação educativa da comunidade.<sup>84</sup>

As ideias de Anísio encontraram obstáculos na própria escola que idealizou a partir dos anos trinta. Apesar de raras referências nos seus manuscritos e nas fontes primárias, a educação do corpo é uma das chaves de entendimento do projeto anisiano de educação. Ela propõe aos alunos a ampliação dos sentidos, incrementada em tempo integral, no alargamento das vivências e das experiências, proporcionando a formação escolar em toda a sua plenitude, integrada à sociedade. Uma educação ampla, com tempo, sistematização e novas práticas pedagógicas transformaria as aprendizagens da escola primária para além do combate ao analfabetismo.

---

<sup>84</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 1, n.2, agosto de 1944. Orientação Pedagógica. “Modalidades de Educação Geral”. Lourenço Filho – INEP, p. 222-223.



## A educação física no contexto dos anos trinta

A renovação a serviço da educação brasileira observada no período foi cunhada em parte pelo movimento escolanovista e seus protagonistas – aqui consideramos como protagonistas os vários intelectuais e educadores conhecidos como renovadores e que faziam parte desse movimento. Afinados por esse ideal, estavam distantes de ser um grupo com posições idênticas; ainda assim, possuíam convergências de ideias, entre elas, a de um sistema de educação pública nacional e a revisão da organização tradicional da escola.

A historiografia da educação brasileira inclui Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho dentre esses protagonistas, pois, além de educadores, militantes, ajudaram a difundir na esfera da administração pública brasileira o conceito da Escola Nova para todos. Entretanto, podemos dizer que a tríade Anísio, Fernando e Lourenço não era homogênea; apesar de defender as mesmas ideias, possuíam prismas diferentes<sup>85</sup>, o que é próprio da vida intelectual e das normais disputas teóricas. Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, assim como outros, faziam parte de um coletivo intelectual em que Anísio Teixeira se filiou na década de 1920 e permaneceu na conjuntura de 1930, na reforma da Instrução Pública.

Nesse caso, era preciso mudar, ter uma escola diferente, uma nova mentalidade, transformar a antiga escola em uma escola nova. Entretanto, a educação física e outras disciplinas, consideradas relevantes na educação do corpo no escopo da concepção anisiana de educação, encontravam-se menosprezadas e em segundo plano no currículo. Como essa questão foi tratada no projeto anisiano e de seus colaboradores? Qual a virada da educação física na disputa do espaço escolar? Podemos dizer que muitas das discussões em torno da educação física foram debatidas na ABE, mais precisamente na Secção de Educação Physica e Higiene (SEPH). Eram vários os interesses em torno de um projeto para a educação física nacional e a ABE era um lugar de circulação de diversos integrantes da política nacional e da sociedade

---

<sup>85</sup> Os desacordos entre Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira trazem argumentos diferentes a respeito do movimento escolanovista. Fernando de Azevedo se fundamentou nos preceitos filosóficos da Escola Nova, em suas dimensões universais, deslocando o foco para os problemas internos, próprios da educação brasileira na época. Porta-voz e redator do texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi também articulador de sua publicação na imprensa, em 1932, o documento tinha propostas ousadas para época (Cf. Benevides, Carolina. EDUCAÇÃO – “Manifesto pela Educação completa 80 anos na gaveta”. O Globo, segunda-feira, 18/06/2012, O País, p. 04). Para Lourenço Filho, de um modo geral, as bases da Escola Nova derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, ancorada por estudos da biologia e psicologia, uma revisão crítica da realidade, tendo a educação como realidade a ser descrita e aperfeiçoada. O pensamento de Anísio está fundamentado principalmente na democracia e na educação, e esta última pela experiência, afastando-o de uma perspectiva rasteira quanto as teorias escolanovistas que continham apenas o ‘rótulo’ do novo e de certas “seitas” escolanovistas (NUNES, 2010).

civil, portanto, um campo de disputas na construção pedagógica para a educação física. Em referência a SEPH, Linhales (2009, p. 76) afirma que

[...] a diferenciação entre higiene e educação física se processa pela ampliação do debate pedagógico e político relativo à disciplina escolar Educação Física, que envolvia de modo especial uma disputa sobre a formação necessária a seus respectivos professores. Tais polêmicas de alguma forma eclipsaram os debates sobre a higiene, na medida em que esse parecia ser um terreno menos disputado, pois nele o campo médico constituía autoridade incontestada.

De certa forma, foi mesmo um período fértil para a educação física. Em setembro de 1933, aconteceu no Rio de Janeiro a Conferência Nacional de Proteção à Infância, em que foram discutidos os temas: Educação Física da criança – o que se entende por educação física e como realizá-la nas diversas idades; Recreios e jogos organizados para as crianças – seu papel na vida e na educação; Organizações municipais e Colônia de férias. No mesmo ano, foi criada a Escola de Educação Física do Exército, em substituição ao Centro Militar de Educação Física. No ano de 1934, a Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos promoveu a realização de um Curso de Aperfeiçoamento em educação física, o qual teve 53 professores inscritos do Rio e outros estados. Atentamos que não se trata de selecionar cronologicamente os fatos, mas de acompanhar na narrativa as diversas ações no período, as mudanças, isso sem contar o movimento nos outros estados.

Muito da efervescência da educação física na época aconteceu por meio do VII Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em 1935. O congresso foi dedicado inteiramente aos problemas da educação física. Foram apresentados treze trabalhos e realizadas seis conferências sobre o tema. O grande número de sugestões e debates durante o Congresso levaram mais tarde à criação efetiva da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, a Escola de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil e um grande número de escolas, cursos, diretorias e inspetorias especializadas disseminadas pelos estados.<sup>86</sup> “Os educadores construíram um projeto cultural maior, no qual as prescrições para a Educação Física emergiam modificando sensibilidades e modos de ver e de prescrever uma educação do e para o corpo” (LINHALES, 2009, p. 77).

---

<sup>86</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 4, n.12, maio de 1945. Ideias e Debates. Inezil Pena Marinho. “História da Educação Física no Brasil. III República (2ª fase)”, p. 394-396.

No ano de 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminhou o Plano Nacional de Educação ao Ministério da Educação e Saúde. O plano previa a educação física obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, facultativo nos cursos superiores e uma Escola Superior de Educação Física destinada ao preparo profissional de instrutores e professores. Porém, o plano não chegou a ser enviado ao Presidente, nem ao Poder Legislativo; ou seja, ficou no desejo e na boa intenção, mesmo porque outras perspectivas cívico-nacionalistas estavam acima das pedagógicas. Parecia que a educação física continuava como um ponto fora da curva nas prioridades educacionais, mas, de certa forma, ocupando espaço no currículo escolar brasileiro.

Observa-se que a educação física estava inserida no conjunto de precariedades da educação, mas também da escola, com a falta de espaço físico, de equipamentos e de preparo dos professores. Para Anísio, a velha escola tradicional não precisava de muitas justificativas para ser alterada profundamente, bastava observar a modificação social que o Brasil passava e o fato da escola ser suplementar e preparatória, com informações e fatos de natureza livresca.<sup>87</sup>

Dessa forma, o surgimento da Escola Nova era fruto de um descontentamento com a educação tradicional, entretanto, a concepção anisiana não propõe romper com a escola tradicional por completo, ela defende a conexão entre experiência e educação. A necessidade da experiência combinada com o ensino de matérias regulares.<sup>88</sup>

A reconstrução/reforma conduzida por Anísio se aproximava mais da Escola Progressiva do que da Escola Nova, talvez porque era fraca a correspondência entre seus princípios de um lado e uma prática de outro. A expressão desse molde do novo precisava de forma – que, em boa parte, se deu pela Reforma anisiana. Ela “passa a cumprir um papel de destaque na tentativa de tornar o Rio de Janeiro uma cidade modelo no que diz respeito à valorização de determinados padrões, tanto morais quanto estéticos” (CHAVES, 2006, p. 06). Evidentemente que essas alterações também fazem parte do ambiente escolar. Nagle (1974, p. 244) ressalta que

O mesmo se pode dizer do aparecimento ou o desenvolvimento das atividades curriculares relacionadas com a educação física e os jogos educativos, o *slöjd*

<sup>87</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1930.00.00. Série: pi – Produção Intelectual, 1930. “Porque Escola Nova?” Associação Bahiana de Educação/Boletim n. 1, p. 13.

<sup>88</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1931.00.00/2. Série: pi – Produção Intelectual. 1931. “As diretrizes da Escola Nova”. Conferência pronunciada na Escola Nacional de Belas Artes, por ocasião da 4.ª Conferência Nacional de Educação – Rio de Janeiro, (manuscrito), 28 fl.

ou os trabalhos manuais, o desenho, a música e o canto, o teatro e o cinema escolares; outra vez aqui se encontram novas práticas ou antigas disciplinas às quais se atribuem novas funções ou novo sentido [...] Ora, à medida em que se desenvolvem as preocupações remodeladoras, essas mesmas disciplinas ganham novo significado, pois o que agora justifica a importância e a inclusão nos planos de reorganização da instrução pública é o caráter psico-pedagógico, que decorre de uma nova concepção de escola primária e de uma nova concepção de infância.

Verifica-se que a escola como recurso civilizatório destacava algumas disciplinas do currículo para essa função, por exemplo: artes, higiene, desenho, música e educação física. Entre os diversos componentes curriculares, a educação física teve maior evidência nesse papel porque atuava diretamente na adequação e modelação dos indivíduos, em seus comportamentos, na técnica e na conduta corporal. Dessa forma, no cotidiano da escola, a educação física estabeleceu relações mais próximas com artes, higiene, desenho e música, pois tais disciplinas passaram a ter um certo destaque e importância na educação do corpo do que outras.

A educação física era um dos elos do projeto de modernização a ser implantado por Anísio, cumprindo uma função educativa, regeneradora, moralizante do espaço social e escolar, com novas atitudes e comportamentos. No entanto, ela era mais conhecida na escola tradicional por resumir-se a aulas puramente formais de ginástica, sem orientação educativa, em espaços improvisados, sem organização adequada e professores despreparados. “A ação pedagógica de Anísio Teixeira nas escolas experimentais, nesse caso, voltar-se-á para a reformulação dos métodos de ensino, a redefinição do tempo e dos espaços escolares e a valorização dos princípios científicos, da educação física, do belo e da ideia de pátria” (CHAVES, 2006, p. 07).

Acreditamos que o papel da educação do corpo no projeto anisiano foi sendo construído de forma gradativa, pois estava longe de romper com o corpo adestrado e asséptico balizado a partir da higiene, da ginástica, da educação física e da ciência. No nosso entender, sobre a concepção de Anísio, os agenciamentos sobre o corpo deveriam ser revistos e colocados numa outra perspectiva: em vez de constrangimentos, o uso de incentivos; não fazer uso de castigos, mas inculcar hábitos corporais positivos; deixar de utilizar somente a disciplina, mesclar disciplina e o exercício do autocontrole. É então, a partir dessas circunstâncias, que se poderia desenvolver um projeto de educação com tempo integral e com perspectivas ampliadas, com professores preparados, atuando em espaços diferenciados na escola. A escola de Anísio

pressupõe uma nova arquitetura escolar e um mobiliário escolar adequados a instauração de um ambiente produtivo, vivo e ativo. De forma similar, Lourenço Filho destaca

[...] que quanto ao reflexo nas práticas escolares, ao invés de compreender o pensamento como aquisição passiva – o “ensino” – devemos agora admiti-lo como trabalho ativo, a “aprendizagem”. Ao invés de resultar de aquisição formal, pretendemos que se revele em modificações do comportamento integral. Essa modificação só pode ser obtida pela experiência do educando, por sua atividade própria aplicada ao ato de aprender com interesse. Daí a expressão corrente: *ensino ativo*.<sup>89</sup>

A educação corporal marcada por componentes dos jogos, dos esportes, da dança, do canto, da experimentação e do lúdico, procurava coexistir e complementar com a concepção de corpo vigente, com novas apropriações, de prazer, de autonomia e do gosto de exercitar o corpo. Assim, as regras do jogo social, compreendidas e vividas pela criança na escola, refletiriam a sua conduta em sociedade.

Sem dúvida, nesse primeiro momento o novo e o modificado se acrescentavam ao modelo ainda tradicional de escola primária; nem por isso se deve menosprezar o seu valor, pois o alargamento e a diversificação das experiências educativas tendiam a favorecer, por exemplo, a ‘formação da personalidade integral do educando’, um dos principais pontos de apoio de corrente escolanovista (NAGLE, 1974, p. 245).

O ensino, portanto, deveria ser constituído no interesse da criança. Anísio, como educador que se mostrava na vanguarda, de formação humanística e erudita, sabia o quanto a cultura, a educação do corpo e das sensibilidades eram importantes e primordiais na infância e na adolescência, porém, essa educação ideal é notadamente oposta à que ele experimentou em sua formação. Verificamos no relato de Lourenço Filho, ao resgatar suas memórias de estudante, a realidade quanto às aulas de educação física. Na verdade, elas se resumiam às práticas de ginástica, não respondiam às finalidades pedagógicas claras e não eram tidas como uma atividade funcional na escola.

---

<sup>89</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5, n.15, setembro de 1945. Ideias e Debates. Lourenço Filho. “Educação e Educação Física no Brasil”, p. 319-320.

As recordações que guardamos dos exercícios ginásticos de nossos tempos escolares não são as de atividades que, de fato, pudessem ter concorrido para a nossa formação educativa, nem mesmo no plano restrito do desenvolvimento físico. O desprestígio da ginástica era, aliás, muitas vezes, oficialmente reconhecido. Escolas, que frequentamos, possuíam, em seus programas, matérias de “1.º grupo” e matérias do “2.º grupo”. Estas últimas, entre as quais figuravam o desenho, os trabalhos manuais e a ginástica, não obrigavam aos mesmos deveres, por parte dos alunos, e eram entregues a mestres, com remuneração muito menor que os demais. Por isso mesmo, muitas vezes, entregues a pessoas de boa vontade, mas, confessemos, tão somente de boa vontade.<sup>90</sup>

Se na escola tradicional construída pelos escolanovistas o corpo era excluído ou secundarizado, a ginástica, quando existia, era sem significado e mecânica; era justamente na concepção educacional de Anísio Teixeira que *‘alfabetizar o corpo’* era essencial, senão gerações inteiras estariam desprovidas de desenvolvimento físico, intelectual e das sensibilidades. Na fala de Fernando de Azevedo sobre o prazer e o papel dos jogos na infância, ele adverte que, antes dos nove ou onze anos, o professor de educação física não deveria exclusivamente ensinar ginástica nas aulas, necessitaria dar preferência aos jogos. Nota-se uma escolarização dos jogos por meio dos pressupostos disseminados pela Escola Nova e pela psicologia da infância. “A vida infantil aparece-nos com a espontaneidade transbordante, que inteiramente não se esgota na fixação de hábitos úteis” (AZEVEDO, 1960, p. 63).

Se o exercício fosse desigualmente distribuído, não sendo acompanhado de interesse e prazer, seria menos salutar. O acúmulo de movimentos repetitivos e monótonos aborreceriam os alunos, tornando-se fatigante e sem o estímulo do jogo. Os jogos passaram a ser sinônimo de alegria, prazer, entusiasmo, cooperação e coletividade, pois significaram a mudança de foco para um sentido atrelado à exigência da vida moderna, na qual a indústria e o lazer eram pares indissociáveis e estavam disseminados na sociedade. “Eles oferecem uma oportunidade impossível nas marchas e séries de exercícios físicos até então prescritas: é a capacidade de proporcionar a *experiência coletiva, o trabalho em cooperação*, como preconizou, por exemplo, Fernando de Azevedo” (VAGO, 2010, p. 68).

---

<sup>90</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5, n.15, setembro de 1945. Ideias e Debates. Lourenço Filho. “Educação e Educação Física no Brasil”, p. 318.

Fernando de Azevedo, contudo, defende a importância da ginástica, seguindo os princípios da ginástica sueca, chamando atenção para três fatores na execução: quantidade, duração e prazer, deslocando o desprestígio da ginástica para uma questão de método.

Admitindo com Spencer que a ausência relativa do prazer, que faz com que muito cedo nos enfadem êstes exercícios artificiais, concorre para que também não produzam senão medíocres efeitos sobre o organismo, perguntamos, por que admitirmos a exclusão do prazer na ginástica? A ausência do prazer na ginástica, ser-lhe-á, porventura, uma qualidade inerente e intrínseca, ou imputável unicamente à falta de competência e dedicação do professorado? Seja o professor competente, saiba despertar o prazer, pondo em jôgo os diversos instrumentos do interesse didático, conheça o sistema, que deve ensinar, com todos os seus princípios e detalhes de maneira a poder variar os exercícios, e os educandos correrão às aulas de ginástica com o mesmo prazer com que antes os jogos os arrastavam (AZEVEDO, 1960, p. 66).

Nesse cenário, valorizar a escola era fazer dela um lugar interessante, prazeroso, gostoso e importante para desenvolver outras rotinas, de preferência menos passiva e uniforme. “Na concepção moderna da educação física, o professor deve atender não já somente à escolha de um sistema adequado, mas também ao conhecimento, o mais perfeito possível, do organismo de seus educandos, e à execução dos exercícios” (Ibid., p. 92). Menos diretivo quanto ao viés biológico, mas voltado para a ideia de educação progressiva, Lourenço Filho afirmava que o professor de educação física não poderia ter em mente que seu trabalho deveria apenas visar alguma coisa que se possa chamar, isoladamente, de “educação do corpo”. “Ele deve ser sempre um professor de educação, *tout court*<sup>91</sup>, embora sua missão particular seja a de educar, predominantemente, pelas atividades do físico”.<sup>92</sup>

Do mesmo modo, investir na carreira docente, na formação de professores, cursos periódicos, concursos, publicações científicas, intercâmbio pedagógico, avaliações baseadas em estatísticas, estudos técnicos e melhor remuneração tornaram-se essenciais para elevar o *status* do professor e de um novo modelo pedagógico construído pelos valores da Escola Nova. Contraditoriamente, as mudanças na rotina de trabalho se confundiram com a perda de autonomia do professorado na escola. Isso ficou mais evidente nos relatórios dos trabalhos dos Serviços de Testes e Escolas. Apesar do intuito ter sido o de maximizar a eficiência da escola,

<sup>91</sup> Adotamos “somente” como o significado da expressão *tout court*.

<sup>92</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5, n.15, setembro de 1945. Ideias e Debates. Lourenço Filho. “Educação e Educação Física no Brasil”, p. 322.

Anísio Teixeira não seguiu à risca as conclusões dos inquéritos, uma vez que a evidência dos testes colocou a escola primária cada vez mais longe de uma realidade idealizada. Entretanto, Anísio manteve firme sua reforma esclarecida para construir uma escola pública primária de qualidade (NUNES, 2000). Verifica-se que elevar em nível superior e investir preparação do magistério,

[...] constituiu a primeira tentativa realizada no Brasil para a formação intencional e regular de mestres para a escola progressiva. Professores, diretores de escolas, orientadores, toda uma categoria de profissionais do ofício de ensinar e educar, atestariam nas práticas da escola progressiva, enriquecida pelos cursos de música, desenho, artes industriais, educação física, recreação e jogos, o papel renovador do Instituto de Educação na filosofia educacional brasileira (Lima, 1978, p. 116).

Em relação à educação física, força é dizê-lo, muito temos ainda que caminhar, para criar uma “situação total”, favorável em nosso meio social. [...] Em 1933, não pequena também foi a reação despertada pela organização efetiva da educação física no Instituto de Educação, desta capital, que dirigíamos. Os esforços da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, no sentido de tornar efetiva a educação física nos estabelecimentos de ensino secundário, têm encontrado, ainda agora, algumas dificuldades.<sup>93</sup>

A educação física faria parte da fusão do ideal modernizador no espaço escolar, não se resumiria exclusivamente à ginástica e às práticas de higiene, de forma estática na criação de hábitos cívicos, saudáveis e estéticos. O novo modelo pedagógico se espelhava nos valores difundidos pela Escola Nova, os valores morais, estéticos, sadios, éticos, higiênicos e cívicos continuariam presentes, mas seriam reinterpretados em outras dimensões educativas do corpo, como a prática de danças regionais e folclóricas, recreação, jogos, atividades esportivas, brincadeiras, fanfarras, orfeões, apresentações coreográficas, artes cênicas e as atividades educativas desenvolvidas pelas “instituições auxiliares de ensino”.

Anísio procurou utilizar essa concepção, dando abrangência à educação do corpo. Mesmo se considerando um analfabeto corporal – Anísio não sabia dançar, não tocava instrumentos, ressentia-se de não saber nadar, segundo relatos da família.<sup>94</sup> Mas, indícios nos

<sup>93</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5, n.15, setembro de 1945. Ideias e Debates. Lourenço Filho. “Educação e Educação Física no Brasil”, p. 326.

<sup>94</sup> Educadores Brasileiros. Anísio Teixeira: Educação não é privilégio. Mônica Simões. TV Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 1 DVD.



mostram que, quando alicerçado nos pressupostos da Escola Nova e da Escola Progressiva, tentou disseminar uma nova pedagogia em busca de experiências e sensibilidades corporais que lhe faltavam, pois ele sabia da importância e do seu significado. Outros indícios são por meio das leituras, estudos e tradução da obra de Dewey nos anos trinta, também pelo contato com outros sistemas de educação nas visitas ao exterior, podendo refletir sobre seus métodos, conhecer melhor a administração, o funcionamento e se inspirar na educação de forma ampla, considerando as experiências corporais adquiridas e a preparação que o mundo moderno demandava. A seguir, apresentaremos o que se efetivou como marca da gestão anisiana, suas estratégias para a educação primária e o modelo de formação docente.

### **PARTE III**

#### **ANÍSIO TEIXEIRA EM AÇÃO**

#### **4 O PROJETO ANISIANO NA DIRETORIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO**

A Primeira República herdou uma estrutura colonial, na qual a liberdade tardia dos cativos deixara um rastro de servidão e submissão, compactada numa sociedade agrária. Era uma espinha dorsal difícil de ser quebrada pelas camadas populares e pela burguesia em ascensão; havia muitas barreiras sociais, hierárquicas, também presentes nas oportunidades educacionais daquela sociedade. A falta de escolas públicas, a baixa escolaridade e a ausência da prioridade da educação na agenda política, como meio de progresso e mobilidade social, reproduziam uma cultura de exploração, despreparo e sustentação de privilégios para a manutenção de uma elite (NAGLE, 1974; BOMENY, 2001).

Nos anos trinta, os ares revolucionários que impulsionaram a Segunda República, as correntes ideológicas, as novas urbes e a contradição instaurada pela transição de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial criaram uma outra realidade cultural para a cidade do Rio de Janeiro. A cultura provinciana era fragmentada pela complexidade do novo tecido social que a urbe formava. Em meio a essas disparidades, a educação se tornaria uma plataforma de lançamento para as reformas de base, não era mais possível regredir. Ficar estagnado iria em oposição às mudanças pretendidas, a educação traria as reformas que o país precisava, mas a reinvenção do espaço escolar e social não foi consensual (NUNES, 2000).

O trabalho engendrado por Anísio Teixeira e seus colaboradores, na intenção de criar um sistema público de ensino organizado, transformou a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal num órgão molde, voltado para a melhoria nos serviços públicos de educação. Suas ideias progressistas e inovadoras para a educação eram também o desejo de um grupo intelectual, que militava muito próximo e pelos mesmos ideais. Seus argumentos em prol de uma educação pública, de qualidade e laica tinham opositores em nível político, ideológico e teórico. Suas iniciativas e intervenções nem sempre foram bem-vindas, sofreram duras críticas em diversas instâncias (governo, igreja, políticos de oposição e situação) com interesses diversos, indicando uma gestão realizada em meio às diferentes polêmicas que o tema suscitava. Ele tentou montar uma rede e capilarizar a instituição para além dos cargos providos por interesses pessoais e políticos. Anísio era um sujeito voltado para o coletivo, procurava ter em vista o problema no seu conjunto, não somente pelas unidades escolares e pelas pessoas. Lima (1978, p. 109) relata que, em meio ao espírito renovador desencadeado com a Revolução de 1930, Anísio assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública em 1931 com aspirações de

mudança no sistema educacional.

A nova administração recebera das anteriores chefiadas por Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, meritório acervo de medidas que, aliadas a experiência de professores qualificados, constituíram o ponto de partida da que se iniciava. Ressentia-se, porém, a Diretoria Geral da Instrução de absorvente caráter burocrático, “diretoria de papéis” denominou-a Anísio, limitada na parte do pessoal a rotina da administração e, na parte técnica, a um corpo de professores distribuídos pelo critério da divisão administrativa tradicional da cidade e seus arredores.

A Reforma anisiana estava baseada no ideal democrático e descentralizador da administração. Tratava-se de um “paciente trabalho de desarticulação da unidade autônoma e fechada [...] nessa situação, os órgãos especializados de que a lei dotou a Diretoria Geral de Instrução para atuar junto às escolas estabeleceram ligações transversais entre esses diferentes micropoderes” (PAULILO, 2007, p. 85). A reforma teve como cenário a capital do país e, sendo assim, reverberou com mais força ainda na administração do trabalho educativo.

#### 4.1 A proposta educativa no espaço administrativo

Anísio, enquanto diretor, investiu e construiu uma nova proposta pedagógica: promoveu o ingresso de professores e outros profissionais da educação por meio de concurso público, investiu na formação (inclusive no exterior) e na carreira do magistério, criou setores específicos para atender os aspectos técnicos, teóricos e pedagógicos da formação docente. Foram operações possíveis para a implantação e a consolidação de novas práticas voltadas para a organização escolar, organização pedagógica, racionalidade na gestão, capacidade técnica e especializada, articulação política e formas de controle a partir da Diretoria Geral de Instrução Pública, que depois se transformaria em Departamento de Educação.

A responsabilidade pelas actividades educacionais a cargo do Municipio cabe á Diretoria Geral de Instrução que se desdobra nos seguintes serviços technicos e administrativos de centralização e coordenação. a) matricula e frequencia escolares; b) classificação e promoção de alumnos; c) programmas escolares; d) obras sociaes escolares; e) *educação de saude e hygiene escolar*; f) *educação physica*; g) *musica e canto orpheonico*; h) ensino secundario geral e profissional; i) predios e aparelhamentos escolares; j) estatistica e cadastro; k) expediente e publicidade administrativa; l) pessoal e archivo; m) contabilidade. É esta a organização vigente estatuida pelo artigo 2º do decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro de 1932, que revogou em vários pontos a lei nº 3.281, de 1928.<sup>95</sup>

Assim, dentre várias ações, montou-se uma “rede tecida por órgãos consultivos e executivos” (NUNES, 2000, p. 236). Ao assumir a responsabilidade de gerir um sistema escolar municipalizado com serviços técnicos, administrativos e programas locais, o projeto anísiano mirava a descentralização do sistema de educação, permitindo uma ação mais racional de ordem prática e política, sem estrangulamentos e mais democrática. Os decretos que consolidaram a organização técnica e administrativa do sistema educacional, instituindo o Departamento de Educação do Distrito Federal no lugar da Diretoria Geral de Instrução Pública, foram respectivamente, o Decreto n.º 3.763, de 01 de fevereiro de 1932 e o n.º 4.387 de 08 de setembro de 1933.

Artigo 2º – Esse systema educacional incluirá a educação elementar, a

<sup>95</sup> Correio da Manhã, O ensino primario no Districto Federal, “Um communicado da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgações, do Ministerio da Educação e Saúde Publica”, sábado, 06/05/1933, p. 07. Grifos nossos.

secundária e a universitária, abrangendo: a) escolas maternas e jardins de infancia para a educação pre-primaria; b) escolas elementares comuns, em numero que permita tornar effectiva a obrigatoriedade do ensino nellas ministrado, estabelecendo-se as sancções penaes [...]; c) escolas ou classes especiaes para superdotados, deficientes, defeituosos e delinquentes; d) escolas secundarias, de accordo com a legislação federal; e) escolas prevocacionaes, em nivel primario e technico ou secundario e universitario, de preparo para profissões ligadas à agricultura, às industrias, às artes de applicação e ao commercio; f) escolas ou curso livres e de continuação, para adultos; g) escolas para professores e technicos de educação dos differentes grãos [...]; h) *parques-escolas, escolas ao ar livre, campos de recreio e colonias de férias*; i) *bibliotecas e museus publicos, bem como quaesquer outras instituições de identicos ou equivalentes propositos educativos [...]*.<sup>96</sup>

Em busca de um caráter educativo pleno, compreendendo-o como um processo, o projeto anisiano atentava para uma necessidade de organização e de direção da vida coletiva em longo prazo. As instituições escolares teriam uma função integrativa com a família, os clubes, as associações classistas, profissionais e ligas esportivas. O modo peculiar de transformar a educação erudita em educação popular no meio escolar e fora dele, além da formação de professores,<sup>97</sup> fez com que o projeto anisiano promovesse e incentivasse muitas

<sup>96</sup> Correio da Manhã, Foi creado o Departamento de Educação do Districto Federal e dada nova organização ao ensino – decreto assignado hontem pelo interventor, “O Decreto assignado”, sábado, 09/09/1933, p. 05 e 09. Grifos nossos.

<sup>97</sup> Encontramos indícios dessa rede de instrução na seção intitulada “Bibliografia Pedagógica Brasileira (1901-1930)”, em diversos volumes da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O periódico recomendava a leitura e utilização de referencial teórico acerca da educação física, esportes, recreação, educação pública, higiene, jogos, ginástica, entre outros temas. Nota-se um farto investimento de publicação e veiculação do conhecimento na área. Cf. Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 3, setembro, 1944, p. 427-446. “Bibliografia Pedagógica Brasileira”: TEIXEIRA, A. S. **Educação pública, sua organização e administração**. Rio de Janeiro: Of. do Departamento de Educação, 1935; LEITE, J. B. (Major). **Evolução da Educação Física na Escola Militar**. In: “Formação” III. 20. Rio de Janeiro, 1940; MARINHO, I. P. **Psicologia da educação física aplicada a infância**. Rio de Janeiro: Tip. da Companhia Sertaneja S.A., 1940; MARINHO, I. P. **Educação Física**. Rio de Janeiro: Tip. da Companhia Sertaneja S.A., 1940.

Cf. Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 4, outubro, 1944, p. 113-132. “Bibliografia Pedagógica Brasileira”: MARINHO, I. P. **A organização da educação física no Brasil**. In: Boletim de Educação Física. Rio de Janeiro, 1941. Ano I; MARINHO, I. P. **Qualidades do professor de educação física**. In: Boletim de Educação Física. Rio de Janeiro, 1941. Ano I. n. 1; LYRA, J. **Raça, educação e desporto**. In: Estudos e Conferências. Rio de Janeiro, 1941. n. 14. dezembro, pp. 41-68; MIRANDA, N. **Atividade gímnica e atividade lúdica**. In: Rev. do Arquivo Municipal. São Paulo, 1941. Ano VIII. Vol. 78. agosto-setembro. pp. 259-308; MARINHO, I. P. **A influência da educação física na formação e correção do caráter**. Rio de Janeiro: Tip. B. de Sousa, 1942; MARINHO, I. P. **Estatística**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tip. B. de Sousa, 1942; MARINHO, I. P. **Educação Física e sociologia (obra social de educação física – Ensaio)**. Rio de Janeiro: Tip. Batista de Sousa, 1942; OLIVEIRA, V. de. **Pontos de vista**. Recife: Tip. da Tribuna, 1942; MOREIRA, G. (Dr.). **Efeitos nocivos da escola sobre o desenvolvimento físico das crianças e como combatê-los**. In: ANAIS DO I CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR. Cidade de São Paulo, 21-27 de Abril de 1942. Rev. Dos Tribunais. pp. 712-719; GOUVEIA, R. (Prof.). **Os jogos infantis e a correção de defeitos físicos**. In: ANAIS DO I CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR. Cidade de São Paulo, 21-27 de Abril de 1942. Rev. Dos Tribunais. pp. 720-728; ALCÂNTARA, G. de. **Valor da ginástica corretiva em parques infantis**. In: ANAIS DO I CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR. Cidade de São Paulo, 21-27 de Abril de 1942. Rev. Dos Tribunais. pp. 737-740; CARDIM, G. (Dr.). **O desenvolvimento da criança e o programa de exercício**. In: ANAIS DO I CONGRESSO NACIONAL DE SAÚDE ESCOLAR. Cidade de São Paulo, 21-27 de Abril de 1942. Rev. Dos Tribunais. pp. 748-758.

experimentações corporais por meio da recreação, do lazer e da prática esportiva baseada na tríade spenceriana (educação intelectual, moral e física), na educação física, na ginástica e na higiene. Observamos tal tendência no programa da festa de encerramento do ano letivo da escola Ferreira Vianna:

Primeira parte – A' 1 hora da tarde – *Canto orpheonico* – a) I – Férias, Barroso Netto; II – Contrabaixo, Sylvio Salema; III – Na roça, João Gomes Junior; IV – Anoitecer, Octaviano Gonçalves [...] b) Nesta parte as musicas serão dirigidas pelos alumnos. I – Despertar, Villa Lobos, alumno João Vieira; II – Madrigal Ingenuo, Ceição B. Barreto; alumno Hervé Alvim; III – Vamos creanças, Arranjo V. Lobos, alumno José Vicente Dutra [...] VI – Hymno a Bandeira, F. Braga, alumno Orlando Ruses; VII – Hymno Nacional, F. Manoel, alumno Nodir Nogueira. A's 2 horas – *Escotismo – Recreação e Jogos – Exercícios – Medicineball (turma de menores e medios). Jogos – O rei no seu reino, Nunca tres, medio e maiores. Caça ao som, menores. Corrida de centopeias, medios. Vulcões brancos, maiores. Partida de volleyball – maiores. Partida de basketball – maiores. A's 4 horas – Partida de football.*<sup>98</sup>

Havia uma preocupação em criar e legitimar um *locus* administrativo e técnico no Departamento de Educação do Distrito Federal para coordenar e organizar os órgãos ou as instituições chamadas complementares (consultivas). Assim, foram constituídos: (1) Instituto de Educação – este subdividido em (1.2) Escola de Professores; (2) Instituto de Pesquisas – este subdividido em (2.1) Divisão de Pesquisa Educacionais e (2.2) Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística; (3) Divisão de Bibliothecas e Cinema educativo; (4) Divisão de Predios e Apparelhamentos Escolares; (5) Divisão de Secretaria.<sup>99</sup> O Departamento de Educação contava com uma estrutura sofisticada e robusta para a administração pública, todos esses órgãos estavam diretamente ligados e subordinados ao gabinete do Diretor Geral, atuavam como instâncias de pesquisa pedagógica, levantamento, orientação, assistência e organização das informações e estratégias elaboradas pelo Departamento de Educação.

<sup>98</sup> Correio da Manhã, “Festa Escolar” – O encerramento do anno lectivo na escola Ferreira Vianna, sábado, 09/12/1933, s/p. Grifos nossos.

<sup>99</sup> Correio da Manhã, Foi creado o Departamento de Educação do Districto Federal e dada nova organização ao ensino – decreto assignado hontem pelo interventor (continuação da 5.ª pag.), sábado, 09/09/1933, p. 09.

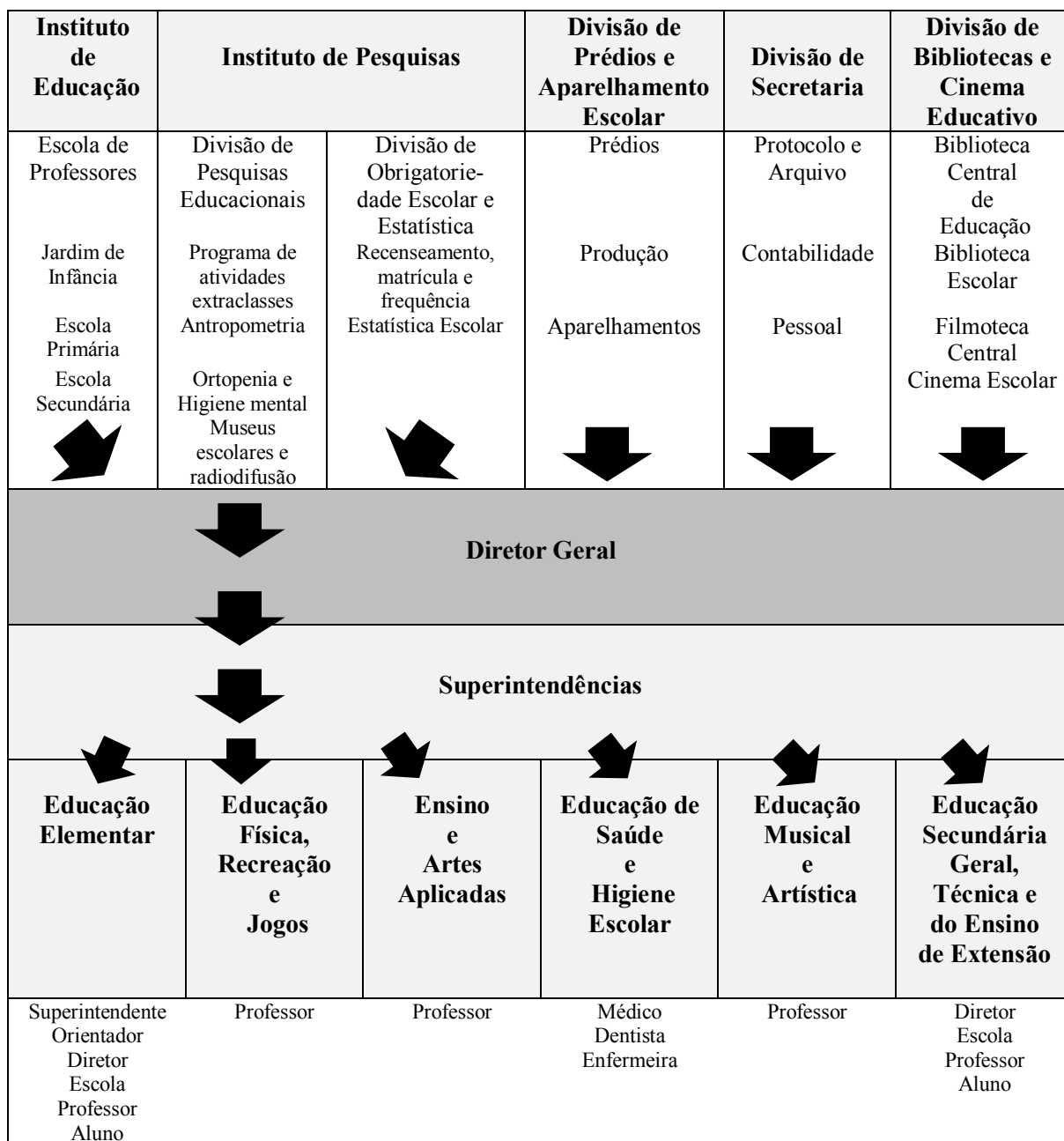


Ilustração 08: Quadro administrativo do Departamento de Educação/RJ (1934)

Fonte: Adaptado de Paulilo (2007).

Na linha hierárquica de comando, as Superintendências eram locais de escala executiva e a elas cabia operacionalizar a concepção administrativa do sistema escolar, atendendo a proposta de reorganização, execução de planejamento e planos de trabalho, articulando e fortalecendo as demandas do magistério, mas, principalmente, promovendo a circulação de conhecimento e experiências resultantes da revisão dos métodos pedagógicos. Para isso, foram criadas sete Superintendências: Educação Elementar; Educação Física, Recreação e Jogos, Ensino e Artes Aplicadas; Educação de Saúde e Higiene Escolar; Educação Musical e Artística; Educação Secundária Geral, Técnica e do Ensino de Extensão; Ensino Particular (esta última mais voltada para orientar as normatizações relativas ao ensino privado e sua fiscalização).



Dessas sete Superintendências, destacamos quatro órgãos que julgamos relevantes na nossa investigação, dentre outros atuantes. Esses órgãos estiveram a cargo de elaborar, desenvolver, sistematizar planos, programas de ensino, métodos e processos de educação, cursos extensivos, publicações e pesquisas voltadas direta ou indiretamente para a educação do corpo. São eles: (i) Superintendência de Educação de Saúde e Hygiene Escolar; (ii) Superintendência de Educação Physica, Recreação e Jogos; (iii) Superintendência de Educação Musical e Artística; (iv) Superintendência de Ensino de Desenho e Artes applicadas.<sup>100</sup> Vamos nos ater mais diretamente à Superintendência de Educação Physica, Recreação e Jogos e a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), mas não podemos deixar de lembrar que a educação do corpo, esta da qual estamos destacando seus indícios e dados na proposta anisiana, englobava artes, música, higiene e outras formas de circulação e desenvolvimento das atividades na escola idealizada.

Toda essa estrutura administrativa demandava o envolvimento de profissionais da educação, técnicos e especialistas. Foram muitos colaboradores recrutados nesse esforço de mudança. A lista contava com pessoas de quilate e expressão na área: Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Nereu Sampaio, Mário Brito, Louis Marieta Williams, Heitor Villa Lobos, entre outros. Mas, convenhamos, toda reforma realizada precisa de um tempo para amadurecer a direção final imaginada. Para Nunes (2000, p. 235), o desafio na gestão de Anísio foi “catalisar o desejo generalizado de renovação presente no imaginário desses intelectuais e canalizá-lo para os serviços escolares oferecidos pelo governo municipal, fazendo da escola não só um centro de recepção, mas também de ressonância e amplificação da vontade de mudar”. Evidenciamos o empenho desse novo molde administrativo no programa organizado pelo Departamento de Educação do Distrito Federal para comemorar a Semana da Educação,<sup>101</sup> mas, principalmente o segundo e o quarto dia, com temas voltados para a saúde, a educação física, a higiene e as artes. O evento teve várias ações, atividades e sessões durante sete dias seguidos (19/09 a 25/09/1933). No primeiro dia, houve uma sessão de abertura intitulada “Balanço da Educação Nacional”, na Escola Nacional de Belas Artes, com as conferências de Anísio Teixeira – diretor do Departamento de Educação –, sobre “A direção da

---

<sup>100</sup> Correio da Manhã, Foi creado o Departamento de Educação do Districto Federal e dada nova organização ao ensino – decreto assignado hontem pelo interventor (continuação da 5.<sup>a</sup> p.), sábado, 09/09/1933, p. 09. Segundo Nunes (2000), a Superintendência de “educação física, recreação e jogos, entregue à professora americana Marieta Louis Williams; a da educação musical e artística, sob a batuta do maestro Heitor Villa-Lobos; a do ensino de desenho e artes applicadas, sob a condução de Nereu Sampaio” (p. 237).

<sup>101</sup> Correio da Manhã, “Semana da Educação” – Como está organizado o programma para o Districto Federal, domingo, 19/09/1933, p. 04.

sociedade pela educação”, e a de Augusto Teixeira de Freitas – diretor do Serviço de Informações, Estatística e Divulgação –, sobre “Resultados da estatística educacional”.

No segundo dia, o tema abordado foi “A saúde pela educação”; o programa foi composto por três atividades: uma ocorreu na parte da tarde na sede do Departamento do Rio de Janeiro da ABE, onde usaram a palavra sob vários aspectos do tema no dia: Raul Almeida de Magalhães (diretor geral do Departamento de Saúde Pública do Ministério da Educação), Olintho de Oliveira (chefe da Inspetoria de Higiene Infantil), Massillon Sabóia (superintendente do Serviço de Saúde e Higiene do Departamento de Educação), Renato Pacheco (presidente da Secção de Educação Física e Higiene do Departamento do Rio de Janeiro da ABE). A segunda atividade ocorreu também pela parte da tarde, com uma demonstração de jogos e danças regionais no estádio do Fluminense F. C., organizado pela Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos; e a terceira atividade agendada foi a exibição nos principais cinemas da cidade de filmes sobre educação física e higiene.

Na programação do quarto dia, o tema abordado foi “A arte como elemento essencial da educação”, com quatro atividades ao longo do dia. Aconteceram demonstrações de arte em diversas escolas do Distrito Federal; concertos nas praças públicas pelas bandas do Regimento de Fuzileiros Navais e do Corpo de Bombeiros; uma atividade chamada de “Quarto de hora de arte”, executada em várias estações de rádio e nas casas de discos, com programas selecionados; no auditório do Instituto de Educação a “Hora de música”, com o concurso de Orfeão da Escola de Professores. Este último com irradiação da rádio Sociedade, precedida de um pronunciamento de apelo aos estados do país para a intensificação e difusão da educação artística.

Nesse contexto, a educação do corpo encontrava na educação física, recreação e jogos um reforço na ideia de uma educação ampla das crianças, pois era na escola primária onde se cogitava a maior parte da educação social e da saúde dos alunos. Destacamos um festival escolar e seu programa de atividades organizado pela Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos e pela Superintendência de Educação Musical e Artística como parte dessa formação na educação elementar. O festival aconteceu no estádio do Botafogo F. C., localizado na rua General Severiano, no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro, com a presença dos dois superintendentes, acreditamos, pela importância e visibilidade do evento.

Canto orpheonico – 2.000 crianças. (Orientação do superintendente de Educação Musical e Artística: maestro Villa Lobos)

1ª parte: I Hymno Nacional Brasileiro; II – Hymno ao Sol do Brasil; III – Dia de Alegria; IV – Canto do Pagé. 2ª parte: V – Cantiga da Rêde; VI – Efeitos Orpheonicos; VII – Cantar para viver.

Intervallo – Educação physica, recreação e jogos – 1.000 creanças. Orientação da superintendente de Educação Physica: miss Lois Williams.

1ª parte: I – Eschillo sahe da toca (2º anno); II – Estafeta fundamental (3º anno); III – Corrida ao circulo (4º e 5º anno). 2ª parte: IV – Princesa Rosa (1º anno e Jardim de Infancia); V – Colhendo ervilhas (4º anno); VI – Schottische (5º anno).<sup>102</sup>

Era na escola primária que se ajustavam as condições especiais de cada ensino, a especialização dos professores pelas matérias, os programas de artes e o enriquecimento das atividades corporais e recreativas. Expressando a questão, ancorando-se na tríade spenceriana e na analogia da figura de um edificio, Azevedo (1960, p. 67) defende que, numa educação completa, tanto os jogos, como a ginástica e os esportes têm lugar e se integram.

A utilidade dos jogos é indiscutível; êles são indispensáveis até os 11 anos, ‘para dar, repetimos, ao menino as distrações necessárias entre as horas de aula e responder à sua atividade fisica’. Sôbre os exercícios *naturais* erguer-se-á, porém, a *sistematização da arte*; esta brotará espontâneamente daqueles completando-os. [...] A *ginástica* é a arte aliando-se à natureza; é o *corpo do edificio*, a que servem de base os *processos naturais* e os *jogos infantis*, e de *cúpula* os exercícios militares e os esportes.

A escola primária era essencial para desenvolver as práticas corporais voltadas para uma educação ampliada, mesmo que essa fosse vista como necessidade natural dos corpos infantis ou compensatórias ou funcionais ao desenvolvimento das atividades de classe. Não obstante, essa visão parece ainda permanecer no contexto escolar de nossos dias.

Na concepção educativa anisiana a escola primária deveria ser a escola mais importante do Brasil, na sequência, a secundária e, por último, a superior. Um olhar específico sobre a dimensão simbólica da escola primária e sua reorganização escolar na Reforma anisiana permite entender a importância da educação física, das artes e da música na educação do corpo a partir da função das superintendências. Nesse sentido, Anísio entendia que o corpo em suas possibilidades de expressão deveria ser educado desde a escola primária, tal como preconizava Fernando de Azevedo.

As superintendências eram espaços autorizados que promoviam a melhoria de várias

<sup>102</sup> Correio da Manhã, “Um Festival Escolar promovido pela 1ª Circunscrição de Educação Elementar”, quarta-feira, 14/11/1934, p. 09.

instâncias do sistema público de ensino, auxiliavam na formação de uma consciência social nas novas gerações – do professorado e do alunado –, imprimindo práticas sadias e hábitos de recreação, preparando para as horas de lazer, incentivando as expressões artísticas e musicais. Essa intenção fica ainda mais clara quando, numa entrevista ao jornal *Correio da Manhã*, o superintendente da SEMA, maestro Villa-Lobos, demonstra todo seu entusiasmo pelo projeto anisiano: “[...] sempre me conforta o amparo que tenho tido, no Departamento de Educação. Graças ao apoio incondicional do dr. Pedro Ernesto e do dr. Anísio Teixeira – honro-me em declaral-o – venho realizando, passo a passo, o ideal, a que me entrego, com todo o meu ser, com toda a minha energia”.<sup>103</sup> Quando indagado das suas pretensões e projetos para o ano de 1935, ele reafirma que a organização feita em 1932 permaneceria, como também reforça o entrosamento com a Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos: “[...] realizar demonstrações orpheonicas e instrumentaes de escolas primarias e secundarias; bailados realizados pela superintendência de Educação Physica, Recreação e Jogos, conjugados com a SEMA, audições especiaes ás escolas primaria e secundarias municipaes, particulares e federaes”.<sup>104</sup>

No comentário de Francisco Venâncio Filho para a RBEP, ele destaca as realizações de Anísio no Departamento de Educação do Distrito Federal, faz explanações sobre sua passagem como Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, seus colaboradores e ressalta que o relatório publicado em 1935 retrata bem a obra que realizou no Distrito Federal e seus desdobramentos. Ainda indica, sobre os métodos de educação os quais Anísio utilizou sob influência da educação americana, posteriormente alargado com o intercâmbio científico entre os dois países.

A diferenciação de órgãos e funções no aparelho de direção; a introdução de novas técnicas; a ampliação do curso de formação do professorado primário, até o da formação do professorado secundário, como fim precípua da Universidade do Distrito Federal, concebida em largos moldes de cultura; a criação de um órgão de pesquisa e elaboração de planos; a fixação de um plano regulador de prédios escolares; a organização de programas com critério científico; *a recreação e jogos*, confiada a uma nobre educadora, Miss Lois Williams, que depois de trabalhar para o Brasil desinteressadamente, em Chicago, voltou a colaborar na obra social do Instituto Brasil-Estados Unidos, com o mesmo entusiasmo; o canto orfeônico cívico, sob a direção de Villa-Lobos; eis sumariamente a obra realizada por Anísio Teixeira.<sup>105</sup>

<sup>103</sup> *Correio da Manhã*, “As grandes iniciativas artisticas” – O que Villa Lobos espera do Instituto de Educação Popular Musical, sábado, 05/01/1935, p. 08.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 08.

<sup>105</sup> *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 9, n.25, novembro/dezembro de 1946. Ideias e Debates.

Outra evidência que nos leva a crer na importância dessas superintendências foi durante o sétimo Congresso Nacional de Educação,<sup>106</sup> organizado pela ABE e realizado no Distrito Federal, no auditório do Instituto de Educação. Na abertura da terceira sessão ordinária houve um concerto de música brasileira, executado por professores, virtuosos e especialistas. Na sequência, ocorreu uma conferência do professor Oswaldo Diniz Magalhães sobre “O valor da recreação na vida adulta”, salientando sobre as vantagens da recreação bem orientada. No encerramento, pelo final da manhã, foi realizada uma demonstração de levantamento de pesos e halteres.

Nas atividades da parte vespertina, o que nos chamou a atenção foram as exposições dos conferencistas sobre a educação física nos estados. Tiveram a palavra o sr. Arno Engo, falando sobre a educação física no estado de São Paulo, o sr. Oliveira Gomes, da delegação de Pernambuco, que falou sobre a organização do Instituto de Educação Física em Recife, o sr. João Bastos Vieira, diretor da Instrução Pública do Espírito Santo, a sra. Lois Marieta Williams, superintendente de Educação Física, Recreação e Jogos do Distrito Federal, falando sobre as realizações e a orientação da educação física elementar nas escolas do Rio de Janeiro. Após a sua fala, aconteceu a exibição de um filme sobre educação física e jogos infantis. Ao final, com a presidência da mesa, sob a condução do sr. Eucário de Figueiredo, diretor da Instrução Pública do estado do Mato Grosso, houve uma palestra do sr. Octavio Salema, chefe do serviço de “heliotherapia”,<sup>107</sup> do Departamento de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, sobre “A educação física dos lactentes”, ilustrada por diversas fotografias.

A educação física, a recreação e os jogos estavam sempre em pauta nos grandes eventos, o que demonstra a preocupação de Anísio e de seus colaboradores que o processo de mudança da cultura escolar passava obrigatoriamente pela entrada dessas atividades e outras que desenvolviam a educação do corpo. Observamos, de forma sistemática, a realização de orfeões, concertos, apresentações de dança, escotismo, ginástica, luta, jogos recreativos e esportes, com ênfase na programação de eventos educacionais. De acordo com Nunes (2000, p. 588), o “sucesso desse saber era garantido pelo menos por três aspectos: usava de forma direta o corpo como instrumento simbólico, tinha um formidável efeito demonstrativo e a capacidade de se conjugar às outras matérias do currículo”, aumentando a função disciplinar e educativa. Desse

---

“Contribuição norte-americana à educação no Brasil”. Francisco Venâncio Filho, p. 229-266. Grifos nossos.

<sup>106</sup> Correio da Manhã, “Setimo Congresso Nacional de Educação” – A sessão de hontem e o programma para hoje, quarta-feira, 26/06/1935, p. 05.

<sup>107</sup> Especialidade no tratamento de raquitismo e algumas tuberculosos ósseas.

modo, as superintendências em tela, ao promoverem melhorias administrativas, operacionais, pedagógicas e de identidade coletiva no ambiente educacional, atribuíam valores do mundo moderno à escola, fosse nos corpos infantis, no ambiente profissional e no comunitário, para além dos muros escolares.

## **4.2 O modelo de formação docente**

A inovação proposta por uma verdadeira remodelação escolar trouxe à baila ações voltadas para o incremento do magistério e da formação docente. A ampliação dos recursos materiais e metodológicos do ensino necessitava de outras estratégias para desenvolver o projeto anisiano. Nesse contexto, investir na formação do professorado era tão importante quanto construir e reformar escolas, criar uma estrutura administrativa que desse suporte à reforma ou aumentar a oferta de matrículas e salas. A implantação de novos tipos de educação, voltados para uma melhora nos objetivos e processos de ensino foi corroborado pelo forte discurso de excelência e aprimoramento profissional no sentido de especializar docentes, técnicos e analistas educacionais, mas, por outro lado, de controlar as práticas de ensino nas escolas públicas com o intuito de diminuir o improvisado e a fragmentação, para dar lugar à construção de um modelo escolar com qualidade.

Se faltava tempo de amadurecimento para a reforma proposta por Anísio, a renovação qualitativa foi colocada em andamento, a qual gradativamente chegaria a uma consistente formação dos professores. A pretensão era modificar o curto prazo de formação proporcionado pelas escolas normais, baseadas no modelo tradicional de dois ciclos com ênfase no ensino preliminar ou preparatório e outro profissional, ou seja, uma formação geral e uma formação técnica, esta última raramente assimilada e precária.

Dessa forma, a Escola Normal do Distrito Federal foi transformada em Instituto de Educação. Tratava-se de uma organização totalmente nova que rompia com o padrão francês (em divisões estanques) entre o ensino normal e o secundário geral. Em síntese, não era necessária a habilitação inicial dos cursos de magistério e o ginásio, exigido anteriormente para o ingresso nos cursos superiores. Ao antigo programa normal foram incluídas matérias, segundo o padrão de ensino secundário federal, igualando a Escola Secundária ao Instituto de Educação.

Portanto, eleva-se a formação do professor, mesmo primário, em nível universitário.<sup>108</sup> A Escola de Professores que era parte do Instituto formava um sistema educacional completo para o ensino profissional pedagógico de forma integrada com escolas de Aplicação, assim como o aprimoramento do trabalho docente.

Além do curso de formação de professores primários, a *Escola de Professores* mantinha cursos de *especialização* para preparar professores de Saúde, Desenho e Artes, Música, Educação Física e Jardim de Infância; cursos de *aperfeiçoamento* para reciclagem de professores já especializados, bem como formar especialistas em princípios e técnicas modernas de educação – diretores, orientadores –; cursos de *extensão* abertos à comunidade com objetivo de propagar as modernas doutrinas e novas técnicas de educação, disseminar novas correntes de idéias nas artes, nas ciências e nos estudos político-sociais; e cursos *extraordinários*, organizados para atender professores de outros estados para aperfeiçoamento ou continuação de seus estudos. Em relação ao magistério secundário, até 1934 os cursos de formação regular, previstos em lei, ainda não tinham sido instalados e só o seriam em 1935 por ocasião da criação da Universidade do Distrito Federal (LOPES, 2003, p. 83).

Percebe-se que a estrutura criada não cuidava somente de repassar conhecimentos básicos e certa fundamentação teórica. Estava voltada para a formação do professor em nível universitário, impressa na relação profissional prática e a pesquisa. Era a consolidação de um conhecimento elaborado por *expertises*, apropriado às diferentes atividades de superintendência, administração e controle, organizadas pelo Departamento de Educação (PAULILO, 2007). Observa-se uma tentativa de evolução que foi pacientemente experimentada, elaborada, ajustada e conduzida a cada ano.

Em junho de 1932, sob a administração de Anísio Teixeira, foi criada a primeira Escola Experimental do Distrito Federal, que constaria de duas seções: uma, chamada de Experimental, a qual funcionaria a Escola Bárbara Ottoni e outra, de tipo comum, a qual funcionaria a Escola Benedito Ottoni, que serviria como fator de referência à primeira. Em 1933, essa organização foi alterada, regressando a Benedito Ottoni à sua circunscrição e somente a Bárbara Ottoni como primeira Escola Experimental. No relato de experiência do trabalho a partir de projetos na Escola Experimental, a professora Helena Moreira Guimarães, na época diretora, descreve:

---

<sup>108</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 23, n. 57, janeiro/março de 1955. Ideias e debates. “A formação do professorado primário”. Lourenço Filho, p. 48-49.

[...] as crianças, umas mais que as outras, porém tôdas, sabiam o que queriam, sabiam com que fim trabalhavam, para onde caminhavam e sabiam que cada qual valia alguma coisa dentro do grupo; sua vida se tornava, assim, grandemente impregnada de significação. Todo trabalho era, além disso, acompanhado de relatórios individuais ou coletivos, orais ou escritos, cuja função era justamente colocar todo o grupo a par do que se ia fazendo e conseguindo, dando-lhes a certeza de que todos eram e deviam ser cooperadores num empreendimento comum.<sup>109</sup>

Ela coloca em retrospectiva, vinte anos depois, a Escola Experimental como um espaço de aperfeiçoamento profissional pela sua proposta em desenvolver experiências em educação, bem como a difusão de novas ideias pedagógicas, pois se tratava de um importante campo de tirocínio voltado à prática docente. Destaca que o ensino, pelo método de projetos, exigia a liberdade da criança, o gozo da liberdade disciplinada, no qual as experiências pessoais eram trazidas para benefício do grupo e todas as questões eram resolvidas coletivamente.

Nessa conjuntura, a revisão dos métodos pedagógicos e a difusão de saberes também alcançou a educação física, por meio de cursos de formação e extensão desenvolvidos pela Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos, pela circulação de periódicos, publicação de livros e manuais, intercâmbio de professores, pauta de debates e conferências na SEPH e, como foi citado anteriormente, o VII Congresso Nacional de Educação, voltado exclusivamente para a educação física.

Podemos compreender tal atmosfera na narrativa de duas professoras: Ruth Gouvêa e Ethel Bauzer Medeiros. Elas colaboraram para a RBEP em períodos distintos: uma para comentar o fortalecimento e o aprimoramento profissional<sup>110</sup> que vivenciou, outra para circular o conhecimento sobre a recreação como necessidade humana e parte integrante do currículo da escola.

No artigo “Os jogos dirigidos na educação integral”, o discurso de Ruth Gouvêa fala sobre a reconstrução da experiência vivida e deixa clara a articulação da aprendizagem que teve na sua formação e parte dos resultados. Na passagem, ela esclarece o conceito de jogo para a

<sup>109</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “A primeira Escola Experimental Bárbara Ottoni”. Helena Moreira Guimarães, p. 43-51.

<sup>110</sup> A professora Ruth Gouvêa integrou os quadros da Associação Brasileira de Professores de Educação Física e da ABE, participou do grupo de discussão (reuniões de serviço) e análise de jogos para as escolas, quando se instalava a Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos, em 1932. Fez parte do grupo de professores indicados pela Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro para intercâmbio nos Estados Unidos, com o intuito de conhecer o sistema de ensino norte-americano, novas metodologias, funcionamento das *High Schools* e *Playgrounds*. Ministrou ainda, aulas de metodologia para alunos do Curso Normal e cursos para professores já diplomados no Instituto de Educação.



escola, diluindo a dicotomia entre as atividades mentais/intelectuais e as atividades físicas/jogos, fala da importância dessas dimensões educacionais no comportamento do grupo.

Nunca afastei de minhas notas de trabalho aquelas que colecionei nas aulas de nossa primeira mestra de atividades recreativas infantis, Lois Marietta Williams. Muito elas me têm servido na interpretação das reações de inúmeras crianças e adolescentes que tenho dirigido. Permitam-me lembrar uma destas anotações:

“No apogeu do jogo a criança atravessa uma linha, violando o regulamento. Suponhamos que ninguém observa o ato; a turma em movimento ganha a vitória ou aumenta os pontos. Esse fato não é mais que uma lição de desonestidade. Vem outra oportunidade: ninguém está por perto, ninguém observa, a criança aproveita. A próxima é mais fácil, e assim ela estabelece consigo mesma a reação; o controle de suas ações diminui. Mais tarde pode fazer trapaça, pode ser desonesto sem consciência de seus atos, ainda não sabe refletir. Os nossos atos na consecução da vida dependem grandemente das reações que se operam no decorrer dos dias. Suponhamos que a trapaça seja observada à segunda; à terceira vez. Que acontece? Quando a turma vitoriosa gritar: “ganhamos”, vem a resposta: “fulano é trapaceiro, eu vi”. Fulano é publicamente apontado como trapaceiro, recebe a repulsa de todos. Sente a força da opinião pública, que é uma grande força de controle social. Depois disto é provável que o trapaceiro reflita e melhore, compreendendo que não vale a pena ser desleal”.<sup>111</sup>

Quando a professora Ruth Gouvêa se refere às notas de trabalho dela, indiretamente atribui relevância não só a Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos – na época chefiada pela professora americana Lois Marieta Williams –, mas, principalmente, sobre a experiência do curso de formação também ministrado por ela. Esse tipo de apreciação evidencia a projeção de parte do investimento e aprimoramento profissional da administração anisiana. De forma similar, no restante da narrativa do fragmento, percebe-se que havia um esforço na construção de uma educação moral por meio dos jogos e do corpo, pois as atividades corporais aparecem sempre como um saber importante na formação do homem e na construção social, daí o valor de legitimar o lugar da educação física, recreação e jogos na estrutura do Departamento de Educação. Esse mote é entendido como uma oportunidade de interferir sobre o corpo, pois, pelo jogo, a criança aprende a disciplinar suas emoções, a exercitar o autocontrole, a cooperar com o grupo e ajustar-se ao meio, daí surgem novos ideais e novas responsabilidades sociais.

<sup>111</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 9, n. 24, setembro/outubro de 1946. Ideias e debates. “Os Jogos dirigidos na Educação Integral”. Ruth Gouvêa, p. 71-72.

Se o uso excessivo do controle e da disciplina revelam um ajustamento obrigatório ao indivíduo e ao grupo, utilizar brinquedos cantados, jogos e outras atividades físicas surgem como possibilidades de novas regras e organização, daí o desejo de pertencimento a determinado grupo seria reforçado com maior sociabilidade, inculcando no indivíduo a formação do caráter através das regras e do exercício da liberdade disciplinada do jogo. Essas possibilidades a serem exploradas iam desde um certo grau de autodisciplina para estudar canto ou música, passando por atribuições minuciosas e gerais de uma dança, ou até mesmo para exercer papéis primários ou secundários num time ou num clube de escotismo. Definitivamente, a correlação entre a Educação Física, Recreação e Jogos para o ensino primário fez com que a educação física fosse entendida como uma matéria dentro do currículo, com grandes possibilidades de atuar sobre o corpo, não somente para o corpo como uma estrutura musculoesquelética, mas, sobretudo, moralizando atitudes e condutas, disciplinando o comportamento, enfim, formando novas sensibilidades, novas formas de agir e pensar. De fato, quando são trazidas em conjunto as atividades voltadas para a educação do corpo, observa-se que, juntas, o discurso sobre a transformação da escola e da cultura escolar ganha mais consistência.

A professora Ethel Bauzer Medeiros, na apresentação do “Plano de manual de recreação para a escola elementar (com coletânea do jogos)”, procura salientar as contribuições que a atividade recreativa pode oferecer ao homem, considerando sua necessidade numa sociedade em industrialização, em que o trabalho com a máquina e a urbanização crescente alteraram profundamente o modo de vida. As atividades recreativas do manual são propostas sempre seguindo um processo pedagógico do simples ao mais complexo, de acordo com a faixa etária e de forma ilustrativa, com noções fundamentais sobre planejamento, orientação e avaliação dos resultados ao final, tecendo comentários sobre as vantagens, sugestões e variações ao professor de classe. Assim, chama a atenção para o valor da recreação como força educacional, podendo ser oferecida durante o período letivo ou fora dele, dentro do horário escolar ou após, não somente e exclusivamente aos alunos da escola, mas para todos os interessados do grupo social.

Na elaboração do presente trabalho, preocupamo-nos em oferecer ao professor de nossas escolas elementares não apenas uma coletânea de jogos, graduados segundo sua dificuldade e classificados por grupo de idades, a cujo os interesses e necessidades parece melhor atender, mas também em despertar-lhe a atenção para as possíveis contribuições da recreação à obra educacional [...] Embora o manual vise primariamente o professor de curso elementar,

acreditamos que possa ser de utilidade para os vários orientadores de recreação, que trabalham com crianças, em parques e instituições de assistência social, por exemplo, bem como as alunas do curso normal.

Consultando o material encontrado sobre o assunto em nossas bibliotecas e conseguindo dos Estados Unidos, do Canadá e da França livros e publicações especializadas, logramos reunir material interessante, a maioria do qual sob a forma de manuais de educação física ou de educação física e recreação para a escola primária.

Apoiamo-nos também em nossa experiência pessoal (como professor primário, professor de educação física e de cursos de extensão sobre educação física e recreação), no material que durante anos vínhamos acumulando e nos trabalhos do Serviço de Educação Física, Recreação e Jogos da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal.<sup>112</sup>

Os discursos das professoras deixam clara a importância da formação e capacitação docente iniciada durante a administração anisiana com cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, com incentivo na produção e veiculação de conhecimento, na criação e estruturação de bibliotecas e na publicação de livros e manuais.



Ilustração 09: Manual de Educação Física/Mário M. Ramos (1936)  
Fonte: Arquivo Marcia Morel

<sup>112</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 21, n. 54, abril/junho de 1954. Documentação. “Plano de um manual de recreação para a escola elementar (com coletânea de jogos)”. Ethel Bauzer Medeiros – INEP, p. 86-87.

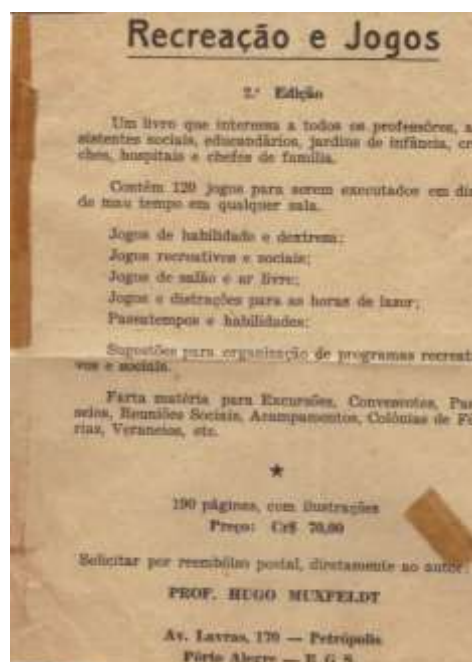


Ilustração 10: Panfleto de propaganda de livro de Recreação e Jogos [195-]  
Fonte: Arquivo Otilia Irene Friedrich.



Ilustração 11: Publicação de professoras de Educação Física, Recreação, Educação Musical e Artística (1957)  
Fonte: Arquivo Otilia Irene Friedrich.



Ilustração 12: Livro de Pontos Escolares para exames e provas mensais 3º ano (1957)  
Fonte: Arquivo Otília Irene Friedrich.



Ilustração 13: Boletim do Setor de Bibliotecas e Auditórios (1958)  
Fonte: Arquivo Otília Irene Friedrich.

As aspirações e intenções do modelo de formação docente tinham em parte o desenvolvimento dos programas de ensino e do currículo da Escola de Professores. Tratar da formação do professorado dependia da implantação de programas adequados e o incremento do currículo, pois esses influenciariam na direção da mudança pretendida por Anísio. Nesse sentido, Goodson (2013, p. 105) afirma que “os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. Observemos a grade curricular da Escola de Professores:

<b>ESCOLA DE PROFESSORES</b>		
<i>Primeiro ano: Fundamentos da Educação</i>		
1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Biologia educacional <i>Estudo intensivo</i>	Biologia educacional	Biologia educacional
Psicologia educacional	Psicologia educacional <i>Estudo intensivo</i>	Psicologia educacional
Sociologia educacional	Sociologia educacional	Sociologia educacional <i>Estudo intensivo</i>
História da Educação	História da Educação	História da Educação
<b>Desenho e Artes industriais (4h)</b>	<b>Desenho e Artes ind. (4h)</b>	<b>Desenho e Artes industriais (2h)</b>
<b>Música e Canto orfeônico (3h)</b>	<b>Música e Canto orfeônico (3h)</b>	<b>Música e Canto orfeônico (3h)</b>
<b>EF, Recreação e Jogos (3h)</b>	<b>EF, Recreação e Jogos (3h)</b>	<b>EF, Recreação e Jogos (3h)</b>
Introdução ao Ensino***	Literatura infantil <i>Estudo intensivo</i>	Cálculo
-----	-----	Estudos intermediários*
<i>Segundo ano: Aplicação</i>		
1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Prática de Ensino (10h) <i>Observação</i>	Prática de Ensino (10h) <i>Participação</i>	Prática de Ensino (18h) <i>Direção de classe</i>
Estudos Sociais <i>Estudo intensivo</i>	Estudos Sociais	-----
Estudos intermediários**	-----	Estudos intermediários**
Leitura e linguagem <i>Estudo intensivo</i>	Leitura e linguagem	-----
Ciências Naturais	-----	-----
-----	-----	Filosofia da Educação***
* Eram compreendidos na Seção de Matérias de ensino. Tratava-se de estudos onde os princípios da teoria e os problemas da prática eram confrontados.		
** Estudos iniciados no ano anterior, os alunos eram levados ao debate das questões propostas pelo curso de Filosofia da Educação. Eram estudados de forma individual ou com professores especializados nas matérias de Literatura infantil, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Cálculo.		
*** As bases do programa de Filosofia da Educação foram propostas por Anísio Teixeira em 1934, sendo que a matéria estava dividida em duas partes. A primeira deveria ser dada no 1º trimestre do primeiro ano.		

Ilustração 14: Quadro da grade curricular da Escola de Professores (1934/1935)  
Fonte: Adaptado de Lopes (2003).

A estrutura curricular do curso de formação da Escola de Professores era agrupada por disciplinas, em sete seções de ensino: (a) Biologia Educacional e Higiene; (b) Educação; (c) Matérias de Ensino; (d) Desenho e Artes; (e) Música; (f) Educação Física, Recreação e Jogos; (g) Prática de Ensino (LOPES, 2003). Combinadas em seções de ensino, seria a forma mais acertada para “[...] promover a unidade e articulação do ensino das diferentes matérias da seção entre si, além de possibilitar a organização de cursos ordinários, de revisão e de aperfeiçoamento e acompanhar a execução dos programas, sugerindo e incentivando a melhoria dos processos didáticos” (Ibid., p. 83).

A continuidade em investir na formação docente e na valorização da carreira do magistério, viria com a publicação do Decreto Municipal n.º 5.513, de 04 de abril de 1935, para a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF); a então promissora Escola de Professores foi batizada como Escola de Educação. A criação da UDF manifestava a preocupação em preparar os professores voltados ao ensino secundário e se materializava nos cursos de Pedagogia, Letras, Ciências e Filosofia. A UDF seria uma instituição de culminância na renovação educacional proposta pelo Departamento de Educação.

Na própria grade curricular do curso de formação de professores primários da Escola de Professores do Instituto de Educação, depois transformada em Escola de Educação, estão incorporadas como disciplinas nos três trimestres letivos do primeiro ano, as Seções de Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes, Educação Física, Recreação e Jogos para a formação de professores especializados (LOPES, 2003). Verifica-se que esse movimento veio dar mostras do investimento qualitativo mais à frente das matérias voltadas para a educação do corpo, como previsto na proposta de Anísio, considerando inclusive a diversidade de formação do público a que se destinava. O programa de ensino<sup>113</sup>, a carga horária e a estratégia de localização no currículo, ou seja, *conteúdo pedagógico, status e território*<sup>114</sup> são medidas que podemos observar como ações que materializam uma educação corporal dentro da perspectiva de

<sup>113</sup> *Desenho e Artes industriais*: Desenho, Arte decorativa, Artes industriais, História da Arte e da Educação Artística (elaborado por Fernando Nereu de Sampaio).

*Música e Canto orfeônico*: Ritmo, Leitura e escrita de música, Orfeão, Apreciação, Improvisação e Metodologia (elaborado por Ceição de Barros Barreto).

*Educação Física, Recreação e Jogos*: O jogo e a recreação através do tempo – Nota histórica, O jogo – seu papel na vida da criança, Estudo dos diferentes períodos na vida do indivíduo, Tipos de Jogo, Os Jogos, Evolução de complexidade nos jogos coletivos, Competição, Análise dos jogos complexos, Os Jogos como meio de modificar o comportamento, Programa, Clube, Dramatização, Aulas práticas (elaborado por Lois Marieta Williams).

(Arquivos do Instituto de Educação. v.1, n.3, março/1937 apud LOPES, 2003).

<sup>114</sup> Cf. Goodson (2013, p. 120).

educação ampliada para o ensino primário. De forma análoga, tal medida se faz presente nas narrativas das professoras Ruth Gouvêa e Ethel Bauzer Medeiros, oriundas do curso de extensão da Escola de Professores e do curso de formação da Escola de Educação, ambos ministrados pela professora Lois Marieta Williams.

Em 1938, a UDF passou a ser organizada pelo Decreto municipal n.º 6.215, retirando do Instituto de Educação a “*Escola de Educação*, responsável pela formação de professores primários e secundários, anexando-a à Faculdade de Educação da UDF, restando ao Instituto de Educação as escolas secundária, primária e o jardim de infância” (LOPES, 2003, p. 201). Assim, o modelo e a estrutura de formação docente do projeto anisiano era derrubado pelo governo Vargas, seus simpatizantes eram também opositores de Anísio Teixeira e do grupo de intelectuais reformadores. Entretanto, a universidade, enquanto engrenagem mestra na formação do professor no projeto anisiano, sobreviveu por pouco tempo. Em 1939, transformou-se em definitivo em Universidade do Brasil (UB). Grande parte dos seus estabelecimentos e cursos foram transferidos para a autarquia da UB. “De uma existência de quatro anos (três dos quais sem Anísio Teixeira), essa instituição teve em sua origem a preocupação de formar profissionais e quadros intelectuais para o Brasil, até então autodidatas em sua maioria” (HENRIQUES, 2008, p. 87).

Por mais que o argumento de Anísio Teixeira fosse consistente na defesa de uma universidade integrada com a Escola de Educação à formação docente e ao desenvolvimento da pesquisa científica, foi taxada de desnecessária e encontrou resistência em meio a mais um momento de grande tensão política entre a Aliança Nacional Libertadora e o governo Vargas. As dificuldades e as críticas enfrentadas eram mais por perseguição política e ideológica do que por questões educacionais, por isso ele pediu exoneração ao final do ano de 1935. Desde o início de sua gestão na Instrução Pública, ao assumir a posição política de “técnico”, Anísio usou como prerrogativa o afastamento dos embates e a pouca articulação política. Porém, isso o deixou exposto e fragilizado na correlação de forças. Com a mesma intensidade que contava com colaboradores na sua causa educacional, arregimentava inimigos; havia boatos de toda ordem e embaraços políticos em relação à sua vida pública, colocando em dúvida sua conduta cívica, desprestigiando sua obra em prol da renovação e remodelação educacional no Distrito Federal.



## 5 A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS ANISIANAS

No período em que voltou à cena pública, em 1947, Anísio retomou a trajetória do seu projeto pedagógico interrompido, juntamente com as Escolas Experimentais. Nesse contexto, ainda caberia a remodelação e reorganização escolar, o modelo de formação, capacitação e profissionalização do magistério, o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação e do ensino (XAVIER, 2007).

A proposta de acréscimo no tempo escolar, de mais escolas adequadas ao ensino de tempo integral, de uma nova organização administrativa, de melhoria na infraestrutura, de equipar escolas, de investir na formação do magistério e da ampliação da escolaridade primária para seis anos foram decisivas para que Anísio levasse adiante a construção e implementação de centros de aperfeiçoamento docente concretizados nas chamadas Escolas Experimentais ou Escolas Laboratório.

Com as Escolas Experimentais, almejava-se efetivar e consolidar uma educação de tempo integral, privilegiando ações voltadas para as metodologias de ensino, capacitação de professores e administradores, melhoria nas condições físicas e materiais da escola de forma organizada, articulada, conjunta e cooperativa com a comunidade escolar. A transformação da escola seria a longo prazo, mas, de maneira ampla, buscando a qualidade do ensino. O projeto anisiano era ambicioso, ousado, a proposta educativa era robusta, porém, complexa: propunha mais espaço, mais tempo, mais escolas, melhor formação de professores, ou seja, mudanças curriculares, no tempo e espaço da cultura escolar existente. Entretanto, estrategicamente tentava-se fugir do rótulo de que a escola anisiana era divergente do padrão oficial, de custo elevado para, conseqüentemente, escapar de uma visão negativa e da crítica contumaz de que era uma cópia do sistema americano.

Para contrapor esse discurso sobre a Escola Experimental, a resposta de Anísio era simples: uma escola comum. Contudo, tinha uma proposta arquitetônica com espaços arrojados e modernos para essa escola que deveria ter diferença de regime e horário quando comparadas às existentes. A Escola Experimental era organizada de modo a oferecer situações em que se podia praticar métodos, técnicas e processos mais atualizados de ensino, tais como unidades de trabalho, método de projetos e atividades dirigidas. Mas, no sentido da proposta, criou-se também uma nova nomenclatura: escolas experimentais, escolas laboratório, escolas de demonstração, escolas anisianas, centros educacionais, em vez de escola. No seu pequeno

período de existência, as Escolas Experimentais podem ser analisadas por dois momentos: o da sua implantação inicial, ainda com Anísio Teixeira na administração do Departamento de Educação na década de 1930 e, em outro momento, como diretor do INEP nas décadas de 1950-60.

## 5.1 A proposta inicial das escolas experimentais durante a administração do Departamento de Educação

Na passagem de Anísio Teixeira pelo Departamento de Educação do Distrito Federal (1932-1935), ele vinculou ao Instituto de Pesquisas Educacionais, confiado a Delgado de Carvalho, a incumbência de incrementar e complementar a preparação de professores junto às Escolas Experimentais (LIMA, 1978). Foram instituídas cinco Escolas Experimentais: Escola Barbara Ottoni (voltada para o método de projetos<sup>115</sup> e a escola comunidade), Escola Manoel Bomfim (desenvolvia o Plano Dalton<sup>116</sup>), Escolas Argentina, México e Estados Unidos (seguiram o Sistema *Platoon*). Com essas Escolas Laboratório, Anísio intencionalmente conseguiu desenvolver – mesmo por um tempo curto – as experiências pedagógicas baseadas no pragmatismo e na Escola<sup>117</sup> de Dewey (CHAVES, 2001; XAVIER, 2007; PAULILO, 2007). Tais escolas se constituíram como modelos que garantiriam parte da remodelação do ensino público a partir do padrão de formação docente cunhado num novo fazer pedagógico, com propostas renovadoras para o magistério, mais dedicação, promovendo a prática de novos conhecimentos, técnicas, hábitos e debates coletivos.

No ano de 1933, segundo o relato de Helena Moreira Guimarães<sup>118</sup>, diretora da Escola Barbara Ottoni – primeira escola experimental –, na época, tudo começou “[...] sem instalações especiais, ou sequer adaptadas, dispondo de material o mais comum, inclusive o humano, que não havia sofrido nenhuma seleção, lançamo-nos na mais ousada aventura da nossa vida de magistério, apoiada por um grupo de professoras”. Percebe-se na fala da diretora um pouco da ideia do imprevisto e possíveis percalços no desenvolvimento da proposta do “método de projetos”, mas, mesmo sem instalações adequadas e posta à prova tal iniciativa, o grupo de docentes envolvidos no trabalho tido como inovador sentia-se com distinção profissional

---

<sup>115</sup> Método de Projeto: no seu sentido didático é uma atividade intencional e bem motivada possuindo um alto valor pedagógico, que consiste em fazer algo dentro do seu ambiente natural, onde a criança tenha intenção de realizar algo porque assim a sua atividade será muito mais proveitosa, o seu interesse será muito maior, sendo que a vontade de apresentar concretamente o fruto do seu trabalho será uma excelente motivação. Todo o projeto realizado segue determinados passos, por exemplo: 1º designio, 2º apreciação, 3º execução, 4º julgamento. **Apostila de Metodologia**. Rio de Janeiro: INEP, 1956 (documento mimeografado).

<sup>116</sup> Segundo o Plano Dalton, cada aluno poderia preparar o seu plano de estudos, de forma a atender às suas necessidades, especificidades, interesses, particularidades e capacidades, a fim de promover autonomia, autoconfiança e o autogoverno. Esse conjunto de atitudes e hábitos estava voltado para melhorar as competências sociais dos alunos, visando o autocontrole e o sentido de responsabilidade para com os outros.

<sup>117</sup> Inaugurada em 1896, em Chicago, para testar as próprias ideias educacionais do filósofo americano, mais tarde denominada de *Laboratory School of the University of Chicago* (CHAVES, 2001, p. 108).

<sup>118</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “A primeira Escola Experimental Bárbara Ottoni”. Helena Moreira Guimarães, p. 43.

naquele movimento de mudança que entrava nos muros escolares.

Ainda, de acordo com o relato da diretora, não foi aplicado nenhum teste de inteligência, não foram feitas tentativas de homogeneização para a formação de turmas e, apesar disso, o critério para agrupamento utilizado foi a adequação idade/série. Contudo, aparece como destaque a frequência constante dos alunos. Os estudantes estavam distribuídos em cinco turmas: duas de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano, com no máximo 30 alunos. Porém, o número teve que ser aumentado nos anos seguintes, uma vez que os grupos de 4º e 5º anos eram formados de antigos alunos das classes anteriores de 3º ano, juntamente com alunos de outras escolas. Assim, em 1935 havia uma considerável renovação dos grupos de 3º, 4º e 5º anos, como destacamos no quadro da Escola Bárbara Ottoni:

<b>Turmas</b>	<b>N.º de Alunos</b>
1º ano	33
2º ano	34
3º ano	36
4º ano	40
5º ano	36

Ilustração 15: Quadro da Escola Experimental Bárbara Ottoni/RJ (1935)  
Fonte: Adaptado da RBEP (1954).

Inicialmente, para aplicar o método de projetos, a escola dispunha das crianças, da boa vontade e dedicação das professoras. Todos os desejos de trabalho das crianças estavam voltados para as atividades manuais: “[...] nos primeiros tempos de sua vida, nem mesmo sofriam grande influência do meio. E então surgiram os primeiros projetos: *fazer uma horta, construir uma casa, fazer uma mobília, fazer brinquedos*”.<sup>119</sup> Ao experimentar de verdade, alunos e professoras sentiram as dificuldades, os alunos nem sempre tinham iniciativa, organização ou mostravam entusiasmo. As professoras, por sua vez, ficavam tentadas a intervir e dirigir o trabalho, impacientes pelo resultado. Com o desenvolvimento de cada projeto, novas aspirações e possibilidades de execução surgiram, esclarecimentos vieram à tona no decorrer

<sup>119</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “A primeira Escola Experimental Bárbara Ottoni”. Helena Moreira Guimarães, p. 44.

do trabalho, “[...] uma coisa, porém, deve ficar clara: não estávamos desatentas à atividade das crianças, não as abandonávamos aos seus caprichos, permitindo-lhes cometer erros evidentemente inúteis”.<sup>120</sup>

Verifica-se que era preciso que os alunos organizassem um plano de trabalho, com objetivos claros e uma meta final, mesmo que realizassem um projeto principal e outros secundários. Desse modo, as crianças saberiam, de forma coletiva e cooperativa, para que fim trabalhavam, quais suas ações e sua existência dentro do grupo; enfim, teriam um significado concreto e ativo no processo de aprender.

Crianças que, a princípio, se mantinham indiferentes, apenas seguindo a opinião das outras, passam a tomar parte ativa não só nessa escolha, como mesmo nas decisões do grupo, opondo, não raro, sua opinião à que apresentávamos como a melhor. Isto que, a muitos, poderia parecer ousadia ou excesso de liberdade, nos era grato porque trazia ótimas oportunidades educativas.<sup>121</sup>

Todas tinham uma indagação: como cumprir os programas oficialmente elaborados? Amparadas numa atitude experimental, se despreocuparam com os programas oficiais, aceitando a indicação das atividades do interesse das crianças, mas, por uma necessidade que chamaram de real, adotaram um “programa provável”.

De acordo, então, com o projeto escolhido, pela turma, registrou a série de problemas de cuja solução *provavelmente* dependeria sua completa realização e a série de atividades que também *provavelmente* teriam de decorrer dessa solução. Era, portanto, um plano provável, provisório, flexível, modificado de acordo com as necessidades. E, assim, nem teríamos o programa rígido, organizado para a criança cumprir, nem haveria *ausência absoluta de diretrizes para o professor*.<sup>122</sup>

Se o programa tinha certa flexibilidade, o currículo também nos pareceu promover inovações nesse sentido, daí as matérias como música, educação física, recreação e jogos, artes e desenho estarem imbricadas na reformulação dos métodos de ensino, integradas para

<sup>120</sup> Ibid., p. 45.

<sup>121</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “A primeira Escola Experimental Bárbara Ottoni”. Helena Moreira Guimarães, p. 45.

<sup>122</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “A primeira Escola Experimental Bárbara Ottoni”. Helena Moreira Guimarães, p. 49.

desenvolver as sensibilidades e o cuidado com o corpo.

E tanto isso é verdade que, na nossa escola, onde os projetos constituíam a unidade típica da aprendizagem, as três professoras especiais que tínhamos sentiam, para poderem trabalhar eficientemente, que se deviam guiar pelo interesse dos grupos e satisfazer as suas solicitações.

Assim deveria fazer a professora de música, assim procurou fazer dentro do possível, D. Dora Azevedo, nas suas aulas de recreação e desse modo sempre procedeu D. Maria Mesquita que, numa feliz compreensão do problema, procurou desdobrar sua atividade atendendo não só à Superintendência de Desenho e Artes Aplicadas, como às necessidades vitais das turmas, orientando-as e auxiliando-as, nas suas aspirações.<sup>123</sup>

Observa-se que a Escola Experimental, ao desenvolver o método de projetos, potencializou as habilidades ditas manuais e voltadas para o ato de fazer, inventar e experimentar, o que nos dá sinais de uma educação voltada para as diferentes formas de expressividade do corpo. De igual modo, o exercício da disciplina e o desenvolvimento do autocontrole por parte dos alunos mostraram-se peças fundamentais na proposta experimental e reforçam esses sinais. A educação do corpo no projeto anisiano aparecia como um importante mecanismo no projeto civilizador em voga e a escola era vista como um recurso civilizatório, ela reproduzia e catalisava as regras do jogo social. Nessa direção, Elias (1993, p. 202) esclarece que o autocontrole seria como uma estação de retransmissão de padrões sociais,

Em parte automaticamente, e até certo ponto através da conduta e dos hábitos, os adultos induzem modelos de comportamento correspondentes nas crianças. Desde o começo da mocidade, o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos, de que precisará para desempenhar funções adultas.

Assim, a escola deveria formar hábitos gerais de entrosamento do aluno com a sua comunidade ou grupo: hábitos de asseio, de convívio social – pontualidade, honestidade, cooperação, tolerância, de ordem, de condutas de ajustamento ao ambiente escolar – disciplina, respeito às convenções da classe, ao regimento da instituição, entre outras.

Em confronto com as matérias e programas oficiais, a Escola Experimental mantinha-se na média em relação às outras escolas. Segundo o relato, com pequenas deficiências, mas,

---

<sup>123</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “A primeira Escola Experimental Bárbara Ottoni”. Helena Moreira Guimarães, p. 50.

de um modo geral, superadas. Além disso, os testes fornecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e realizados na escola Barbara Ottoni, mostravam percentagens satisfatórias. A direção procurava estabelecer elementos de comparação com os resultados obtidos pela Escola Experimental Manoel Bonfim, que aplicava o Plano Dalton.

Na fase de implantação inicial das Escolas Experimentais, na década de 1930, cabe esclarecer que a proposta desenvolvida na escola Manoel Bonfim era de que o aluno tivesse toda independência em relação ao seu trabalho, de maneira que cada passo fosse realizado em uma autoinstrução. Havia uma grande liberdade na escolha do material e na ordem das tarefas a serem executadas, o próprio local de trabalho poderia ser escolhido pelos alunos e não haveria horário fixo em que eles não pudessem realizar seus afazeres. As salas de classe eram transformadas em salas de trabalho onde os alunos podiam colocar-se em intensa atividade instrutiva, receberiam os planos de trabalho que seriam executados mensalmente e serviria para fazer as investigações. Para aqueles alunos que não estivessem habituados a esse sistema de trabalho, a tarefa somente aconteceria por uma semana ao invés de um mês. “O ambiente destinado ao estudo de qualquer matéria precisa estar preparado para que o aluno encontre com a maior facilidade aquilo que foi ilustrativo. Se tiver que estudar História Natural deverá encontrar todo o material que se relaciona com o assunto, afim da objetivação ser direta”.<sup>124</sup>

Depois de pouco mais de quatro anos de trabalho na Escola Experimental Barbara Ottoni, a avaliação feita pelas professoras foi que tiveram pouco tempo para conclusões definitivas, porém julgaram ideal, natural, racional e humano o método adotado na escola. Para uma aplicação ampla do método de projetos, seriam necessárias: instalações maiores; espaço adequado para atender às atividades infantis; dependência do mestre e da escola, uma vez que, quanto mais fossem mediadores e servissem de exemplos, mais se tornariam indispensáveis no processo; classes pequenas, pois grupos numerosos dificultavam o trabalho do professor.

A experiência com as Escolas Laboratório constituía mais um desdobramento que o projeto anisiano perseguia no intuito de remodelar e reorganizar a escola em todo o seu conjunto para que se tornasse um instrumento de reorganização da sociedade. Assim, seria possível proporcionar uma educação universal, não somente voltada para as camadas pobres e desfavorecidas. As regras deveriam ser construídas coletivamente de forma democrática, com respeito e dignidade com as classes populares, mas, sempre haveria limites nessa socialização. O mundo não era belo, havia conflitos, disputas. Nessa esteira, o projeto anisiano não estava

---

<sup>124</sup> **Apostila de Metodologia**. Rio de Janeiro: INEP, 1956 (documento mimeografado).

em um lugar remoto e imaculado; pelo contrário, estava no “olho do furacão”, encontrava resistência, julgamentos e condenações em várias frentes na sociedade que iam desde políticos e educadores que se opunham ao seu trabalho e ideias, imprensa, governo, igreja, entidades civis, até diretores, professores e pais insatisfeitos com as novas propostas. Era um novo modelo de educação, que tinha inspiração no modelo padrão americano, que vislumbrava o futuro, mas que esbarrava no passado colonial luso-brasileiro que, no fundo, almejava ser europeu.

## **5.2 A retomada da proposta durante a direção do INEP**

Como comentado anteriormente, após intensa perseguição política, veio o banimento de Anísio da vida pública a partir de 1935 e durante o Estado Novo. Com a redemocratização do país, Anísio Teixeira retornou à administração pública pelo convite do governador Otávio Mangabeira, exercendo o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia (1947-1951). Em 1951, torna-se Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), a convite do ministro Ernesto Simões Filho; no ano de 1952, passa a integrar a diretoria do INEP, acumulando ambos os cargos até 1964 (NUNES, 2010).

Diferente do primeiro momento dos anos 1930, as Escolas Experimentais não eram mais vistas sob o estigma negativo da americanização do ensino ou como cópia de algo totalmente distante e diferente das nossas características. Na realidade dos anos 1950-60, as Escolas Experimentais viraram referência internacional e adquiriram um novo significado pelo viés da inovação e da qualidade. As Escolas Experimentais começaram a ser identificadas positivamente por possuir um incremento pedagógico, arquitetônico e administrativo, buscavam implementar uma educação ampla com uma variedade de experiências, alargando os hábitos de saúde e higiene, estudo, recreação, música e trabalho lastreados numa formação baseada na autonomia e no autocontrole, com um regime de horário de seis a oito horas. Destaca-se nas Escolas Experimentais que o ensino deveria ser ativo, dinâmico, no qual as crianças buscariam uma nova atitude de movimentar-se ativamente frente aos processos de aprendizagem e aos novos métodos, em oposição ao ensino verbalista e livresco, no qual a criança tinha uma atitude passiva e controlada, e colocava-se, na maioria das vezes, sentada e em silêncio, praticamente cerceada, confinada e censurada.

Dentro de um conjunto de ações voltadas para a retomada do projeto anisiano na década de 1950-60, está a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Nos



objetivos, estrutura e linhas de atuação do CBPE podemos identificar a sua perspectiva intervencionista

[...] aplicar o conhecimento científico em três níveis da atividade educativa: na organização e gestão dos serviços escolares, na formação dos professores e, por fim, no interior mesmo da escola, onde era preciso introduzir o que Anísio chamava de *espírito científico*, percebido quase que como sinônimo de espírito experimentalista, de investigação, de pesquisa (MENDONÇA, 2008, p. 45).

No interior do CBPE funcionavam divisões que abrangiam a pesquisa educacional, A documentação e informação pedagógica, a pesquisa social e ao aperfeiçoamento do magistério. A proposta era de um centro de caráter nacional vinculado ao INEP, no qual sua estrutura básica se repetiria para os centros regionais, pensando sempre de forma regionalizada em relação à política e o planejamento educacional. Anísio, em sua perspectiva liberal, tinha na descentralização uma estratégia de atribuição de responsabilidade na esfera local. A descentralização

faz-se necessária não somente pelo fato de a educação exigir a ‘autonomia do executor’, mas também por ser o país extenso e variado demais para um modelo único que, quando implementado, conduz à inadequação, cujo reverso a descentralização possibilitaria alcançar (LOVISOLO, 1989, p. 34).

Esse conjunto de ações, tal como um efeito dominó, fez surgir Centros Regionais nos estados da Bahia, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo (MENDONÇA, 2008; XAVIER, 1999). Era um esforço básico na retomada de um novo aparelhamento institucional, importante para o desenvolvimento da prática educativa.

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) desenvolveu projetos destinados à formação e aperfeiçoamento de administradores e orientadores escolares, especialistas em educação e professores de escola normal. Dentre os cursos previstos, destacavam-se os cursos de aperfeiçoamento de professores para Escolas de Aplicação e Escolas Experimentais. A idéia inicial era que cada centro regional organizasse uma Escola Experimental de Ensino Primário destinada a servir de laboratório de testagem de novos métodos e procedimentos de ensino e a possibilitar o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre os mais variados temas ligados ao ensino (XAVIER, 2007, p. 153).

Com o aperfeiçoamento e a institucionalização da carreira docente, as Escolas Experimentais se tornariam um espaço inovador das práticas pedagógicas no campo educativo. Percebe-se a implantação de um modelo e certos cuidados para que a proposta de Escola Experimental ocorresse de maneira efetiva. Nas apostilas de material pedagógico do INEP distribuídas para o curso de aperfeiçoamento, era orientado e sugerido aos professores que passarem pelo estágio em uma Escola Experimental “como iniciá-la”, considerando algumas etapas que destacamos a seguir:

1º Localização: a critério da Secretaria de Educação e Cultura.

Terreno: Idem, abrangendo um mínimo de 1.440 m<sup>2</sup>, distribuídos em 160m<sup>2</sup> (prédio), 1.280m<sup>2</sup> (área livre para atividades extraescolares e recreação).

Prédio: construção simples, funcional, em madeira ou concreto, compreendendo 1 sala de aula (4 x 6m), 1 sala para trabalhos manuais (4 x 6m), 1 sala para merenda e auditório (6 x 8m), 2 compartimentos para sanitários (4 x 8m), 1 corredor de circulação (4 x 10m).

Mobiliário: simples, adequado às necessidades, carteiras tipo mesinhas, individuais, adaptáveis ao trabalho em grupo.

2º Professora: inicialmente uma, para regência da turma e direção dos trabalhos (elemento com estágio em escola experimental).

Alunos: uma turma inicial, com lotação média de 30 crianças de primeiro ano escolar (lotação que possibilita maior assistência individual), idade rigorosamente observada de 6 a 7 anos, de preferência sem curso pré-primário ou jardim de infância.

3º Regime escolar: horário integral de 6 horas diárias (as 2 horas de extensão serão empregadas em atividades extraescolares e estudo dirigido).

Providências necessárias a serem tomadas pela Secretaria de Educação e Cultura:

Fazer criar no Estado, por decreto, o serviço de Escola Experimental de curso primário.

Solicitar da direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação, D.F., como na colaboração do projeto: um plano piloto para o funcionamento da Escola, atendendo às condições do meio e local, conforme dados fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura; um plano de construção de prédio, baseado nas condições estabelecidas pelo Estado; auxílio financeiro, para a realização de atividades escolares (pequenas excursões, material para pesquisa e experiências, trabalhos manuais, artísticos, de produção, construção etc).<sup>125</sup>

Podemos notar, na proposta de projeto pedagógico para a Escola Experimental, uma série de indicadores de como era pensada a sua organização cooperativa, como, por exemplo,

<sup>125</sup> **Planejamento de Projeto Pedagógico da Escola Experimental.** Rio de Janeiro: INEP, 1958 (documento mimeografado).

corredor amplo para circulação e exposição, sala para merenda, mobiliário adaptável ao trabalho de grupo e atividades extraescolares. Verificamos, do mesmo modo, alguns sinais que indicam uma educação pensada para o corpo: construção de uma sala para trabalhos manuais e auditório, auxílio financeiro garantido pelo INEP e Ministério da Educação para pequenas excursões, trabalhos manuais e artísticos, ou seja, um ambiente propício para que as crianças interagissem em tempo integral. O programa era organizado em atividades ou projetos cujos motivos davam oportunidade de aprendizagem de modo a atingir o mínimo indispensável contido no regulamento oficial das matérias de ensino. O trabalho ocorria em grupos ou equipes de crianças dentro da turma, atendendo aos seus interesses e necessidades e visando ao seu desenvolvimento futuro.

No projeto anisiano, as atividades ditas extracurriculares (passeios pela cidade de cunho pedagógico, visita a museus) e complementares, tais como o emprego das artes, do canto orfeônico, do canto coral, das festas cívicas, da recreação, dos jogos, do estudo dirigido e da dança eram mecanismos que acionavam várias capacidades para uma educação ampliada. A formação de hábitos, atitudes, gostos, maneiras de encarar a vida, apreciações eram ideais vistos com grande importância, atividades da vida em que a afetividade tinha um papel central, no sentido da formação das atitudes que favorecessem a um desenvolvimento individual e social, “no sentido mais amplo, mais rico, mais harmonioso e progressivo, formando homens mais fortes, mais dignos, mais tranquilos e mais felizes”.<sup>126</sup>

Nessa perspectiva, as Escolas Experimentais foram pensadas para serem centros de treinamento do magistério e a contraposição do padrão educacional da escola primária em vigor, que, segundo Anísio, era um “pungente retrocesso social”, que estabelecia “uma simples educação de alfabetização, ensinando, e mal, a ler, escrever e contar... em dois e até três turnos por dia, em semanas de apenas cinco dias e em anos letivos de 160 dias”.<sup>127</sup> Entende-se que a tarefa era grandiosa e somente dois estados, Rio de Janeiro e Bahia, conseguiram iniciar as Escolas Experimentais na década de 1950, o que veremos adiante.

Assim, a reconstrução e alteração da escola pelo projeto pedagógico anisiano se concretizou potencialmente como uma janela de oportunidades para as crianças, principalmente das classes mais populares, experimentarem formas de aprendizagem e experiências culturais que não estavam presentes nas escolas. A educação primária era vista como um direito de todos

<sup>126</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 06.

<sup>127</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura”. Anísio Teixeira, p. 10.

e única oportunidade de educação planejada, sistemática, da maioria da população brasileira; de tal modo, a escola “[...] deve dar à criança os instrumentos fundamentais para uma vida mais útil, mais digna e mais feliz dentro da sociedade brasileira”.<sup>128</sup> Em outras palavras, as crianças em geral e, especificamente, das camadas populares deveriam ter acesso aos bens culturais produzidos pela sociedade.

A remodelação da escola como um todo estava misturada à transformação do país em busca de uma sociedade moderna, fundamentada nos preceitos da nova ordem política, econômica e tecnológica, por isso, era preciso educar e preparar as crianças e os jovens para ingressarem no nível da civilização atual e suas possíveis modificações acerca do mundo que se constrói e reconstrói a cada geração. Para Anísio, depois da descoberta do “método experimental que desaparecera qualquer razão para o dualismo de educação intelectual e educação prática, e tôda a posterior sobrevivência da educação intelectualista foi a simples sobrevivência de resíduos culturais de épocas superadas”.<sup>129</sup> Essa transformação aconteceria de maneira gradual e processual, contraditoriamente ao pensamento e discurso da época, pois era recorrente a ideia de que o mundo se transformava rapidamente, numa velocidade assustadora. Era, portanto, preciso investir no tempo social e educacional simultaneamente.

### 5.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Quando Anísio Teixeira retorna à administração pública no estado da Bahia, em 1947, parece inaugurar uma cena reconstruída de vinte e cinco anos antes, quando esteve à frente da Inspetoria Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia (1924-1929) – essa sensação na língua francesa é expressa como *Déjà vu*.<sup>130</sup> Mais uma vez, o educador trazia uma proposta de renovação para a escola primária. Para tanto, reconhecia que o Estado, a Igreja, a Família e a Escola eram instituições fundamentais, porém a mais dirigível, a mais deliberada e a mais intencional era a escola. Assim, era preciso dar ênfase e atuar diretamente nela. Em discurso pronunciado na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Anísio Teixeira destaca:

<sup>128</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 05.

<sup>129</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 22, n. 55, julho/setembro de 1954. Ideias e debates. “Padrões brasileiros de educação (escolar) e cultura”. Anísio Teixeira, p. 13.

<sup>130</sup> Na tradução livre significa “Já visto”.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe o seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, artes e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.<sup>131</sup>

O CECR representava um projeto que refletia a concepção educativa anisiana para o funcionamento de uma escola primária adequada, de educação com qualidade, com cinco anos de duração, experimental, universal, democrática e com dia letivo completo.<sup>132</sup> Era uma demonstração prática fundamentada na pesquisa educacional e social, na experimentação pedagógica e na descentralização administrativa. Sobre tudo a citação acima apresenta a face do igualitarismo liberal de Anísio, a escola só poderia funcionar para as classes populares se seus filhos tivessem as condições alimentares básicas para aprender.

O Centro Educacional foi pensado e estruturado para atender uma população escolar de aproximadamente quatro mil alunos, com pavilhões que constituíam um conjunto de edificações ajustados para a circulação dos alunos nas diversas atividades propostas para o espaço escolar. Sendo assim, quatro pavilhões formariam a estrutura das Escolas-Classe com o ensino de letras, matemática, geografia, história e ciências; seria uma escola parcial para funcionar em turnos, com 12 salas de aula, que se integraria a um conjunto de edifícios centrais, que seria a Escola Parque, com atividades sociais e artísticas (teatro, dança, música), de trabalho (artes industriais, aplicadas, plásticas) e de educação física (esportes, jogos, recreação, lazer). Dessa forma, a criança ficaria no primeiro turno na Escola-Classe e no segundo turno na Escola Parque, num sistema de semi-internato. O espaço escolar tinha locais propícios e específicos para as funções da escola, além das salas de aula: biblioteca, auditório, ginásio, horta, refeitório, oficinas para os cursos, vestiários e dormitórios/residência.<sup>133</sup> Esses espaços físicos específicos tinham por finalidade a melhor implantação da proposta curricular, programas, métodos de

<sup>131</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 73, janeiro/março de 1959. Documentação. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Anísio Teixeira, p. 79.

<sup>132</sup> O horário integral era sugerido das 7h30min às 11h30min e de 12h00min às 16h30min.

<sup>133</sup> Preocupado com a falta de assistência familiar, o projeto do Centro de Educação Popular previa inicialmente o sistema de internato, mas essa proposta não logrou. Com o término da construção do CECR, em 1964, a obra foi dada como finalizada, entretanto, sem a construção do espaço para a residência (DÓREA, 2000a).

ensino, experimentação, qualificação e capacitação de professores.



Ilustração 16: Foto panorâmica do conjunto arquitetônico do CECR (1963)  
Fonte: Acervo Biblioteca da Escola Parque.



Ilustração 17: Foto das instalações do CECR (1950/1951)  
Fonte: Arquivo Anísio Teixeira FGV/CPDOC.

Na época da inauguração do CECR, três pavilhões e três grupos escolares (Escola-Classe) estavam prontos, fazendo parte do que Anísio chamava de “Centro de Educação

Popular”. Posteriormente à inauguração, um quarto pavilhão comporia o conjunto, no caso, seria a Escola Parque.<sup>134</sup> Inicialmente, o plano de edificações escolares previa a construção de sete centros educacionais distribuídos nos bairros do município de Salvador, capital da Bahia: Itapagipe, Barris, Brotas, Santo Antônio, Rio Vermelho e Barra (NASCIMENTO, 2009). Entretanto, o CECR foi o único completamente construído, estava situado num bairro popular, conhecido como Liberdade, localizado na periferia da cidade. Na sua fala inaugural, Anísio enfatiza a transformação da comunidade e a construção de uma autonomia, tendo como base os fundamentos da vida democrática numa sociedade em miniatura, que estaria na integração da Escola-Classe com a Escola Parque.

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembra uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes dêste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno bátrito do século vinte. Ou organizamos para êles instituições capazes de lhe preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente.<sup>135</sup>

Verifica-se que os espaços de aprendizagem iam muito além da escola; a expansão e ampliação do conhecimento e do progresso eram a possibilidade de uma vida melhor, da promoção social via escola, da possibilidade do indivíduo ser educado para viver numa sociedade democrática e participar ativamente dela. Seria a “reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade” (NUNES, 2010, p. 32). As intrusões geológicas que Anísio Teixeira cita também fazem sentido na colocação de Lima (1978, p. 149): “Ali instalara-se uma grande ‘invasão’, denominação baiana da favela carioca, consolidada pela desapropriação da terra, asseguradas desse modo, aos invasores condições para construir suas casas e seus barracos”. Para Anísio, propor a construção e o funcionamento de uma instituição capaz de referendar sua concepção educativa em conjunto com os ideais pedagógicos de uma

<sup>134</sup> Em 1961, o projeto estava quase acabado, a Escola Parque finalizada em área arborizada de 42.000m<sup>2</sup> compreendida em pavilhão de trabalho; setor socializante; pavilhão de educação física, jogos e recreação; biblioteca; setor administrativo geral e almoxarifado; teatro de arena para cinco mil pessoas e setor artístico, este terminado em 1962, quando praticamente se concluiu a obra (LIMA, 1978, p. 149).

<sup>135</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 73, janeiro/março de 1959. Documentação. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Anísio Teixeira, p. 84.

geração de educadores a qual pertenceu, significava concretizar seu maior desafio e motivação: um centro de educação popular, público (para todos), de horário integral e com qualidade.

Na perspectiva anisiana, existia uma conjuntura pedagógica, curricular, arquitetônica, espacial, de tempos e horários que viabilizavam uma educação voltada para o corpo. Assim, a educação básica seria estruturada no currículo formal com conteúdos para interpretar o mundo e, em parte, com conteúdos para o fazer, implicado numa educação por meio da educação física, recreação, jogos, artes, música, higiene, desenho e da potencialização de habilidades manuais com aulas e atividades – como, por exemplo, marcenaria, corte e costura, confeitaria, cerâmica, artesanato e outros ofícios de cunho profissionalizante. De acordo com Goodson (2013, p. 42),

Os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e, com isso, a defender a “reconstrução do conhecimento e do currículo”. Porquanto, se as opiniões citadas forem corretas, a própria elaboração e a forma (também o conteúdo) do currículo assumem e estabelecem um modo particular de relações sociais e de hierarquia social. Sob este aspecto, defender apenas a mudança do método de ensino ou da organização escolar é aceitar uma mistificação central da estrutura hierárquica através do currículo, o que viria a contradizer efetivamente outras aspirações e ideais. Por isso, onde existem, os quadros de prática alternativa constituem um caso semelhante para a prática igualitária.

Seguindo essa lógica, reconhecemos que incluir matérias ou atividades no currículo aludem também a inclusões na sociedade ou ao que já está na sociedade, o que, entretanto, vale para o seu inverso. Nesse sentido, podemos excluir diferentes conexões com e na sociedade, induzindo-nos a aprender o “jogo” da vida democrática. Se a proposta do currículo no projeto anisiano era voltada para uma multiplicidade de atividades educativas, o que significava interligá-las com a construção da autonomia e a transformação da comunidade escolar, diferentes currículos desenvolvem e produzem diferentes pessoas. A proposta de currículo escolar deveria ser diferente da situação vigente, possibilitando criar interseções com os novos espaços escolares; por isso, era desenvolvido por unidades de trabalho, nos quais os temas ou assuntos de interesse pudessem tratar dos conteúdos de forma concreta, significativa, estimulando os alunos nos aspectos fundamentais da cultura intelectual, social, artística e vocacional. Segundo Silva (2013, p. 08) “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

Sem dúvida, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era um modelo pedagógico para



efetivar a educação ampla numa escola de tempo integral, era diferente do currículo da maioria das escolas públicas – estas, por sua vez, baseadas no funcionamento em dois ou três turnos de forma parcial e fragmentada. Nessa circunstância, no Centro de Educação Popular era possível ir além da proposta de uma escola de período matutino, vespertino e noturno; ela poderia educar de forma ampliada, formar atitudes, estimular aspirações, preparar a criança para a sua civilização, dar assistência médica e dentária, dar vestimenta e ainda alimentá-la. No CECR, em síntese, a escola primária seria dividida em dois setores: o de instrução, mantendo o trabalho convencional da classe com leitura, aritmética, escrita, ciências sociais e ciências físicas; no outro setor, o da educação ou escola ativa, seriam desenvolvidas as atividades cooperativas, os trabalhos manuais, educação artística, educação física e artes industriais.



Ilustração 18: Fachada da Escola-Classe (1950/1951)

Fonte: Arquivo Anísio Teixeira FGV/CPDOC.

Essa nova concepção de escola para o Centro de Educação Popular demandava uma nova arquitetura, organização do espaço e tempo escolar. Dessa forma, atentamos para a singularidade da Escola Parque, pois, além de ser um espaço de práticas educativas complementares à Escola-Classe, se concretizou como um espaço voltado para a educação do corpo e se destinava para o desenvolvimento artístico, físico, recreativo e de iniciação ao trabalho, por várias instituições interligadas, dentro da mesma área.

O tempo, as instalações, os espaços e a forma arquitetônica da Escola Parque

legitimavam não só o dia letivo em horário integral, complementando as Escolas-Classe, mas destituía por completo a ideia de confinamento, pois as atividades corporais necessitavam de espaço próprio, “de um espaço no qual um número grande de pessoas pudesse se expor e aprender não só as atitudes corporais consideradas adequadas, mas também as qualidades morais a elas atribuídas” (NUNES, 2000, p. 371). A singularidade e a particularidade da Escola Parque eram tão fortes e marcantes que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro é conhecido até os dias atuais como Escola Parque.



Ilustração 19: Instalações do CECR (1950/1951)  
Fonte: Arquivo Anísio Teixeira FGV/CPDOC.

O ambiente interno e externo do seu conjunto revelava uma sensação de espaços amplos, áreas livres e com iluminação natural. Nessa dinâmica, as diversas oficinas profissionalizantes aconteciam simultaneamente no pavilhão da Escola Parque, desenvolvendo diferentes habilidades e técnicas corporais. Para que isso se efetivasse, era necessário respeitar os diversos espaços e as práticas educativas que aconteciam em paralelo, evitar interrupções, barulho excessivo, interferências e deixar o ambiente livre de obstáculos para as diversas ações pedagógicas que se desenvolviam. Se a presença diária na biblioteca era obrigatória, essa não era uma regra ao acaso; ela permitia a construção e consolidação do hábito de ler, consultar, estudar, produzir, desenvolver a concentração, o raciocínio e o respeito a um ambiente que requer organização, disciplina e silêncio. A utilização das dependências do refeitório e do vestiário também são intervenções sucintas no corpo para os rituais de alimentação e para o banho, sendo assim, hábitos de conduta, boas maneiras e higiene.

A destinação de horários para toda essa multiplicidade de atividades educativas também incidia sobre o corpo, já que eram reguladas pelo tempo; porém sem os atropelos do tempo do relógio guiado por segundos, minutos, horas e da forma acelerada do mundo externo, mas, o tempo internalizado automaticamente por uma sistemática de revezamento de locais, professores e atividades voltadas para uma rotina escolar ampliada. Desse modo, absorvia-se uma demanda costumeira e disciplinar, que, aos poucos, ia satisfazendo o cumprimento de horários para os deslocamentos e o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas, mas, principalmente, de forma cooperativa e colaborativa em espaços comuns.

Como já explicado anteriormente, as escolas anisianas desenvolveram o que Nagle (1974) chamou de “instituições auxiliares de ensino” que, combinadas à dinâmica curricular, enriqueciam a experimentação pedagógica de modos e formas de agir socialmente, por meio de jornal escolar, grêmio estudantil, rádio escola, correio escolar, clube de leitura, loja e banco escolar. Este último, com direito à conta corrente, moeda própria, aquisição e circulação de talão de cheques, transações bancárias, simulando, em vários aspectos uma verdadeira administração bancária. “Neste contexto, também é possível afirmar que a educação do corpo pode ocorrer pelas relações sociais presentes na escola, na comunidade, no trabalho e em outras instituições sociais que contribuem para a formação integral do indivíduo” (MOREIRA, 2015, p. 86).

Observamos esses indicativos de atitudes corporais adequadas no projeto anisiano pelo fato de incentivar a livre circulação pelo ambiente, pelo exercício da autonomia e da independência no processo ativo que igualmente estimulava o autocontrole às outras pessoas e às coisas, em função do corpo que existe, ocupa e se movimenta nesse espaço propício. “Somente através de um processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características e estilos comportamentais que a distinguem de todos os demais membros de sua sociedade” (ELIAS, 1994, p. 47).

Procurando reorganizar o tipo de estratificação educacional e social que condenava, por limitar e confinar o corpo na escola, a concepção educativa anisiana acabava por incutir de forma sutil representações culturais e morais construídas simbolicamente através do canto, da dança, dos jogos e das artes. “Essas práticas tomaram conta dos pátios escolares, dos teatros, das ruas e dos estádios esportivos de forma a reunir, através de movimentos formalizados, a educação individual e social e a reelaborar a cultura popular, revisitada pelo olho urbano” (NUNES, 2000, p. 370).

A nosso ver, essas expressões, manifestações físicas e artísticas trabalharam por duas frentes distintas e tinham efeitos opostos: por um lado, proporcionavam a liberdade corporal, artística e estética, por outro, disciplinavam corpos, condutas e sentimentos. Entretanto, todos os efeitos somados eram relevantes para uma educação do corpo. Essa tessitura social estava em construção e se encontrava altamente capilarizada desde a década de 1930, auxiliando na edificação do projeto civilizatório, sempre regulado e cheio de tensões. Para Elias (1993, p. 196), há mudanças específicas na maneira de como as pessoas se prendem umas às outras e lhes modelam de uma maneira civilizadora, pois, quanto mais as pessoas estivessem sintonizadas, a teia de ações deveria ser mais precisa e rigorosa para cada indivíduo na sua função social.

A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se “corretamente” dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas, precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com frequência, indiretamente produzia colisões com a realidade social.

Se esses indivíduos estivessem sintonizados desde a infância, combinados com altos padrões de regulação, disciplina e autocontrole, tornariam o automatismo, por assim dizer, uma “segunda natureza” (Ibid., p. 197). Nessa direção, Moreira (2015, p. 52), destaca que era “preciso e necessário educar as crianças e seus corpos, começando essa educação na escola. Assim, a responsabilidade da transformação social foi transferida para a escola, que deveria oferecer ferramentas cívicas para a população que iria se estruturar como nação”.

O modelo de formação do magistério seria uma peça chave nessa cadeia pedagógica e cívica, o novo professor deveria estar integrado e afinado com as práticas pedagógicas modernas, sobretudo na renovação dos métodos de ensino. Inserido de maneira relevante nessa estrutura, o corpo docente seria formado por professores comuns que atenderiam as Escolas-Classe, professores especializados em artes industriais, biblioteca, música, educação física, recreação e jogos, dança, artes dramáticas e desenho, que atenderiam a Escola Parque com as suas diversas aptidões. Para a formação do magistério, ocorreram vários planos de ação desenvolvidos pelos Centros Regionais de Pesquisa<sup>136</sup>, dos quais podemos citar atividades no

---

<sup>136</sup> Segundo depoimento da professora Diana Gonçalves Vidal, os Centros Regionais de Pesquisa eram como “filhotinhos” do CBPE nos diversos estados brasileiros, articulados, consequentemente, ao INEP, na gestão de Anísio Teixeira.

campo de pesquisa, seminários internacionais, publicações, cursos de formação e aperfeiçoamento do professor primário, levantamento sobre os sistemas escolares, aspectos de funcionamento das escolas, entre outros. De tal maneira, Mendonça (2005, p. 14) destaca que “as escolas experimentais vinculadas aos centros se configuravam duplamente como escolas de experimentação e como espaço de formação de professores, abrigando vários destes cursos, como é o caso, por exemplo, da Escola Parque da Bahia e da Escola Guatemala, no Rio de Janeiro”.

Nesse aspecto, Lima (1978, p. 160) argumenta que o “Centro Regional da Bahia, dirigido por Luis Ribeiro de Sena e Carmen Spinola Teixeira possuía no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e na Escola de Aplicação seus campos de experimentação pedagógica”. De tal modo, em 1958, a Escola Parque, articulada com a Escola-Classe, conjugava estudo, recreação e trabalho, onde os alunos eram distribuídos em grupos de quinze para desenvolver as técnicas de madeira, modelagem, couro, cartonagem, corte e costura, tapeçaria, tecelagem, alfaiataria, mosaico, fantoches, cerâmica, marionetes, além de técnicas fundamentais de modelagem e desenho, que serviriam de base para as demais. Dentro do terreno do Centro Regional de Pesquisa Educacional, funcionava a Escola de Aplicação, com horário integral para aproximadamente 150 crianças, que recebiam fardamento, alimentação e material didático. As práticas educativas eram desenvolvidas em salas claras e arejadas, com espaços para horta, aviário e jardim.<sup>137</sup> Nesse contexto, os Centros Regionais de Pesquisa, as Escolas Experimentais e as Escolas de Aplicação tornaram-se *locus* de treinamento e experimentação do magistério. Da mesma forma, Xavier (2007, p. 155) assinala que:

[...] articulavam-se no interior da escola, as atividades didáticas propriamente ditas, a observação e experimentação teórico-empírica, o debate intelectual e a permanente avaliação / reconstrução da prática docente, indicando que a capacitação do magistério deveria ser um processo contínuo e ininterrupto. Ainda, este processo de capacitação integrava-se com a própria atividade docente, reforçando a autonomia intelectual do professor ao mesmo tempo em que garantia, na própria organização interna da escola, os fatores imprescindíveis para sua efetivação, como tempo para a realização de estudos e espaço para a avaliação e a discussão teórica dos experimentos realizados na prática pedagógica.

---

Cf. Educadores Brasileiros. Anísio Teixeira: Educação não é privilégio. Mônica Simões. TV Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 1 DVD.

<sup>137</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 73, janeiro/março de 1959. Documentação. “Atividades do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais (1958)”, p. 67.

A exemplo, no relatório de atividades do INEP e do CBPE, no período entre 1957 e 1958, o item IV, que tratava do Centro Regional de Pesquisas Educacionais na Bahia,<sup>138</sup> destacava o fluxo contínuo de professores para formação e aperfeiçoamento do magistério, sendo que no *Estágio de preparação de professores para a Escola de Demonstração*, realizado na Escola de Aplicação, tiveram quatro bolsistas oriundos de outros Estados, 11 professores de Brasília e um diretor de Recife que realizaram observações. O *Estágio de aperfeiçoamento de professores de Artes Industriais*, realizado na Escola Parque, teve dois momentos. No primeiro, 21 bolsistas da região Norte e Nordeste do país puderam cursar e observar a prática de ensino em setores da sua especialidade; num segundo momento do estágio de aperfeiçoamento, 74 bolsistas tiveram a mesma oportunidade, além de estudar a organização administrativa da instituição, nesta última leva; 59 eram do Rio de Janeiro e 15 de outros Estados. Houve também um *Curso de aperfeiçoamento de professores para o Jardim de Infância*, onde os bolsistas realizaram seu estágio com intervenções teóricas e práticas no Jardim de Infância Baronesa do Sauípe. Ainda consta no relatório o levantamento dos aspectos positivos e deficiências do ensino primário estadual na cidade de Salvador, com professores e alunos. Outro levantamento sondou 226 alunos do curso secundário sobre sua origem social e aspirações ocupacionais, essa investigação foi objeto de discussão no Seminário de Antropologia da Faculdade de Filosofia.<sup>139</sup> O relato de uma jornalista, que descreve a visita de um grupo de autoridades de ensino, jornalistas e escritores ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, retrata a dinâmica da Escola Parque.

Já foram, alguma vez, recebidos, numa escola pública, por uma delegação formada pelos “diretores” dos Correios e Telégrafos, Banco Cooperativa, o zelador do Jardim Zoológico, um repórter, um sanitarista, um urbanista e mais os trabalhadores da fábrica de móveis, da editôra, das fábricas de chocolate e de conservas? Todos alunos de escola primária, tôda gente mirim, mas compenetrada, ciente de suas responsabilidades e zelando por setores de atividades, que funcionam, de verdade? Não compreendem nem podem compreender que estranha escola estou tentando descrever. O seu nome – Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia – pouco lhes dirá. Vamos, portanto, contar a história desde o começo. Foi em 1950 que Anísio Teixeira, então Secretário de Educação e Saúde da Bahia inaugurou o Centro

<sup>138</sup> Durante a segunda administração de Anísio Teixeira no governo da Bahia (1947-1951), o programa de construções escolares não se fez por completo. O exemplo disso foram os Centros Regionais de Educação, que tinham como propostas de sede, além de Salvador, os municípios de Ilhéus, Itabuna, Alagoinhas, Jequié, Barra, Feira de Santana, Vitória da Conquista, Lençóis e Juazeiro. Se construídos, sua estrutura contaria com “Escola Normal (jardim de infância, escola elementar modelo, escola secundária, parque escolar, centro social e de cultura, e internato)” (MENEZES, 2000, p. 150).

<sup>139</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 73, janeiro/março de 1959. Documentação. “Atividades do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais (1958)”, p. 67-68.

Educacional Carneiro Ribeiro, destinado a comprovar, na prática, as teorias que o grande educador exporia, mais tarde, no livro, “cujo título já é um programa”, *Educação não é privilégio*.<sup>140</sup>

Na matéria, também são comentados os espaços físicos, o funcionamento, a prática pedagógica, o ambiente, o envolvimento dos professores, a organização e distribuição das atividades escolares. Para Viana Filho (1990, p.125), o aluno deveria se sentir “o estudante na escola-classe, o trabalhador nas oficinas de atividades industriais, o cidadão nas atividades sociais, o esportista no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte”. O serviço educacional do CECR prestava toda a assistência para uma educação ampliada se materializar e, vale destacar que ainda oferecia transporte para as aulas de campo, excursões e viagens em que os alunos se engajavam para representar a escola em concursos, apresentações e concertos. Evidencia-se, portanto, que, no projeto anisiano, pensamento e ação estavam vinculados e integrados.

Constatamos que, alguns anos mais tarde, o modelo do CECR passa a ser um parâmetro de relevo no Programa de Construções de novos centros de treinamento proposto por Anísio Teixeira, principalmente no setor de ensino primário como descrevemos a seguir:

#### Setor de ensino elementar

4 escolas-classe (960 alunos para cada uma, em dois turnos), possuindo cada: 12 salas de aula, área coberta, cantina, instalações sanitárias, depósitos, secretaria e sala de direção, residência da Diretora, corredores amplos para 480 alunos.

1 escola parque (para 3.840 alunos, divididos em dois turnos), compreendendo: 1 pavilhão de artes industriais, 1 ginásio, 1 pavilhão de atividades sociais, 1 teatro-auditório (para funcionar em conjunto com as salas de atividades sociais), 1 biblioteca, 1 jardim de infância, salas para secretaria, administração, depósitos, arquivos, gabinetes dentários e médicos e sala de professores.

1 pavilhão de estudos: com suítes de linguagem, matemática, ciências, estudos sociais, desenho e técnicas audiovisuais, artes industriais, psicologia e medidas escolares, fundamentos da educação (filosóficos e sociais), biblioteca, salas de estudo, de secretaria, administração, arquivos e depósitos.

1 dormitório-residência: para 200 bolsistas, com salas de estar, sala de estudo, acomodações de residência, administração, depósitos e residência da direção.<sup>141</sup>

<sup>140</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 74, abril/junho de 1959. Através de revistas e jornais. Yvonne Jean. “A Escola Parque e o Centro Regional de Pesquisas da Bahia”, p. 317.

<sup>141</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1963.01.04. Série: pi – Produção Intelectual, 04/01/1963. “Programa de construções para o centro de treinamento” (Rio de Janeiro?), p. 01-08.

Identifica-se que o funcionamento do Centro de Treinamento aconteceria com crianças de sete a 14 anos, em dois turnos entre as Escolas-Classe e a Escola Parque. O turno matutino teria 480 alunos em cada Escola-Classe (total de 1.920), entre 7h30min e 11h30min, desse horário em diante elas almoçariam até às 12h30min. Depois prosseguiriam para o turno vespertino na Escola Parque até às 16h30min, horário final do dia completo. Da mesma forma, mas em locais invertidos, os 1.920 alunos que começariam na Escola Parque das 7h30min às 11h30min, almoçariam e prosseguiriam no turno da tarde separados nas Escolas-Classe. No pavilhão de estudos, cada suíte corresponderia a uma sala, dependendo do caso, sala laboratório, sala de material didático, sala de exposição, salas de seminários e salas de professores. “As 200 bolsistas em turnos de 100 praticarão nas classes e na escola-parque e estudarão no pavilhão de estudos, podendo assim praticar diariamente em mais de uma série ou mais de uma atividade” [sic].<sup>142</sup> Um máximo de um terço das bolsistas poderia residir em salas próprias ou em edifícios do Centro de Treinamento.

Em menor dimensão, havia nessa proposta de construção dos Centros um setor para ensino médio, com uma escola secundária integrada para 700 alunos (20 turmas de 35 alunos), com dia completo de estudos, das 8h às 16h, em que os alunos poderiam estudar, trabalhar e repousar. O programa de construção previa pavilhão de estudos (com suítes, locais para laboratório, aulas expositivas, oficinas, salas de estudo, artes comerciais, campos agrícolas), dormitório/residência para 50 bolsistas, parque de jogos ao ar livre e de descanso com capacidade diária para 30% de alunos e professores. “Aliás, um dos últimos projetos que se pretendia desenvolver a partir do INEP, era, exatamente, um projeto extremamente ambicioso de constituição, por todo o país, de 40 centros regionais de treinamento de professores, que se chegou a incluir no Plano Nacional de Educação” (Mendonça, 2005, p. 15).

A proposta de Anísio para os Centros de Treinamentos do magistério, enquanto concepção, seria valorosa, grandiosa e complexa, pois reconhecia a necessidade de preparo do professorado nacional em grande escala. Se aplicada como ele desejava, constituiria um avanço nunca antes alcançado, elevando em todos os níveis a profissão do professor, o que mudaria definitivamente o *status* da carreira do magistério, destravando uma tranca importante e deslanchando boa parte da educação brasileira. Mas, era como superar o mais severo dos desafios, seria uma construção de décadas a fio, pois se tratava de um caminho longo, árduo,

---

<sup>142</sup> FGV/CPDOC. AT pi Teixeira, A. 1963.01.04. Série: pi – Produção Intelectual, 04/01/1963. “Programa de construções para o centro de treinamento” (Rio de Janeiro?), p. 02.



complicado e penoso. Seria um estado ideal possível? Uma educação plausível?

A ideia de pertencimento a uma instituição – Escola Parque – certamente criou identidades, significados e laços importantes com a comunidade escolar como um todo. Diversas ações e várias circunstâncias realçaram ainda mais um projeto tido como arrojado e pioneiro. Para Menezes (2000, p. 148), a Escola Parque mostrava o “outro lado da educação básica”. Assim, podemos afirmar que a Escola Parque se tornara uma escola-modelo planejada para educar de forma ampliada, valorizando a educação do corpo e com capacidade para se estabelecer como agente de mudança cultural, inclusive com projeção internacional.<sup>143</sup> O projeto anisiano, quando posto à prova, materializou-se através de um exemplo que deu certo, o estado ideal era possível. Pelo menos no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a concepção educativa proposta por Anísio Teixeira foi plausível.

## 5.2.2 A Escola Experimental Guatemala

A Escola Guatemala fez parte de um acordo<sup>144</sup> entre o INEP e a Prefeitura do Rio de Janeiro para estimular a criação de Escolas Experimentais. Assim, caberia ao INEP a orientação técnica dos trabalhos e a Prefeitura ofereceria a assistência comum que prestava às outras escolas do Distrito Federal. As Escolas Demonstração configuraram-se principalmente como centro de experimentação pedagógica, centro de treinamento de professores, de articulação e integração da escola com o meio social (MENDONÇA, 2005; XAVIER, 2007). No desenvolvimento desse programa, o INEP procurava:

[...] estimular a criação de escolas de demonstração de educação renovada, nas quais normalistas e professores em estágio de aperfeiçoamento, principalmente, tenham oportunidade de observar a utilização de métodos e recursos de ensino verificados mais satisfatórios, e haja um clima de estudo controle e registro dos resultados obtidos em função dos meios empregados. Para preparação do pessoal que trabalhará em tais núcleos de renovação pedagógica, está o I.N.E.P. desenvolvendo uma rede de escolas experimentais, no Rio e em seus centros regionais.

A Escola Guatemala, situada no bairro de Fátima, no centro da cidade, fora inaugurada em meio do ano letivo anterior, em 1954. Apesar de algumas condições desfavoráveis, como a exiguidade de espaço disponível,

<sup>143</sup> O CECR era tido como modelo educacional para a UNESCO, segundo Viana Filho (1990, p. 125) “Anísio informou aos seus ouvintes: As Nações Unidas, em um documentário de escolas de todo mundo, escolheram este Centro para um dos seus filmes e o exibiram em toda parte”.

<sup>144</sup> Assinado em 18 de abril de 1955.

principalmente na parte de área para recreação, pôde ser integrada no plano de turno único, de seis horas diárias (9 às 3), com almoço na própria escola, e está atendendo a quase quatrocentas crianças.<sup>145</sup>

A filosofia da Escola Guatemala era voltada para a formação de hábitos, atitudes, aspirações, maneiras de encarar o processo de transformação humana, apreciações a respeito do mundo e ideais civilizadores, ou seja, um conjunto de ações essenciais para todas as atividades da vida em sociedade. Ao proporcionar atitudes e instrumentos de ação para enfrentar e resolver os problemas oriundos de um mundo em transformação, não bastaria, no ambiente escolar, apenas desenvolver as técnicas fundamentais de leitura, escrita e cálculo. Precisaria, sim, de uma compreensão ampla, planejada, sistemática e esclarecida de conhecimentos de ciências ligados aos fenômenos naturais, de incutir uma atitude científica e de análise crítica do meio social. Era uma educação que deveria articular o saber com o fazer. Ainda, uma boa integração na vida social por meio da recreação e da arte, possibilitando uma maior sensibilidade expressiva, um melhor desenvolvimento emocional, fornecendo elementos para o aproveitamento das horas de lazer e para a formação de hábitos e atitudes desejáveis na vida em grupo. Se era importante, então, usufruir proveitosamente dos momentos de lazer, utilizando recursos da recreação e da arte, haveria um esforço de superação para cultivar tais hábitos voltados para a educação do corpo, mesmo em condições desfavoráveis, pois o espaço da Escola Guatemala não era considerado adequado pelos os técnicos do INEP. A sutileza do comentário no fragmento anterior nos mostra a preocupação com o espaço físico. Nas entrelinhas, fica manifestada a relevância das atividades corporais, uma vez que tais atividades legitimavam a existência de um local específico e de um ambiente privilegiado para a prática, tal como acontecia no CECR. Como o projeto experimental na Escola Guatemala foi levado adiante, pareceu-nos que, apesar do elemento complicador do espaço físico, que foi obviamente improvisado para o desenvolvimento de parte das atividades, essa escola acabou se mostrando um ambiente adaptável à educação idealizada. Faria Junior (2012, p. 70) descreve o espaço da Escola Guatemala como sendo

[...] constituído de três pavimentos, em cujo primeiro andar se encontrava: um amplo refeitório, a secretaria, a biblioteca, os gabinetes dentário e de psicologia, sanitários de professores e alunos, sala de professores e um amplo corredor que servia, à época, de galeria de arte. O refeitório pela sua amplitude, era utilizado, entre outras diversas funções, como espaço para as

<sup>145</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 02.

aulas de Educação Física e os sanitários de alunos. O terceiro piso, à exceção do varandão, reproduz a planta do segundo. As aulas de Educação Física normalmente eram desenvolvidas no varandão do segundo andar, uma área em forma de 'L', comprida e estreita. Essa área contava com um banco de cimento localizado transversalmente, dividindo-a em dois.

Na Apostila do INEP, para as atividades desenvolvidas na Escola Guatemala, com objetivos gerais, uso de materiais e orientações, no item 9, que tratava da Recreação pela Educação Física, podemos encontrar mais observações taxativas a respeito do espaço físico: “a Escola Guatemala não dispõe de local adequado à educação física. Tem apenas um pátio, que apresenta os inconvenientes de ser pequeno e ter o teto relativamente baixo”.<sup>146</sup> Entretanto, havia um terreno afastado das salas de aula que poderia ser equipado com a instalação de pequenos aparelhos (gangorra, balanços, escorregas) e de caixas de areia, onde as crianças poderiam realizar exercícios naturais, jogos, outras atividades recreativas e de deslocamento. Certamente, a educação física era concebida como um dos meios para o desenvolvimento da educação da criança, ampliando a ação educativa, pois a concepção adotada pela Escola Guatemala procurava assegurar a saúde e o desenvolvimento físico, favorecer o equilíbrio emocional e o ajustamento social e, ainda, oferecer elementos para as horas destinadas ao lazer, não se restringindo somente à ginástica. Nesse contexto, “[...] seu programa inclui as mais variadas e atraentes atividades, tais como: cinema, teatro, leitura, reuniões, música, jogos, danças, excursões, trabalhos manuais etc”.<sup>147</sup> Como dito anteriormente, encontramos evidências de que a educação física, dentro do âmbito escolar, estabelecia uma certa proximidade com as demais disciplinas e atividades que possuíam uma maior ênfase na educação do corpo.

De forma similar a outras escolas anisianas, a Escola Guatemala possuía “instituições auxiliares de ensino”. Nela funcionavam um Correio e um Banco escolar e, entre os diferentes projetos, destacam-se o projeto Bons Hábitos (observa-se na Ilustração 18, o destaque para os hábitos de sono, diversão, estudo ou trabalho, alimentação e higiene individual) e a Festa de São João (FARIA JUNIOR, 2012, p. 68). A experiência educacional da escola procurava assegurar algo real, em que as crianças estivessem empenhadas em desenvolver a cooperação, a responsabilidade, a autonomia, a iniciativa e o autocontrole. O Método de Projetos era empregado a fim de realizar essas atividades de forma concreta e diversa, na qual a educação

<sup>146</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 72.

<sup>147</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 68.

do corpo possuía um certo relevo.



Ilustração 20: Mural sobre o Projeto Bons Hábitos  
Fonte: Acervo pessoal Faria Junior (2012).

Destacamos o projeto “Festejando São João”, do ano de 1958, que integrava atividades de leitura, música, linguagem, dramatização, recreação, escrita e desenho. Em teoria, a organização, a obediência, o respeito, a formação de hábitos e atitudes eram virtudes a serem transmitidas na educação primária. Eram atribuídos valores positivos aos princípios democráticos e de civismo, tais como a afirmação das diferenças entre indivíduos, a participação em grupos e o cuidado com a natureza. Verificamos tais elementos em uma das ações do projeto para os festejos de São João no ensaio de uma das músicas para a turma 3, voltada para a “Campanha contra os balões”, de autoria da professora Arlette P. de O. e Silva.

No Rio de antigamente  
As festas de São João  
Alegravam tôda gente  
Com foguetório e balão.

O povo se divertia  
E nem de leve pensava  
Que tôda aquela alegria  
Muito mal também causava...

Eram as matas queimadas...  
Eram casas destruídas...  
As crianças machucadas...  
Pelas bombas explodidas...

Tudo isso, minha gente,  
Causando, assim, confusão,  
Punha triste, - quem não sente? -  
O bondoso São João.

Isso tudo, felizmente,  
Foi no Rio que passou.  
Hoje a festa, minha gente,  
Outra feição já tomou...

Dançamos, cantarolamos,  
Guardamos a tradição,  
Mas aos outros respeitamos  
Nas festas de São João!<sup>148</sup>

Para uma outra ação do projeto, o ambiente criado foi o “Arraial de São João”, no qual os personagens eram os meninos e as meninas da escola vestidos em traje caipira. Ao iniciar a cena, os alunos dançavam e cantavam, acompanhando com gestos as frases e com palmas o ritmo da música *Dança caipira*.<sup>149</sup>

De chapéu na cabeça  
E um lenço de côr...  
Umas calças compridas,  
Na mão uma flor. (Meninos).

De vestido de chita  
Com saia balão...  
Uma flor na cintura,  
Lencinho na mão. (Meninas).<sup>150</sup>

As evoluções coreográficas da quadrilha aconteciam de acordo com o enredo de uma festança num terreiro para louvar São João e a cultura decorrente desta festa popular, com encontro de compadres, comadres, casais, armação de fogueira, casamento e festejos de foguetes terminando ao som de “Luar do Sertão”, de Catulo da Paixão Cearense.<sup>151</sup>

<sup>148</sup> **Projeto Festejando São João.** Arquivo Pessoal de Otilia Irene Friedrich. Rio de Janeiro: Escola Experimental Guatemala, 1958 (documento mimeografado), p. 01.

<sup>149</sup> Autora: Olga B. Pohlmann. Essa música era parte de uma publicação do INEP chamada “Música na escola elementar” e parte de material didático utilizado para o curso de aperfeiçoamento de professores.

<sup>150</sup> **Projeto Festejando São João.** Arquivo Pessoal de Otilia Irene Friedrich. Rio de Janeiro: Escola Experimental Guatemala, 1958 (documento mimeografado), p. 07.

<sup>151</sup> Natural do Maranhão, era poeta, músico e compositor brasileiro; a música “Luar do Sertão”, composta em parceria com João Pernambuco, era considerada o hino do sertanejo brasileiro, e a interpretação mais conhecida foi pela voz de Luiz Gonzaga.



Ilustração 21: Casal caipira no Arraial de São João (1958)  
Fonte: Arquivo Otília Irene Friedrich.



Ilustração 22: Dança no Arraial de São João (1958)  
Fonte: Arquivo Otília Irene Friedrich.



Ilustração 23: Casamento caipira do Arraial de São João (1958)  
Fonte: Arquivo Otília Irene Friedrich.



Ilustração 24: Sanfoneiro do Arraial de São João (1958)  
Fonte: Arquivo Otília Irene Friedrich.



Ilustração 25: Barraca da pescaria do Arraial de São João (1958)

Fonte: Arquivo Otília Irene Friedrich.

O processo de aprender se baseava num *continuum*, no qual as experiências se tornavam mais ricas e educativas. Assim, quanto melhor se integrassem às experiências anteriores, mais permitiam o desenvolvimento da maturidade e da autonomia, transformando cada indivíduo, de modo a ampliar suas possibilidades de instruir-se. Construir e vivenciar experiências era muito importante, mas partilhá-las era ainda mais. O Método de Projetos, se bem conduzido, estimulava essa construção. Dentro do projeto pedagógico da Escola Guatemala, verificamos que as disciplinas de Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Recreação pela Educação Física favoreciam o desenvolvimento da educação corporal, enriquecendo o currículo. Nesse sentido, Goodson (2013, p. 43) argumenta que esse ideal abrangente de currículo se mostra como uma alternativa que provoca uma relação dinâmica, pois, “tanto o professor quanto o aluno, à luz da experiência por ambos compartilhada, reconstroem o conhecimento”. Sob esse aspecto e inseridos no currículo, o conhecimento dessas disciplinas indica explicitamente como a educação do corpo e/ou a educação do fazer assumia um papel central na pedagogia anisiana:

*Trabalhos Manuais* – habilidade e precisão na utilização de ferramentas de uso comum; a criação de uma atitude adequada relativamente à atividade manual; apreciação do valor utilitário e estético dos produtos da atividade dita manual; *aquisição do gosto por atividades manuais*; oportunidades mais ricas de julgar do próprio trabalho, comparando-o aos dos demais, de adquirir uma atitude de respeito pelas aptidões alheias e pelos mais experientes, de perceber o valor da experiência, solicitar e dar auxílio de maneira adequada; finalmente,



oferecem esplêndida ocasião para desenvolvimento de hábitos e atitudes – de perseverança, ordem, respeito, asseio, cooperação, solidariedade, iniciativa, polidez, inventividade no aproveitamento do material etc.

*Desenho* – servir como meio de desenvolver os hábitos de observar, analisar, e registrar graficamente com precisão, que dão ao homem novo e importante instrumento de trabalho e estudo; corresponder a um meio de expressão dos produtos de imaginação, da criatividade e do lirismo infantis, que vem trazer à criança a oportunidade de se realizar nesse setor e de experimentar a satisfação da obra própria, da grande importância para seu desenvolvimento emocional e social em geral.

*Música* – desenvolver o amor pela beleza na música (desenvolvimento do gosto artístico); *auxiliar a criança a cantar corretamente*; desenvolver a capacidade de *reagir com respostas rítmicas e com mímica à música*; *desenvolver a auto-expressão*, através da música; *desenvolver atitudes de auto-disciplina, perseverança, ordem, saber ouvir*; dar experiências que mostrem a importância da ação conjunta, da disciplina, da cooperação; proporcionar à criança momentos de prazer, de alegria; dar um instrumento valiosíssimo de aproveitamento das horas de lazer; contribuir a um bom ajustamento, a um desenvolvimento emocional feliz, dando a criança um meio de comunicação e de expressão emocional, dar experiências sociais (música de outros povos, experiência de participar de um auditório de música).

*Recreação pela Educação Física* – satisfazer a necessidade infantil de recreio, enriquecendo, ao mesmo tempo, o repertório de atividades recreativas das crianças levando a um *aproveitamento sadio das horas de lazer*; *contribuir para melhorar as condições de saúde das crianças, através de atividades lúdicas, nas quais os exercícios físicos atendam às necessidades biológicas e interesses naturais da infância*; favorecer a formação de hábitos e atitudes necessários à vida em sociedade; *desenvolver nos educandos a iniciativa, as capacidades de observação, análise, julgamento e decisão*; encaminhar devidamente a criança para agir em condições próprias da vida social, tais como a competição, a vitória, a derrota, etc...<sup>152</sup>

No âmbito da escola e corporificadas no currículo, essas disciplinas/atividades tinham como característica o teor instrumental e prático próprios do pragmatismo deweyano, “com ênfase na aplicação do conhecimento científico na solução dos problemas de ordem prática, como modo de vida democrático, e como sinônimo de experimentalismo” (MENDONÇA, 2005, p. 10). Observa-se um processo de transformação escolar implicado não somente numa transmissão de valores, conhecimentos e habilidades transmitidos pelo currículo, mas um processo de mudanças e ajustes de diferentes concepções educativas, “um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (SILVA, 2003, p. 08). Anísio tinha clareza que a sociedade brasileira desvalorizava o trabalho manual por sua tradição escravocrata, mas, na sociedade industrial, o saber e o fazer eram dimensões centrais para o desenvolvimento e para, no contexto da escolarização, dava sentido e significado às

<sup>152</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 55-69. Grifos nossos.

aprendizagens.

Os hábitos voltados para o cuidado com o corpo e o uso de boas maneiras pode ser exemplificado pelos critérios utilizados no “Código da Turma 7” da Escola Guatemala. Trata-se de uma ficha de observação que avaliava se o aluno possuía: (1) domínio pessoal – esperava a sua vez de falar, obedecia às determinações de professores e funcionários; (2) tratamento cortês – modo de falar, tom de voz, escolha de expressões delicadas, ceder sempre a primazia aos mais velhos, proteger os mais fracos, atender aos que lhe dirigem a palavra; (3) pontualidade – nas aulas, nas reuniões, nas tarefas, (4) higiene – cuidado pessoal, asseio, manter-se de pé ou sentado de maneira correta; (5) aptidão para o trabalho – cumprimento das tarefas determinadas, conservação do material, na organização e divisão do seu tempo; (6) responder por seus atos – cumprindo sua palavra, confessando seus atos e sujeitando-se às consequências, desempenhando bem os encargos confiados ou livremente tomados; (7) iniciativa – nos estudos, nos jogos. De fato, um verdadeiro projeto civilizatório.

Na orientação geral das atividades de Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Recreação pela Educação Física, estavam embutidos bons hábitos, valores positivos, boas maneiras, comportamentos e atitudes consideradas adequadas, elementos de reforço civilizador para o ajustamento social. Baseados nesse contexto, os hábitos afetariam a formação de atitudes, pois a característica básica de um hábito influenciaria a ação praticada ou experimentada, caracterizando uma mudança por quem pratica ou sofre, pois, novas experiências e o aprimoramento delas consequentemente afetaria as experiências posteriores. Assim, de algum modo, seria um novo indivíduo que poderia interagir com experiências anteriores, passando por novas experiências. De acordo com Dewey (2011, p. 35), “a concepção ampla de hábito envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais; envolve nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida”.

A Recreação pela Educação Física era uma parte importante das atividades escolares, cada turma tinha um tempo de recreação diária e a Educação Física tinha duas sessões semanais, uma livre e outra dirigida. Seu programa adotava os exercícios naturais, jogos de campo, jogos de salão e atividades rítmicas (marchas, brinquedos cantados, danças naturais e regionais). No intervalo do recreio, era dada a oportunidade de realizar atividades livres, e eram distribuídos materiais para incentivar a prática de exercícios naturais, tais como: pular corda, arremessar, saltar distâncias e alturas, jogar bola, peteca, pular amarelinha, entre outras. Na recreação dirigida, eram aplicadas as atividades do programa de acordo com os interesses e condições dos diversos grupos.



Ilustração 26: Aula de Educação Física/Exercícios naturais  
Fonte: Acervo pessoal Faria Junior (2012).



Ilustração 27: Aula de Educação Física/Basquetebol  
Fonte: Acervo pessoal Faria Junior (2012).

Nos jogos de competição e de equipes, a recomendação era desenvolver os hábitos de disciplina social, voltados para o espírito de grupo compreendendo as qualidades e deficiências pessoais, para uma boa aceitação da vitória e da derrota.<sup>153</sup> O esporte no contexto dos jogos de competição e de equipes era direcionado para explorar simultaneamente a competição e a cooperação, o conflito da disputa de jogar contra e com o outro, do exercício do autocontrole, em discernir que ganhar ou perder possuem interdependência. O esporte e o lazer, assim, poderiam ser utilizados como um “laboratório natural” para a exploração de propriedades das

<sup>153</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 72.

relações sociais, padrões de controle individual e social, inclusive de tensões, emoções e formas de violência (DUNNING, 1992).

Esses exemplos indicam um dos caminhos da importância do aproveitamento das horas de lazer para os alunos da Escola Guatemala. Tal fato era uma orientação recorrente para o desenvolvimento de hábitos e atitudes. Na pedagogia anisiana, utilizar bem os momentos de lazer é parte da ação educativa essencial para preparar o homem para a vida do trabalho e para a vida social em geral, que envolve diversos aspectos, desde favorecer os contatos sociais até a sistematização de conhecimentos para uma vida social em bases democráticas. Elias e Dunning (1992) se assemelham ao que Anísio fala quando analisam as atividades de lazer como uma motivação em busca de emoções ausentes do cotidiano, que se mostra repetidamente influenciado por uma disciplina social voltada para o trabalho e o cumprimento de deveres.

Em sociedades como as nossas, que exigem uma disciplina emocional global e circunspeção, a série de sentimentos agradáveis fortes manifestamente expressos é severamente vedada. Para muitas pessoas não é apenas na sua vida profissional, mas também nas suas vidas privadas, que um dia é igual ao outro. Para muitas delas nunca acontece nada de interessante, nada de novo. A sua tensão, o seu tónus, a sua vitalidade, ou o que quer que seja que se lhe possa chamar, é, antes do mais, baixo. De uma maneira simples ou complexa, a um nível baixo ou a nível elevado, as atividades de lazer proporcionam, por um breve tempo, a erupção de sentimentos agradáveis fortes que, com frequência, estão ausentes nas suas rotinas habituais da vida (ELIAS E DUNNING, 1992, p. 137).

A concepção educativa anisiana propunha uma educação do corpo em conexão com uma sensibilização das artes, da música, baseada nas experiências vivenciadas pelos alunos e, incrementada por uma educação concebida em termos de experiência pertencente à vida cotidiana, o que potencialmente poderia ampliar experiências futuras dos alunos na sociedade que se construía.

Era desejoso que um professor compreensivo reconhecesse que cada criança era única e entendesse que, ao longo das fases do seu desenvolvimento, enfrentaria uma série de tarefas comuns a todas as crianças e jovens, do tipo: aprender a andar, falar, vestir-se sozinho, a se comportar como menino ou menina, adaptar-se em grupo, respeitar a propriedade, ler, escrever, soletrar, calcular, usar o dinheiro, aceitar os valores da vida em sociedade, desempenhar a responsabilidade cívica e tomar decisões. Isso significava incentivar o professor a usar métodos científicos baseados nas ciências referentes ao crescimento e ao desenvolvimento do

comportamento humano. Também implicava utilizar princípios científicos de investigação/pesquisa, observação, análise, síntese, verificação e validade de informações sobre determinados assuntos e problemas surgidos no espaço escolar. Nesse sentido, o pragmatismo deweyano<sup>154</sup> defende que

Na medida em que a observação inteligente é transferida da relação entre meios e os fins para a questão mais complexa da relação dos próprios meios entre si, a ideia de causa e efeito se torna explícita e proeminente. A justificativa final para se ter oficinas, cozinha etc. na escola não está apenas no fato desses equipamentos criarem oportunidade para atividades, mas por eles criarem oportunidade para o *tipo* de atividade ou para a aquisição de habilidades mecânicas que despertam a atenção dos alunos para a relação entre os meios e os fins e, conseqüentemente, fazem com que eles passem a considerar a forma como as coisas interagem umas com as outras para produzir efeitos definidos (DEWEY, 2011, p. 88).

O corpo docente da Escola Guatemala foi constituído pelos professores da própria escola que desejavam participar e experimentar métodos novos de educação e por educadores em formação, indicados pelos professores de Prática de ensino do Instituto de Educação. Os professores deveriam trabalhar com o Método de Projetos e eram submetidos a um programa de treinamento e aperfeiçoamento. Esse programa abrangia grupos de problemas que surgiam no trabalho e com o ensino do Método de Projetos e da Metodologia das disciplinas do ensino primário, inclusive Música, Trabalhos Manuais, Recreação e Jogos, Filosofia da educação renovada e Psicologia da criança. Entretanto, nem todas as turmas utilizavam os novos métodos de ensino. Segundo Faria Junior (2012, p. 71), “as metodologias inovadoras eram aplicadas em algumas turmas, enquanto outras, funcionando como grupo de controle, continuavam desenvolvendo o trabalho tradicional”.

Anísio perseguiu um horizonte diferenciado na formação de normalistas e professores em estágio de aperfeiçoamento. De acordo com Dewey (2011, p. 79), o professor deve desenvolver uma capacidade de enxergar o futuro com uma perspectiva de longo alcance, pois “o educador que faz conexão entre educação e experiências reais torna-se responsável por tarefas mais sérias e mais difíceis. Ele deve estar atento às potencialidades das experiências

---

<sup>154</sup> Segundo depoimento de Diana Vidal, quando Anísio Teixeira “descobre” a América, ele divulga em “Métodos Americanos de Educação” o que viu no sistema educacional dos Estados Unidos: a prática de trabalhos manuais e corporais associados ao ensino formal. As ideias de Dewey, modeladas pelo educador belga Omer Buyse, influenciaram profundamente a concepção pedagógica de Anísio.

Educadores Brasileiros. Anísio Teixeira: Educação não é privilégio. Mônica Simões. TV Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 1 DVD.

para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências”.

Além do corpo docente, a escola dispunha de um serviço de Psicologia que era integrado por uma técnica em Educação do INEP, uma auxiliar de Psicologia e uma Assistente Social. Também contava com orientadores de séries e de Trabalhos Manuais, Música e Recreação; os três últimos atendiam parcialmente às turmas, mas os professores regentes eram encarregados da parte das atividades nessas disciplinas. Tanto os orientadores quanto o serviço de Psicologia realizavam coleta de dados para estudos dos trabalhos iniciados e desenvolvidos na escola. Enquanto campo de observação, a escola servia de base para outros orientadores de ensino de outros estados, professores estrangeiros em intercâmbio e do Distrito Federal. Ali também eram complementadas as observações realizadas pelos bolsistas de orientação sobre Metodologias das disciplinas do ensino primário, Recreação e Jogos, Música, Trabalhos Manuais, Teatro de sombra, fantoches e marionetes. Dessa forma, a Escola Guatemala procurava atender algumas finalidades essenciais enumeradas a seguir:

- 1 – Proporcionar aos alunos que a frequentam uma educação primária o mais possível rica, completa e adequada às condições das crianças e às exigências sociais e humanas;
- 2 – Servir de campo de observação para professores e orientadores de ensino primário, em estágio de aperfeiçoamento;
- 3 – Realizar, em profundidade, estudos sobre educação primária, estendidos depois a outras escolas do Distrito Federal e dos Estados.<sup>155</sup>

Constatamos, nas finalidades propostas, evidências voltadas para o desenvolvimento de uma educação ampla quando a Escola Guatemala propõe uma “*educação primária a mais possível rica, completa e adequada às condições das crianças e às exigências sociais e humanas*”. Entende-se que essa proposta só seria exequível a partir do tempo escolar ampliado, de turno único, com seis horas ou mais. Essa organização pedagógica, também disciplinar do tempo, revelava uma racionalização curricular estabelecendo métodos e recursos adequados, que, mesclado com diversas atividades ofertadas e o Método de Projetos caracterizava a concepção pedagógica anisiana. O rol de atividades ofertadas na Escola Guatemala acontecia através da matemática, estudos sociais, linguagem, religião, ciências naturais, atividades de trabalho, desenho, música, auditório, recreação pela educação física e biblioteca. Segundo Faria Junior (2012, p. 69), então docente da Escola Guatemala na década de 1960, no horário da

---

<sup>155</sup> **A Escola Experimental do I.N.E.P. no Rio.** Rio de Janeiro: INEP, 1956 (apostila pedagógica datilografada), p. 04. Grifos nossos.

manhã “[...] eram ministradas as aulas de português, matemática etc. Na parte da tarde eram dadas as chamadas atividades complementares, como trabalhos manuais, arte infantil, orfeão, educação física etc. O INEP, por meio de convênio, era responsável pelos professores da tarde”. A dimensão do tempo escolar era enfatizada pelo ritmo gradual do horário integral. Assim, descolava-se da ideia do tempo de curta duração, típico dos horários de aula da escola de tempo parcial. A regularidade do tempo ampliado é marcada pelo tempo processual e de longa duração, estruturado na perspectiva de um trabalho coletivo, voltado para a formação de uma educação primária de qualidade, com valores democráticos que seriam reproduzidos na vida adulta.

A formulação do tempo escolar, entretanto, nem sempre se harmonizava com o tempo social por se tratar de tempos diferentes. O tempo social era compreendido pelas diferenças sociais do estilo de vida urbano, pelos mecanismos de controle e autocontrole embutidos na infância. Geralmente, os princípios pedagógicos acerca dos horários e da qualidade do ensino primário rendiam-se aos interesses econômicos e políticos de uma escola de natureza mecânica, alfabetizante e livresca. Mas, mesmo na contramão de um contexto social, econômico, político hegemônico e desenvolvimentista que se consolidava, o tempo era um elemento importante no projeto anisiano para o desenvolvimento de uma educação ampliada, principalmente se pensarmos nas atividades complementares voltadas para a educação do corpo e em relação ao currículo das Escolas Experimentais.

Verificamos que a proposta pedagógica da Escola Experimental Guatemala se estruturou como inovadora, procurou incentivar novos hábitos de pesquisa para professores e alunos com o Programa de Aperfeiçoamento de Professores e o Método de Projetos. Assim, pode-se observar várias evidências de uma qualificação permanente do magistério e o refinamento da escola como laboratório de estudos, pesquisas e experimentos pedagógicos. Era um ambiente educacional rico, baseado nos preceitos, próprios do projeto anisiano, de uma educação ampla que procurava contribuir para a vida social e recreativa dos alunos, incentivando o lazer, o cuidado com a saúde e a higiene por meio da educação corporal, expressiva e artística. Porém, a proposta da Escola Guatemala de servir como modelo e disseminar a construção da sua experiência para outras escolas públicas nas diversas regiões do país não teve êxito. A ideia de um *efeito cascata* para difundir novas experiências pedagógicas e contribuir para a renovação do ensino primário de tempo integral no país não vingou. Quando Anísio foi banido da vida pública novamente, dessa vez pelo golpe militar de 1964, a proposta das Escolas Experimentais foi esvaziada, uma vez que, associada ao projeto anisiano, tida como democrática, de vanguarda e renovadora, não cabia mais num regime político conservador e fechado.

## 6 CONCLUSÕES

Anísio Teixeira rompeu com a sua formação intelectual (educação jesuítica) e religiosa (catolicismo) quando escolheu a Educação como carreira. Seus familiares esperavam que, depois de se formar em Direito, aderisse à tradição familiar, voltando-se para a carreira política. Porém, logo se posicionou contrário ao ensino intelectualista do qual fez parte. Influenciado pela formação acadêmica que teve nos Estados Unidos e pela cultura norte-americana, acabou se convertendo à vertente pragmática da filosofia educacional de Dewey.

O projeto anisiano de educação, a partir do pragmatismo deweyano e dos ideais democráticos americanos, teve como identidade uma escola pública, laica, gratuita, universal e obrigatória. A ideia de uma educação ampla, rica em experiências culturais, dinâmica, alegre, ativa e centrada no fazer está ligada, portanto, ao ideal liberal e igualitarista de Anísio Teixeira. Por isso, defendia uma escola universal no sentido de promover condições e oportunidades para todos. E o Estado deveria oferecer oportunidades igualitárias à educação. Desse modo, a escola deveria ser massificada e todos deveriam ser instruídos e ter acesso a uma cultura erudita e estética.

Na concepção anisiana, a escola era fundamental na formação do homem nas sociedades industriais, assim como a experiência e a liberdade (leia-se democracia), direcionadas como eixos estabilizadores que deveriam orientar as relações no espaço escolar. Democracia e experiência são conceitos que possuem interfaces práticas e instrumentais, não somente teóricas, por isso, devemos compreender a escola como um espaço público de produção de cultura por meio da experimentação, com variado intercâmbio e contínua reconstrução das experiências.

Educação e democracia passam a ser um binômio indissolúvel e postulado basilar nos pressupostos teóricos de Anísio Teixeira. A educação é meio e fim para a democracia no seu projeto pedagógico, na medida em que deveria significar a conquista da liberdade de pensar e fazer.

Para Anísio Teixeira, a escola deveria valorizar o saber e o fazer. A educação no Brasil, contudo, parecia esquecer a existência corporal dos educandos, não valorizava o fazer. Parece-nos que a mentalidade escravista herdada do Período Colonial e a tradição educacional brasileira davam pouca importância às atividades manuais. A ideia de educar na nossa sociedade concedia – e ainda concede – pouca ênfase às atividades práticas. Esse modelo escolar não seria



capaz de contribuir com os avanços da escola que Anísio Teixeira propunha. A recusa pela escola verbalista deslocaria a criança em direção a uma escola ativa, na qual o fazer vale muito mais do que o ouvir e o memorizar. As práticas corporais e artísticas permeariam o currículo com diversas atividades, caracterizando uma educação ampla em tempo integral. Assim, a criança passaria de uma escola de ouvir para uma escola do ver, do observar, do experimentar e do fazer.

Para que as mudanças defendidas por Anísio Teixeira se efetivassem, a solução seria educar as novas gerações para a democracia. Isso significa que Anísio tinha claro que não bastava mudar legislações e normas; deveria mudar a cultura escolar produzida pela escola tradicional. Apesar de ser um reformador esclarecido, ele considerava mais apropriado o termo reconstrução, o qual passa a ter um caráter necessariamente processual, ao invés de reforma, a qual denota como algo pontual.

Os desejos de renovação no projeto anisiano estiveram voltados para uma nova competência escolar, influenciada pela pedagogia escolanovista em detrimento da pedagogia tradicional. Para se tornar realidade, foram necessárias mudanças no espaço físico e na arquitetura escolar, maior interação entre o currículo e o processo de ensino-aprendizagem, incremento da capacitação e formação de docentes, aquisição de equipamentos e um sistema administrativo que desse conta de dinamizar tudo isso.

A partir dessa formulação, entendemos, primeiramente, que, no pensamento de Anísio Teixeira, a escola se tornara um instrumento necessário para pensar as transformações do mundo e as transformações em curso no Brasil de seu tempo. Seus argumentos refletem a máxima de que “o mundo não mudaria com educação, mas não haveria nenhuma condição de mudança sem ela”. A educação compensaria o isolamento social proporcionado pela segregação residencial das novas urbes, o analfabetismo das gerações anteriores, a origem socioeconômica atribuída ao indivíduo e o ambiente de baixa sinergia cultural experimentado pelas camadas populares, jogadas à própria sorte. Além disso, reeducaria a todos sobre o valor do trabalho e do fazer no ato de aprender.

A reconfiguração urbana que observamos representou um modelo de divisão do capital e do trabalho, cujo sentido dado pela cidade passa a ser de *lôcus* de poder, de atividades comerciais, financeiras, administrativas, burocráticas e políticas. Essa transição econômica, política e social conferia um novo sentido ao corpo. O projeto civilizatório em curso era permeado por um processo de controle social e de autocontrole, visando à construção de uma nova ordem individual e coletiva. Eram novos tempos e espaços que a cidade imprimia,

transformando e controlando a circulação das pessoas, ordenando o modo de vida e atribuindo novas funções à escola e à família, ambas influenciadas por um novo cotidiano, mais complexo, centrado no progresso, na formação do homem novo, nos meios de produção e comunicação, no trabalho e na cena pública, que influenciaram as ideias anisianas de educação.

Verificamos que as atividades voltadas para o corpo fazem parte desse novo enquadramento social. Incorporados ao cenário da cidade e dos seus habitantes, o lazer e o esporte foram portadores de novos significados e sentidos para o corpo. Afinal, para um país que pretendia ser uma nação civilizada e moderna, eles se configuraram como uma manifestação relevante no espaço social. Ao mesmo tempo que os dois assumem uma estratégia de controle corporal, são também uma diversão frequente para a classe trabalhadora (prática do futebol nos subúrbios e várzeas operárias), a classe social emergente e as elites (associações, campeonatos, festivais e clubes). Para Anísio, essas dimensões da cultura deveriam estar, obrigatoriamente, presentes na vida escolar, uma vez que estavam na sociedade.

A remodelação escolar, a partir da concepção educativa de Anísio Teixeira, trouxe uma outra dimensão espacial para a sala de aula, atentando às condições de iluminação, ventilação, higiene, mobiliário e outros acabamentos, elementos que por si só já conferem o papel que a arquitetura escolar deve ter em relação aos condicionamentos impostos aos corpos dos alunos. Anísio propôs novas edificações, espaços e equipamentos escolares (biblioteca, auditório, ginásio, refeitório, pátios, laboratório), com infraestrutura adequada para condições concretas de aprendizagem. Buscava-se ampliar o número de vagas, matrículas, oportunidades de educação com qualidade num ambiente propício para o ensino.

Anísio Teixeira esteve em ação num período virtuoso, pois abrangeu edificações escolares funcionais – todas cunhadas no estilo da arquitetura moderna –, uma administração descentralizada e enxuta, um eficiente programa de formação e intercâmbio de professores, culminando num projeto pedagógico diferenciado. A exemplo disso, tomamos duas Escolas Experimentais para análise: O CECR e a Escola Guatemala.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, verificamos que a educação do corpo era protagonista nas atividades escolares, integrando a Escola-Classe com a Escola Parque, evidenciando a ampliação do tempo com o alargamento das experiências educativas, dinamizando, assim, o currículo, o espaço e o tempo escolar. Dessa forma, articulavam-se as múltiplas atividades expressivas, artísticas, intelectuais, manuais, corporais e as “instituições auxiliares de ensino” – Clube de leitura, Banco escolar, Correios, Rádio escolar, Cineclube. A notoriedade do CECR, enquanto modelo de escola pública de qualidade e tendo Anísio Teixeira

como seu idealizador, alcançou fronteiras fora do Brasil, teve o reconhecimento da UNESCO e da comunidade internacional pelas ações desenvolvidas no campo da educação.

A Escola Guatemala constituiu-se também como uma experiência concreta, que conseguiu articular o saber com o fazer através do Método de Projetos. Verificamos que, no projeto pedagógico desenvolvido nessa escola, as disciplinas de Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Recreação pela Educação Física favoreceram o desenvolvimento da educação corporal enriquecendo o currículo. Sua proposta inovadora proporcionou interação nos estudos, nas pesquisas e nos experimentos pedagógicos dos professores e bolsistas que fizeram parte dessa escola enquanto Experimental. Assim, atividades atléticas, de extraclasse e artísticas foram experimentadas e aperfeiçoadas progressivamente, fixando hábitos sociais desejados. De forma sistemática e intencional, estiveram voltadas para o corpo e para o fazer.

Os desafios da educação básica no Brasil encontravam-se numa escala muito maior do que o projeto anisiano poderia alcançar. Parece-nos, pela leitura do quadro atual, que a concepção educativa de Anísio Teixeira ainda se reveste de contemporaneidade, principalmente se pensarmos nas propostas de educação de tempo integral, como foi o caso dos CIEPs, em que Darcy Ribeiro se inspirou no pensamento anisiano e teve como parâmetro o seu projeto educativo. Darcy Ribeiro idealizava e viabilizava democratizar a educação e os CIEPs, que foram projetados para ser uma escola popular a partir de uma matriz arquitetônica padronizada, com espaços propícios destinados aos exercícios corporais e as atividades culturais no contraturno da grade de horário, prestava assistência médica e odontológica, ofertava alimentação e fardamento e ainda desenvolvia práticas de higiene.

De um modo geral, as faculdades corporais estão inseridas nas concepções atuais de educação em tempo integral como fundamento importante e em variadas atividades físicas, de expressividade cênica, de lazer, recreação, higiene e alimentação. As diferentes acepções da ideia de educação integral acabam, em algumas, evidenciando a ideia de não prescindir da educação do corpo. Atualmente, na educação pública brasileira, contudo, a ampliação da jornada escolar não tem garantido proporcionalmente o alargamento de experiências corporais, significados culturais e construção de saberes.

Numa perspectiva pretérita recente, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996, que estabelece um avanço progressivo da jornada escolar, e o Programa Mais Educação (PME), que propõe um aumento de atividades no contraturno escolar, sem interferir no currículo formal, mas com reforço em letramento e matemática, ofertando diversas oficinas – como por exemplo, de artes, computação, música, percussão, esportes, atividades culturais,

entre outras. O PME utiliza o ambiente interno e externo das cercanias da escola para desenvolver as suas atividades, além de utilizar outros equipamentos da cidade o qual a escola está inserida, tais como museus, exposições, clubes e bibliotecas.

As atividades no contraturno, no entanto, são ministradas por monitores que são contratados e recrutados na própria comunidade. Essas ações acabam descoladas e sem qualquer conexão com o corpo docente da escola, ou seja, não há interação ou troca de informações sobre o fazer pedagógico, que permanece fragmentado. O PME está voltado prioritariamente para as classes menos favorecidas, sob risco social e em escolas localizadas em áreas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); sua função acaba sendo a de manter os estudantes por mais tempo ocupados na escola.

Pensando nas novas gerações e no aumento da sua escolaridade, o governo brasileiro acenou recentemente com mais um esforço na tentativa de atender as diretrizes da atual LDB e de implementar uma política pública para a educação de tempo integral com a publicação da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, com vigência por dez anos. No anexo da Lei, a meta de número seis prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Com essa abordagem final, constatamos que as propostas de educação em tempo integral voltaram a figurar no debate educacional e se mostram emergentes, principalmente pela necessidade da sociedade brasileira de usufruir e frequentar uma escola pública de qualidade que contribua com uma educação integral do indivíduo em um dia escolar completo.

Revisitar o projeto anisiano nos fez entender que a escola está centrada num *lócus* de razão instrumental, no qual as disciplinas de expressão corporal e artística tradicionalmente estão inseridas no currículo formal, mas, historicamente, são relegadas a segundo plano e consideradas como menos importantes. Na concepção de Anísio Teixeira, a escola tem que ter sinergia cultural, ser vibrante, alegre, com experiências intensas; deve ser um local que valha a pena desfrutar e voltar todos os dias, por isso, a lógica de sua dimensão educativa foi deslocar o lugar da educação do corpo e das sensibilidades para um lugar de destaque no currículo, investindo no tempo e no espaço escolar, conferindo novos sentidos e significados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. **Política de Tempo Integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física. O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. v.I. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

BANDEIRA, Alexandre Nunes. **O papel da Educação Física na escola pública de tempo integral na Secretária de Educação do Estado de São Paulo: um estudo preliminar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília/DF.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.6, n.11, p. 24-39, 1993.

\_\_\_\_\_. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. pp. 137-166.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação integral/educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. **Mais Educação**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=5862011](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=5862011)>. Acessado em: 21 jun 2013.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Caderno do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação (CENPEC) – Educação Integral**, n.2, São Paulo: SEE, 2. sem. 2006. p. 07-11.

CARVALHO, Marta. M. Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 269-287.

\_\_\_\_\_. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. NEEPHI, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/index.asp?site=textos>>. Acessado em: 02 abr 2015.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. v.20, n.46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Edu. Soc.**, Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis/RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, pp. 41-51. 2009.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. O liberalismo de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 110, p. 203-211, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. **A Escola Anisiana dos Anos 30**: fragmentos de uma experiência – A trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935). 2001. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. pp. 43-59.

\_\_\_\_\_. O papel da educação escolar na formação de novos hábitos culturais no antigo Distrito Federal anos 30. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 01-16, jan./jun. 2006.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na escola integrada**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral e Integralismo – fontes impressas e história(s). **Acervo**. Rio de Janeiro, v.18, n.1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Daniele Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In*: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis/RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, pp. 89-100.

CORBIN, Alain. John. Introdução. **História do corpo**: 2. Da Revolução à Grande Guerra. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs). Tradução de João Batista Kreuch. v.2. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. pp. 07-10.

D'ARAUJO, Maria Celina. **A Era Vargas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2000.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leonidas Gontijo de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

DINIZ, Eli. O Estado Novo: estrutura de poder, relações de classe. *In*: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Sociedade e Política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. T.III, v.3, p. 78-120.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a Arquitetura escolar: Planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEBA**, Salvador, n.13, p. 151-160, jan./junho. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e as Políticas de Edificações Escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951)**. *In*: XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2000b.

DUNNING, Eric. Prefácio. *In*: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: DIFEL, 1992.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: DIFEL, 1992.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. Escola Guatemala: modificações conceituais na Educação Física. **Corpus et Scientia**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 66-86, dez. 2012.

FERNANDES, Noemia Lucia Barradas. **Arquitetura escolar carioca**: edificações construídas entre 1930 e 1960. 2006. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GERMANI, Bernadete. **Educação em tempo integral**: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, Curitiba.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais**. 2. ed. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **O século da higiene**: uma história de intelectuais da saúde (Brasil, Século XX). 2003. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. **Escola de tempo integral**: redimensionar o tempo ou a educação? 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

GONÇALVES, M. A. I. A população brasileira de 1872 a 1970: crescimento e composição por idade e sexo. **Cadernos CEBRAP 16**, São Paulo, 1973.

GONÇALVES, Sérgio Antonio. **O lugar da educação integral na política social. Caderno do Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação (CENPEC) – Educação Integral**, n.2, São Paulo: SEE, p. 129-135, 2. sem. 2006.

GONDRA, José Gonçalves. Homo Hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Caderno Cedes**, Campinas, v.23, n.59, p. 25-38, abr. 2003.

GONDRA, José Gonçalves. Apresentação. Poderes sobre a vida – Reformas da cidade e renovação das escolas. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e Reforma**: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm; São Paulo: CNPq: USP, Niephe, 2008. pp. 07-12.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 14. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno do Centro de**



**Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação (CENPEC)**, n.2, São Paulo: SEE, p. 15-24, 2. sem. 2006.

GULLAR, Ferreira. A superação da particularidade. **Folhetim**, n. 422, São Paulo. p. 03-23, fev. 1985.

HENRIQUES, Vera. A reconstrução de uma parceria. *In*: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). **Uma tradição esquecida**: porque não lemos Anísio Teixeira? 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008. pp. 75-102.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Octávio. Tendências do pensamento brasileiro. **Tempo social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo. v.12, n.2, p. 55-74, nov. 2010.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 2003. pp. 525-539.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira, estadista da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LINHALES, Meily Assbú. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física nacional (1933-1935). **Educar**, Curitiba, n.33, p. 75-91. 2009.

LIPPI, Lúcia; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria Castro. **Estado Novo**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

LOPES, Sônia Maria de Castro Nogueira. **A Oficina de Mestres do Distrito Federal**: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). 2003. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOVISOLO, Hugo. **A tradição desafortunada**: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Atividade Física, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Rio de Janeiro: esporte, cidade e a construção do Brasil. *In*: NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**, vol. 5.

Aracruz/ES: FACHA, 2000. pp. 05-25.

MALHANO, Clara E. S. M. B; MALHANO, Hamilton Botelho. **Memória social dos esportes**: São Januário – Arquitetura e história. Rio de Janeiro: Mauad / Faperj, 2002.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escola**: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MAURÍCIO, Lúgia Veloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis/RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. pp. 53-68.

MEC/SEPESPE. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente**. PRONAICA, concepção geral. Brasília: Série Documentos Básicos, n.2, 1994.

MELO, Victor Andrade de. **Cidade Sportiva – O turfe e o remo no Rio de Janeiro (1849-1903)**. 1999. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **As políticas do INEP/MEC, no contexto brasileiro dos anos 1950/1960**. VII Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, realizado em Quito, Equador, de 13 a 16/09/2005. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf>>. Acessado em: 02 dez 2015.

\_\_\_\_\_. *In*: NUNES, Clarice (Org.). **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. pp. 07-16.

\_\_\_\_\_. O CBPE: Um projeto de Anísio Teixeira. *In*: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (Orgs.). **Uma tradição esquecida**: porque não lemos Anísio Teixeira? 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008. pp. 41-63.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Anísio Teixeira, Secretário de Educação, ou: Por que não se democratiza a educação na Bahia? **Revista da FAEEBA**, Salvador, n.13, p. 141-150, jan./junho. 2000.

MERRICK, T. W.; GRAHAM, D. H. **Population and Economy Development in Brazil: 1800 to the present**. Baltimore/London: John Hopkins University Press, 1979.

MIRANDANETTO, Antonio Garcia de. et al. **Dicionário de ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1987. pp. 316-317.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? *In*: BRASIL. **Educação Integral. Salto para o futuro/TV Escola**. Ano

XVIII, boletim 13, Brasília/DF: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, ago 2008.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. *In*: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis/RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. pp. 21-39.

MOREIRA, Luiza Silva. **A educação do corpo no Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987/1991-1994)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOREL, Marcia. **A Nação sportiva: narrativas da imprensa escrita carioca acerca do esporte e da Era Vargas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

MOTA, Cristina Nascimento da. **O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de Tempo Integral: da concepção à prática**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U./MEC, 1974.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Educação e civismo: Movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, v.4, n.7, p. 43-73, jan./jun. 2004.

NASCIMENTO, Gedeon Ribeiro. **O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque: Simbologia de escola viva na comunidade do bairro da Liberdade em Salvador – Bahia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, São Leopoldo/RS.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

\_\_\_\_\_. Apresentação à segunda edição. *In*: NUNES, Clarice (Org.). **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009. pp. 09-21.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de**

caso em uma escola do Guará – Distrito Federal. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília/DF.

OLIVEIRA, Beatriz Santos de. **A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)**. 1991. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do “Manifesto de 1932” à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.65, p. 11-20, mai. 1988

PASQUALI, Claudia de. **A escola pública de tempo integral: um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo.

PATARRA, Neide L. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período pós-30. *In*: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. Economia e Cultura (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. T.III, v.4. p. 247-268.

PAULILO, André Luiz. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935**. 2007. 430 f Tese (Tese em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. A Reforma de Fernando de Azevedo em artigos de imprensa e sua ação política na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte/MG: Argumentvm; São Paulo: CNPq: USP, Niephe, 2008. pp. 45-58.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. Tradução de Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Ed. Ática, 1990.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. **Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

PORTER, Roy. História do Corpo. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas**

perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992, pp. 291-326.

RAMOS, Ines Odorizzi **Escola pública integrada: uma proposta sob análise**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: BLOCH, 1986.

ROSA, Alessandra Victor Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola**, Nova Iguaçu – RJ. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SALIBA, Elias Thomé. Cultura/As apostas na República. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Coord.). **História do Brasil nação: 1808-2010. A abertura para o mundo 1889-1930**, v.3, Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación MAPFRE, 2012. pp. 239-294.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e História**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006, pp. 03-24.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

SCHNEIDER, Omar. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da educação física nas décadas de 1930 e 1940 – um estudo a partir da Revista Educação Physica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p. 39-54, jan. 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. População e Sociedade. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Coord.). **História do Brasil nação: 1808-2010. A abertura para o mundo 1889-1930**, v.3, Rio de Janeiro: Objetiva/Fundación MAPFRE, 2012. pp. 35-83.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu Extático na Metrópole**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Edilene Maria Lopes. **Implantação da Educação em Tempo Integral no município de Juiz de Fora/MG: trajetórias e perspectivas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Flávia Osório da. **Escola de Tempo Integral – uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

SILVA, José Cláudio Sooma. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca. Tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte/MG: Argvmentvm; São Paulo: CNPq: USP, Niephe, 2008. pp. 111-143.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 14. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. pp. 07-13.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**. Curitiba, n.16, p. 43-60, nov. 2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação do Corpo na Escola Brasileira: teoria e história. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Entre a invenção e a tradição: possíveis contribuições da obra de Eric Hobsbawn para uma história social da educação**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **Pensadores sociais e história da educação II**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. pp. 63-80.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 47, p. 389-515, mai/ago. 2011.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; VAZ, Alexandre Fernandez. **Educação do corpo: teoria e história. Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n. Especial, p. 13-19, jul/dez. 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação: Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. In: NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006a.

\_\_\_\_\_. Democracia e educação. In: NUNES, Clarice (Org.). **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. In: NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. *In:* NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Educação para democracia:** introdução à administração educacional. *In:* NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil.** *In:* NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias da Educação Física na escola.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VEBER, Andréia. **O ensino de música na educação básica:** um estudo de caso no projeto escola pública integrada – EPI, em Santa Catarina. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VELOSO, Fernando. 15 anos de Avanços na Educação no Brasil: Onde Estamos? *In:* VELOSO, F. et al. (Org.). **Educação básica no Brasil.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 9, p. 57-74, nov. 1997.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira, a polêmica da educação.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Na batalha da educação:** correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2000.

VIGARELLO, Georges; HOLT, Richard. O corpo trabalhado – Ginastas e esportistas no século XIX. **História do corpo:** 2. Da Revolução à Grande Guerra. *In:* CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Tradução de João Batista Kreuch. v.2. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. pp. 393-478.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como Laboratório:** Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE/Inep/MEC. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_. A Reforma do ensino no Distrito Federal (1930-1935): Experimentalismo e Liberalismo em Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.6, n. 6, p. 145-159, jan/dez. 2007.

YUS, Rafael. **Educação integral:** uma abordagem holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.