



Sobre se perder pela cidade para aprender e ensinar história

About getting lost in the city to learn and teach history

De perderse en la ciudad para aprender y enseñar historia

Santos, Jorge Artur Caetano Lopes dos

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de História. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
salvejorge@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4569-841X

Recebido em 19/03/2022 Aceito em 26/08/2022



Resumo

Ensinar e aprender história através de histórias de vida e pela espacialidade vivida e praticada por alunas e alunos de uma pequena escola pública do Plano Piloto de Brasília é a proposta aqui apresentada. Essa experiência construída em 2021 no contexto da pandemia do corona vírus desenvolveu saberes dos sujeitos envolvidos, redimensionou a história escolar e local, além de produzir material publicado em redes sociais em formato de vídeos e o Projeto Político Pedagógico da escola. Recorremos a depoimentos de antigas alunas e professoras, reportagens de jornais e documentação oficial do governo para o diálogo, o que permitiu uma reflexão atenta ao método da história oral, ao contato cuidadoso com as diversas fontes de pesquisa em suas múltiplas dimensões. E com essas orientações convidamos todas e todos a encontrar histórias da escola e se perderem pelos caminhos da cidade.

Palavras-Chave: Ensino de história, espacialidade, histórias de vida.

Abstract

Teaching and learning history through life stories and through the spatiality lived and practiced by students of a small public school in the Plano Piloto of Brasília is the proposal presented here. This experience developed in 2021 in the context of the corona virus pandemic developed the knowledge of the subjects involved, resized the school and local history, in addition to producing material published on social networks in video format and the school's Pedagogical Political Project. We resorted to testimonies from former students and teachers, newspaper reports and official government documentation for the dialogue, which allowed an attentive reflection on the method of oral history, in careful contact with the various sources of research in their multiple dimensions. And with these guidelines, we invite everyone to find school's histories and to get lost along the city's paths.

Key-Words: History teaching, spatiality, life stories.

Resumen

Enseñar y aprender historia a través de relatos de vida y de la espacialidad vivida y practicada por alumnos de una pequeña escuela pública del Plano Piloto de Brasília es la propuesta que aquí se presenta. Esta experiencia desarrollada en 2021 en el contexto de la pandemia del corona virus desarrolló los conocimientos de las materias involucradas, redimensionó la escuela y la historia local, además de producir material publicado en redes sociales en formato de video y el Proyecto Político Pedagógico de la escuela. Para el diálogo recurrimos a testimonios de exalumnos y docentes, reportajes periodísticos y documentación oficial del gobierno, lo que permitió una atenta reflexión sobre el método de la historia oral, en cuidadoso contacto con las diversas fuentes de investigación en sus múltiples dimensiones. Y con estas pautas, invitamos a todos a encontrar historias escolares e a perderse por los caminos de la ciudad.

Palabras clave

Palabras clave: Enseñanza de la historia, espacialidad, relatos de vida.



1. Introdução

O objetivo desse texto é analisar uma possibilidade de ensino-aprendizagem de história através do estudo da história da escola e da localidade. Esse estudo marcado fortemente pelo período de pandemia da COVID-19¹ é uma proposta de trabalho que visa formar sujeitos críticos e autônomos, que vão construindo os próprios itinerários enquanto caminham pela cidade. Ao longo desse caminho, encontram e reconstróem a espacialidade (re)formada pelos seus passos. Esses passos ecoam e repercutem no cotidiano e nas orientações da própria escola.

Em março de 2021, recém chegado a uma nova escola, estava eu mesmo em uma trajetória tortuosa. Além de ter uma bagagem da experiência inicial com o Ensino Remoto Emergencial², construída ao longo de um ano de dificuldades no enfrentamento à pandemia do corona vírus³, onde estudantes, professores e familiares tiveram de se adaptar a novas rotinas de estudo, havia a questão das novas formas e dimensões do que é aprender e ensinar, os novos compromissos e demandas escolares. Nesse sentido, foi necessário repensar a prática educativa de modo a torna-la não só significativa para os agentes envolvidos, como capaz de superar a distância que se interpunha entre todos nós.

Minha proposta foi trabalhar as histórias de vida de minhas alunas e alunos, bem como envolve-las a partir da reflexão da história da escola. Isso me pareceu um caminho não só viável como atento às necessidades diferenciadas do momento. Para além de um foco nos conteúdos, há uma valorização do fazer e da reflexão sobre a prática de si⁴ nessa proposta de ensino-aprendizagem.

A partir do conceito de biografia, alunas e alunos são convidados a escreverem suas autobiografias, além de dialogarem com a minha autobiografia. Pensar história não como uma abstração determinista, mas como uma vivência orientadora de suas próprias histórias de vida⁵. As educandas e educandos

¹ No dia 11 de março de 2020, o Governo do Distrito Federal (GDF) em edição extra do Diário Oficial decretou a suspensão de “atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada” (DODF, 2020: 3).

² De modo geral, o Ministério da Educação (MEC), bem como as diversas secretarias de educação, inclusive a SEDF, optou por evitar a denominação Ensino à Distância (EAD) em favor de outras como “ensino remoto”, “ensino on-line emergencial”, entre outros. Tal escolha é respaldada por autoras como a educadora Patrícia Behar que frisam que “é preciso diferenciar, neste momento, que a maior parte das instituições de ensino não está fazendo Educação a Distância, e sim Ensino Remoto Emergencial”, pois “os docentes precisaram e continuam, mais do que nunca, necessitando de muito apoio e ajuda para construir competências digitais e lidar com um ambiente desconhecido até então” (BEHAR, 2020). Nesse sentido, a autora destaca a importância de um modelo pedagógico como marca da distinção entre as duas classificações. A linguista Vera Lúcia Paiva, por outro lado, pondera que “apesar da adoção generalizada do termo e dos argumentos de Arruda (2020) e de Hodges e colaboradores (2020) de que o que fazemos hoje não é EaD, percebo que houve a troca do termo “distância” por um sinônimo, “remoto”, acrescido de emergencial, sinalizando, assim, a certeza de que, passada a pandemia, tudo será como antes. Se EaD já sofria preconceito, o termo emergencial só contribuiu para aumentá-lo” (PAIVA, 2020: 64).

³ Cursos feitos de forma atribulada para aderir à plataforma Google Sala de Aula, bem como o fazer desafiador do cotidiano de ensino-aprendizagem.

⁴ Penso aqui a prática de si em seu sentido apresentado por Michel Foucault ao defender que “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos libertar nós mesmos do Estado e do tipo de individualização que está ligada a ele. Temos de promover novas formas de subjetividade ao recusar o tipo de individualidade que nos foi imposta durante vários séculos” (FOUCAULT, 1995: 239).

⁵ Atualmente, essa dimensão parece ter ganhado ainda mais destaque com a reforma do ensino médio. O Novo Ensino Médio propõe entre suas novidades o programa “projeto de vida”, ainda que com outros contornos e objetivos do que proponho em minha prática. De acordo com o sítio do MEC, é informado aos estudantes que “no Novo Ensino Médio os professores contribuirão para a construção do projeto de vida dos estudantes. Ou



propõem, analisam e debatem algumas biografias para, enfim, escreverem a biografia de uma de suas avós ou avôs. O conjunto desses relatos, o tecido composto pelo entrecruzamento dos relatos memorialísticos vai dando a ver e a ler os itinerários possíveis. As histórias de vida dessas avós, suas migrações, suas lutas, suas táticas, seus imaginários vão traçando pelos lugares que passam os significados do espaço (Cf. CERTEAU, 2014). Desde o sertão nordestino até as regiões administrativas do Distrito Federal, desde os sonhos de uma vida melhor até a conquista de um lote, desde as infâncias lembradas até a infância das netas e netos, essas narrativas se encontram, se cruzam, se reorientam e dialogam através do fazer de estudantes reunidos nessa escola, ela própria tão cheia de histórias.

Dessa forma, no início do 2º bimestre letivo, em articulação com os debates sobre a história de Brasília e a história do Brasil, o espaço físico da escola, inicialmente ausente em sua concretude, mas presente em sua potencialidade foi ganhando contornos no tempo e no espaço. O Centro de Ensino Fundamental 2 (CEF 2) de Brasília ganhou densidade nos imaginários juvenis enquanto os fios dessa trama foram envolvendo-o. A escola pôde transbordar a partir de depoimentos de professoras e funcionárias, de postagens de antigas alunas e alunos em um sítio da internet, em reportagens de jornal, em documentos oficiais, em registros escolares. Mesmo para estudantes e um professor que ainda não conheciam a escola, ela se tornou espaço de memórias, de histórias e de ensino-aprendizagem.

As quatro entrevistas com as professoras e funcionárias seguiram a metodologia de história oral, tendo sido realizadas e gravadas em um primeiro momento por meio virtual, mas após o retorno presencial em agosto de 2021, passaram a se dar no espaço da escola⁶. Todas foram transcritas e reapresentadas às entrevistadas para que pudessem autorizar seu uso em sala de aula.

Nesse sentido, é importante destacar a utilização da metodologia de história oral, mas não apenas enquanto técnica e procedimento. Acredito como destaca Alice Lang, que a história oral envolve mais do que um conjunto de técnicas e procedimentos, para a autora a história oral "compreende também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos e informações sobre o passado, mas visa conhecê-lo através da visão de pessoas que o viveram" (LANG, 2006: 455). Essa posição, defendida por Lang, sublinha que o conhecimento do passado é operacionalizado a partir da visão, da representação, de quem viveu a experiência, direta ou indiretamente, o que tem uma dimensão fundamental e inescapável no debate proposto em sala de aula e na própria forma de dialogar com educandas e educandos. Dessa forma, conforme Alice Lang realça, é importante atentar à especificidade da interação entre entrevistador / pesquisador e quem é entrevistado / testemunha na produção da documentação, pois articulam-se visões de quem viveu e relata a experiência e de quem a recolheu, transformou-a em documento e a analisou. Portanto, essa postura orienta o fazer em sala de aula para dar conta das visões que alunas e alunos vão construindo e reconstruindo, mas também na tessitura dos relatos orais das pessoas envolvidas com a história da escola, na seleção dos materiais escritos (ciente da tensão entre estes) e na produção textual e audiovisual que dão a ver e a ler a espacialidade de educandas e educandos.

seja, você terá tempo e espaço para refletir sobre suas possibilidades de estudo e realizar escolhas responsáveis, coerentes com aquilo que deseja. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que seguirá ao longo do ensino médio e no seu futuro pessoal e profissional" (MEC, 2022).

⁶ Nesse artigo, no entanto, apresento apenas trechos da primeira entrevista, realizada através da plataforma Google Meet em abril de 2021 com a professora Maria Hertz. Trechos dessa entrevista apresentados às alunas e alunos estão em uma videoaula disponível no meu canal do sítio YouTube, disponível em <https://youtu.be/8heEgqWNUlg>, acesso em 20 jul. 22. Em sala de aula foram utilizadas ainda três entrevistas com a vice-diretora, o diretor e com a funcionária mais antiga da escola.



2. O conceito de espacialidade

Tendo em vista tais orientações, destaco que por esse novo caminho proposto ecoam passos oriundos de outras escolas e cidades em que trabalhei. Um exercício constante de lembrar e contar esses outros cantos orienta as possibilidades do trabalho desenvolvido. Em minha tese de doutorado, dialoguei com memórias de moradoras do Recantos das Emas, uma região administrativa do DF, me perdi pela espacialidade que traçamos e ensinei e aprendi histórias dessa cidade (SANTOS, 2018). Nas travessias do relato (Cf. CERTEAU, 2014: 197) acredito ser possível agora dar um passo além, mais uma vez, e avançar pelo tema da espacialidade. Espacialidade que envolve desde o CEF 2 até as cidades do Distrito Federal e Goiás em que residem minhas alunas e alunos. Por meio da espacialidade não só relacionar a historicidade dessas cidades e desses sujeitos, mas também analisar suas escolhas, refletir sobre suas potencialidades e (re)orientar suas próprias práticas em busca de criticidade e autonomia.

Vale lembrar que não me interessa a espacialidade isótropa do concreto, mas as espacialidades praticadas e imaginadas na "narratividade delinquente" (CERTEAU, 2014: 197), que desloca, que é do percurso e não do estar, como define Michel de Certeau. As histórias articuladas às espacialidades dessas tantas cidades que cabem e não cabem em Brasília são histórias das relações de quem habita esse espaço, dialogam com a proxêmica, como a que apresenta Certeau ao sublinhar que:

A opacidade do corpo em movimento, gesticulando, andando, gozando, é que organiza indefinidamente um aqui em relação a um alhures, uma "familiaridade" em confronto com uma "estranheza". O relato de espaço é em seu grau mínimo uma língua falada, isto é, um sistema linguístico distributivo de lugares sendo ao mesmo tempo articulado por uma "localização enunciativa", por um ato que o pratica. Este o objeto da "proxêmica". Basta aqui, antes de ir buscar as suas indicações na organização da memória, lembrar que com essa enunciação focalizante o espaço surge de novo como lugar praticado" (CERTEAU, 2014: 197).

Para Certeau, portanto, o espaço é enunciado pelos passos, mas também pelas narrativas dos passos, ambos atos que praticam a cidade. Isso permite analisar aqui alguns dos caminhos possíveis, que cruzam essas outras cidades, essas outras Brasília, através das experiências de quem o habita. Estudantes que se encontram em suas narrativas perdidas por suas cidades, reunidas nessa escola. Pois ao narrar, percorrem, assim como o flâneur de Baudelaire, analisado por Walter Benjamin. Me oriento por esse "homem abandonado no meio da multidão" (BENJAMIN, 2015: 57). Para mim, essas educandas e educandos, esses habitantes no meio da multidão, foram vistos tal qual esse observador (Cf. BENJAMIN, 2015: 43), enfim, essa "espécie de botânico do asfalto" (BENJAMIN, 2015: 39). É um convite de um professor para que nos deixemos perder no vagar pela cidade (Cf. BENJAMIN, 2004: 73), para melhor dela nos aproximarmos e pensarmos sobre os sujeitos que vagueiam e se (re)orientam.

Nesse sentido, Maria Alexandre Lousada define "o conceito de espacialidade como um produto social e, simultaneamente, uma força modeladora da vida social" (LOUSADA, 2005: 38). A autora identifica essa conceituação ao trabalho de Edward Soja, o qual está referenciado especialmente nas obras de Henri Lefebvre e Michel Foucault. Assim como explicitado anteriormente, meu enfoque, orientado pela análise de Michel de Certeau, entende a importância da disciplinarização que atravessa as tramas sociais, essas "forças modeladoras" de que fala a autora, mas reflito aqui sobre as práticas do espaço que rearticulam essa disciplina. O próprio Certeau trata de uma "outra espacialidade (uma experiência 'antropológica' poética e mítica do espaço)" (CERTEAU, 2014: 159). De acordo com Saint-Claire Trindade Jr., entende-se por espacialidade um conceito que:

Ultrapassa uma certa rigidez associada ao espaço-geométrico ou ao espaço-palco das práticas sociais e, assim, permite dar conta das diferenças de como os diferentes grupos usam e se apropriam do espaço. Nessa dinâmica, as espacialidades resultam da reprodução e apropriação de um espaço que é aparentemente homogêneo, mas



que implica em dar-lhe novas formas e imbuí-las de sentidos associados ao seu uso por cada indivíduo ou grupo (TRINDADE JR., 2004: 254).

Tantos são os usos possíveis pelos indivíduos presente em uma sala de aula. Elas e eles com diferentes caminhos mais ou menos próximos, que convergem para uma pequena escola localizada no Plano Piloto de Brasília. O centro de ensino (e aprendizagem) ganha importância como um ponto nodal para essas representações de si e de suas cidades. Nos vídeos das diferentes turmas, produzidos em sala de aula pelas estudantes com filmagens em seus próprios equipamentos, temos o tempo todo afirmações como “eu sempre passo por aqui indo pra escola” como destaca uma estudante do 6º A, “eu já estudava na 308, professor, ia sempre pra Escola Parque também e ando muito aqui” como menciona outro aluno do 6º C ou mesmo em um reencontro de “olha lá, aquele era nosso professor de educação física” disse a aluna do 6º D acenando⁷. Portanto, me chamou a atenção esses usos da cidade que me eram contados, assim como os imaginários a eles articulados. José d'Assunção Barros valoriza o imaginário da cidade ao analisar que “a dimensão imaginária da cidade constitui certamente um último ponto importante a ser considerado quando se examina as relações entre Cidade, Espacialidade e Forma. Dois aspectos aparecem aqui discriminados. Por um lado, a Cidade é representação. Por outro lado, a Cidade gera representações de si mesma” (BARROS, 2007: 132).

Convidar, portanto, para o diálogo tantos olhares sobre a cidade, que permitem relacionar narrativas sobre sujeitos e seus itinerários, sejam de representações de si mesmo ou dos espaços por onde circulam. A escola ganha contornos como espaço de (re)construção dessas alunas e alunos que aprendem e ensinam a partir das próprias experiências. Esse é um exercício constante de ruptura com a lógica tradicional do ensino de história, desnaturalizá-la para valorizar experiências dos sujeitos e a história local que os envolve. Circe Bittencourt destaca como é importante que as escolas valorizem a história local e sua relação com a memória pela articulação que estas mantêm com a identidade dos sujeitos. De acordo com a autora:

O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local. Muitas vezes esta tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. (...) Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas. A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local (BITTENCOURT, 2004: 168)

Se é necessária uma escuta atenta das memórias para refletirmos sobre as identidades possíveis, as práticas de si e os significados do espaço, a espacialidade pensada e praticada, acrescento que é fundamental também uma percepção crítica do conhecimento, que sempre envolve sua escrita e reescrita (Cf. FREIRE, 1982). O contato das alunas e alunos com o material audiovisual que captaram, editaram e produziram os instiga a uma reflexão profunda sobre os sentidos conferidos ao espaço, redimensionando e desenvolvendo a ideia de reescritas do espaço e de si mesmos. Temos, dessa forma um projeto, uma liberdade e uma responsabilidade articulados e compartilhados. Escrever e reescrever, pensar e repensar, tensionar as possibilidades das narrativas para, como destaca o educador Paulo Freire, desenvolver também a fundamental valorização da autonomia das educandas e educandos:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o

⁷ O conjunto de 14 vídeos está publicado no meu canal do sítio YouTube, disponíveis nos seguintes endereços: youtu.be/ypBH6vSge7w, youtu.be/GK2UKBI8p-c, youtu.be/yOko3rbnrhQ, youtu.be/s81TdEh9EYA, youtu.be/AuUcGapriV0, youtu.be/O09x246QxXQ, youtu.be/OO0n3pUTVL4, youtu.be/2dmc9r3Vdtc, youtu.be/t564x4Ux4WA, youtu.be/xH1dPIAEFZw, youtu.be/hPDzT4-St34, youtu.be/-VhecNb3Z4I, youtu.be/06gJ9LjT0-0, youtu.be/av67-ZQmP1s, acesso em 18 mar. 2022. Os vídeos foram produzidos em sala de aula, após passeios pela Unidade de Vizinhança em que a escola está inserida.



que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 2002: 36).

3. O CEF 2 de Brasília

No 3º bimestre letivo, em sala de aula, houve a produção de catorze vídeos, dois por turma, a partir do material audiovisual gerado pelos alunos e alunas. Esse momento foi precedido das incursões pela Unidade de Vizinhança. Antes ainda, desde o 2º bimestre, apresentei uma série de atividades para análises de reportagens de jornais e documentos oficiais do governo do DF, como legislação e fotografias de divulgação, enquanto narrativas elaboradas sobre o CEF 2 de Brasília ao longo dos anos. Dessa forma, os debates e pesquisas são desdobramentos de tais atividades, que visam problematizar as várias escolas contidas na escola em que estamos.

Esse debate teve início com a questão das chamadas “escolas pioneiras”, que se liga à construção de Brasília, aos fluxos migratórios e à própria formação da sociedade brasileira. A escola é abordada quando da sua inauguração em 15 de março de 1961, em que ainda era denominada Escola Classe da SQ 107 SUL. Nessa época, a escola classe estava vinculada à Escola Parque da SQ 308 Sul, compondo uma rede com outras escolas classes inauguradas nos dois anos anteriores nas quadras 106, 308 e 108⁸. Relação que todo o tempo interpela a experiência escolar das estudantes. Dessa forma, a escola seguia a orientação do projeto do educador Anísio Teixeira, figura central da proposta de ensino a ser implementada na nova capital do país⁹. É importante destacar que o educador propusera que “1. Para cada quadra: (...), b) 1 escola-classe com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 de turmas de 30 alunos)” (TEIXEIRA, 1961: 195). Anísio Teixeira propunha o caráter complementar entre a escola classe e a escola parque ao definir que “os alunos frequentarão diariamente a ‘escola-parque’ e a ‘escola-classe’, em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da ‘escola-parque’, com intervalo para almoço” (TEIXEIRA, 1961: 196).

Em uma matéria publicada na edição de 18 de março de 1961 do Correio Braziliense, três dias após a inauguração da escola, a Fundação Educacional do DF informa o número de vagas remanescentes disponíveis na escola classe da superquadra 107 sul: 20 para a 1ª série, 40 para a 2ª série, 40 para a 3ª série, 20 para a 4ª série e 10 para a 5ª série. Isso indica que mesmo com a amplitude do número de quadras atendidas, não houve o preenchimento imediato das 480 vagas ofertadas, pois restavam ainda 130 vagas (29% do total). Dessa forma, é indicado que estudantes de mais duas quadras, a 409 e 410, buscassem matricular suas filhas e filhos na escola classe da superquadra 107, sob a justificativa que a escola da superquadra da 206, designada para esse público “já está completa”.

⁸ Todas essas escolas, com exceção da então Escola Classe da SQ 107 Sul, integram uma relação de “Escolas Pioneiras de Brasília”, relação apresentada pela Secretaria de Educação do DF em 2021. De acordo com os autores da seleção, “o objetivo deste trabalho é contribuir no preenchimento dessa lacuna, com informações sobre o início do sistema educacional público, trazendo documentos oficiais e registros encontrados em uma vasta e intensa pesquisa sobre as instituições educacionais que funcionavam ou que foram criadas até o ano de 1960, ano da transferência da capital” (REIS e CORDEIRO, 2021: 167).

⁹ Na época da inauguração de Brasília e da escola classe, Anísio Teixeira ocupava importantes cargos no governo federal. Desde novembro de 1951, assumira o cargo de secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que respondia diretamente à presidência da República. Em 1952, fora nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Foi convidado, em 1962, para ser conselheiro do Conselho Federal de Educação. Um dos idealizadores da Universidade de Brasília, foi reitor entre junho de 1963 e abril de 1964 (EX-REITORES UNB, 2022).

Figura 1: Reportagem do Correio Braziliense

Há 819 vagas nas escolas primárias do Plano Piloto

A Fundação Educacional de Brasília Informou, ontem, ao Gabinete do prefeito Paulo de Tarso que ainda há 819 vagas nas escolas classes das super-quadras 106, 107, 108, 304 e 308.

A Fundação esclareceu, ainda, que a escola classe 206, que deveria atender os moradores das super-quadras 409-10, já está completa. Dai sugerir que as crianças ainda não atendidas se matriculem nas escolas indicadas abaixo que possuem as seguintes vagas:

Escolas	Vagas	Séries
106	35	1ª
	35	2ª
	35	3ª
	35	4ª
	20	1ª
107	40	2ª
	40	3ª
	20	4ª
	10	5ª
	60	1ª
108	60	2ª
	30	3ª
	33	4ª
	20	5ª
308	20	2ª
	20	3ª
	5	4ª
304	70	1ª
	70	2ª
	70	3ª
	70	4ª
	21	5ª

BALANÇO

Segundo levantamento realizado pela Fundação Educacional de Brasília, estão em funcionamento 128 classes no Plano Piloto e 73 nas cidades satélites. A escola parque deverá entrar em atividades até o próximo dia 3 de abril.

Quanto às escolas suplementares dos núcleos satélites, que ainda não estão funcionando, a Fundação apresenta as seguintes informações:

- 1) Escola de Tagnatinga — No prazo de 15 dias receberá carteiras para imediato funcionamento, com a capacidade para mil e duzentos alunos.
- 2) Escola do Núcleo Bandeirante — no prazo de 15 dias estará equipado para receber 1.000 alunos.
- 3 — Escola do Sobradinho — no prazo de 20 dias estará equipada para receber 800 alunos.
- 4) Escola do Gama — dentro de um mês estará equipada para 1.000 alunos.
- 5) As escolas menores dentro de um mês estarão equipadas e em funcionamento.
- 6) O 3º. Jardim da Infância — Funcionará provisoriamente em um barracão adaptado, que estará pronto para iniciar suas atividades no decorrer do mês de abril.

Fonte: Correio Braziliense (18 mar.1961).

Outro momento por nós analisado se dá dez anos após sua inauguração, já sob a denominação de Escola Classe 107 Sul. A escola surge no Diário Oficial de 16 de março de 1971, por ocasião do registro de seu décimo aniversário. O texto destaca inúmeras solenidades, presenças ilustres do governo local e federal, além de premiação para estudantes na ocasião. Também merece destaque a figura da professora Lydia Diglio Cardoso, diretora da escola por muitos anos.

Figura 2: Reportagem do Diário Oficial do DF

Fonte: DODF, (16 mar. 1971).

É um documento que permite várias análises e reflexões em sala de aula. Destaco aqui uma em particular: uma música mencionada. Ainda que não seja a mesma música, percebo na premiação citada na matéria acima da aluna Rosângela Oliveira Senna e seu “Canto à Escola Classe 107”, o reverberar de uma outra música, lembrada por muitas ex-alunas e ex-alunos da escola. Essa música, essa “musiquinha”, que “era cantada na entrada” e a figura da diretora são elementos recorrentes nas memórias das antigas estudantes da escola, o que nos permite relacionar o documento aos depoimentos orais. A hoje professora do CEF 2 Maria Hertz, que estudou na Escola Classe 107 Sul no início dos anos 60, nos explica que:

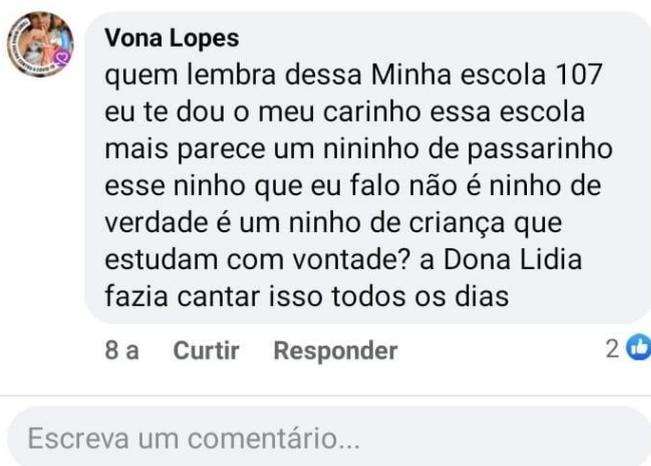
E, assim, eu acho que a maior marca da escola classe foi essa diretora, Dona Lydia, não tem um aluno daquela época que não recorde dela. Fala assim “você pegou Dona Lydia?” Porque ela foi uma pessoa, ela é... Engraçado, ela era muito autoritária, mas ela criou, fez a gente criar um vínculo com a escola, todo mundo amava a escola né. Mas assim nós éramos muito pequenos, eu, 1ª e 2ª série eu estudei lá. E todos os meus primos e irmãos. Então, ah, a única coisa que eu me lembro, é isso. Agora, pra você ter ideia, é, o vínculo é tão forte que até hoje, a gente, todos os ex-alunos, se você perguntar pros seus tios, da época da Dona Lydia, vão lembrar da musiquinha, a gente cantava a música, tinha essa entrada. Eu, eu cantava muito lá na escola, eles riam né, “minha escola 107”. Olha só, não sei você já ouviu, não sou boa pra cantar, “eu te dou o meu carinho, essa escola me parece, um ninho de passarinhos, esse ninho que eu falo, não é ninho de verdade, é um ninho de crianças que estudam com vontade”. Todo dia a gente cantava essa musiquinha na entrada. E parece que a gente criava mesmo essa vontade de tá ali, né. Então, era assim, Dona Lydia. Depois que ela saiu, disse que a escola deu uma caída e tal, mas a referência da 107 pra gente é ela, viu (MARIA HERTS, 2021).

De acordo com a professora, a antiga diretora, que ficou no cargo por mais de 20 anos, é uma referência inescapável da escola. É a figura da diretora que define toda uma época, que ativa as memórias de quem pergunta: “você pegou dona Lydia?” A figura autoritária da diretora é vista como a

responsável por construir um vínculo, um “amor pela escola” naquelas crianças tão pequenas, na ex-aluna que relembra, em seus primos e irmãos. Na narrativa de suas memórias há até a interrupção da criação por parte da diretora, que faz, então, com que as alunas e alunos criem tal afeto. Isso traz a certeza que todos os ex-alunos, inclusive meus tios¹⁰, irão se lembrar da “musiquinha na entrada”. Todos esses elementos são interessantes para educandas e educandos atuais pensarem sobre as formas de contato com a atual direção do CEF 2 de Brasília, sobre as formas de estarem na escola e as formas de disciplina no espaço escolar.

Centramos aqui os debates e atividades tanto na música como na diretora Lydia, que realmente irrompem nas lembranças de uma de minhas tias, Voneide Lopes dos Santos, antiga aluna da escola. Em uma comunidade da rede social Facebook¹¹, ela e outros antigos estudantes da escola trocam lembranças sobre diferentes vivências na SQS 107, inclusive a rotina na escola classe da superquadra. Ainda que o tópico da discussão fosse sobre a execução do hino nacional nas escolas, nessa postagem de 17 de julho de 2013, a lembrança de Voneide, ou Vona como é chamada, foi da música cantada na entrada:

Figura 3: Postagem em rede social



Temos aqui a oportunidade de refletir sobre o que significou para tantas alunas e alunos experienciarem “esse ninho de passarinho”, “esse estudar com vontade”. Que caminhos indicam para estudantes dos dias atuais? Ou para uma antiga aluna que se tornou professora? A trajetória desse espaço e de seus significados segue dialogando com os itinerários de quem narra, mas também de quem entra em contato com essas narrativas. Agora o que eles contam sobre a escola que era cantada envolve as mesmas preocupações? Para as alunas e alunos adolescentes atuais a música e sua obrigatoriedade parecem estranhas e deslocadas, mas permite a eles imaginar as possibilidades do espaço que agora ocupam.

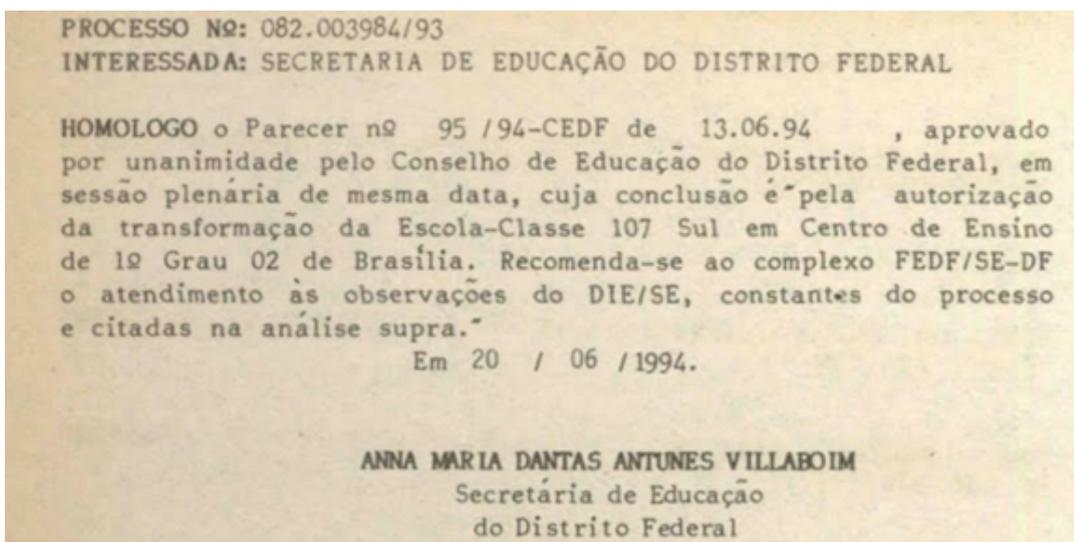
Além disso, no início dos anos 90, a escola passou por uma readequação. De acordo com a documentação oficial, o Conselho de Educação do DF aprovou em 13 de junho de 1994, medida publicada no DODF de 21 de junho de 1994, a nova denominação como Centro de Ensino de 1º Grau

¹⁰ Durante o ano letivo de 2021 tive a oportunidade de ser professor de história no Centro de Ensino Fundamental 2 de Brasília (CEF 2). Apesar de só ter chegado à escola nesse ano, minha história de vida já se ligava à da escola quando esta ainda era denominada Escola Classe 107 Sul, uma vez que alguns de meus tios e tias paternos, bem como alguns primos, foram estudantes nessa instituição de ensino ao longo dos anos 60, 70 e início dos anos 80. Sendo assim, minhas próprias experiências e memórias alcançavam essa escola antes mesmo de eu ingressar fisicamente nela.

¹¹ A comunidade se chama “107 Sul”, é um grupo privado que no dia 18 de março de 2022 contava com 375 membros. O grupo foi criado em 2 de fevereiro de 2013.

02 de Brasília. A escola passou a trabalhar com alunos da 5ª a 8ª séries nos dois turnos (matutino e vespertino). Pelo número do processo, 082.003984/93, podemos observar que este foi aberto ainda no ano anterior. Uma portaria de número 62, ligada ao mesmo processo, é publicada no DODF de 7 de julho de 1994 e além de proceder à renomeação da escola, também destaca a importância de “instalações da biblioteca e da sala destinada às Práticas Integradas do Lar” (DODF, 1994: 9) para adequá-la ao novo público.

Figura 4: Mudança de nome da escola no DODF



Fonte: DODF (21 jun. 1994).

Esse é um período turbulento em que depoimentos e reportagens sinalizam uma desestabilização do ambiente escolar. Como mencionado pela professora Maria Hertz, “depois que ela saiu, diz que a escola deu uma caída”, em referência ao período da professora Lydia na direção. A escola chegou a ser fechada por um ano, esteve atrelada ao CEF Polivalente (913 sul), passou por reforma¹² e teve uma drástica mudança de público, tanto na faixa etária, quanto no espaço de morar (Cf. SANTOS, 2018: 139). Se durante as primeiras décadas, o público atendido era formado em sua maioria por moradoras e moradores do Plano Piloto, que residiam em quadras mais ou menos próximas da escola, com o passar do tempo, temos cada vez mais estudantes vindos das mais diversas regiões administrativas do DF para a escola. Filhas e filhos de trabalhadoras e trabalhadores que fazem o movimento pendular entre o lugar de trabalho (Plano Piloto) e o espaço de morar (regiões administrativas). Com o passar dos anos, essa é uma relação cada vez mais fundamental para pensar a escola da SQS 107. “Minha mãe trabalha ali naquela loja, professor” indica uma estudante do 7º B ou “meu pai me deixa na escola e vem aqui pro chaveiro trabalhar” me aponta outro educando do 6º D. Essas são orientações que aparecem nos vídeos e se relacionam diretamente com essa questão, mas é no debate em sala que esse elemento transborda nas reflexões sobre as identidades desses sujeitos estudantes em relação à cidade e ao país que os envolvem. O debate se estende também às biografias das avós, aos processos migratórios que envolvem a formação dessas regiões administrativas pelas populações de migrantes ao longo dos anos, mesmo tanto tempo depois da construção da nova capital do país.

Com a Portaria nº 129 de 18 de julho de 2000 publicada no DODF, o nome da escola muda mais uma vez, já que foram alteradas as denominações de todas as instituições da rede pública de ensino do

¹² Essas informações são apresentadas em um informativo veiculado pelo grupo OK em uma edição do Jornal do Brasil de 6 de junho de 1993. O objetivo da matéria é fazer propaganda da figura política do empresário Luiz Estevão, ao tratar da obra responsável pela troca do piso e da reforma dos banheiros financiada pelo grupo OK (Cf. JB, 1993:28).



DF. A partir desse momento, o centro de ensino passou a ser denominado Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília. Diversas reportagens ao longo da primeira década do novo século indicam desafios enfrentados pela escola como reclamações e abaixo-assinados de moradores pedindo o fechamento da escola por conflitos com estudantes circulando nas imediações, conflitos definidos pela imprensa como “brigas de gangues”, remanejamento de professores e fechamento de turmas à revelia dos interesses da escola e à despeito das avaliações institucionais¹³. Essa tensão com quem mora ao redor da escola também é uma questão constante nas experiências de alunas e alunos, seja nas queixas contra o barulho nos intervalos, na circulação pelos pilotis dos prédios ou até no aguardar nas calçadas. O debate sobre a disputa pelo espaço público e interesses privados ganha contornos bastante nítidos e serve para pensar outras vivências que elas têm a narrar.

Em uma nova reformulação, no início da década seguinte, o CEF 2 foi incluído no projeto de educação integral. Muito embora a iniciativa de ampliação do ensino integral já viesse crescendo nos anos anteriores, com alguns projetos-pilotos, é em 2013 que a escola adere ao modelo que funciona até os dias atuais e tem grande impacto no cotidiano das estudantes. De acordo com reportagem veiculada pela Agência Brasília:

Cerca de 7 mil alunos matriculados em 23 escolas públicas do Distrito Federal terão uma nova rotina. A partir de 4 de março, eles receberão 10 horas de atendimento contínuo, que incluem aulas do ensino regular e atividades complementares, além de transporte e quatro refeições (...). O novo projeto-piloto, denominado Escola Integral em Tempo Integral, foi lançado nesta segunda-feira (25), pelo governador Agnelo Queiroz (AB, 2013).

O CEF 2 de Brasília é uma das 23 escolas listadas ao final da reportagem que irão aderir ao “novo projeto-piloto”. É importante destacar, no entanto, que no PPP da escola veiculado pela SEDF na internet consta que no ano de 2010, após um referendo com a comunidade escolar sobre a mudança de atendimento, o CEF 02 de Brasília teria aderido ao projeto de Educação Integral em tempo Integral (PROEITI) que passou a vigorar a partir de 2011. A escola seria, então, a única escola da CRE/PP a oferecer o regime integral a todas as suas turmas. Não encontrei, porém, documentação oficial ou reportagens que respaldassem esses dados, mas acredito que a menção é pertinente para ampliarmos ainda mais o debate sobre a relação entre a escola e a comunidade que a envolve, debate esse que alcança a sala de aula bem como se transforma a partir dela. A professora Maria Hertz relata ter chegado à escola em 2014, quando esta já estava inserida no projeto de educação integral. A professora destaca que “sim, quando eu cheguei já era integral. Na realidade, é, cheguei, eu não sabia né, quando a gente chega lá é que recebe a notícia, o Cláudio me recebeu, deu a notícia que era integral. Então, isso a gente já notou diferença” (MARIA HERTZ, 2021). Infelizmente, a rotina imposta a alunas e alunos pouco se integra ao espaço da Unidade de Vizinhança como pensado por Anísio Teixeira. Sem articulação à escola parque, praticamente todo o tempo das 50h semanais é restrito ao

¹³ Mensagem do morador da quadra para a seção Grita Geral do Correio Braziliense de 15 de outubro de 2006 “reclama do barulho que os alunos da escola localizada na quadra fazem todas as manhãs. Segundo ele, todos os dias, a partir das 7h, os alunos gritam, falam palavrões e arrastam carteiras. Alguns deitam embaixo dos blocos e desrespeitam os porteiros com xingamentos” (CB, 2006: 35). Em nova reportagem, em 18 de dezembro de 2008, o mesmo periódico volta a tratar da questão, dessa vez dando mais detalhes da própria situação enfrentada em 2006. Relata a matéria do jornal que “no CEF 2, a mudança coincide com o agravamento da animosidade que impera na relação dos alunos com os moradores da SQS 107. A briga se revela em uma sucessão de abaixo-assinados. O primeiro foi apresentado por 60 moradores à Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, em 2006” (CB, 2008: 36). Outra reportagem, dessa vez do Jornal do Brasil de 31 de maio de 2008 informa que “duas escolas protestaram ontem contra a remoção dos professores dos laboratórios de física, química e informática. (...) Desrespeitando o acordo, a regional refez a convocação nesta semana, surpreendendo os diretores das duas escolas. (...) Para tentar convencer o governo a não fechar os laboratórios, o CEF nº 2 enviou um abaixo-assinado com 300 assinaturas pedindo a manutenção dos mesmos” (JB, 2008: r5). Sobre a questão das “gangues” ou brigas entre estudantes que eram marcadas em redes sociais da época (Orkut) há uma série de reportagens do Correio Braziliense sobre o tema a partir de 7 de junho de 2006 (Cf. CORREIO, 2006: 26).



espaço físico do próprio centro de ensino.

Vale destacar ainda que, em 2019, houve a iniciativa do atual governo de encerrar o ensino integral na escola. Em reportagem do sítio Metrôpoles é informado que a SEDF pretendia remanejar as alunas e alunos interessados no ensino integral para o CEF CASEB, o que gerou reclamações e mobilização da comunidade escolar. De acordo com a matéria veiculada, “na última quarta-feira (04/09/2019), a Secretaria de Educação comunicou que o Centro de Ensino Fundamental 2 de Brasília, antiga Escola Classe 107, deixará de ofertar o ensino integral no próximo ano”. Além de relatar a mobilização de um protesto e um abaixo-assinado, a reportagem menciona o posicionamento da direção e a longevidade do projeto na escola ao dizer que “o diretor do colégio público da 107 sul, Cláudio Gomes dos Santos, 52, é contrário à medida tomada pela Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. A decisão retira o ensino integral instituído desde 2011 no colégio” (METRÓPOLES, 2019). Como indicado pela reportagem, há uma mobilização da comunidade escolar para garantir a continuidade da educação integral, que ainda permanece até o presente ano. Essa experiência ainda é bastante próxima para a maioria das professoras e para a equipe da direção da escola, lembrada como uma ameaça constante durante as reuniões pedagógicas de que participei.

4. Conclusão: Do CEF 2 para as cidades

(Re)construindo as histórias e memórias da escola em que estudam, alunas e alunos dão um passo além e já não estão mais no mesmo lugar. Além de convidados a caminhar e apropriar-se da Unidade de Vizinhança que cerca a escola, seus equipamentos públicos e a potencialidade desses espaços, educandas e educandos vão contando em prosa e em passos a espacialidade que já foi sonhada por tantos antes deles. Ir além dos muros da escola e desenvolver novas práticas de si. Isso articula-se aos sonhos de Anísio Teixeira, Maria Hertz, dona Lydia, minhas tias e tios, outras antigas moradoras e moradores, os atuais que repelem (ou não) a escola, ou de quem ainda faz essa escola ser sempre (re)significada. Um conjunto de quatorze vídeos produzidos em conjunto¹⁴ (dois por turma) tentam dar uma pequena dimensão de nossas explorações entre azulejos de Athos Bulcão, jardins de Burle Marx e o urbanismo de Lúcio Costa, seguindo linhas modernas para pensar identidades pós-modernas (Cf. HALL, 2006).

Se esse itinerário quase turístico tem contornos muito concretos, as representações desses estudantes que costumam já circular por essas calçadas e pilotis vão saltando aos olhos. Eles vão relatando suas experiências anteriores na Escola Parque da 308 ou em uma das escolas classe próximas. Todas e todos que se manifestaram foram unânimes sobre como as aulas no contraturno da escola parque eram mais interessantes e prazerosas dos que às 10h ininterruptas passadas no CEF 2. Também me falaram, alguns, sobre como sempre passavam por ali sem nunca ter subido em uma das árvores como fizemos. Vão (re)traçando linhas sinuosas entre as retas. Refletem sobre o deslocamento entre o trabalho da mãe ou pai e a escola. Entre seus espaços de morar e esse espaço de aprender (e ensinar). Indicam elementos eles mesmos que serão fundamentais para a discussão sobre a historicidade da escola que nos envolve e nos atravessa. Vão transformando jardins em parques e parques em escolas.

A chamada Quadra Modelo é confrontada por outros modelos como o Paranoá, o Itapoã, Valparaíso de Goiás ou, até mesmo, Luziânia. Um total de vinte e nove regiões administrativas ou cidades de Goiás localizadas na região do Entorno¹⁵ do DF foram mencionadas por minhas estudantes, além do

¹⁴ O conjunto formado pelos vídeos está disponível no meu canal do sítio YouTube, disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCJDVa1R8eWi5z3d8geYH-qw>>, acesso em 18 mar. 2022.

¹⁵ Pelo menos desde a década de 80, programas como o chamado "Entorno com Dignidade" passaram a direcionar a população removida de invasões para cidades fora do DF, no estado de Goiás (Cf. GOUVÊA, Luiz Alberto. "A capital do controle e da segregação social". In: PAVIANI, Aldo (org.). A Conquista da cidade: movimentos populares em Brasília. Brasília: EdUnB, 2010: 105). Desde 1998, a região conhecida como Entorno é definida pela Região de Desenvolvimento Integrado (RIDE), criada pela Lei Complementar nº 94/98. A lei foi



grupo de residentes no Plano Piloto. Durante os debates e as andanças, elas e eles vão ligando tudo isso aos seus próprios lugares de origem e residência. Encontros e desencontros que toda a desigualdade planejada de Brasília representa muito bem. Representa e re-apresenta. Como destaca uma aluna do 6º B em um dos vídeos ao ver o mapa do Distrito Federal próximo à Igreja Nossa Senhora de Fátima: “nunca achei que a Vila Planalto fosse isso tudo, professor”.

Fundamental destacar a todo momento que as regiões administrativas do DF e as cidades do Entorno são construídas e atravessadas pela tensão entre o crescimento populacional, a demanda por moradias e a ação governamental, que sempre endereçou para além dos jardins de Brasília a população mais pobre. De acordo com Aldo Paviani, “a estrutura urbana do Distrito Federal foi implantada como um reflexo da ação sistemática de erradicação de favelas e da construção de grandes conjuntos habitacionais, localizados em pontos distanciados do principal centro de empregos e da sede dos poderes da República, o Plano Piloto” (PAVIANI, 2010: 16). Ideia como a que expressa Luiz Alberto Gouvêa, para quem, “Brasília, ao mesmo tempo em que se tornou um símbolo do urbanismo moderno, se configurou como um modelo quase perfeito de segregação e controle espacial e social” (GOUVÊA, 2010: 90). Nesse sentido, nosso esforço não é apenas de incluir conteúdos de história local, mas sim de repensar todos os conteúdos a partir da sensibilidade da experiência marcada pela história local. Isso é potencializado também pela experiência com a metodologia da história oral, que tão bem articula o cuidado do ouvir e os ritmos de narrar.

Esse contato alcança, como indicado no início, os descaminhos das avós e dos avôs, os sertões que ecoam em seus passos periféricos. Os interiores vão se tornando exteriores conforme avançamos e discutimos. Para Alistair Thomson, “ouvindo os mitos, as fantasias, os erros e as contradições da memória, e prestando atenção às sutilezas da língua e da forma narrativa, podemos entender melhor os significados subjetivos da experiência histórica” (THOMSON, 2002: 355). Perceber essas marcas da experiência, esses “significados subjetivos da experiência histórica”, no que essas avós narram, mas também no que suas netas narram após escutá-las. Imaginar e contar os ecos desses passos que reverberam nelas mesmas.

As histórias do que parecia distante vão se despidendo em sua familiaridade. A escola classe planejada, o ensino integral que visava modernizar um país, a prática pedagógica autoritária e rigorosa de uma antiga diretora, o afastamento da comunidade ao redor da escola, a mudança do público, os desmandos governamentais e seus projetos integrais tão parciais, tudo isso foi pensado e repensado, praticado e redefinido, tensionado e criticado. Portanto, longe de uma ode celebrativa de uma escola pioneira, criamos e contamos histórias de estudantes (todos nós) e sua escola pelos espaços da(s) cidade(s). Memórias que circulam pela cidade, cidade que circula pelas memórias. Percebo que a cidade é “mais do que materialidade, é sociabilidade, gente andando, interação social. São os diferentes personagens, os grupos que se enfrentam e formam relações uns com os outros”, como indica Sandra Pesavento (PESAVENTO, 2007: 8). Seja a única aluna de Luziânia, sejam os cinco alunos da Ceilândia ou as vinte e duas alunas e alunos vindos do Paranoá, cada qual vai nos dando a ver e a ler a espacialidade que praticam e pensam. O trajeto nos ônibus pagos pelo governo vindo do novo conjunto habitacional popular Paranoá Parque já que “minha mãe fica tranquila mesmo que não trabalhe mais por aqui” como diz um estudante do 7º C. Cada qual redimensiona seus próprios espaços nessa rede de possibilidades. Brasília e essas outras Brasília rompem as inércias do

regulamentada pelo Decreto nº 2710 e alterada pelo Decreto nº 3445. O objetivo, segundo Benny Schvarsberg, era permitir a “articulação da ação administrativa da União, dos estados de Goiás e de Minas Gerais e do Distrito Federal. É constituída pelo Distrito Federal, pelos Municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás e Vila Boa, no estado de Goiás, e de Unaí, Buritis e Cabeceira Grande, no estado de Minas Gerais” (SCHVARSBERG, Benny. “Do Plano Piloto a Brasília: considerações sobre planos diretores e planejamento metropolitano”. In: PAVIANI, Aldo (org.). *A Conquista da cidade: movimentos populares em Brasília*. Brasília: EdUnB, 2010: 260).



concreto nos movimentos de quem vai lhes dando novas formas e as imbuindo de sentidos associados ao seu uso por cada uma delas ou deles (Cf. TRINDADE JR., 2004: 254), até mesmo para perceber que “agora eu entendi que posso ficar embaixo do prédio esperando minha mãe para irmos pro metrô” com diz um estudante do 6º B.

Uma vez mais, embora com outros ritmos e olhares, as diversas formas de imaginar o espaço com que dialogamos permitiram atentar para táticas e estratégias de pessoas. Quer fossem as avós, que surgem nos trabalhos escolares, ou as alunas, que realizam essas entrevistas, mas que entram em contato com as entrevistas de história oral feitas por mim, seu professor, ou mesmo as professoras, funcionárias e ex-alunas entrevistadas, todas nos deram a ler e a ver suas táticas e estratégias para viver, lembrar e esquecer momentos e experiências de suas histórias de vida. Entre tantas possibilidades de narrar e conferir visibilidade ao espaço da escola ou da cidade, tanto que foi esquecido, silenciado, negado, recontado, pudemos ouvir para (re)construir histórias de pessoas e cidades que convergem para esse centro de ensino e que ao ser apropriado foi saturado de sentidos. Isso ocorre até mesmo quando, como alerta Benjamin, “a cidade como ajuda mnemotécnica do passeante solitário evoca mais do que a sua infância e juventude, e mais do que a própria história dessa cidade” (BENJAMIN, 2015: 206). O autor destaca, portanto, a dimensão involuntária da memória, esse algo mais que transborda, que escapa ao controle de quem lembra e se apoia nas pedras da cidade (Cf. BOSI, 2010: 439).

Os olhares sensíveis e as narrativas dessas estudantes podem ser vistos e lidos a partir dos vídeos publicados na internet, que funcionam como um pequeno acervo, um arquivo dessas espacialidades e de memórias sobre o CEF 2 de Brasília. São pontos nodais das discussões realizadas em sala e de outros trabalhos de análise de documentos históricos desenvolvidos. É um resultado que se soma às transformações inscritas no PPP da escola. Mais um espaço fundamental de ocuparmos, uma vez que de acordo com os Cadernos da Escola Candanga, documento produzido pela Fundação Educacional do Distrito Federal (FE-DF), “a elaboração do Projeto Político Pedagógico constitui-se num elemento orientador cujos objetivos são assumidos, coletivamente, pela comunidade escolar em cada unidade de ensino” (FE-DF, 1997: 23). Tudo isso unido pelo processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. Sendo assim, esse não foi um convite para achar-se, mas para perder-se e acredito que aprendemos ao longo do caminho, tanto quanto ensinamos.

5. Referências

BARROS, José d’Assunção. “Cidade, Espacialidade e forma: considerações sobre a articulação de três noções fundamentais para a História Urbana”, Em: **Lusíada**. História, n.º 4, 2007, p. 121-137.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>, acesso em 18 mar. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense. 2004

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Córtez, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). O que muda no Novo Ensino Médio? Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>>, acesso em 18 mar. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. São Paulo: Vozes, 2014.



EX-REITORES UNB. **Universidade de Brasília**, 2022. Disponível em: <<https://www.unb.br/2-publicacoes/632-ex-reitores>>, acesso em 18 mar. 2022.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL (FE-DF). Departamento de Pedagogia. Projeto político pedagógico da escola candanga. Brasília: FE-DF, 1997.

FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". Em: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1995, p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Rio de Janeiro: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOUVÊA, Luiz Alberto. "A capital do controle e da segregação social", In: PAVIANI, Aldo (org.). **A Conquista da cidade: movimentos populares em Brasília**. Brasília: EdUnB, 2010.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LANG, Alice. "História oral: uma visão entre outra", In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 455-463.

LOUSADA, Maria Alexandre. "Espacialidade em debate: práticas sociais e representações em Lisboa nos finais do Antigo Regime", Em: **Ler História**, n. 48, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/3684018/Espacialidade_em_debate_pr%C3%A1ticas_sociais_e_representa%C3%A7%C3%B5es_em_Lisboa_nos_finais_do_Antigo_Regime>, acesso em: 18 mar. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. "Ensino Remoto ou Ensino à Distância: efeitos da pandemia". Em: Estudos Universitários: revista de cultura. Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.

PAVIANI, Aldo (org.). **A Conquista da cidade: movimentos populares em Brasília**. Brasília: EdUnB, 2010.

PESAVENTO, Sandra . "História, memória e centralidade urbana", In: Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Online], Debates, posto online no dia 05 Janeiro 2007. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/3212>, acesso em 18 mar. 2022.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. Escolas pioneiras de Brasília: A instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 160-227, abr. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/787>>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SANTOS, Jorge Artur Caetano Lopes dos. **(Re)Canto de Memórias: histórias do Recanto das Emas e suas moradoras (1993-2017)**. Tese de doutorado em História. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32296/1/2018_JorgeArturCaetanoLopesdosSantos.pdf>, acesso em 18 mar. 2022.

SCHVARSBURG, Benny. "Do Plano Piloto a Brasília: considerações sobre planos diretores e planejamento metropolitano". In: PAVIANI, Aldo (org.). **A Conquista da cidade: movimentos populares em Brasília**. Brasília: EdUnB 2010, p. 253- 280.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos



Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961.

THOMSON, Alistair. "Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração". Em: **Revista Brasileira de História**, v. 22, nº 44. São Paulo, 2002, p. 341-364.

TRINDADE JR., Saint-Clair. "Espacialidades e temporalidades na dinâmica das formações urbanas", Em: **Cidades**, v. 1, n. 2. São Paulo: Unesp, 2004, p. 241-258.

Diário Oficial do DF (DODF), 1971, 16/3, p. 2. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/163547b2af064898aeab1a739ab51295/34ed3ee4-e6eb-328b-b203-5454fa5bdda8/arq/0/DODF_0039_16031971.pdf>, acesso em 18 mar. 2022.

Diário Oficial do DF (DODF), 1994, 21/6, p. 6. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=1994/06_Junho/DODF%20119%2021-06-1994&arquivo=DODF%20119%2021-06-1994.pdf>, acesso em 18 mar. 2022.

Diário Oficial do DF (DODF), 1994, 7/7, p. 9. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=1994/07_Julho/DODF%20131%2007-07-1994&arquivo=DODF%20131%2007-07-1994.pdf>, acesso em 18 mar. 2022.

Diário Oficial do DF (DODF), 2000, 18/7, p. 13. Disponível em: <<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/8968/454d18cd-9a35-369d-a645-61bfc7be4b38/arq/0/32cbb12a.pdf>>, acesso em 18 mar. 2022.

Diário Oficial do DF (DODF), 2020, 11/3, p. 3. Disponível em: <<https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DODF-025-11-03-2020-EDICAO-EXT-RA.pdf.pdf.pdf>>, acesso em 18 mar. 2022.

Jornal Correio Braziliense (CB), 1961, 18/3: p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_01&pasta=ano%20196&pesq=107&pagfis=3460>, acesso em 18 mar. 2022.

Jornal Correio Braziliense (CB), 2006, 7/6: p. 26. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&Pesq=%22centro%20de%20ensino%20fundamental%20%20de%20bras%20c3%20adlia%22&pagfis=133627>, acesso em 18 mar. 2022.

Jornal Correio Braziliense (CB), 2006, 15/10: p. 35. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&Pesq=%22centro%20de%20ensino%20fundamental%20%20de%20bras%20c3%20adlia%22&pagfis=142414>, acesso em 18 mar. 2022.

Jornal Correio Braziliense (CB), 2008, 18/12: p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pesq=%22cef%20%20de%20bras%20C3%20ADlia%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=211356>, acesso em 18 mar. 2022.

Jornal do Brasil (JB), 1993, 6/6, p. 28. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_11&Pesq=%22centro%20de%20ensino%20de%20grau%22&pagfis=90918>, acesso em 18 mar. 2022.

Jornal do Brasil (JB), 2008, 31/5, p. r5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_12&Pesq=%22centro%20de%20ensino%20fundamental%20%22&pagfis=236863>, acesso em 18 mar. 2022.

Sítio da Agência Brasília (AB), 2013, 25/2. Disponível em: <www.agenciabrasilia.df.gov.br/2013/02/25/novo-modelo-de-educacao-integral-em-23-escolas/>, acesso em 18 mar. 2022.



Sítio do Jornal Metrôpoles, 201, 9/9. Disponível em:
<<https://www.metropoles.com/distrito-federal/pais-protestam-contr-retirada-do-ensino-integral-de-escola-da-asa-sul>>. Acesso em 18 de mar. de 2022.

Jorge Artur Caetano Lopes dos Santos

Doutor em História pela Universidade de Brasília (2018), mestre em História pela Universidade de Brasília (2008), bacharelado e licenciatura pela Universidade de Brasília (2004). Professor da rede pública do Distrito Federal desde 2009, tendo atuado com foco nos anos finais do ensino fundamental. Realizei longo trabalho de ensino e pesquisa sobre a história do Recanto da Emas, região administrativa do DF, a partir da realidade das escolas dessa cidade onde atuei. Lutei contra a militarização do CED 308 do Recanto das Emas.

Como citar: SANTOS, J.A.C.L. Sobre se perder pela cidade para aprender e ensinar história. *Paranoá*, (33), 1–18. <https://doi.org/10.18830/issn.1679-0944.n33.2022.14>

Editores responsáveis: Viviane Ceballos, Regina Oliveira e Maria Fernanda Derntl.