

■ A Práxis na Escola Parque da Natureza de Brazlândia: Utopias, trajetórias e impermanências

 Simone Menezes da Rosa *
Rafael Litvin Villas Bôas **

Resumo: O presente artigo é resultado da pesquisa de mestrado realizada entre 2016 e 2018, cujo título é “Escola Parque da Natureza de Brazlândia: Utopias educacionais” (ROSA, 2018). Este recorte discorre sobre as experiências na Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz), com enfoque na Educação Ambiental e Patrimonial, campos epistemológicos principais da escola, assim como Arte (em suas diversas linguagens) e Educação Física. A EPNBraz foi inaugurada em 2014. Em 2019 atende, aproximadamente, 960 estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, vinculados à Educação Integral, de oito unidades escolares de Brazlândia. O objetivo é, diante do contexto apresentado, realizar uma análise teórica da relação entre os campos da Educação Ambiental e Patrimonial, e propor formas de articulação entre ambos. A partir disso, levantar questões pungentes à práxis pedagógica da escola, como a relação com a corporeidade e a estrutura de processo e produto pedagógico.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Patrimonial. Práxis Pedagógica. Escola Parque.

* Simone Menezes da Rosa é graduada em Artes Plástica pela UnB, e mestre em Artes pelo PROFARTES. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: sissi.rosa07@gmail.com.

** Rafael Litvin Villas Bôas é bacharel em Jornalismo (2001), mestre em Comunicação Social (2004), doutor em Literatura (2009), e pós-doutor em Artes Cênicas (2017) pelo PPG-AC da Universidade de São Paulo. Professor da área de Linguagens e Ciências Sociais da Faculdade UnB Planaltina.

1. Escola Parque: contextos e historicidades

Falar da Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz) de maneira impessoal é um desafio quase intangível, de modo que refleti intensamente sobre qual categoria este trabalho estaria melhor colocado. Entretanto, as experiências em Educação Ambiental (EA) têm nos provocado perceber que tais estratégias de organização, como categorias, não devem se sobrepor à nossa práxis. Este é o elemento central desta escola, a práxis como fluxo constante entre ação e reflexão, não qual a teoria, muitas vezes, é buscada em virtude do que a prática nos provoca.

Dessa forma, falamos de uma escola viva, que se enreda em diversas trajetórias de vida e vai elaborando uma rede complexa de relações que buscam outras formas de estar no território escolar. Algumas vezes, bebendo das fontes de experiências passadas e outras tendo que reinventar soluções, arcando com o risco próprio daquilo que é novo.

A EPNBraz é reflexo de muitos sonhos e lutas coletivas. Do ponto de vista histórico, as Escolas Parques (EPs) foram idealizadas por Anísio Teixeira como parte de um sistema de ensino para desenvolvimento integral de sujeitos, em consonância com os desafios presentes no Brasil no início do século XX. Esta proposta tem sua gênese na experiência em Salvador, com a Escola Parque Carneiro Ribeiro.

Anísio foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros (década de 1930), em que uma das principais reivindicações era a educação básica pública, laica e para todos (as). Esse documento já esboçava a afinidade de Anísio com a Escola Nova, corrente pedagógica amplamente disseminada nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Essa relação foi fundamental para a proposta de articulação entre Escolas Parques e Escolas Classes, pois já sinalizava para a necessidade de uma ampla reforma no modelo da educação tradicional.

O Movimento Escola Nova anunciava que, após a revolução industrial, houve uma intensa mudança na organização social, o que reflete para escola a necessidade de desenvolver as múltiplas capacidades humanas. A escola de formação meramente intelectual, neste contexto, torna-se amplamente obsoleta uma vez que está alienada da grande demanda trazida pela sociedade fragmentada a partir do modelo de vida industrial. Neste sentido, cabe a esta nova escola o desenvolvimento intelectual, motor, cognitivo, ético, estético, emocional e social dos sujeitos.

Diante disso, Anísio estrutura esta nova escola na relação entre as escolas classes, responsáveis prioritariamente para o desenvolvimento da racionalidade intelectual, e as escolas parques destinadas à corporeidade e educação estética. Compreende ainda o contexto

brasileiro, país da periferia do capitalismo desenvolvimentista, e chama a atenção para escola como espaço de exercício da democracia e encontro das diversidades de raça, classe e gênero para, a partir deste encontro, promover um projeto de nação capaz de superar as densas assimetrias sociais.

Diante da experiência exitosa com a Escola Parque Carneiro Ribeiro, Anísio propõe um sistema de ensino básico bastante ousado, integrado ao projeto urbanístico, no qual as Escolas Parques seriam pontos de inflexão da cidade. Brasília é inaugurada com apenas uma Escola Parque pronta, a EP 308 sul. Em 1977 são inauguradas as EPs 313/314 sul e 303/304 norte, em 1980 a EP 210/2011 norte, em 1992 a 210/211 sul. Estimava-se mais de 20 Escolas Parques somente no Plano Piloto, segundo Plano Urbanístico de Brasília, mas só foram concretizadas estas cinco.

Este cenário persistiu até 2014, quando são inauguradas mais duas EPs, entretanto, de uma maneira ainda mais *sui generis*. Foram inauguradas fora do Plano Piloto duas EPs, uma em Ceilândia e outra em Brazlândia. Estas escolas são chamadas de Escolas Parques Contemporâneas, pois retomam o projeto de Anísio, mas o insere nos paradigmas deste momento histórico e de realidades diversas conforme o contexto territorial.

1.2 Escola Parque da Natureza de Brazlândia: território ambiental educativo

A EPNBraz possui várias características próprias. O território em que a EPNBraz foi construída é um dos principais pontos que desencadeou uma série de questões que reverberaram na identidade da escola. Brazlândia, assim como Planaltina, contradiz a máxima modernista de que Brasília foi construída em meio ao nada. Ambas as cidades já existiam antes mesmo da construção da capital. Portanto, a configuração urbanística da cidade não é de uma Unidade de Vizinhança.

Assim, a maneira como Escola Parque se constituiria neste território, que possui uma forte densidade cultural, era uma das principais problemáticas.

A Cidade de Brazlândia (DF) é antiga, existia antes mesmo de a Capital vir para o Planalto Central. Hoje, sua população representa 8% dos habitantes do Distrito Federal e possui forte vocação para explorações agrícolas e pecuárias, especialmente olericultura e fruticultura, com destaque para a cultura do morango. Localiza-se a 45 km do centro administrativo de Brasília. Embora tenha bancos, comércio, lazer e turismo, seus habitantes deram-lhe o nome de “cidade-dormitório”, em razão de que, durante o dia, um número significativo de moradores se desloca para trabalhar fora da região administrativa em que habitam e só retornam, no período da noite. Muitos dos profissionais vinculados à SEEDF e que residem na Cidade de Brazlândia fazem dela seu local de trabalho e isto é elemento

importante para a escolha da Cidade para a primeira etapa de implantação da Educação Integral, na perspectiva de Cidade Educadora. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 09)

Para pensar na complexidade da inserção de uma Escola Parque neste território, tomou-se como base o documento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) chamado “Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral”. Este documento prevê uma educação integral não no sentido do aumento do tempo de permanência dos (das) estudantes na escola, mas sim no desenvolvimento integral do ser. Para tal, a escola deve estar inserida no contexto da cidade, valorizando e respeitando as potencialidades locais a fim de desenvolver o sentimento de pertencimento com objetivo da formação integral dos estudantes como cidadãos ativos. Entende ainda que educação não é um trabalho apenas da instituição escolar, mas de todo coletivo capaz de ensinar e educar.

Foram levadas, então, em consideração algumas características marcantes da cidade de Brazlândia para a identidade da EPNBraz. Esta é a segunda cidade mais antiga do Distrito Federal (DF), em 2019 a cidade completará 86 anos. Nas ruas da cidade é possível identificar construções de adobe e arquitetura em estilo colonial.

Além disso, na região existem fazendas centenárias que carregam histórias como a passagem da Coluna Prestes (1924) no Centro Oeste e um dos marcos zero da Missão Cruls (1892). Há ainda vestígios de cemitérios do período pré-colonial, e a demarcação de trilhas por onde passava o ouro, na época da mineração, no Estado de Goiás. Na região de Almécegas, foi descoberto recentemente um sítio arqueológico com presença de arte rupestre. Nesse cenário de grande densidade histórica a Educação Patrimonial (EPT) foi incorporada como uma das bases epistemológicas principais da EPNBraz.

Outro aspecto observado na idealização dessa Escola foi o fato da região de Brazlândia possuir diversas áreas de proteção ambiental. Além do potencial agrícola que reconhece a cidade como a maior produtora de hortifrúts e granjeiros do DF, a região é um dos principais cinturões verdes do DF.

O Cerrado, por si só, é considerado berço das águas do Brasil. Apesar da seca característica da região, é do centro-oeste que as substanciais bacias que abastecem o Brasil se encontram.

Em Brazlândia está localizada a Barragem do Rio Descoberto que provem aproximadamente 65% do Distrito Federal. Mesmo com o fato da cidade não ser guarnecida por esta Barragem ela tem responsabilidade ambiental com a mesma. Afinal, as nascentes que desembocam no Rio Descoberto nascem na cidade de Brazlândia, em especial no Parque Veredinha. A partir desta conjuntura, a Educação Ambiental inseriu-se como a outra principal base do projeto da EPNBraz.

Até final de 2018 a escola funcionava em uma chácara, espaço que provocou formas de fazer educativo bastante particulares. A chácara sofreu poucas adaptações, do ponto de vista estrutural, para funcionar como escola. Assim, as “salas de aula” eram em grande parte espaços abertos, ao ar livre, embaixo de árvores, ou com poucas paredes.

Essa estrutura fez com que o trabalho coletivo fosse a grande marca da escola, entendendo que qualquer ação, inevitavelmente, impactava no todo. Por isso, o reconhecemos que todos que compõe a instituição fazem parte dos processos educativos, por isso participam ativamente das formações e projetos. Neste espaço, a relação com o meio ambiente é imediata, o próprio meio provoca outras práticas que estejam de acordo os princípios da escola.

A mudança de sede em 2019 para um espaço menor e com estrutura limitada exigiu do corpo escolar uma grande capacidade de resiliência para que a identidade da escola resista apesar das limitações. Acredita-se que a visão de sujeito de direitos, expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, é a estratégia principal para que permaneça a coerência entre as bases epistemológicas e prática pedagógica.

Dessa forma, em 2019 a EPNBraz está em parceria com oito escolas de Brazlândia, sendo seis do campo (CEI 03, EC Incra 06, EC Incra 07, EC Incra 08, EC Bucanhão e EC Chapadinha) e duas urbanas (EC 07 e EC 03) possibilitando o encontro de 960 estudantes de diversas realidades de Brazlândia.

A escola busca, desde 2018, um maior alinhamento com a educação do campo por reconhecer que os sujeitos formadores da escola são campesinos (as). Sendo assim, reafirma sua fé no ser omnidirecional e na agroecologia como base de produção e relação com o meio.

Como toda Escola Parque do Distrito Federal, a EPNBraz obedece aos dispositivos legais vigentes da SEEDF. Por isso, contempla os componentes curriculares de Arte (em suas diversas linguagens) e Educação Física. Porém, na EPNBraz estas disciplinas são desenvolvidas em Estações Educativas.

Em 2019, estão sendo trabalhadas oito Estações Educativas, são elas: Práticas Corporais Cooperativas, Alfabetização Ecológica, Expressão Corporal, Arena Circense, Artes Visuais, Brasilidades, Construção de Instrumentos Alternativos/Educação Musical e Teatro.

Além disso, a escola possui em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) cinco projetos relativos à Educação Patrimonial e Ambiental que tangenciam a práxis pedagógica ao longo de todo ano letivo, são eles: Calendário Ecológico e Sociocultural, as datas trabalhadas na escola são representativas do ponto de vista ambiental, social e cultural. São elucidadas como meios de reflexão para o cotidiano escolar e valorização dos sujeitos pertencentes à escola.

Cerrado Vivo é um dos projetos que mais mobiliza a comunidade escolar. Busca reconhecer o Cerrado como nossa morada, explorando sua biodiversidade natural e cultural, com ações que motivam aproximações com o mesmo e reflexões do ponto de vista político e social.

O Cine B.I.O. (Beleza, Intencionalidade e Organização Pedagógica) garante a apreciação de produções audiovisuais que motivem a práxis pedagógica. Incluir Para Ser é um projeto que parte do pressuposto que as diferenças são intrínsecas às relações de vida. Nesse sentido, a inclusão se dá pelo reconhecimento das diversas formas de relações de cooperação existentes na natureza.

O projeto Arqueologia e Educação Patrimonial provoca o reconhecimento dos bens culturais nas relações de dialética entre o eu, o outro, a comunidade e os bens mundialmente reconhecidos, a fim de estimular sentimentos de pertencimento e crítica. Todos esses projetos, assim como o próprio PPP, são rediscutidos e revistos ano a ano.

A escola vem construindo uma densa rede de parceiros que convergem com as ideias e propostas. Destaca-se, especialmente, a Universidade Brasília - UnB com o “Projeto Aquaripária”, que desenvolve uma série de atividades na perspectiva da Ciência Cidadã.

O Programa “Diálogos Universidade – Escola: uma parceria entre a Universidade de Brasília e Escola Parque da Natureza de Brazlândia”, é uma articulação perene entre diversos projetos de extensão, especialmente da Faculdade de Planaltina (FUP), e a EPNBraz de maneira dialógica e horizontal. O programa concentra projetos de quatro grandes áreas: Educação, Meio Ambiente, Cultura e Comunicação e Alimentação e Saúde.

Iniciado em julho de 2018, ano que promoveu I Ciclo de Formação e I Encontro da Rede de Educadores (as): EPNBraz – UnB para formação em Direitos Humanos.

Os objetivos do Programa são: refletir, debater e experienciar a relação entre universidade-escola; oportunizar espaços de convivência e de troca de experiências; contribuir com a formação inicial e continuada de professores (as); criar redes de conhecimento e colaboração; criar e fortalecer parcerias.

2. Educação Ambiental e Patrimonial: possíveis articulações entre campos

A práxis, como um fluxo constante entre ação e reflexão (FREIRE, 2005), é efetivada na EPNBraz no cotidiano escolar. Acredita-se que existe uma relação dialógica entre o saber social e o saber academicamente construído que entra em movimento a partir das problemáticas concretas do contexto educativo.

Neste sentido, a EPNBraz tem sua filosofia educacional pautada em consonância com a Constituição Brasileira, com o PCN, LDB lei nº 9394/ 96, Plano Nacional

de Educação (PNE), Plano Distrital de Educação (PDE), Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF e sua Proposta Pedagógica fundamentada no Currículo em Movimento, a qual se inspira nos princípios e pressupostos teóricos deste:

Na busca pela superação da organização do currículo coleção, o desafio desta Secretaria de Educação é sistematizar e implementar uma proposta de Currículo integrado em que os conteúdos mantêm uma relação aberta entre si, podendo haver diferentes graus de integração (BERNSTEIN, 1977). Esses conteúdos podem ser desenvolvidos a partir de ideias ou temas selecionados pelas escolas e em permanente mudança em torno dos eixos transversais: Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade; além dos eixos integradores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa/modalidade/ciclo. Uma proposta curricular integrada não se encerra em si mesma; justifica-se à medida que atende os propósitos educacionais em uma sociedade democrática, buscando contribuir na formação de crianças, jovens e adultos responsáveis, autônomos, solidários e participativos. Para Santomé (1998), as propostas curriculares integradas devem favorecer a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos conhecimentos existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.65)

A práxis na EPNBraz aponta para uma relação bastante frutífera na articulação entre esses dois campos. As conceituações teóricas a seguir são entrecruzadas por reflexões a partir das experiências da escola. É preciso reconhecer o contexto apresentado a cima, nos quais são desdobradas tais ações. Por isso, o objetivo não é formular um modelo de atividades, mas sim, apresentar possibilidade e refletir sobre possíveis desdobramentos.

2.1 Educação Ambiental

De acordo com a Portaria nº 428/2017, que instituiu a Política de Educação Ambiental Formal na SEEDF, é definido como Educação Ambiental (EA):

Parágrafo único. A Educação Ambiental Formal, prevista no Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação, engloba práticas político-pedagógicas transformadoras e emancipatórias capazes de promover a ética global e a cidadania socioambiental.

Art. 2º De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99 - PNEA) e a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal (Lei nº 3.833/06), entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes, habilidades, interesse ativo e competência voltada para a conservação do meio ambiente, bem de

uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e à sua sustentabilidade. (DISTRITO FEDERAL, 2017).

No mesmo documento são estabelecidos os princípios da EA na SEEDF, cujo enfoque é humanitário, holístico, democrático e participativo, com vistas ao exercício permanente de práticas que buscam por soluções mais sustentáveis de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, além de pluralistas. Entre os objetivos, destaca-se a necessidade de desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente com as múltiplas dimensões (ecológicas, psicológicas, legais, políticos, geográficos, históricos, sociais, espirituais, científicos, culturais, éticos, estéticos e econômicos), incentivar a participação da comunidade e, entre outros objetivos, reconhecer as comunidades tradicionais indígenas e locais (Portaria nº 428/2017, SEEDF).

Na referida portaria a Escola Parque da Natureza de Brazlândia, juntamente à Escola da Natureza, são identificadas como referência em Educação Ambiental no DF.

VI - À Escola da Natureza e à Escola Parque da Natureza de Brazlândia, consideradas centro de referência em Educação Ambiental na SEEDF, cabe fortalecer as práticas de Educação Ambiental, conforme atribuições próprias estabelecidas no Regimento Interno desta Secretaria; (DISTRITO FEDERAL, 2017).

Este reconhecimento trouxe mais estabilidade para a EPNBraz, pois legitima suas práticas dentro da SEEDF, mas também provocou diversas reflexões internas quanto à responsabilidade da escola. Este título se deu pelas ações práticas que eram realizadas com muita espontaneidade, muitas vezes como resposta às necessidades que a própria escola, enquanto meio ambiente, gerava. Como, por exemplo, o destino dos resíduos da escola, que motivaram a busca por parcerias e capacitação. Para a efetivação foi necessário mobilizar as (os) trabalhadoras (es) e estudantes para ações conjuntas. Nas questões dos resíduos, especificamente, foram estabelecidas parcerias com o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Sustentabilidade - NEPEAS (FUP/UnB) que contribuiu para a construção das primeiras composteiras, nas quais os resíduos orgânicos foram destinados para o processo de decomposição. O curso de Águas e Resíduos Sólidos da EAPE contribuiu para a formação na separação dos resíduos inorgânicos e consolidação da parceria com a Associação de Catadores de Brazlândia (Acobraz).

Ao analisar os documentos que orientam sobre a Educação Ambiental Formal na SEEDF é compreensível uma prevalência das Macrotendências Conservacionistas e Pragmáticas (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Talvez a presença majoritária destas visões no campo da educação formal se dê pelo próprio percurso da Educação Ambiental. Inicialmente a Educação Ambiental esteve

intensamente vinculada ao campo da ecologia, entendia-se que o objetivo da Educação Ambiental era sensibilizar para as questões do meio ambiente. Esta macrotendência compreende que por meio da máxima “Conhecer para amar, amar para preservar” é possível concertar os malefícios provocados pelo progresso. Malefícios esses entendidos como condição inerente ao desenvolvimento.

Os problemas ambientais eram percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento tecnológico. Esse conjunto de circunstâncias reforçou uma leitura “ecológica” dos problemas ambientais, como explica a predominância absoluta de cientistas naturais no campo da Educação Ambiental em detrimento de profissionais das ciências humanas e sociais. (LAYRARGUES, LIMA; 2014. Pg 27).

Alinhada à perspectiva conservadora da Educação Ambiental há a concepção pragmática. Esta se baseia na ideia de que por meio da formação de hábitos é possível mudar o contexto ecológico. Esta concepção está muito aliada às vivências de problemas urbanos, como a questão dos resíduos e o consumo consciente sendo uma das possibilidades de resolução desta adversidade.

Tais paradigmas permeiam o campo da Educação Ambiental e se consolidaram institucionalmente. Por um lado estas perspectivas promovem resultados positivos e possibilitaram diálogos com outras estruturas, como associações entre público e privado. Pois atendem a uma demanda sistêmica de compensação por abalos ambientais, comprováveis por meio de catástrofes e crises. Neste tipo de relação o campo da Educação Ambiental se beneficia de financiamentos resultantes de políticas de compensação ambiental. Ou seja, é uma tentativa de alinhar o progresso à preservação e conservação ambiental. Dialoga também com as Políticas de Estado, como a Pauta Verde e Unidades de conservação.

Por outro lado, apesar do potencial pedagógico destas concepções, tanto na formação de hábitos mais sustentáveis como na sensibilização dos indivíduos que converge para a relativa superação do antropocentrismo, tais concepções são consideradas de cunho conservador. Afinal, não tangenciam os pontos nevrálgicos do sistema que colocam a Educação Ambiental com uma necessidade do contexto atual.

São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais. Apontam para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. (LAYRARGUES, LIMA; 2014. Pg 30).

A macrotendência crítica, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora (LAYRARGUES, LIMA; 2014. Pg 33). Diferencia-se das vertentes conservadoras uma vez que critica o sistema hegemônico de dominação e de acumulação do Capital. Dessa forma, busca o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Os campos das ciências sociais ganham espaço nesta perspectiva da Educação Ambiental, a fim de politizar os discursos.

Do ponto de vista estrutural, com base nos marcos legais da Secretaria de Educação, percebe-se que as perspectivas conservadoras são preeminentes. A EPNBraz, como reflexos deste contexto maior, acaba manifestando em suas práticas, predominantemente, atividades de cunho pragmático. Entretanto, em uma análise ampliada do campo da Educação Ambiental é possível perceber que os princípios da criticidade estão presentes.

A partir dos fundamentos propostos por Sorrentino (2010) para Educação Ambiental é que as potencialidades de desenvolvimento de um trabalho mais complexo na EPNBraz se apresentam. Para o autor o diálogo é a peça chave, pois é por meio deste que se dá o reconhecimento da relação “eu e tu” em detrimento da lógica utilitária “eu e isso”. O diálogo promove o olhar decolonial para o outro, um princípio Freiriano da educação libertária em oposição à condição bancária. O diálogo precede a reflexão, o que não se refere às elucubrações que se encerram em si, mas sim é referente à práxis.

Paulo Freire, ao desenvolver a Pedagogia do Oprimido, afirma que para que haja uma mudança realmente revolucionária é preciso que os processos sejam realizados pela práxis. Em síntese, a práxis é um constante devir provocado pela ação e reflexão simultânea. A práxis libertadora é reconhecida por Freire como o método dialético cujo objetivo é fomentar a luta contra as opressões em busca da liberdade. Esta luta se dá a partir do entendimento das circunstâncias sociais não como uma situação fatalista, mas sim como reflexo de uma conjuntura histórica. Por meio desta compreensão, a realidade torna-se não mais uma situação imutável, mas algo passível de intervenção. Neste sentido, o processo educativo busca a libertação das opressões que degradam a condição humana e impossibilitam a constituição do ser no desenvolvimento de sua integralidade.

Diante disso, a fim de conceituar o diálogo, Sorrentino (2010) levanta alguns pontos que podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- Debate: um lado ganha e o outro perde;
- Consenso: o que a maioria consegue tolerar;
- Discussão: vários pontos de vista em disputa pela hegemonia;
- Negociação: ajuste de todas as partes a fim de satisfazer a todos;

- Diálogo: escuta sem julgamento percebendo os significados, pontos de vistas distintos e criação de novas formas de pensar coletivas, pois criam novas ligações. O espaço para o diálogo precede uma organização colaborativa do grupo.

A questão de o diálogo preceder uma predisposição à colaboração indica a necessidade de quebra do individualismo e ascensão de uma ordem coletiva, corroborando para o reconhecimento das identidades que se manifestam em comunidade. É neste sentido que a Educação Patrimonial, entendida como meio de potencializar o reconhecimento das diversas culturas existentes em comunidades distintas, é um campo complexo, por si só, mas que associado à Educação Ambiental na lógica crítica é uma potência de transformação.

2.2 Educação Patrimonial

A educação, como uma abordagem necessária para o campo patrimonial, é um apontamento basal desde o princípio da constituição do campo patrimonial no Brasil. Rodrigo Melo Franco, dirigente do SPHAN - Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, de sua fundação em 1937 até 1967, constrói uma frase emblemática: “Só há um meio eficaz de assegurar a defesa do patrimônio de arte e de história do país; é a educação popular.” (ANDRADE, 1987, p.64 apud LIMA, 2017).

Apesar de lento e ainda em construção, o campo da Educação Patrimonial no Brasil se deu muito vinculado aos instrumentos de legitimidade da memória nacional, em especial, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 1999 é lançado o Guia Básico da Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999), uma parceria entre Museu Imperial, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Ministério da Cultura (MINC). Neste documento, que foi amplamente utilizado para embasar as experiências em Educação Patrimonial, especialmente, formal, o pressuposto principal é o da Alfabetização Cultural. Neste sentido, a Educação Patrimonial é entendida como um meio de conhecer e sensibilizar para os patrimônios oficiais, a fim de alfabetizar culturalmente para preservação de tais bens.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 04).

Para entender mais a fundo as questões implícitas ao termo “alfabetização cultural” é preciso reconhecer

a maneira como o patrimônio tornou-se uma epistemologia no Brasil. Começou a ser pensado no século XIX como meio de legitimar a identidade e soberania nacional. Neste momento a atenção foi dada aos monumentos de influência portuguesa. O argumento para escolha destes monumentos se dava pela civilidade constitutiva dos mesmos, tendo a referência da matriz europeia como elemento superior aos demais e à própria cultura oriunda das miscigenações.

Compreendendo o patrimônio como um campo social (BOURDIEU, 1989) é possível perceber que se trata de uma prática de escolha, e naturalmente de exclusão, da representação legitimada pelo Estado da Cultura.

Como instrumentos de conhecimento e comunicação, os símbolos são instrumentos de integração social e de reprodução da ordem estabelecida. Mas o poder simbólico não está posto no sistema simbólico em si, mas na relação entre aqueles que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, isto é, na própria estrutura do campo que se reproduz e que reproduz a crença. A efetividade do poder simbólico realiza-se em situações de impossibilidade crítica de reconhecimento de seu caráter arbitrário, das regras impostas pelos segmentos dominantes de um campo, onde os agentes se encontrem preparados para receber seus veredictos e contribuam, à sua revelia ou contra a sua vontade, para a própria dominação, aceitando, tacitamente os limites impostos. (BOURDIEU, 1989, p. 14). Nesse quadro, esse processo de inculcação da legitimidade não percebida, exercido sobre os que detêm menor capital cultural, é denominado violência simbólica. (LIMA, 2017, p. 25 e 26)

Acontece que estas escolhas arbitrarias e excludentes do patrimônio, articuladas a uma política de Educação Patrimonial, sob a égide da Alfabetização Cultural, constitui um caráter colonialista e reprodutivista da educação.

Um modelo de ensino que trabalha pela manutenção do *status quo*, fatalmente acaba por reproduzir os *doxas*¹ do campo patrimonial. Alfabetizar significa ensinar ao outro os elementos constitutivos de uma determinada linguagem. Entretanto, concebendo cultura como um conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de um determinado grupo.

Cultura, em um sentido mais amplo, considera os valores e significados para os quais estão orientados esses modos de vida, valores e significados que são perpetuados através da memória, que têm a ver com vivências (SCHWANZ, 2006). Percebe-se que alfabetizar culturalmente é legítimo no sentido de socializar e potencializar acesso aos bens e informações, democratizando a cultura.

Por outro lado, restringir a Educação Patrimonial em ações que corroborem na observação, exploração e preservação dos bens culturais chancelados pelo Estado, significa reproduzir um mesmo padrão estético

e simbólico de um determinado grupo, negando a heterogeneidade existente nas múltiplas culturas de uma nação.

Tradicionalmente a educação patrimonial denota uma prática de reprodução explícita, ou não, de valores arbitrados a “belas” construções de segmentos dominantes do passado. Nessa dimensão, o patrimônio se restringe aos bens arquitetônicos e monumentos de caráter excepcional, com a história oficial do segmento ao qual ele diz respeito, a única a ser contada. A “velha identidade unificadora” (LIMA, 2017, p. 113).

Nas concepções mais atuais do Patrimônio é possível perceber o anseio de integrar a participação popular nos processos de registro e inventários. Em métodos como o de “Inventários Participativos” (IPHAN, 2016), cujo objetivo principal é analisar e identificar estruturalmente os objetos por meio da observação, registro, apropriação e exploração pela comunidade local, é possível perceber a tentativa de descentralização.

Nessa perspectiva coletiva da chancela patrimonial, a nação, como reflexo de uma memória representada pelos patrimônios, deixa de ser um bloco homogêneo representado por um patrimônio narrado no registro da monumentalidade. A heterogeneidade passa a ser reconhecida como uma configuração definidora da sociedade nacional (LIMA, 2017).

Tais mudanças no paradigma do campo patrimonial refletem também na Educação Patrimonial. Ao contrário de uma abordagem colonizadora que apresenta padrões e corrobora para uma civilidade passiva e alienante, o entendimento da cultura como um conjunto coletivo que reflete nas subjetividades individuais, possibilita desativar mecanismo de opressão sistêmico que invisibilizam determinadas culturas.

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF *apud* SCHWANZ, 2006, p. 26)

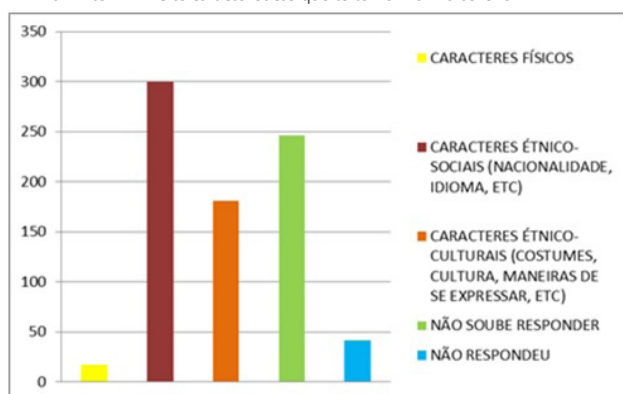
Assim, um trabalho pedagógico com vistas às práticas libertárias pressupõe que os mecanismos de violência simbólica sejam desvelados. Em um país como o Brasil, cujas marcas do sistema escravocrata e patriarcal são presentes no cotidiano estrutural, pois mantiveram a engrenagem funcional do país por muitos anos, uma abordagem crítica da Educação Patrimonial precede reconhecer as contradições existentes na memória oficial da nação. Ou seja, não basta conhecer de maneira contemplativa a monumentalidade dos patrimônios, ou ressaltar de forma distanciada as práticas de grupos existentes no país. É preciso problematizar os motivos que levaram uma determinada obra ou manifestação a ser reconhecida

e outras, que muitas vezes estão nas práticas cotidianas, serem deixadas às margens da oficialização.

Tendo em vista tais noções, a Portaria de Educação Patrimonial da Secretaria de Educação do DF avança no sentido que coloca a presença da comunidade como um dos pontos chave.

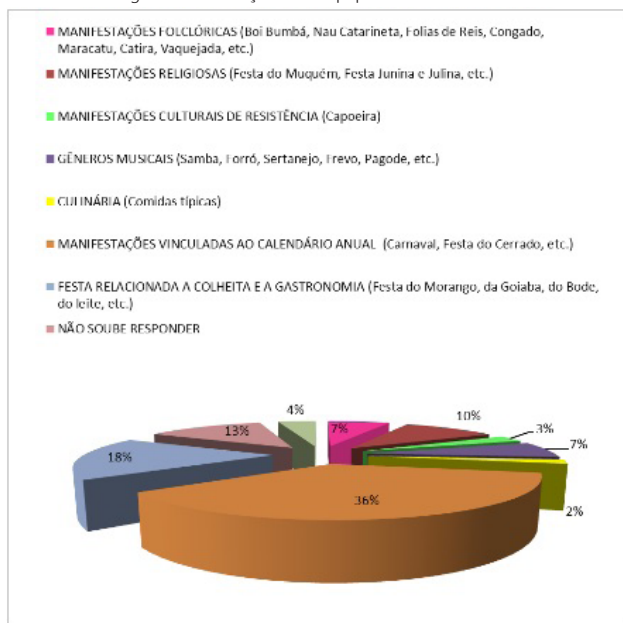
Art. 4º São objetivos fundamentais da Educação Patrimonial:
I - desenvolvimento de uma compreensão integrada do Patrimônio Cultural material e imaterial, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos legais, políticos, geográficos, históricos, arqueológicos, artísticos, sociais, ambientais, espirituais, científicos, éticos, estéticos, econômicos e outros;
II - fortalecer uma consciência crítica para a Preservação do Patrimônio Cultural;

Gráfico 1. Avaliação diagnóstica constante do Projeto Político Pedagógico da EPNBraz – Item 7: “Cite características que te tornam um brasileiro”



Fonte: Projeto Político Pedagógico da EPNBraz.

Gráfico 2. Avaliação diagnóstica constante do Projeto Político Pedagógico da EPNBraz – Item 8: “Cite alguma manifestação cultural popular brasileira”



Fonte: Projeto Político Pedagógico da EPNBraz.

III - incentivar a participação comunitária, ativa, permanente e responsável, nos processos pedagógicos e na Preservação do Patrimônio Cultural, entendendo essa questão como um valor inseparável do exercício da cidadania. (DISTRITO FEDERAL, 2016)

A práxis na EPNBraz tem mostrado que as ações espontâneas de sensibilização e salvaguarda do patrimônio, de encontro às atuações negligenciadas pelo Estado, convergem em aprendizagens significativas. Os resultados gráficos das avaliações diagnósticas (Gráficos 1 e 2), aplicadas em 2017 na EPNBraz, demonstram que o conceito de identidade, especialmente identidade cultural, é ainda abstrato. Afinal, foi considerável o número de estudantes que não soube citar características que o torna um brasileiro. Por outro lado, há o reconhecimento de práticas locais como manifestações culturais, tais como a Festa do Morango, da Goiaba e do Muquem (todas de Brasília).

O objetivo deste instrumento na EPNBraz é dar subsídio para as ações pedagógicas ao longo do ano, identificando potencialidades e desafios a partir das falas dos estudantes. Neste sentido, houve questões que refletiam sobre os quatro eixos da Escola (Arte Educação, Educação Física, Educação Ambiental e Educação Patrimonial). Nos campos da Educação Ambiental e Patrimonial foi possível perceber uma grande demanda por aprofundamento nos temas.

Pudemos observar, por exemplo, que muitos desses alunos não souberam se posicionar em relação ao conhecimento acerca dos patrimônios culturais de sua cidade (cerca de 180 alunos dos quase 600 submetidos ao questionário), assim como mais de 320 desses alunos ainda não reconhecem o conceito “Cerrado” e a importância deste enquanto bioma. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Vale destacar que muitos estudantes que participaram da pesquisa não haviam estudado na escola anteriormente. Com os desafios levantados entendeu-se que os projetos, como de Arqueologia e Educação Patrimonial, que procuram pensar a ocupação territorial ao longo do tempo são potenciais. Neste sentido o território não é um determinismo geográfico, mas sim uma série de relações de lutas e disputas que engendram modos de vida.

2.3 Articulação entre os campos

Ao analisar o desenvolvimento de tais epistemologias é possível perceber que para alcançar os objetivos de práticas educacionais críticas, transformadoras e libertadora, a articulação desses dois campos é uma potência prática. Afinal, a Educação Ambiental se apresenta como uma necessidade histórica devido aos desequilíbrios provocados pelo modelo social e econômico capitalista.

Esse modelo tem como base o acúmulo de capital por meio de uma relação utilitária dos bens. Essa relação, utilitarista, se configura também nos sistemas interpessoais, o que reverbera no individualismo e em intensas transitoriedades das identidades, ou mesmo na fragmentação destas identidades. O fenômeno da indústria cultural, por exemplo, demonstra como a massificação da cultura é também uma maneira de destituir os sujeitos de suas subjetividades individuais e coletivas.

A Educação Patrimonial, como meio de análise dos sujeitos como participantes de uma cultura, de um coletivo social, do chamado sentimento de pertença, propicia diversos mecanismos necessários para as transformações que a Educação Ambiental elucida. Conforme afirma Isabel Cristina Moura Carvalho (2005), a ideia é trabalhar na fronteira:

Trabalhar na fronteira, buscando superar, assim, dicotomias como: indivíduo-sociedade; intimidade-esfera pública; interioridade-exterioridade; tão presentes em certa divisão disciplinar das ciências humanas – que atribuiu todo individual/intimo/interior à psicologia, e sociedade/esfera público/exterioridade à sociologia. (CARVALHO, 2005, p. 52)

Este trabalho de fronteiras entre os campos da Educação Patrimonial e Ambiental pode ser expresso, por exemplo, em questionamento como o de um dos estudantes do 9º ano, ainda em 2018. Em uma das aulas de Educação Ambiental o mesmo respondeu que não havia responsabilidade alguma de sua parte com os desequilíbrios ambientais, pois quando ele chegou o mundo já estava assim.

A afirmativa inquietou todo o corpo docente da escola. Afinal, o aluno usou um argumento que quebra com os axiomas conservadores que responsabilizam os cidadãos comuns pelas instabilidades ecológicas, desconsiderando os fatores macros como a indústria, por exemplo.

Então, percebemos a necessidade de trabalhar com elementos da Educação Patrimonial, como a questão da identidade, para assim compreender que não se trata de um resultado direto da ação individual, mas de uma cultura sistêmica da qual todos, como sujeitos, fazemos parte.

Considerações finais

Em 2019, a EPNBraz completará cinco anos de existência. Durante todo este tempo ela tem se constituído como um grande espaço de experimentação, não só do ponto de vista pedagógico como, principalmente, de relações. Nesse sentido, tem desenvolvido uma trajetória não linear, mas sim, orgânica, sujeita a mudanças, imprevistos e contradições. Aspectos próprios da condição natural, mas que só emergem quando o campo social é efetivamente vivo.

Assim, a Educação Ambiental, para a escola, não é uma disciplina que se manifesta em metodologias, é uma forma de se relacionar com o meio. Este entendimento é uma escolha desafiadora, pois contrapõe os paradigmas verticais de poder tão cristalizados na nossa sociedade. Procura horizontalizar as relações, legitimando a importância de cada ser na esfera de vida. Sem negar, entretanto, as formas de poder existentes, mas a partir de sua compreensão e crítica oportunizar espaços para construir outras dinâmicas por meio da autopoiesis (capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios).

Nesse sentido, a corporeidade² é elemento chave para uma nova forma de relação planetária. O Corpo alienado da educação tradicional limita a experiência a uma reprodução mecânica, fragmentada. O Corpo ativo implica em uma aprendizagem significativa, em que o conhecimento se dá a partir das sensações, da excitação dos sentidos. O Corpo estético é capaz de reelaborar os sentidos e sentimentos despertados, simbolizar inquietudes, tornar-se mais sensível para as questões intangíveis. O Corpo consciente é capaz de refletir, criticar e propor novas formas de estar no mundo.

Assim, a relação entre o processo e o produto do ponto de vista pedagógico é uma questão constante na EPNBraz. A escola se dedica a gerar processos educativos que possibilitem o desenvolvimento integral de sujeitos críticos, éticos, com capacidade do exercício da autonomia, visando a transformação social que assegure a promoção da cidadania e sustentabilidade. Ou seja, os produtos gerados são consequência desta visão de processo e não o objetivo final da escola.

Os resultados do processo são observados paulatinamente, mas muitas vezes são imensuráveis do ponto de vista numérico. É possível citar diversos produtos materiais resultantes do processo pedagógico da escola, assim como impactos em avaliações como o IDEB. Entretanto, escolho exemplificar os resultados por meio da esfera subjetiva refletida nas falas das estudantes:

Como certeza a EPN mudou nossos caminhos! Sabe aqueles pequenos detalhes, minúsculos, que ninguém tem o poder de captar? A escola parque tem esse poder, esse dom. Um ano convivendo com essas pessoas maravilhosas que faziam nossas sextas-feiras brilharem, acendiam a faísca da alegria foi fundamental para nossa conclusão do ensino fundamental, não o ensino fundamental que todos conhecem, e sim o fundamental que nós tivemos o prazer de conhecer. Vocês nos acolheram com nossas incertezas e medos, nos fizeram chorar e chorar de rir, a escola parque é assim KKK, 8 ou 80, intensa! É incrível, vocês não tem noção do bem que nos fazem, todos vocês. Eu tenho certeza que ainda escreverei muitos textos agradecendo e relembando os momentos da escola parque KKK, porque ela é tipo aquelas broncas que eu levo de mainha e nunca esqueço, é forte e eu sei que é pro meu bem. Espero que continuem incentivando novas

peças assim como fizeram conosco, porque agora só nos resta a saudade das sextas-feiras diferentes. (Depoimento da aluna Gabriela Moura, estudante do 9º ano do CEF 03 na página do facebook da FUP, 2017)

Bem falar da escola parque da natureza de Brazlândia não é tão simples, principalmente falar dos professores, pois mesmo que muitas pessoas ainda não a conheçam posso garantir que ela é muito mais que uma simples escola, para mim ela é a minha segunda casa e tenho certeza que meus colegas também pensam assim, lá somos todos iguais, pois meus professores nunca fizeram diferença entre nós, e o melhor é que não ensinam apenas matérias de escola, mas sim matéria da vida, nessa escola me ajudou muito em várias coisas, como lidar com os problemas, com as pessoas, respeitar as pessoas sem fazer diferença de raça ou cor, a amar as pessoas, e fazer o bem mesmo sem a pessoa merecer, até descobri talentos que nem imaginava ter, como compor, cantar, e isso graças à ajuda dos meus professores. A escola parque de Braz é importante para

mim pelo simples fato de ser única e insubstituível, não existe outra escola parecida que dê ao aluno a oportunidade de estar tão próximo à natureza, para mim somos todos somos uma grande família, a qual amo muito, mas sabe o que é mais engraçado é que no começo ninguém gostava da escola kkk, mas depois que todos a conheceram tudo mudou, tudo mesmo!! Hoje só tenho a agradecer pelos meus professores e pelas pessoas que fazem parte da equipe gestora, todos vocês são especiais de uma forma que vocês nem imaginam. (Cozinheiras, faxineiros, todos, todos) a sem falar que a nossa direção é a melhor de todas, vocês são o máximo e vou sentir falta de vcs, muita mesmo. Hoje tenho o prazer de dizer, que eu fiz parte da família escola parque da natureza de Brazlândia. Se todas as crianças jovens tivessem a sorte que nós tivemos seriam mais felizes, obrigado por vocês existirem. (Avaliação da aluna Filomena Marques do 9º ano do CEF 03 à EPNBraz, 2018)

A formação humana é a espinha dorsal da práxis na EPNBraz em Educação Ambiental e Patrimonial. ■

Notas

¹ Segundo a análise de Lima (2017) relativa à concepção de Campo Social de Bordieu, este se constitui de dois aspectos chave: a doxa, que é um princípio irreduzível, e habitus como as propriedades subjetivas do campo. No campo patrimonial, as questões que persistem (doxas) são relativas à memória, tempo, história e identidade.

² A corporeidade é entendida como a relação do corpo, este elemento material que ocupa um espaço e possui capacidade de movimento, o meio pelo qual as experiências são vivenciadas; com a mente, sentimentos e, de acordo com Nietzsche (apud CITRO, 2009), também com o espírito. Toda essa relação concretizada pela autopoiesis, ou capacidade de autorregulação, que se manifesta diante da consciência desta corporeidade integral.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CASCO, Ana Carmem Amorim Jarro. **Sociedade e Educação Patrimonial**. IPHAN, 2005.
- CATALÃO, Vera Lessa. **A redescoberta do pertencimento à natureza: por uma cultura da corporeidade**, 2006.
- CITRO, Silva. **Cuerpos significantes: Travesía de una etnografía dialéctica**. Buenos Aires: Biblos, 2009/2009.
- DEWEY, John. **A escola e a sociedade / A criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento - Educação integral**. SEEDF, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/2educ_integral.pdf
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral. Brasília: GDF/SEEDF, 2014**. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subbeb/ed_integral_caderno_cidade_escola_candanga.pdf
- _____. Secretaria de Estado de Educação. Escola Parque da Natureza de Brazlândia. **Projeto Político Pedagógico (Escola: lugar de formação integral dos sujeitos)**. Brazlândia: SEEDF/EPNBraz, 2017/2017.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 265/ 2016, SEE/DF**. GDF/SEEDF, 2016.
- _____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 428/ 2017, SEE/DF**. GDF/SEEDF, 2017.
- FERREIRA, Marcílio Mendes; GOROVITZ, Matheus. **A invenção da superquadra**. IPHAN, 2015.
- FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim **Educação Patrimonial: inventários participativos: manual de aplicação**. IPHAN, Brasília, 2016.

- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras, GRUNBERG, Evelina, MONTEIRO, Adriane Queiroz Monteiro. **Guia básico da educação patrimonial**. MUSEU IMPERIAL / DEPROM - IPHAN – MINC, 1999.
- LAYRARGUES, Philippe; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade, São Paulo v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.
- LIMA, Jayme Wesley de. **Tem que tomar?** Patrimônio moderno e forma alternativa de conservação. Universidade de Brasília. Brasília, 2017
- PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; RODRIGUES, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega; SOUZA, ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- PEREIRA, Eva Waisros, ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília**. GT: História da Educação / n.02
- RIBEIRO, Luciana de Maya. **Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às Escolas Parques contemporâneas**. III EHECO, Catalão – GO, 2015.
- ROSA, Simone Menezes da. **Escola Parque da natureza de Brazlândia: utopias educacionais**. Brasília, UnB, 2018.
- SCHAWARZ, Roberto. **Nacional por subtração**. Aula dada no curso Tradição/Contradição, organizado por Adauto Novaes para a Funarte. Publicação original na Folha de São Paulo, 07/06/1986, reproduzido em Que horas são? São Paulo, Cia. das Letras, 1987 e Cultura e Política Rio de Janeiro, Janeiro, Paz e Terra, 2001.
- SCHWANZ, Angélica Kohls. **Educação patrimonial – a pedagogia política do esquecimento?** V. III, nº 5/6. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. 200
- SORRENTINO, Marcos. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: **Em busca da sociedade educadora ambientalista**. Revista AmbientalMENTEsutentable, Ano V, Vol. 1, 2010.
- TEIXEIRA, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.
- TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.
- TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.