



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Sonho, Memória e Educação:
A Construção do Brasiliense**

Maria Paula de Almeida Vasconcelos

Orientadora: Professora Doutora Laura Maria Coutinho

Co-orientadora: Professora Doutora Eva Waisros Pereira

Brasília, abril de 2011.

**Sonho, Memória e Educação:
A Construção do Brasiliense**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: Tecnologia Educacional.

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Sonho, Memória e Educação:

A Construção do Brasiliense

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laura Maria Coutinho – Orientadora

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Miriam Paula Manini

Universidade de Brasília – Faculdade de Ciência da Informação

Profa. Dra. Ângela Correia Dias

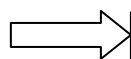
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Suplente:

Profa. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

FICHA CATALOGRÁFICA



VASCONCELOS, Maria Paula de Almeida.

Sonho, Memória e Educação : A construção do brasileiro
/ Maria Paula de Almeida Vasconcelos;

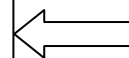
Brasília 2011.

149f.

Dissertação (Mestrado em Educação e Comunicação)

Universidade de Brasília - UnB

CDU



Não deixe desaparecer ou emudecer a classe dos filósofos, mais os deixem falar publicamente para a elucidação dos seus assuntos, pois a classe dos filósofos, incapaz de formar bandos e alianças de clubes pela sua própria natureza, não é suspeita da deformação de uma propaganda.

A Paz Perpétua, Emanuel Kant, 2008.

Para Brasília,

Minha terra, meu céu, meu mar.

AGRADECIMENTOS

Ao Raul de Taunay, meu marido e ouvido atento. Aos meus meninos, Beatriz, Paulo Fernando e Raul Afonso, pela solidariedade. À minha mãe, Maria Coeli de Almeida Vasconcelos, por me ensinar a pensar criativamente. À Manoela, minha irmã, pela revisão criteriosa como ela só. À minha avó, Márcia de Souza Almeida, de quem aprendi que para educar basta amar. À EAPE, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela licença remunerada para estudos e pela oportunidade de observar as necessidades existentes no sistema educacional do Distrito Federal. À Professora Eva Waisros Pereira pelos dois anos de aula de vida e de profissão. À Professora Laura Maria Coutinho pela liberdade que me deu para pensar. À Universidade de Brasília, sonho antigo. Ao Professor Paulo Bareicha pelo Psicodrama de Jacob Moreno. Ao Professor Lúcio Teles pela virtualidade da plataforma Moodle. À Professora Cláudia Pato pelo Fernando Reis. À professora Ângela Dias pelo Baktim e Guimarães Rosa. À Professora Maria Abádia da Silva pelo Pombal e Montessori. À Professora Thereza Cristina Siqueira Cerqueira pela Transdisciplinaridade em Edgar Morin. À Professora Miriam Paula Manini, da Faculdade de Ciência da Informação, pelo Izquierdo e Nora. Às Professoras Selva Teles e Socorro e à turma do Rio Aberto por terem me lembrado que brincando também se aprende. À Cleide Martins pela sua amizade fiel. À Cinira Nóbrega Henriques pela paixão pela vida. Aos colegas Cezar Lignelli, Adriana Moelmann, Adriana Barcelos e Aline Zim, que me ambientaram como aprendiz. À Equipe da Pesquisa, Bruno Borges, Clara Ramthum, Pedro Mesquita, Fumiko Kanegae, Renata Silva, Ingrid Wiggers, Maria Alexandra Militão Rodrigues, Silmara Kuster, Ana Abreu e Jeanina Daher pela aceitação e pelo carinho. À Administração Regional da Candangolândia, em especial ao Prattes e às Professoras da Escola Normal de Brasília, que semearam em mim o ideal da educação. Ao Robert Mugabe e ao povo zimbabuano pela “viragem” africana.

RESUMO

A presente dissertação tem o objetivo de percorrer os primórdios da história da educação do Distrito Federal a partir de depoimentos dos professores e alunos pioneiros, obtidos pelo grupo de pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956/1964): Origens de um Projeto Inovador”. Para isso, promoveu-se uma associação entre o estudo documental e a memória desses personagens da cidade de Brasília, para reunir elementos indicadores da identidade coletiva, gerada com a adoção da proposta educacional pública implantada por meio do Plano de Construções Escolares de Brasília, de Anísio Teixeira. A narrativa testemunhada é analisada à luz de uma leitura filosófica de Emanuel Kant sobre a ideia cosmopolita aliada ao olhar sociológico de Florestan Fernandes sobre o conceito de marginalidade, além de inserções literárias diversas.

PALAVRAS CHAVE:

História da Educação, Distrito Federal, Plano de Construções Escolares, Anísio Teixeira, Cosmopolitismo, Marginalidade.

ABSTRACT

This work covers the history of education in the Federal District in its infancy from the testimony of teachers and students pioneers from a research group "Education Basic Service on Federal District (1956/1964): Origins of an Innovative Project. " It relates the documentary study about the memory of these characters from Brasília city to gather evidence indicators collective identity generated by the adoption of proposed public education through the implanted School Construction Plan of Brasilia from Anísio Teixeira. The narrative witness an analysis on philosophical light from a reading of Immanuel Kant about the historical idea of cosmopolitanism, and a sociological study, from Florestan Fernandes to develop the concept of marginality, and literary insertions diversified.

KEY-WORDS - History of Education, Federal District, Plan School Constructions, Anísio Teixeira, Cosmopolitanism, Marginality.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

APDF – Arquivo Público do Distrito Federal

BR - Brasil

CASEB – Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília

COENGE – Coordenação de Engenharia

CT - Centro de Tecnologia

DF – Distrito Federal

FERCAL – Fertilizantes Calcário

GDF – Governo do Distrito Federal

HISTEDDF – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Educação e Sociedade no Brasil” / Distrito Federal

IPASE – Instituto de Pensão e Aposentadoria dos Servidores Estaduais

MG – Minas Gerais

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital

SEEDF – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE IMAGENS

1. O-mala-as-costas
2. Grupo Escolar 1 – Escola Júlia Kubitschek
3. Imagem do Plano Piloto em desenho projetado por Lúcio Costa

Obs. Todas as imagens estão em livre circulação na internet.

SUMÁRIO

CRIA DA CASA.....	12
DO PERCURSO	20
1. DO SERTÃO.....	29
2. DA CIDADE IDEALIZADA	40
3. DE BRASÍLIA, UTOPIA E REALIDADE.....	49
4. DA EDUCAÇÃO EM BRASÍLIA E O PLANO DE ANÍSIO TEIXEIRA, UM PERCURSO IDENTITÁRIO	56
5. DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES PIONEIROS.....	74
- 1º. Ato – DO INÍCIO.....	76
- 2º. Ato – DO DESENVOLVIMENTO.....	90
- 3º. Ato – DO DECLÍNIO	107
6. DOS MITOS FUNDADORES E OUTRAS POSSIBILIDADES	123
7. CONCLUSÃO EM FRAGMENTOS.....	132
BIBLIOGRAFIA, FONTES E REFERÊNCIAS	138
ANEXO.....	145

CRIA DA CASA

A presente dissertação é inicialmente o resultado de uma breve divagação acerca de pessoas, fatos, paisagens e estados de alma da história da educação em Brasília com base na originalidade de quem a vivenciou. Quando nasci, em Brasília, em 1970, o governo JK já havia terminado e a ditadura já levava seis anos trotando pelas avenidas da cidade. O Brasil era tricampeão mundial e boa parte da estrutura urbana da cidade estava concluída. Era aí a “minha praia”: por ali passei, estudei, brinquei e compreendi o que foi pensado na fusão entre educação, universalismo e arquitetura para essa ilha cercada de Goiás por todos os lados.

Aqui se narra o que uma aluna do sistema educacional experimentou e foi experimentada nas escolas públicas que compõem a “faixa” que corta em viés a Asa Sul do Distrito Federal. Em alguns momentos, como aluna, conheci o confortável ângulo do estudante experimentador e experimentado na teoria pragmatista: na Escolinha de Arte 304 Sul, gostava de chutar as pedrinhas do jardim e ouvir o ruído de seu estalar no piso de concreto, iluminado pela clarabóia própria para o desenho artístico. Ali, para dar descanso à mãe-professora, cansada de ruído, recebia logo cedo um grande papel pardo, canetas e tintas, com o comando que soava a ordem: - “Encha! Não pode deixar nem um pedacinho em branco!”. Daí vem a letra grande e espaçosa, mais tarde arredondada nos bancos da Escola Normal de Brasília.

Traz recordações de quando, ainda adolescente, dividia meus pensamentos entre o sonho de ser professora e a cabeça voando amores distraídos. No edifício da Escola Normal de Brasília, pelas janelas da sala de aulas contemplava o vagar das borboletas entre os verdes e úmidos jardins de inverno, que aprendi a não pisar nem em cima saltitar, para não amassar os canteiros cuidados pelas mãos abençoadas do jardineiro, que nos ensinou a dar a volta para chegar do outro lado. Nos longos corredores dessa escola, onde o oxigênio estava sempre mais presente em todas as chamadas, em todos os espaços, ele, o ar, ventava pelos vãos livres, das narinas aos jardins de inverno, pelos combogós que filtravam ar, luz e som, amenizando claridade

e ruído para o merecido cochilo das crianças do maternal depois das aulas de higiene nos enormes banheiros com dispositivos proporcionais às medidas dos pequenos usuários.

No Centro de Línguas, vizinho do “Elefante”¹, eu aprendi mais que o inglês e o francês, ali, subindo e descendo o vai e vem da rampa de acesso. Tive uma aula prática de Física que me fez compreender que o meu corpo tem um eixo vertical, e eu o desloco quando e como quero, ao jogar o meu quadril para frente e apoiar o peso dos meus livros no meu corpo, enquanto deixava meu olhar se perder na câmera lenta da paisagem, através dos buracos miúdos dos combogós: uma aula de rampa do Centro Interescolar de Línguas, que ainda viria a me dar coragem e estímulo para descer outras rampas bem mais tortuosas, em momentos históricos da cidade.

Essas lembranças trazem o tom de uma estudante de um sistema ideado para ser grande, que teve a felicidade de ter estudado na Escola de Música de Brasília. E lá aprendeu, além da própria linguagem universal das pautas e das claves, saberes que nem percebia e experimentou, sentada nos espelhos d’água, de escassas águas durante a seca, que agregavam os jovens músicos em torno de algumas gotículas a mais de umidade. Músicos orgulhosos portando seus instrumentos pelos nichos da escola, verdadeiros refúgios acústicos para melhor ouvir o seu próprio som, para não fazer feio nas apresentações semestrais no Auditório, onde aprendi a me comportar, a bater palma na hora certa, a não entrar no meio do concerto, a perceber a intensidade da ligação entre público e concertista e o respeito que daí nasce.

Lá, na matinha nativa que rodeava a Escola de Música, aprendi, incidentalmente, a observar a flora e a fauna e a esperar paciente pela época dos besouros, das cigarras, das lagartas peludas amarelas e taturanas, a florescência do ipê, da sibipiruna e da cagaita, entre uma escala e um arpejo da aula de coral no bloco 2. Experimentei nas aulas de orquestra que quem manda é o maestro, que não se misturam cordas e sopros, que artista tem vaidade e não vale a pena o contrariar, nem nos ensaios.

¹ Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB).

Primeiro como estagiária na Escola Classe 204 Sul, depois, no Centro de Alfabetização 206 Sul, antes Escola Classe 206 Sul, tudo começou a fazer sentido. Já me servia da estrutura urbana para desenvolver as sabenças de meus alunos: praticávamos aulas de capoeira na entrequadra, de matemática no comércio local e de botânica no bosque lateral à escola como o sacerdócio de ensinar, que desempenhava com verdadeira devoção. E com que surpresa a funcionalidade espacial me servia, enquanto vibrantemente pisávamos a terra vermelha nas aulas ao ar livre.

De tantas vivências alinhadas no espaço escolar frutificavam ideias originais, que se concatenavam na memória educacional que edifiquei na educação pública do Distrito Federal. Mesmo nas abas das janelas da escola, que amparavam o amigo sol, nas manhãs que passei me esbaldando com meus alunos no tanque de areia branca e aquecida, finalmente entendi que, na arquitetura do homem, tem que ter espaço para brincar e para o sol de todos os dias.

Em 1999, quando Saturno voltou ao meu céu², essas lembranças se harmonizaram e naturalmente trouxeram questionamentos mais aprofundados, fato que me levou a me debruçar em leituras filosóficas para responder às dúvidas que a maturidade me trazia. Voltava a Brasília, depois de sete anos vivendo fora do Brasil e estranhava a cidade, que revia de modo diverso de como a havia deixado. Voltava depois de haver visto outras cidades, diferentes culturas e desconhecia o crescimento de Brasília e sua expansão demográfica, o que determinou alguma perda de intimidade na relação pessoal entre mim e a cidade.

Desse estranhamento, descobri, com Emanuel Kant, o mundo das ideias e da razão, nas aulas de Sérgio Paulo Rouanet, no curso Psicanálise e Filosofia do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. As questões da Sociologia inundaram minha curiosidade, em especial, a relação entre o ser humano e o seu processo de aquisição de conhecimentos no

² A astrologia define que entre os 28 e 30 anos de idade, ocorre o primeiro retorno de Saturno, ou seja, o planeta em trânsito se posicionará no mesmo local em que ele estava no momento de nascimento da pessoa e iniciará uma nova volta em torno do zodíaco. Reconhece-se, nesse trânsito, um período que envolve responsabilidades que, a partir de então, tornam-se definitivas (<www.portodoceu.terra.com.br>).

ambiente educacional. Tais questionamentos, ao serem iluminados pelo conhecimento, voltavam em respostas norteadoras que, mais do que a elas responder, me davam uma sensação de movimento intelectual, pois, no passo adiante, aprofundava-se a minha vontade de compreender melhor o ser humano e o seu ambiente.

Sair do obscurantismo foi a mensagem recebida, com alegria, quando fui aceita, em 2008, no Mestrado em Educação e Mídias, sob a orientação da Professora Doutora Laura Coutinho. Dela, já conhecia a crença no trabalho educacional desempenhado junto ao Centro de Tecnologia da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e à Universidade de Brasília, sua apaixonada defesa do cinema, da alfabetização mediante imagens e sua admiração pelo filósofo alemão Walter Benjamin. De Laura, recebi a recomendação de buscar a co-orientação para o trabalho com a Pesquisadora Professora Doutora Eva Waisros Pereira, dada a sua atuação nos estudos sobre a História da Educação do Distrito Federal. Com Waisros conheci o grupo de pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956/1964): Origens de um projeto inovador”, que, há oito anos reúne documentos, depoimentos, acervo material e imaterial sobre o período de implantação do “Plano de Construções Escolares de Brasília”(1961), elaborado pelo Professor Anísio Teixeira. Desde então, tornei-me assídua na “Salinha da Memória” da FE5, onde conheci o acervo constituído pela pesquisa, assistindo aos depoimentos, colhendo dados e participando das discussões em torno do tema.

Acrescente-se o fato de que, nesse mesmo período, organizavam-se os festejos para as comemorações do cinquentenário da cidade e diversas manifestações culturais ocorriam por toda a cidade, de origem universitária, governamental ou popular.

Entre as idas e vindas à “Sala da Memória”, tive a oportunidade de participar como uma das coautoras do livro “Nas Asas de Brasília: Memória de uma utopia educativa (1956/1964)”, com a redação do ensaio “Brasília: Urbanidade Cosmopolítica”, e pude aprofundar conhecimentos junto aos pesquisadores, professores e bolsistas participantes do grupo de pesquisa. Acolhida pelo grupo, ingressei nos projetos em andamento, contribuindo na

coleta e análise de documentação educacional histórica e nas atividades de registro videográfico de depoimentos dos professores pioneiros.

Nas reuniões com os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação e Sociedade no Brasil/Distrito Federal – Histed - DF, projetava-se a criação do Museu da Educação do Distrito Federal. A ideia que representava um *locus* para o estudo da educação como formadora da sociedade atraiu meu interesse e passei a participar dos encontros que elaboravam a matriz do plano museológico dessa futura instituição.

O local onde se pretendia a sua construção, a Candagolândia, tornou-se local de visitação e desenvolvimento de encontros com professores e gestores do Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek, destinados à reflexão relacionada a pioneirismo e educação patrimonial, estudo de importância nesta terra em trânsito cultural, que é o Distrito Federal.

A escolha do tema abordado é uma consequência natural dos fatos reunidos acima e dos testemunhos assimilados na convivência com a família pioneira dos Almeida, da qual me origino e que me posicionaram como expressão viva de Brasília. Como filha da cidade, desde jovem apreendia o conceito modernista, desconhecendo, entretanto, a profundidade do significado de sua inovação, conforme tão veementemente propalado em nossa casa. Somente em 1984, como aluna da Escola Normal de Brasília, vim a compreender o caráter exclusivo que a educação ofereceu à formação da cidade. Desse modo, nos neurônios da minha memória infantil ficaram gravados, como substantivos abstratos, conceitos como ousadia e ruptura. Entre as sinapses neuronais, ouvia da tradição oral e ganhava o território da dúvida: perguntava-me se a utopia significava somente um chamado à minha própria emotividade familiar ou se representava um delírio protagonista de interpretação pessoal.

Assim, como personagem da trama da cidade e como professora formada no ideário de Anísio Teixeira, observava as influências da proposta educacional e suas implicações no desenvolvimento da identidade da cidade. A ideia de integração do indivíduo num espaço dedicado à aprendizagem, a criatividade exposta na educação artística aplicada na Escola Parque, a

liberdade experimentada na arquitetura escolar e no funcionamento de um sistema escolar na vida da cidade se mostravam como vestígios de uma identidade coletiva adquirida no universo educacional de Brasília.

Desse modo, as questões que nortearam esta pesquisa foram:

A) Como a adesão a um ideal coletivo de urbanidade influencia individualmente a identidade de seus participantes?

B) Quais são as propostas educacionais inovadoras contidas na proposta de Anísio Teixeira?

C) De que modo o ideário de Anísio Teixeira influenciou a formação da identidade coletiva na cidade de Brasília?

D) Como o “Plano de Construções Escolares de Brasília” contribuiu para materializar a matriz dessa identidade?

Busquei a materialidade do referido plano para, a partir de sua implantação, analisá-lo como ponto de partida para o encontro de elementos formadores de uma identidade coletiva nos primórdios da construção da cidade. Como professores, esses pioneiros protagonizaram a formação de opinião, na cidade que nascia, a partir de dentro, em ações que emergiam de suas salas de aula. Parte-se do pressuposto de que a atuação pedagógica desses profissionais, naquele momento, mais que meramente ensinar os conteúdos estabelecidos, gerava indiretamente uma matriz de pensamento nos jovens estudantes matriculados no ensino público da nova capital. Procuo nesta pesquisa levantar aspectos relevantes na formação de um caráter coletivo da cidade, com a contribuição dos professores pioneiros como construtores de uma rede social que fundamentaria, na cidade, seus pilares identitários coletivos. É na análise sobre o estudo da história e da memória como referências que a pesquisa se sustenta. A história relacionada à memória constitui um acréscimo personalizado à pesquisa.

A dissertação se desenvolve em cinco capítulos:

O primeiro capítulo busca compreender a experiência urbana de Brasília-DF, *urbes* planejada e idealizada, de onde trago observações colhidas ao longo de minha vida. Fundada na década de 1950, essa cidade nasce do

propósito de rever valores considerados ultrapassados e ampliar os horizontes humanos, num exercício de edificação racional: desafiar para transformar. Nesse contexto, a cidade idealizada dialoga com a cultura brasileira e a racionalidade pragmática dos anos 1950/1960, num tom de uma epopeia marcante no desempenho mítico de seu idealizador, Juscelino Kubitschek.

O segundo capítulo se desenvolve ao redor do personagem Anísio Teixeira, do seu ideário educacional e de elementos que se destacam na proposta inovadora, adotada na capital federal, com a incorporação do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961). Entre esses elementos, o pensamento renovador do modelo escolanovista, nas bases da teoria pragmática de John Dewey, é apresentado conforme a proposta urbana, arquitetônica e pedagógica idealizada para a cidade.

No terceiro capítulo, os testemunhos dos professores que atuaram na implantação do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) serão dispostos cronologicamente nas três fases marcadas nessas falas: o seu início, o seu desenvolvimento e o seu declínio. Essa análise, em formato teatral, divide-se em três atos, onde são apresentados os depoimentos de professores e alunos. O *corpus* desses depoimentos destaca os períodos de 1956 a 1960 como o “Início”, os anos de 1960 e 1961 como o “Desenvolvimento” e os anos de 1962 a 1964 como seu “Declínio”. O assunto em pauta, visto sob o ângulo sociológico, demonstra o entusiasmo e a emotividade coletiva da empreitada, bem como ressalta, nos depoimentos, as contradições e as dificuldades do seu funcionamento. Ao fim do 2º e do 3º atos estão apresentadas reflexões que direcionam o estudo a dois conceitos:

a) a identidade coletiva da cidade assumiu traços de uma cultura cosmopolita absorvendo identidades paralelas em função da orientação educacional elaborada para cidade, o que nos leva ao pensamento filosófico de Emanuel Kant em “Ideia de Uma História Universal sob um ponto de vista Cosmopolita”;

b) a identidade coletiva desenvolvida no universo da escola pública de Brasília marginalizou a cultura original de seus personagens. Nessa

perspectiva será apresentado o conceito sociológico de marginalidade, a partir de Florestan Fernandes.

O quarto capítulo é introduzido com uma leitura sociológica de Bárbara Freitag e da visão filosófica de Eudoro de Sousa sobre a constituição dos mitos. A primeira cita os mitos sociológicos de Brasília, e o segundo inserirá uma noção da estrutura mitológica na cultura e na religião grega. Adiante, Anísio Teixeira é apresentado como o mito interno da cidade e sua atuação na elaboração de uma estrutura favorável à construção de uma identidade de Brasília.

O capítulo de fechamento recorre aos elementos desenvolvidos no capítulo anterior, que levam à constatação de que, na realidade urbana da cidade, ocorreu uma fusão dos elementos mencionados. Esse pensamento confirma a necessidade de compreensão do valor do resgate histórico, fazendo uso da ação do tempo, como embrião de que, metafisicamente, toda ideia de valor perdura. Por fim, defende-se o funcionamento do Museu da Educação do Distrito Federal como forma de sistematizar o movimento histórico de defesa da educação pública.

DO PERCURSO

Dois procedimentos são adotados nessa pesquisa: o primeiro explora a relação entre a memória e a História como ponto de partida para observar a prática educacional nos primórdios de Brasília; o segundo se baseia na análise bibliográfica de autores que contribuíram para elucidar questões relativas às hipóteses levantadas sobre a temática proposta e na análise documental recolhida na pesquisa.

A História Oral será cotejada à leitura documental. A leitura do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), de Anísio Teixeira, será contraposta à memória oral expressa nos depoimentos dos professores pioneiros colhidos pelo projeto de pesquisa já mencionado.

O acervo do grupo de pesquisa conta com as vozes e as imagens em registros audiovisuais realizados a partir de 2002 sobre o tema, além dos anais dos quatro seminários desenvolvidos sobre a memória da educação no Distrito Federal, onde se abre um portal de tempo passado, de onde fui recortando trechos das falas coletadas.

Na análise desse rico material encontrei certo descompasso entre o que foi idealizado para a cidade e o que se assiste na realidade da educação pública do Distrito Federal até os dias de hoje. Como professora da rede pública de ensino desde 1991, pude perceber o desconhecimento histórico dos professores em exercício, fato comprovado ao trabalhar na formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação. Esse discurso é trazido da memória da Professora Santa Soyer³, primeira diretora da Escola Júlia Kubitschek:

[...] às vezes nós ficamos ressentidos com o pessoal que veio depois, que não conheceu o trabalho, não sabia do esforço, o trabalho que foi a boa vontade, a dedicação, o entusiasmo –

³ SOYER, Santa Alves. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 24/01/1990. Entrevista cedida a Wanda Cozetti Marinho e Jeanina Daher.

porque ninguém perguntava quanto ia ganhar, queria era colaborar. Era aquele entusiasmo.

Esse desconhecimento pode ser atribuído ao exponencial crescimento da máquina educacional que é hoje a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal ou à infinidade de novos planos implantados a cada novo governo, que se sucederam nos anos de sua existência. Se por esse ou por aquele motivo o primeiro e elementar Plano de Anísio Teixeira ficou relegado ao degredo, na memória dos profissionais em exercício na rede pública, resta dele apenas uma vaga lembrança, desconectada da realidade, registrada nos livros educacionais.

A modernidade teórica e profissional baseada na educação pública frutificou na cultura local e, nos dias de hoje, mostra, na personalidade da cidade, alguns de seus elementos. É possível que, ao conhecer a história pedagógica da cidade, sua população e, em especial, seu corpo docente encontrarão elementos que romperam com a educação tradicional disseminada no País e que dão visibilidade ao novo traçado identitário concebido na proposta renovada de educação.

Nos depoimentos, a função histórica da memória será contextualizada como um fragmento vivo e integrante da história. Das falas, fatos das próprias vivências dos depoentes são percebidos na escrita das vozes, fazendo emergir lembranças de um conhecimento anterior. A fala salta do mundo dos professores e alunos, oferecendo sua interpretação individual sobre a realidade de ontem e de hoje. Das falas emerge a emoção das professoras diante da atitude profissional de ontem comparada à de hoje. Para a professora Santa Soyer, o trabalho educacional assume o topo da hierarquia dos interesses dos atores envolvidos. Sua fala traduz em palavras a condição de ser parte integrante do contexto histórico como uma história viva, não como “uma história do lado de fora esperando para ser contada” (ROUANET, 2003, P. 202).

Podemos compreender, assim, que a memória dos professores pioneiros, personagens da história da educação do Distrito Federal, vão revelando os enredos e tramas sociológica e pedagogicamente tecidos e, neles, as revelações, as emoções, os erros e os acertos da experiência educacional vivida em Brasília.

Datado dos fins da década de 1950, o Plano de Construções Escolares de Brasília⁴ guarda o projeto humano idealizado, naquela época, por meio de uma política educacional. Esse material, relacionado aos depoimentos dos professores pioneiros, servirá para reconstruir as bases do plano imaginado para a população da nova cidade. Assim, esta pesquisa busca promover um *res-gesta*, ou um diálogo histórico para além da sua materialidade.

Nem tudo o que se supõe tenha ocorrido interessa ao historiador. Os processos biológicos do homem não são usualmente relevantes. A importância de certas pessoas, entretanto, empresta relevância a seu nascimento ou a sua morte. (...) Mas o tipo de cotidianeidade de certo povo, ou de certa época, senão de certa personalidade, pode se tornar relevante objeto de pesquisa histórica. (JAGUARIBE, 2008, P.621).

Dessa forma, uma questão se apresenta: Quais os elementos da cotidianeidade que foram selecionados na memória dos professores? A plasticidade da memória se estende na lembrança da poeira, nas dificuldades da cidade nova, no sentimento de aventura, no entusiasmo e no estranhamento à ruptura pedagógica que se constituía nos primórdios da cidade. A seleção dos temas lembrados ou esquecidos parece remeter a uma leitura afetiva do tempo vivido. Na memória dos professores esvaeceram-se as alterações políticas e as oscilações ideológicas, que não apagaram os traços de uma prática educacional exitosa. Entre o que foi esquecido e o que foi eleito para permanecer são guardadas, muitas vezes, as dores, as experiências penosas e fatos que ferem a memória de cada um. Assim, as afirmações utilizadas neste estudo foram aquelas selecionadas e retidas nas memórias dos professores; o que significa que tais vivências e, conseqüentemente, suas lembranças foram aprendidas, enquanto outras foram perdidas e relegadas ao esquecimento.

Segundo Izquierdo (2002), ao apagar uma lembrança acionamos uma ferramenta do sistema nervoso denominada “esquiva inibitória”. Esse procedimento neuronal coloca à disposição da memória o poder de selecionar o que será guardado ou esquecido, tal como uma peneira seletora de sentimentos negativos e positivos. Para tanto, a mente realiza uma interpretação dos fatos, formando um conceito mental do que foi vivido: se algo

⁴ TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, jan./mar. 1961.

foi bom ou não, se feliz ou triste, se claro ou escuro. A memória se forma e se estabelece por meio da “esquiva inibitória”, que, além de avaliar o acontecimento, hierarquiza-o mediante uma experiência de interpretação a respeito da relevância e da significância do acontecimento. Tais questões nos remetem ao fato de que, ao tratar de memória, estamos adentrando num campo bastante complexo, sobre o qual estudaremos apenas alguns aspectos.

Ao relacionar o aspecto histórico ao mnemônico dos fatos que constituem a história educacional do Distrito Federal em seus primórdios, esperamos percorrer os temas que foram selecionados na memória dos professores pioneiros. Esses temas trazem significados, valores e emoções vividas e destacam, afetivamente, os fatores marcantes que, de certa forma, são repetidos no discurso coletivo, podendo indicar uma tônica identitária na população pioneira.

Estudiosos identificam na memória uma capacidade de “aquisição também chamada de aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos aquilo que foi aprendido” (IZQUIERDO, 2002, P.9). Além do estudo histórico e mnemônico, foram realizadas leituras para encontrar, tanto na materialidade documental quanto na memória de seus atores, dados sobre os processos de aquisição, de formação, conservação e evocação das informações que compõem a memória coletiva da cidade. Viva no universo sensorial, a memória guarda mistérios que compõem uma referência mítica na humanidade, a ser preservada, fato sabido desde os gregos, quando reconhecida como fonte da imortalidade.

Os gregos da época arcaica fizeram da Memória uma deusa, Mnemosine. É a mãe das nove musas. (...) Mnemosine revelando ao poeta os segredos do passado, o introduz nos mistérios do além. A memória aparece então como um dom para os iniciados. (LE GOFF, 1990, P.438)

Aprofundamentos sobre a transmissão da memória para as gerações futuras fazem parte deste estudo, considerando sua formação a partir da educação pública, e da rede de valores e comportamentos estabelecidos na história recente da cidade quando aceitos ou negados pela comunidade educacional nos primórdios do Distrito Federal.

Pierre Nora, no livro “Entre História e memória: a problemática dos lugares” observa que:

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confrontam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante demandam análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. (NORA, 1993, P. 9)

A relação entre História e memória goza, no caso de Brasília, de um apelo facilitador para a pesquisa. A história está presente nos dias de hoje, dada sua curta trajetória. Soma-se a esse fato a relevância de que sua memória vive nos personagens que habitam a cidade possibilitando o constante exercício da observação da história por meio da memória. A história de ontem, presente nos dias de hoje, evidencia o surgimento da identidade absorvida no processo humano, experimentado na coletividade recentemente.

O que foi registrado pelos personagens da cidade guarda as particularidades que compõem a memória coletiva dos pioneiros da cidade: a coragem para enfrentar o novo ou a disposição para abandonar velhas tradições registradas nas páginas da história. Tais particularidades, quando apresentadas na voz da coletividade, têm sua veracidade fortalecida e acrescentam detalhes aos episódios históricos. Por outro lado, essas particularidades minimizam os conflitos e maximizam as tendências para esquecer ou lembrar uma experiência vivida. Reunida em diversas vozes, a memória funde experiências e conflitos como elementos plurais, ao mesmo tempo em que os relativiza. Continua Nora:

A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; e ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, P.9)

Entre História e memória, o sentido absoluto do passado se relativiza, o universal se individualiza e o múltiplo se unifica. Minimizam-se os prismas polêmicos da história e evidencia-se uma sensibilidade fragmentada nas construções individuais, revelando a melancolia de um passado que se esvaiu na poeira do tempo, de um momento vivido sem retorno. O que se supõe mais libertador ou transformador do que realmente foi, torna-se presente para aquele personagem que emite um depoimento ou um julgamento. A não continuidade do que é lido na História e na memória, reflete a construção acordada com o pensamento do próprio sujeito dessa memória, bem-sucedida ou não.

As fotos, as imagens esquecidas nas falas dos professores pioneiros revelam esses prismas. Memória e história se redimensionam numa representação do passado, celebrado nas palavras, na entonação e nos sentimentos dos seus personagens. Desse modo, esta pesquisa não buscou retratar documentalmente um episódio histórico, mas se direcionar ao estudo da construção da memória. Deseja-se buscar referências e conceitos, ainda inconscientes na coletividade pioneira da educação do Distrito Federal, para que, em outros aprofundamentos se possa constituir a imagem identitária de seu povo. Nesse contexto, a intenção nesse estudo da memória é a de libertar os conceitos presos nas lembranças dos professores pioneiros, trazendo, para o presente e para a história, os conceitos e referências presos no tempo, na memória de seus professores pioneiros.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1990, P.477)

O estudo documental realizado no acervo do “Grupo de Pesquisa Educação Pública Básica no Distrito Federal (1956/1964): Origens de um projeto inovador” serviu como um laboratório de pesquisas, onde pude assistir a depoimentos sonoros, visuais e escritos. Da observação dos conteúdos narrativos, de seu entusiasmo e emotividade, pude observar as três fases em que se desenvolveu a educação do Distrito Federal em seu período inicial. O início, o desenvolvimento e o declínio do plano educacional proposto por Anísio Teixeira para Brasília destacam-se nos testemunhos dos professores pioneiros.

O período anterior à sua implantação é definido como o início, período em que se processou a sua implantação, seu funcionamento é reconhecido como o momento de desenvolvimento e o momento em que são evidenciadas as dificuldades encontradas para a sua execução se sobressaem como o momento de declínio.

Tais períodos foram analisados em uma livre interpretação sobre a literalidade imagética dos depoimentos, registrados em formato VHS e disponibilizados em arquivos computadorizados e digitalizados. A análise de conteúdo, que reúne um conjunto de técnicas de análise das comunicações, foi feita por meio de evidenciação de valores nele expressos. Esses elementos, quando ressaltados, apontam para indicadores emocionais, pessoais e profissionais que permitiram a inferência de valores assimilados ou questionados no que tange ao conteúdo das mensagens. Nesse contexto, a análise empreendida pautou-se sobre questões analisadas, tais como: a) Encontra-se presente o aspecto mnemônico da experiência vivida? b) Que palavras evidenciam emoções ou valores pessoais e profissionais? c) O que é revelado nesse discurso?

O depoimento da Professora Santa Soyer, primeira diretora da Escola Júlia Kubitschek, exemplifica o percurso da referida análise. Em sua fala, o tempo verbal passado leva ao contexto da memória da professora, quando se situa antes do *peçoal que veio depois*, ao referir-se aos professores da atualidade como desconhecedores do trabalho pedagógico desempenhado no momento passado mencionado. A análise do conteúdo salienta a emoção do testemunho, sublinhando palavras como *ressentidos*, *esforço*, *dedicação* e *entusiasmo*, fazendo emergir conceitos como empenho, idealismo e compromisso profissional da parte dos professores pioneiros.

Na análise dos depoimentos apresentados será provocada uma integração entre a memória e a história, uma vez que tais elementos se apresentam e se cruzam constantemente durante esta pesquisa. Por exemplo, pudemos observar falas que relativizavam alguns fatos significativos. Tais fatos, expostos à luz do tempo, são compreendidos de maneira diversa, conforme a proposta do depoente, como na afirmativa da professora Santa

Soyer: “Ninguém perguntava quanto ia ganhar, queria é colaborar”. Nesse texto evidencia-se o alto grau de compromisso pessoal com a proposta educacional por parte dos professores pioneiros e, por outro lado ignora, com indiferença, a importância da esfera econômica na vida dos professores, naquele difícil momento de adaptação. Esse depoimento, se, paralelamente, explicita o compromisso profissional dos professores pioneiros, por outro lado, esquiva-se ao fato, registrado em documentos históricos, de que o salário dos professores era o dobro do valor estipulado nas demais Unidades de Federação. Compreende-se, nesse contexto, que a fala da professora Soyer, intencionalmente pretende reforçar o caráter colaborativo do momento, com a preocupação legítima de valorizar o empenho dos professores e engrandecer a imagem da categoria, desassociando-a do valor econômico da missão.

Nas falas dos professores se revela a presença influente do pensamento de vários autores, em especial da Educação, como Anísio Teixeira; da Sociologia, John Dewey e Florestan Fernandes e da Filosofia, Emanuel Kant e Eudoro de Sousa. Nesse contexto, se pretendeu, na análise dos testemunhos dos professores, provocar um debate interdisciplinar entre esse caldeirão de teóricos e os conceitos emergidos da memória dos professores. Desse modo, essas falas dialogaram com a ideia de cosmopolitismo de Kant, de marginalidade de Florestan Fernandes e de pragmatismo de John Dewey e de Anísio Teixeira.

Nas obras de Guimarães Rosa, Josué de Castro e Monteiro Lobato buscamos uma ilustração, em ideias e palavras, das imagens descritas na narrativa. A poética, entremeada no texto, vem contextualizar sensorialmente os temas abordados e, da mesma forma, autores e compositores da Música Popular Brasileira com os quais dialogamos, com a idêntica função de filtrar esteticamente o texto e ritmar algumas ideias apresentadas.

“Não existe pensamento sem inferência” (DEWEY, 1979, P.100), assim procurei provocar o pensamento para melhor compreender a formação identitária do brasileiro. Sem buscar culpados ou heróis, busquei, no indivíduo brasileiro, um entendimento que possibilitasse um conhecimento identitário da

minha cidade e do meu povo, constituído a partir dos elementos formadores da escola pública pioneira.

DO SERTÃO

Por meio de uma leitura situada no tempo, nos primórdios da educação no Distrito Federal, busquei reconhecer, na sua história, o papel dos professores pioneiros no desenvolvimento da identidade construída na cidade.

A partir de relatos desses professores, foram observados alguns dos procedimentos vivenciados na escola pública idealizada para a nova capital. Com olhar de pesquisador, busquei relacionar o estudo documental aos discursos sobre as quebras de paradigmas e a absorção de novos conceitos sociais e educacionais vivenciados nos primórdios de Brasília.

Podemos considerar que o que se busca trazer é um *back-up* no HD, nos *downloads* e no *pen-drive* do universo pioneiro da escola pública brasiliense, guardados no arquivo “Educação”, na pasta “Plano Educacional de Anísio Teixeira”. Esse arquivo contém imagens, fotografias e filmes em preto-e-branco dos professores pioneiros, gente honrada com o *status* de educador. Indivíduos que assistiam à chegada da modernidade no Brasil nas vestes dos ideais desenvolvimentistas que se aproximavam; entre eles a intenção e o convencimento de que, para atingir uma proposta educacional transformadora, era necessário adequar o estudante para a sociedade moderna e em constante evolução, que se anunciava desde o início dos anos de 1920.

As imagens do tempo, vistas passados 50 anos da inauguração da cidade, de desenvolvimento, de crescimento econômico do País e do incessante impacto da modernidade, colocam o futuro anunciado debaixo de nossos olhos. Em Brasília, o pensamento coletivo se constitui no ritmo do passar dos anos, impregnado de uma jovialidade inerente à sua pouca idade, debaixo dos pilotis, nos movimentos estudantis e no desenvolvimento de uma política distrital. A cidade se constrói e adquire gradualmente uma feição própria.

O espectador percebe a cultura brasiliense como urgência, uma forma de driblar a cidade burocrática, feita de artificialismo nato. A arte ameniza a unidade do ar. A falta. (...) Cidade que vive mesmo se a gente demora a se reencontrar. (SÁ, 2010, P.139)

O desenvolvimento de uma cultura própria na cidade foi um fenômeno que vi crescer, com as pessoas que conheci e com os grupos que frequentei, num caminho identitário fermentado na construção de um pensamento coletivo próprio, alheio aos modelos preestabelecidos. Assisti a esse movimento em minha infância e juventude e assisto aos 50 anos de idade da cidade em meio à maior crise política de sua história, que afoga seus habitantes numa enchente de corrupção.

A crise política não significa que Brasília fracassou como projeto ético e evolutivo. Apenas não é uma cidade pronta. As contradições da capital latejam e encontram-se à flor da pele. (FABIANO, 2010, P.117)

As contradições expostas na ação do tempo resumem o complexo universo de alternativas sociológicas de qualquer cidade. Toda cidade tem um programa próprio que, ao se recontar, explicita-se e renasce. No caso de Brasília, a cada catástrofe política, publicada na imprensa local e nacional, são lembradas as razões da transferência da capital, expondo, entre o idealizado e o realizado, um reencontro de suas singularidades antagônicas.

Este trabalho foi realizado durante uma crise política em que esses antagonismos eram evidenciados nos sombrios festejos do cinquentenário da cidade. A observação desses contrastes reforçou, neste estudo, a necessidade e mesmo o sentido de dever da pesquisa, para buscar, na dimensão sensível e na intuição humanizada, elementos que levassem a uma aproximação do *programa próprio* da cidade de Brasília.

As falas dos pioneiros trazem 50 anos de história e de memória de um tempo passado na trajetória dos professores aprovados num concurso público nacional e que formam o elenco de personagens protagonistas dessa aventura no sertão do Brasil, como portadores de educação e conhecimento ao limiar do desconhecido. Em 1957, o Brasil ouvira as promessas do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira de um futuro de glórias, anunciado para a ampla terra árida de amplidão, torrão vermelho isolado do litoral, onde pastavam cabeças de gado leiteiro e de corte.

O chamado ao plano alto do País aos mineiros que deixavam para trás as suas montanhas e aos gaúchos dos infinitos pampas para andanças no

desconhecido das entranhas brasileiras. Por aquelas terras de novas paragens, homens e mulheres examinariam, com estranheza, a vegetação retorcida e nervosa do cerrado e o céu de um azul infinito para repousar os olhos dos baianos, paulistas, capixabas e de toda gente brasileira.

Outras rotas já haviam sido abertas anteriormente na história do Brasil: o ciclo do ouro, do açúcar, do café. Atraídos pelo canto da riqueza interiorana, o povo se move, lentamente, fincando novas marcas, mais distantes, expandindo olhares, perdendo limites e ganhando fronteiras. Esses andarilhos montavam moradas nas paragens ermas, distantes da cultura litorânea, criando outros Brasis, pelo extenso e complexo *far west* sul-americano proposto por JK.

A modernidade anunciada na literatura europeia parecia chegar para ficar. A leitura do tempo se alinha ao abandonar o desenho cíclico, o fato encolhe o mundo e as distâncias, transformando o espaço e plastificando a realidade. Impõe-se a ruptura da dinâmica cíclica do tempo, *lócus* do conforto primitivo dos homens, que assistiam ao movimento do tempo nas constantes repetições dos episódios da vida de seus pais e avós. A linha arredondada, que se expandia, ganhava uma retidão desconhecida, formatada para o progresso, para a possibilidade de romper; aquilo que o pai viveu, não viverá seu próprio filho. Outros futuros, melhores, maiores e progressivamente mais distantes da imagem cíclica do tempo se tornam possíveis, a partir do centro geográfico do País.

Nesse mesmo lugar e tempo, as cortinas desse Brasil são abertas para o público por Guimarães Rosa, no “Grande Sertão: Veredas”⁵, o romance de densa narrativa poética sobre a cultura sertaneja. O cenário retrata a paisagem agreste da vida do personagem-narrador Riobaldo num tempo de jagunçagem, em que andava em bando pelo sertão, pilhando cidades e fugindo da tropa montada. A trama se enreda à aventura vivida com Diadorim, que conheceu ainda criança e cujos olhos o queimavam de perturbação.

O narrador descreve, com sensibilidade, o universo do sertão. Sintetiza o pensar solitário do sertanejo, guardado no silêncio que protege o mistério de

⁵ Sobre a primeira publicação de Grande Sertão: Veredas, Maio de 1956, Prêmio Machado de Assis, Prêmio Carmem Dolores Barbosa e Prêmio Paula Brito.

sua cultura. Nesse mundo, fala-se um “mineirês” carregado de arcaísmos e neologismos enriquecidos por aforismos, alinhavados na estrutura narrativa psicológica, de tempo irregular, não linear. Ali, no Grande Sertão Veredas, o saber sertanejo acredita que “de inventar pouco se ganha” (ROSA, 2001, P.81) ou que a “colheita é comum, mas o capinar é sozinho” (idem, ibidem, 2001, P.75) e também sabe que se “trabuca duro para dormir bem” (idem, ibidem, P.108) ou ainda que a “massa do volume deles também dá valor” (idem, ibidem, 2001, P.345).

No Grande Sertão de Rosa os traços do Brasil arcaico vão sendo revelados por meio da narrativa de Riobaldo, uma narrativa que expressa fielmente a linguagem e a cultura local, carregada de significados e valores caipiras de profundo enraizamento identitário em seus personagens. O discurso expressa o código de conduta trazido ancestralmente na memória dos jagunços e do povo sertanejo, compondo um mosaico de feitos gloriosos no agreste do Rio Carinhanha.

A autenticidade daquela gente sobressai na língua, de linhagem aportuguesada rústica, carregada de um sotaque “negaciado” num falar “baralhado”, “encarniçado” de “entortações” idiomáticas desconhecidas do público culto. Nas entranhas do Brasil, o fato rompia com a imagem serena do interior do Brasil. Cíclico, o tempo do sertão reproduz uma sucessão de recomeços, onde nada, jamais, seria absoluto. A repetição se perpetua num estudo da história sem início e sem fim _ inexoravelmente condenado a girar eternamente na roda da humanidade.

No interior da saga, o bando de jagunços de Joca Ramiro, povo endurecido pela seca, analfabetos sob o comando do coronel, a quem devem o respeito de um padrinho. Nas veredas cruzadas, a justiça se faz com as próprias mãos: a lei do jagunço devolve terra a quem considera ser ela devida e retira indevidas propriedades, a seu julgamento. De tanto em tanto, uma prosa para rememorar os contos de guerreiros, de cobras matadas e de belezas do sertão amado. Entre um cigarro de palha e um gole de pinga discutem a política da região, fadada à continuidade, sem perspectivas para aquela terra esquecida do resto do mundo.

A importância das letras, nesse romance, é revelada por Zé Bebelo. Coronel da região aprendera a ler nas aulas com Riobaldo com a intenção de se candidatar pelo sertão ao Congresso Nacional. Seria quem levaria Riobaldo a largar as letras pelas armas, despertando no seu mestre uma crença maior, a força do cangaço sobre a das letras. Pelo norte de Minas, sul da Bahia e Goiás, esse bando lutaria contra o de Joca Ramiro e de Hermógenes.

Os princípios da lealdade e retidão do sertanejo se apresentam no julgamento de Zé Bebelo – acusado de caçar, com ordem da polícia, outro bando – num curral, à moda sertaneja. A narrativa aponta para o antagonismo entre os poderes: de um lado, a política, na tropa montada a cavalo e, do outro, o bando, numa acirrada guerra de ideologias de embate sangrento entre jagunço e justiça. Frente a frente evidências da cultura da dominação, do medo e da submissão, onde a lei do mais forte sentencia o crime da politicagem.

Por que se insiste na oposição entre os dois tipos de poder? A função básica dessa construção é proporcionar uma ideologia, uma imagem de “inimigo” para os homens que lutam e arriscam diariamente suas vidas. A imagem dos “cachorros do Governo” satisfaz a necessidade básica de manter nitidamente separados o “bem” e o “mal”. No plano intertextual, ao encenar o conflito Poder da Cidade *versus* Poder do Sertão, Guimarães Rosa reconstrói em forma de paródia o padrão maniqueísta de Euclides da Cunha que opõe à Rua do Ouvidor as catingas. Essa visão é desconstruída ao longo do romance, na medida em que o leitor é levado a descobrir que os potentados do sertão são os mesmos que mandam no governo das cidades, do Estado, do País. (BOLLE, 2001, P.191)

As contradições entre a cidade e o sertão, entre o poder público e o humano são colocadas diante dos conflitos do bando, formando na memória dos personagens um arcabouço de traições, tocaias e vinganças. No sertão, terra de leis próprias, a palavra empenhada tem o valor do gesto assumido.

Na obra de Rosa, como uma fotografia em palavras, a narrativa voa rasante sobre a imagem do sertão num momento em que a linha de tempo está se fechando para abrir outro ciclo histórico nacional. A obra de Rosa situa-se entre o passado e o presente, o Brasil de antes e o Brasil de depois da nova capital. A simultaneidade dos tempos está presente nas intercessões das perspectivas linear e cíclica dos personagens das terras secas. As confluências do arcaico e do moderno antecedem o estranhamento do labirinto da

linearidade e da circularidade, onde se chocam e se evidenciam as contradições do progresso e do desenvolvimento. O conforto da reprodução, do gravado nas profundezas da memória sertaneja, em singulares lembranças coletivas, é rompido diante da dimensão linear que, comparada à visão cíclica do tempo, se anuncia dona de uma crueldade irreversível. Retilneamente, o tempo não mais eterno teria fim, era chegada a hora final.

Nessa ambiência, o desafio de construir uma nova cidade solicita de seus participantes o empenho de seu trabalho, suas culturas e crenças. A esses personagens, candangos intérpretes do pioneirismo, serpenteiam no horizonte para encontrar detrás da vereda, um universo pragmático e plural, onde possibilidades concretas surgem. Um novo ciclo de vida, um movimento humano de oportunidades para as suas gentes, deixaria para trás a vereda sempre banhada de água, mesmo na mais seca das secas, regenerada na margem do homem, no seu eterno recomeço.

Cansado da caminhada, o candango chegou, depois de longa estrada, gastou sua melhor peixeira, cortou galhos para romper a vereda, se arranhou nas machadadas, lanhou as pernas e feriu-se nas pedras pontudas do quartzito da região. Venceu a vereda, veio campo, veio montanha, veio mata, veio vila, veio cidade.

Essa imagem ilustra a chegada de um candango ao acampamento montado na Cidade Livre, a atual cidade satélite do Núcleo Bandeirante. Geograficamente, essa foto poderia ter sido tomada numa cidade qualquer do oeste americano ou num recanto bombardeado no Oriente Médio, mas se situa no Planalto Central do Brasil, nas terras onde os antropólogos encontraram vestígios de uma população ceramista da era pré-colombiana, nas proximidades de onde se estabeleceu a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas, nas terras onde, segundo os biólogos, existe a maior biodiversidade do mundo, ali onde se situa o *lócus* da modificação da paisagem e do homem.



“O-mala-às-costas”, fotografia de Peter Scheier, Arquivo Público do Distrito Federal.

“O-mala-às-costas”, imagem cedida pelo Arquivo Público do Distrito Federal, ressignifica o seu conteúdo uma vez que a:

fotografia é unária, quando transforma a realidade sem duplicá-la, sem fazê-la vacilar (a ênfase é uma força de coesão); nenhum duelo, nenhum indireto, nenhum distúrbio. A fotografia unária tem tudo para ser banal, na medida em que a unidade da composição é a primeira regra da retórica vulgar. (BARTHES, 1984, P.66)

Ao contrário, a imagem se desdobra num universo de significados relativos ao discurso, sobrepondo camadas, no personagem e no ambiente em que se projetam, unificando temas presentes no discurso da construção de Brasília. Desmembrados, os elementos reproduzidos criam um índice de

olhares; do homem, do tempo, do espaço, do ambiente, dos costumes, da bagagem levada, da bagagem deixada:

A fotografia pertence a essa classe de objetos folhados cujas duas folhas não podem ser separadas sem destruí-los: a vidraça e a paisagem, e por que não: o bem e o mal, o desejo e o seu objeto, dualidades que podemos conceber e não perceber. (BARTHES, 1984, P.15)

O recurso visual permite, ao pesquisador, espaço para ir além da mera ilustração, para adentrar a seara da interpretação. A imagem retrata o céu empalidecido da fotografia cinquentenária, onde o horizonte natural se concretiza diante de um homem que caminha sobre a terra pisada e empoeirada e enquadra animais e plantas. Na imagem imaterial, subentende-se a vista de uma nova realidade alimentada por ilusões e sonhos do andarilho que carrega uma pesada mala. O que carrega? Que dores e amores foram escolhidos para adentrar a cidade renovada? O que foi selecionado e o que foi esquivado? Não há peso na imagem, mas a posição vergada do personagem que a carrega em pé, no alto dos ombros, denuncia que ali há mais do que plumas; há um passado construído e selecionado para se postergar na vida do personagem, que entra, com passo firme, no acampamento.

A aura eternizada na fotografia retrata a mística do pioneirismo e da ruptura de padrões tradicionais que significou a construção da nova capital. Sua unicidade está expressa na figura do homem e sua transitoriedade. No seu caminhar, o homem se move sem olhar para trás. Olha a frente, carregando, numa mala repleta de memórias e intenções, a representação da oposição entre o passado e o futuro. Em direção ao plano de fuga da foto, estabelecem-se as esferas da modernidade: a coletividade do comércio local, quase uma vila, por onde se veem os automóveis da época estacionados diante dos casebres de madeira que ladeiam a figura central da foto.

A unicidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a reprodutibilidade. Retirar o objeto do invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o semelhante no mundo é tão aguda que, graças à reprodução, ela consegue captá-lo até no fenômeno único. (BENJAMIM, 1985, P.101)

A imagem congela o sentimento vivido no momento e imortaliza o não discernimento do seu personagem, que nenhuma palavra diz, só caminha carregando sua mala como uma concha, molusco cosmopolita que escora no ombro forte o peso de sua história, com disposição para o trabalho braçal que o espera.

A fotografia não fala *daquilo que não é mais*, mas apenas e com certeza *daquilo que foi*. (...) Essa sutileza é decisiva: a essência da fotografia consiste em ratificar o que ela representa. (BARTHES, 1984, P.128)

O instantâneo, descrito nos contrastes, nos matizes marrons, dourados e sepias, traz o registro uno do início de um tempo de urbanidade e modernidade. O registro fotográfico expressa em imagens um espectro temporal da história recente do País. Na foto estão os Riobaldos, os Jeca Tatus de Lobato, os professores pioneiros na marcação de um tempo único a carregar uma mala pesada às costas. O cidadão, que tem sua sombra projetada à direita da luz matutina contrastada com os borrões das nuvens sobre o céu, traz suas calças arriadas e calça botinas surradas no trajeto.

O abandono da disposição da passividade inicial, para ir além do visível, é possibilidade dada na imagem, que permite ao espectador elaborar, no seu mundo das ideias, a sugestão da força, da iniciativa e da ousadia representadas na imagem proposta. Dada ao observador a liberdade da interpretação estética, o personagem sem rosto liberta a imaginação do expectador, para ver no retrato uma cena possível, a chegada a Brasília do sertanejo Riobaldo.

Finda a tragédia do jagunço, vem ele, com sua mala, ser candango. Na foto não está impressa a vida de jagunçagem; não se pode perceber o mal ou o bem que fez ou o alegre ou o triste que viveu. Como imagem, só deixa espaço para a elucubração criativa do personagem, para conceber o novo roteiro de vida que minha consciência elabora para o homem, centralizado e imortalizado na luz escrita da fotografia.

Pois a fotografia é o advento de mim mesmo como outro, uma dissociação astuciosa da consciência de identidade (...) ela lembra sua herança mítica apenas por esse ligeiro mal-estar que me toma quando “me” olho no papel. Esse distúrbio é no fundo um distúrbio de propriedade. (...) a quem pertence a

foto? ao sujeito (fotografado), ao fotógrafo? (BARTHES, 1984, P. 26)

A foto, nesse contexto, pertence a quem a lê, a quem interpreta a sua narrativa e altera o romance de Rosa trazendo Riobaldo, sem Otacília, que larga as roças herdadas e a orientação do compadre Quelemém para encenar outro enredo em sua trajetória de andarilho do interior do País.

O ano de 1957 se entrelaça entre o Grande Sertão: Veredas e a construção de Brasília. Numa historicidade inventada, outro rumo ou outro ciclo criativo poderia ser dado aos personagens citados; outro final para os jagunços, para os caipiras e para Riobaldo. Mas o personagem da fúria insana, de embate cotidiano e brandura serena se recria, sem Diadorim, ferido e morto, ele abandona em definitivo as armas e parte para outra guerrilha. Esse amor poético se expressa nos aforismos do autor ao expressar sua vista embaçada: “Diadorim é a minha neblina” (Rosa, 2001, P.40). Criativamente, a frase traz a dor de amar e a tristeza que justifica a necessidade de superação pessoal do personagem com um novo destino rumo à capital do País. Essa é a leitura que trago da imagem, uma visão invasora e oportunista dos tempos impressos em preto e branco de baixa fixação. A imagem enodada pelos anos vale mais que mil palavras e deixa a pergunta: será esse aí, na foto, o Riobaldo?

Daqueles tempos de equipamento fotográfico extremamente caro e de produção exclusivamente importada, para cá, o uso da imagem se democratizou. A tendência ao uso das imagens nos dias de hoje coloca o homem numa relação produtiva com a tecnologia, que constantemente o assola sob diversos ângulos. O estudo e a interpretação de imagens visuais, sejam elas fotográficas ou cinematográficas, criam significados que representam uma alternativa ante o fenômeno da massificação cultural que impõe aos espectadores uma sobrecarga de imagens visuais. Educar a sensibilidade do espectador é ensiná-los a melhor lê-las.

O cinema realiza um tipo de educação da sensibilidade que a vida real não é capaz de realizar. Essa educação só é possível porque a linguagem do cinema estabelece um distanciamento entre personagem e espectador, entre a intenção e o gesto, entre a visão e a audição. Realiza também outro tipo de estreitamento: um amálgama de sentidos e significações para cada detalhe que se oferece à visão e à audição. A partir

desses dois sentidos alcança e toca todos os demais.
(COUTINHO, 2009, P.83)

A necessidade de educar o olhar tecnológico, presente no cotidiano da cidade, explicita o desconforto da aceleração do tempo presente na ideia de modernidade. Essa educação provoca no espectador a experiência de se deslocar da posição passiva para dentro da imagem e, ampliando o seu panorama de interpretações, para o universo da criatividade e da sensibilidade. O reconhecimento da sensibilidade por meio do uso de imagens tem o potencial de educar o olhar ativo e crítico do educando. Desse modo, com o olhar educado, reverte-se a aprendizagem, redirecionando-a à qualidade das interpretações possíveis de um momento da história impresso em imagens e ampliando o espectro de observação do aprendiz. O também visionário Walter Benjamin anuncia o “analfabeto do futuro não será aquele que não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar” (BENJAMIN, 1996, P.107). A se considerar tal afirmativa, a educação pública de Brasília, esquecida de suas imagens e de suas memórias nos dias de hoje, engatinha, quase analfabeta.

DA CIDADE IDEALIZADA

Para dar partida ao tema da fundação das cidades, há que se considerar o fato como experimento idealizado de um propósito, presente em todas as culturas da humanidade. Assim, cidades foram criadas com o propósito de modificar uma realidade existente. O ideal presente na fundação das cidades encontra na Filosofia e nos sustentáculos da razão motivos que capacitam a humanidade a fundamentar o desenvolvimento dessas iniciativas urbanas.

O idealismo pressupõe a abstração da realidade material e, como corrente filosófica, opõe-se ao materialismo e ao realismo. Uma ideia é um retrado de um mosaico de generalidades que reunidas ganham um nome abstrato e um conteúdo de significados. Enche a mente e ao mesmo tempo se esvazia na realidade existente e por isso pode ser uma e outra coisa simultaneamente.

O idealismo é um conceito presente no mundo inteligível⁶, ideado na clareza ou na escuridão dos conceitos abstratos da linguagem. Absorvido como uma representação imaterial de seus significados, a ideia habita no reino de *Lógos* (a palavra ou a razão), com os pensamentos, os artigos e os substantivos, que dão formato às palavras como identidade ou memória.

Considerado o primeiro idealista da história, Platão compreendia que “(...) é realidade em si, é ideia, e tudo o que pode ser pensado ou ideado por nós, é ou não é” (SOUSA, 1978, P.34). Entre 380 e 370 a.C, em “A República”, Platão desenvolve uma imagem do ideal na figura de uma estrutura urbana em que se desenvolve a realidade. Num formato dialógico questiona o propósito das leis e da constituição de uma sociedade justa e organizada por um governo qualificado e atento às necessidades educativas de seu povo. Literária e dialeticamente, Platão concebe o primeiro raciocínio idealista ocidental, assumindo a crença numa organização social mais justa a partir das ideias elaboradas por seus membros. Segundo a interpretação de Eudoro de Sousa

⁶ “*Mundus sensibilis* _ soma de aparências, na medida em que são intuídas e *intelligibilis* _ relações entre as aparências pensadas de acordo com as leis gerais do entendimento”. (CAYGILL, Howard. Dicionário Kant).

(1978), Platão havia se esforçado, na última fase de seu pensamento, por demonstrar como o mundo inteligível podia ser a razão do real sensível (idem, ibidem, P. 34).

O racionalismo compreende a faculdade racional humana como habilidade exclusiva do ser humano de, por meio do raciocínio, elaborar conceitos sobre o tempo e o espaço, capazes de aprofundar o conhecimento do homem sobre sua existência e seu universo.

Aristóteles descreveu-a por meio da analogia *como a visão é para o olho, assim a razão é para a alma*. Descartes também a descreve com frequência em termos da luz natural da alma. A posse da razão também universalmente aceita como a característica definidora de um ser humano e a principal diferença específica entre ele e os animais, ou nas palavras de Descartes *é a única coisa que distingue os homens dos animais*. (CAYGILL, 1995, P.271).

O que diferencia esses conceitos é que, enquanto o idealista elabora uma realidade futura melhorada e a persegue, dada a crença num ideal, o racionalista desenvolve, de acordo com as leis essenciais da natureza, uma metodologia para o seu funcionamento. Assim, para o idealista, o pensamento é crença. Ao defender um ideal, o idealista acredita no poder de sua força mental para que essa ideia seja viabilizada. De outro lado, para o racionalista, o pensamento é ação que coloca em prática, numa série de procedimentos que, metodicamente, são associados às ideias desenvolvidas em fundamentos comprovados do que é possível ser realizado.

O significado de ideal remete a sentido presente na palavra utopia, vernáculo cunhado na literatura por Thomas Morus, na obra “A utopia”, de 1516. O lugar ideado, num futuro oposto à realidade presente, é otimista: na sociedade utópica idealizada por Morus, o explorador Rafael Hytlodeo, colaborador de Américo Vespúcio, descreve uma vida ideal em comunidade, baseada em regras inusitadas, como a propriedade, que é comum aos membros que trabalham pela coletividade.

Os habitantes da Utopia aplicam o princípio da posse comum. Para abolir a ideia da propriedade individual e absoluta, trocam de casa todos os dez anos e tiram a sorte da que lhes deve caber na partilha. (MORUS, 1997, P. 83)

Seus cidadãos não participam de guerras e dedicam-se à leitura e à arte, revelando uma organização social preocupada em promover a igualdade e a cultura da paz. O contexto real da narrativa se coloca diante de uma distribuição equitativa dos recursos econômicos, fator que leva o leitor a observar o diálogo da obra medieval com teorias políticas e econômicas futuras, vislumbrando alternativas como o marxismo e o anarquismo. A utopia de Morus contém elementos do idealismo e do visionarismo quando anuncia modelos políticos, econômicos e sociais que ainda nos dias de hoje são almejados pela sociedade contemporânea. Morus traz esses modelos quatro séculos antes de serem colocados à prova. É o caso da propriedade comum e do pacifismo vivido em Utopia. Esses fatores vislumbrados invertem a interpretação racional da obra e indicam, no seu idealismo, uma função visionária de futuro.

Sobre o visionarismo, o racionalista Kant escorrega no predomínio da racionalidade sobre o idealismo, reconhecendo que “aos poucos vai se tornando difícil manter sempre a linguagem cautelosa da razão” (KANT, 2005, P.53). No artigo “Sonhos de um visionário explicados por sonhos da metafísica”, o autor reconhece as limitações da racionalidade humana e lança mão do estudo da Metafísica⁷ para identificar o que está além do campo da Física.

A reunião dessas correntes filosóficas fortaleceu a percepção de que a elaboração das cidades constituía espaço físico da funcionalidade experimental. Como Utopia, criar cidades mostrava-se uma alternativa viável ao exame de novas tendências, ambientando idealizações inéditas. As cidades tornam-se ninhos para os valores idealizados, permitindo renovadas projeções racionais. Então, padrões de comportamento são testados e assimilados, gerando coletividades urbanas renovadas em padrões estabelecidos pela Filosofia moderna.

⁷ “Metafísica era o nome dado, no primeiro século da nossa era ao *corpus* de escritos aristotélicos que veio *depois da física*. (...) Esse título de catálogo convertera-se no nome da ciência suprema, abrangendo objetos tais como deus e os anjos, que *não dependem da matéria para seu ser*, e conceitos tais como *subsistência, qualidade, ser, potência, ato e muitos outros*.” (CAYGILL, 1995, p.228)

Fruto de sua história, a sociedade carrega no presente os marcos do passado, como nos elementos filosóficos surgidos a partir do século XVII sob a estampa industrial e científica. Sobre o sentido da modernidade, essa palavra trouxe impulso e desenvolvimento sem precedentes na economia baseada no racionalismo e no utilitarismo. Idealizada pelos filósofos iluministas, o termo modernidade foi editado em artigo do poeta Baudelaire como resposta explicativa ao fenômeno, então recente, da cultura de massa. Caracterizada pelo enquadramento do indivíduo a uma sociedade formatada em direitos e deveres coletivos, a ideia de modernidade levou a uma massificação das formas de pensamento. Esse fato, segundo intérpretes da modernidade, provocou um mal-estar generalizado diante da perda dos significados conhecidos, numa radical mudança de valores que, segundo alguns intérpretes, colocaria a humanidade num vácuo civilizatório.

A modernidade torna-se então o atingir dos limites, a aventura da marginalidade, já não a conformidade à norma, o refúgio na autoridade, ligação no centro, que o culto do antigo nos sugere. (LE GOFF, 1990, P.189)

A negação do antigo colocava à margem os antecedentes históricos da humanidade, opondo o passado à ideia de desenvolvimento e de progresso. A Filosofia moderna compreendia o progresso na negação dos valores assimilados no passado, o que implicava o estabelecimento da nova ordem da técnica, baseada na destruição dos valores que constituíram a própria história da humanidade. Para o homem, a ausência do antigo e o descontrole daí originado, diante das rápidas mudanças sociais provocadas pela modernidade e seus desequilíbrios, são expressos como elementos da

[...] discrepância entre os poderosos meios de produção e sua utilização insuficiente no processo produtivo, ou seja, pelo desemprego e pela falta de mercados. Essa guerra é uma revolta de técnica, que cobra em “material humano” o que lhe foi negado pela sociedade. (BENJAMIN, 1996, P.196)

Para compreender esse mencionado mal-estar da modernidade, autores se dedicaram a escrever enciclopédias, livros, compêndios e peças teatrais, que discursavam sobre o desconforto da aceleração do tempo e da destruição de mitos. A tônica dessa literatura, até os dias de hoje, analisa os estudos sobre a racionalidade e o idealismo como fundamentos estruturais da

modernidade. Desse entendimento, para ambientar esses estudos, exercícios concretos de modernidade, que se tornaram relativamente frequentes, redundou na idealização e na racionalização material ou imaterial de cidades.

Ítalo Calvino (1990) interpreta criativamente a feição das cidades na obra “As Cidades Invisíveis”. As cidades imaginárias são dotadas de uma personalidade própria, construída sobre suas peculiaridades, a partir de seu povo e suas ações sociais; cidades que têm nomes femininos e estão isoladas umas das outras em um não lugar de realismo-fantástico. Em algumas delas, figuras mitológicas travam diálogos intensos com os habitantes, nas descrições de Marco Pólo a Kublai Khan⁸, um frágil imperador ouvinte atento a histórias de outros mundos, curioso de outras estéticas e contradições urbanas alheias ao seu universo. Assim, fundam-se Otávia, uma cidade enredada numa enorme teia de aranha; Clarisse, a cidade gestora de metamorfoses ou Leônia, que se constrói do lixo abandonado nas ruas, na narrativa do autor ítalo-cubano. No mundo inteligível da literatura, é possível atribuir personalidade às cidades, conforme a sua população, suas prioridades, seus pontos de observação.

No *mundus visibilis* europeu, o fenômeno se reproduziu em larga escala, por vezes com motivos questionáveis: “Quantas capitais nasceram de um capricho de um Rei? Madrid porque Carlos V, sofrendo de gota, apreciou seu clima, Haia, refúgio de caça dos condes de Holanda, S. Petersburgo, em virtude de uma súbita intuição do Tzar.” (PENNA, 1958, P.145). No caso brasileiro, inicia-se por Teresina, fundada em 1851, depois Aracaju, em 1858. Belo Horizonte será fundada em 1898, Goiânia em 1937, Brasília em 1960 e Palmas em 1990. Além de uma infinidade de cidades surgidas pelo interior do País, movidas por ciclos econômicos, pela criação de estradas ou mesmo como ponto de parada de rotas migratórias. Em cada cidade, um renovado propósito: repetidos exercícios de multidisciplinaridade humana onde são acolhidos um compêndio de conceitos sociológicos num universo de lugares de encontro, administrando pontos de vista indissociáveis e contraditórios.

⁸Neto de Gengis Khan e filho de Tolui (quarto filho de Genghis), conquistador mongol responsável pela dominação total e reunificação da China, fundando a dinastia Yuan. Criado por um tutor confucionista, Kublai mostrou-se um administrador capaz para os padrões mongóis, mas ineficiente para os chineses (Wikipédia).

Todas as cidades desenvolvem uma dramaticidade própria, como num palco. Desde a sua fundação, as cortinas da cidade se abrem a um espetáculo inédito para uma plateia surpresa com o novo cenário, com a reestrea de uma antiga peça, revisitada, renovada, repensada. Nesse palco multidisciplinar de cenários econômico, político e social, a cidade desenvolve em sua identidade uma dramaticidade e uma plasticidade própria, diferenciada na atuação de seus personagens, narradores de uma história coletiva, interpretável à luz do tempo.

A história da miscigenação do povo brasileiro e do acobreamento de sua pele reflete a constante assimilação e sedimentação de outras culturas urbanas no caldeirão que é esta terra de imigrantes. Os hábitos adotados nos 500 anos, em um processo conflituoso de culturização, perderam-se no fio da meada de onde vem isso ou aquilo. Nas cidades tradicionais do País, o traço português, o afro-descendente e o indígena estão presentes nos lares brasileiros, na disposição familiar e nos espaços e nas ideias que formam a complexa mandala histórica brasileira.

A oposição antigo/moderno, que é um dos conflitos através dos quais as sociedades vivem as suas relações contraditórias com o passado, agudece-se sempre que se trata de lutar contra um passado recente, um presente sentido como passado, ou quando a querela dos antigos e modernos assume as proporções de um ajuste de contas entre pais e filhos. (LE GOFF, 1990, P.196)

Ponto de encontro de outros tantos povos e da geração de outro, é o caso de Roma, fundada em 753 a.C. por etruscos, balcãs, gregos, hispânicos, celtas, mouros e outros. Na península itálica, diversas culturas mediterrâneas se reuniram para tornarem-se partícipes da formação de uma civilização que se estenderia pela região durante séculos. Assim, a *Cittá Eterna* deu-lhes abrigo e gerou um conceito que ultrapassa as fronteiras materiais no planeta: a latinidade. Diferentemente de Roma, Brasília é uma cidade criança, impregnada de juventude em seu ideal racional. Como reconhece Darcy Ribeiro, as jovens cidades resumem a identidade de "(...) povos novos, ainda na luta para nos fazermos a nós mesmo como um gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito mais bela e desafiante." (RIBEIRO, 1995, P.454).

Assim como Morus, Ribeiro vislumbra o florescimento de uma população renovada, idealizada por sua própria inocência. A ambiciosa identidade nacional idealiza que

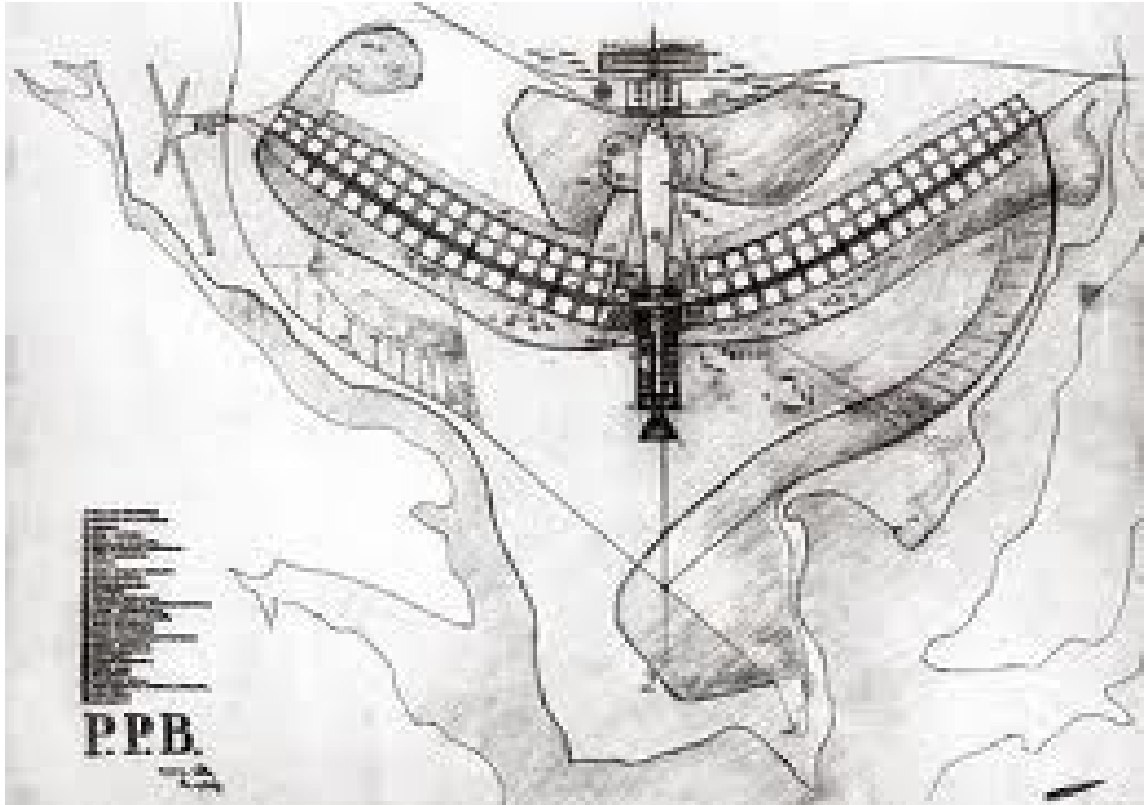
“(...) somos a nova Roma. Uma Roma tardia e tropical. Mais alegre, porque mais sofrida. Melhor porque incorpora, em si, mais humanidades. Mais generosa, porque aberta à convivência com todas as raças e todas as culturas e porque assentada na mais bela e luminosa província da Terra.” (idem, *ibidem*, P.454)

Brasília responde ao idealismo na fórmula narrativa simples do Relatório do Plano Piloto de Lúcio Costa, a concepção urbanística deve ser “cômoda, eficiente, acolhedora e íntima. E ao mesmo tempo derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional”⁹ (COSTA, 1957, P.32). No relatório cada palavra ganha o peso da modéstia contraposta a um projeto que, mais do que preencher o grande vazio do centro-oeste, pretende dispor dos atributos de uma capital federal de uma monumentalidade apresentada “(...) não no sentido de ostentação, mas no sentido da expressão palpável, por assim dizer, consciente, daquilo que vale e significa” (idem, *ibidem*, P. 20).

O Relatório do Plano Piloto assinado por Lúcio Costa (1957) discursa sobre uma modernidade linear que anuncia um modelo de planejamento urbano ordenado para dar eficiência ao trabalho consoante ao prazer de nela habitar. O ideal de cidade vai além da esfera profissional e doméstica pretendida para a cidade, *locus* de cultura,

“(...) para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se, com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos e sensíveis do País.” (idem, *ibidem*, P.20).

⁹ Relatório do Plano Piloto de Brasília elaborado pelo ArPDF, CODEPLAN, DePHA, Brasília, 1991, p. 112.



Brasília (DF): Plano-Piloto, por Lúcio Costa (1957).

No planejamento idealizado para Brasília, seus cidadãos habitam nas superquadras, dispostas de maneira regular, obedecendo a um gabarito máximo uniforme de seis pavimentos, com pilotis. Entre as superquadras, o cidadão e o automóvel trançam numa relação prevista em bases de respeito, prevista a “ (...) separação do tráfego de veículos do trânsito de pedestres, mormente no acesso à escola primária e às comodidades existentes no interior de cada quadra. ” (idem, ibidem, P. 28). Separados, automóveis e indivíduos repartem os espaços racionalizados entre “ (...) dois eixos, dois terraplenos, uma plataforma rodoviária nas pistas largas, sempre em campo livre nas faixas verdes contíguas às pistas de rolamento.” (idem, ibidem, P. 32).

A reflexão do pensamento de Costa, crescido nessa terra jovem e inexperiente, reconhece, na seara do idealismo, uma fertilidade de possibilidades. Sobre a cidade sem esquinas:

A cultura está nas esquinas, à espreita (...) O espectador se orgulha de ter sua cultura reconhecida em outra cidade. De Brasília? Lugar de rock, de Legião, de Capital, de Plebe, de Escola de Escândalo. Parte em defesa do tédio produtivo, do

lugar do devaneio intelectual (como queria o urbanista) da paixão pelo sangue de nariz em seca. (SÁ, 2010, P.149).

A cultura forma-se na alteridade dos conflitos urbanos e sedimenta uma personalidade em seus personagens. Brasília, saga pública, colore-se do tom berrante do céu de Brasília: a velocidade do tempo corre no eixo monumental. *Rock'n'roll*, Cidade da Paz, Vale do Amanhecer, Eixão, 109, Galpãozinho, Fliperama e Torre de TV são substantivos próprios à vontade de arte expressa na música que popularizou a manifestação das narrativas censuradas, o que não podia ser dito, só na letra do *rock* se dizia.

Passado seu primeiro meio século, o futuro chegou, e as especulações idealizadas, racionalizadas ou realizadas mostram-se plenas de contradições e antagonismos. Reconhecer as idiossincrasias do percurso no estudo da história de Brasília pode garantir o privilégio do auto-conhecimento para projetar a outra banda do século.

DE BRASÍLIA, UTOPIA e REALIDADE

Nos idos de 1955, Josué de Castro e Guimarães Rosa estão em evidência, são os relatores de tempos e das verdades conhecidas da população do interior do País, veladas na existência litorânea brasileira. Esses autores levarão luz ao campo brasileiro para iluminar a escuridão da fome, da ignorância e do abandono de grande parte da população brasileira. Pouco antes da construção de Brasília, em 1955, o médico e nutricionista Josué Apolônio de Castro publica *A geografia da fome* e revela ao mundo a necessidade de uma revisão mundial sobre a distribuição alimentar em todo o planeta.

Contemporâneo do espírito da modernidade expressa na construção da nova capital, Castro discorre sobre a atuação de diversos países do mundo diante de tal situação, da dramática indiferença dos ricos em relação aos pobres, da questão da desigualdade na distribuição de terras e das ingerências políticas dominantes, condenatórias a percentuais alimentares desumanos. Suas obras expõem a gravidade da situação mundial ao conhecimento de lideranças internacionais, recomendando um reposicionamento diante dos fatos revelados na utilização do método geográfico. Tal método, dividido em quatro categorias, localiza e delimita a ocorrência dos fenômenos naturais que ocorrem na superfície da terra e os correlaciona a outros fenômenos ocorridos em outras partes do globo terrestre. Castro encontrara entre esses fenômenos uma conectividade fenomenológica, da qual observou uma unidade no planeta, examinável por qualquer geógrafo atento ao processo de causas e efeitos naturais. Esse entendimento metodológico conectou a questão da fome no mundo, possibilitando uma análise mais ampla sobre as necessidades fundamentais das populações. Castro aportava uma interpretação da nova ordem mundial apontada para a relação de conectividade internacional na economia, na política e na sociedade, antecipando discurso da aldeia global sobre a globalização da economia.

A visão de Josué de Castro, negando a pretendida relação entre a produção e a distribuição de alimentos, impulsionaria governos à imperiosidade

de assumirem uma postura coletiva diante da gravidade da questão nutricional em todo o mundo.

O problema da fome mundial não é um problema de limitação da produção por coerção das forças naturais, é antes um problema de distribuição. (...) A fome e a guerra só surgiram depois que o homem alcançou um grau de cultura em que começou a acumular reservas e a estabelecer fronteiras defensivas de sua riqueza acumulada, isto é, quando começaram as dificuldades criadas pelo homem quanto à distribuição das riquezas naturais. (CASTRO, 1954, P.43)

No Brasil, terra natal de Josué de Castro, a fome recebe outra tônica nas crônicas publicadas por Monteiro Lobato. Suas narrativas, em tom sarcástico, presentes no artigo “Velha praga”, publicado no jornal O Estado de São Paulo, narra as agruras do “(...) funesto parasita da terra, o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização”¹⁰. A menção ao brasileiro de pele amarelada, o personagem Jeca Tatuzinho, ganhará destaque posteriormente na obra Urupês, desenho cômico, que ilustrava o arquétipo de milhões de habitantes rurais do interior do País.

Na política brasileira, o caos político reinava com o fim da era Vargas, “o pai dos pobres”, com sua morte em agosto de 1954.

Marcado por tendências trabalhistas, Getúlio é sucedido pelo potiguar João Fernandes Café Filho, que assumirá o mandato de Presidente da República por pouco mais de 14 meses. Nesse conturbado contexto, surge no cenário político, um jovem médico mineiro, então governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira, filho de Júlia, uma professora de escola primária de Diamantina.

No mesmo ano da publicação de “A geografia da fome” e um ano antes da publicação da obra de Rosa, Juscelino Kubitschek apresenta-se como candidato à Presidência da República. Do alto de um caminhão, compromete-se com o povo da cidade goiana de Jataí a construir a nova capital do Brasil, conforme previsto na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.

¹⁰ Disponível em <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/agro/V11_imagem.html>, acesso em 04/01/2011.

Os tempos de transformações afirmativas sociais, distantes dos anônimos Riobaldos e Diadorins, ecoavam a oração do fim dos tempos de solidão, do rompimento do ciclo do tempo das repetições e convidavam à linearidade temporal, indicando ao sertão um caminho para a modernidade. Nas úmidas veredas, uma picada se abre na mata; por trás dela, um horizonte desenha as pegadas dos novos bandeirantes do século XX. O mineiro JK conhecia as veredas de Guimarães Rosa desde sua infância em Diamantina e se compromete em transformar “50 anos em 5”.

Com destreza política e habilidade de planejamento, Juscelino Kubitschek se apresenta em sua campanha à Presidência da República como um candidato progressista, capaz de executar o Plano Nacional de Desenvolvimento, o Plano de Metas. As trinta e uma metas divididas em seis grupos: energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e Brasília, diversificando a economia e expandindo um parque industrial abrangendo todas as regiões do País.

Como um paradigma histórico, a meta da construção da nova capital traria para o interior brasileiro o impulso necessário para empreender uma política desenvolvimentista de industrialização. E o inesperado acontece no ermo miolo do Brasil, quando, coletivamente, pensamentos se habilitam a ver o que não é visível e acreditar nessa empreita sem fim.

JK contagia eleitores de todos os estados da Federação e elege-se pela coligação PSD-PDT em outubro de 1955, com 36% dos votos válidos¹¹. Dada a pequena diferença entre os candidatos, o ano de 1956 no Brasil inicia-se sob estado de sítio, situação ultrapassada somente com a posse de JK aos 31 de janeiro. Com uma dinâmica particular de governar, JK toma as primeiras

¹¹ A pequena margem à frente do candidato Juarez Távora leva o partido opositor, a UDN a impugnar o resultado da eleição. Sua posse só seria garantida com o apoio do Ministro da Guerra, Henrique Lott, que se insurgiu contra a tentativa de golpe patrocinada por Carlos Lacerda, Carlos Luz e Café Filho.

resoluções para abrigar fisicamente o Distrito Federal, em conformidade com o artigo 1º. da lei 2.874/56¹².

Os três anos consecutivos transformariam a paisagem bucólica da região, a vereda serena, onde o gado goiano se nutria, para ganhar ares de renovação política e de interiorização econômica do Brasil. No discurso, JK coloca Brasília como representante da ânsia por uma civilização no coração do Brasil, um novo centro de gravidade entre o litoral e o interior, entre o norte e o sul.

Quando aqui chegamos, havia na grande extensão deserta apenas o silêncio e o mistério da natureza inviolada. No sertão bruto, iam-se multiplicando os momentos felizes em que percebíamos tomar formas e erguer-se por fim a jovem cidade.¹³

Juscelino Kubitschek oferece à racionalidade sertaneja um novo rumo¹⁴ e lidera o grupo andarilho composto por homens, mulheres e crianças, que, mais tarde, seriam chamados de “os candangos”, construtores da cidade. Entre esses pioneiros, estarão os primeiros professores do Distrito Federal, formadores de uma matriz primária da identidade que se desenvolverá no desconhecido Planalto Central.

¹² Lei 2.874/56 - Art. 1º A Capital Federal do Brasil, a que se refere o art. 4º do Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 18 de setembro de 1946, será localizada na região do Planalto Central, para esse fim escolhida, na área que constituirá o futuro Distrito Federal circunscrita pela seguinte linha: Começa no ponto da Lat. 15º 30'S e long. 48º 12'W. Green. Desse ponto, segue para leste pelo paralelo de 15º 30'S até encontrar o meridiano de 47º e 25'W. Green. Desse ponto segue o mesmo meridiano de 47º e 25'W. Green, para o sul até o Talweg do Córrego de S. Rita, afluente da margem direita do Rio Preto. Daí pelo Talweg do citado córrego S. Rita, até a confluência deste com o Rio Preto, logo a jusante da Lagoa Feia. Da confluência do córrego S. Rita com o Rio Preto, segue pelo Talweg deste último, na direção sul, até cruzar o paralelo de 16º 03'S. Daí, pelo paralelo 16º 03' na direção Oeste, até encontrar o Talweg do Rio Descoberto. Daí para o norte, pelo Talweg do Rio Descoberto, até encontrar o meridiano de 48º 12'W. Green. Daí para o Norte pelo meridiano de 48º 12'W. Green, até encontrar o paralelo de 15º 30' Sul, fechando o perímetro.

¹³Discurso de JK na inauguração de Brasília em 21/04/1960 disponível em <http://www.franklinmartins.com.br/estacao_historia_artigo.php?titulo=discurso-de-jk-na-inauguracao-de-brasilia-1960>, Acesso em 22/09/2010.

¹⁴Em janeiro de 1957, a estimativa era de 2.500 trabalhadores. Uma contagem populacional feita em julho do mesmo ano indicava precisos 12.283 candangos. O livro do IBGE revela ainda que esse número atinge 28 mil trabalhadores em março de 1958. Entre esse ano e a aplicação do censo experimental (maio de 1959), o cálculo é de um crescimento mensal médio de 2,1 mil pessoas. Disponível in <<http://www.jornalnh.com.br/site/noticias/geral,canal-8,ed-60,ct-506,cd-255275.html>>, acesso em 12/07/2010.

Com o consistente apoio de uma intelectualidade renovacionista, JK agrega pessoas capazes de edificar um berço para o povo brasileiro, naturalmente miscigenado, um monumento humanista, formulado racionalmente, para gestar a metamorfose do Jeca Tatu, amarelo e ignorante, doente e infeliz e parir um cidadão voltado ao porvir do País.

Intérprete desse ideal, JK mobiliza forças políticas que convergirão em associações ideológicas e econômicas para a construção da nova capital. Com notável perícia, o mineiro de Diamantina articula grupos políticos isolados geograficamente e os persuade de sua intenção com vigoroso entusiasmo pessoal pela empreitada.

Ao fundo, a justa proposta de interiorização do País, do jovem presidente sul-americano descendente de imigrantes europeus, recolhia em sua figura um leque de intenções à proposta, entre estas, pensava-se em afastar o Governo Federal do lastimável estado de

[...] artificialismo da civilização litorânea, da instabilidade emocional do “mestiço neurastênico do litoral”, como definiu Euclides da Cunha, dos contrastes chocantes entre a riqueza e a pobreza, do falso progresso e da ostentação das metrópoles marítimas com a pobreza do sertão esquecido e abandonado. (PENNA, 1958, P.306).

As razões estratégicas para a construção da nova capital, segundo Luiz Fernando Tamanini, no estudo Memória da construção, variaram politicamente desde os tempos da colônia, do império e da república:

No período colonial apontavam-se razões de segurança para justificar a interiorização da capital; no império destacava-se a função civilizadora que teria uma nova capital no centro geográfico do País; e nos dias em que a transferência se fez, justificava-se como medida, já então inadiável de integração nacional. (TAMANINI, 2009, P.78)

A justificativa da construção da nova capital do País, em cada momento histórico de sua constituição, encontrou parceiros marcantes na idealização dessa cidade imaginária. Desde os tempos da colônia, a ideia de Brasília ganhava força com o apoio de uma intelectualidade brasileira que se consolidava progressivamente.

O crescimento da força ideológica no País viria se desenvolvendo ao longo de sua história, entre crises, guerrilhas e conflitos. Somente depois de

muitos anos, encontrar-se-ia na prancheta de Lúcio Costa, nos riscos de Niemeyer, nos tratores de Bernardo Sayão e nos braços dos milhares de trabalhadores, a possibilidade real de se instituir no interior do País uma cidade nova.

Tal cidade, fruto do amadurecimento intelectual da sociedade brasileira, idealizava, com base no pensamento do Professor Anísio Teixeira, espaço para formar os Diadorins e Riobaldos, perdidos nas lonjuras do país, para assumir, futuramente, o comando de suas terras, deixando, no anonimato sertanejo, o vazio da propriedade para se tornarem, enfim, senhores de um futuro.

Lúcio Costa lança a semente de modernidade e traz o futuro ao presente no traçado autêntico de quem assinala duas retas que se cruzam, formulando a imagem de um ponto de encontro cósmico. É o primeiro passo rumo à viagem de mil milhas que reverberará a ambição registrada no Memorial Descritivo do Plano Piloto, “(...) não é uma *urbes*, é uma *civitas*” (COSTA, 1957, P. 20) a ser erguida pelo trabalho braçal do operário, o candango.

A cidade nasceu do *sapiens*, que a concebeu e planejou sua beleza e funcionalidade, superando o desafio de criá-la não a partir das condições naturais, mas do cruzamento de paralelos e meridianos. Entretanto, a cidade foi erguida pelo *faber*, o operário braçal, um autêntico (e anônimo) herói que se empenhou no trabalho com insuperável entusiasmo e comovedora dedicação – Texto a partir de rascunhos de Israel Pinheiro. (TAMANINI, 2009, P.168)

O equilíbrio simétrico do plano de Brasília evidencia a busca pela harmonia entre as linguagens do humanismo e da modernidade. A modernidade, idealizada pelos filósofos iluministas, nos idos de 1700, buscava uma perfeição possível para a sociedade, mediante a prática racional sob duas perspectivas, quais sejam: o planejamento ideológico de uma doutrina política linear e pautada em princípios democráticos e a elaboração e o planejamento físico de cidades utópicas, regidas por leis simples e estritamente geométricas.

Tudo se passa como se as grandes noções de igualdade segundo a natureza ou da igualdade diante da lei encontrassem imediatamente sua expressão espacial através da régua e do compasso. A geometria é a linguagem da razão no universo dos signos. (STAROBINSKI, 1989, P.53)

A ousada modernidade transcendia a mágica de armar o concreto para sustentar o peso do cimento com a leveza de uma pluma. Um entendimento

difícil, a princípio. Fator revelado por Lúcio Costa quando questionado sobre o detalhamento de determinados pontos a serem desenvolvidos na cidade, Costa pontifica sobre o futuro, em resposta redigida ao Senador Cattete Pinheiro.

A cidade tomou pé, cresceu. Embora ainda inconclusa, já tem vida própria e relativa autonomia. Ocorre, porém que, em matéria de urbanismo, só há uma certeza. Seja por incompreensão, seja devido à interferência de novas implicações, válidas ou fictícias as coisas nunca se passam exatamente como foram idealizadas. No caso de Brasília, esse desvirtuamento começou no próprio nascedouro. (TAMANINI, 2009, P.215)

As contradições do idealismo se tornariam as controvérsias da própria cidade. Prevista para um máximo de 500.000 habitantes, a cidade extrapolou o planejamento e sua população cresceu. As oportunidades da cidade planejada, originalmente prevista para absorver uma população flutuante,

[...] setores que se organizam plasticamente com autonomia na composição do conjunto, cedendo aos espaços uma autonomia que permite o diálogo com o monumental sem prejuízo do desempenho arquitetônico de cada setor, na harmoniosa integração urbanística do todo. (idem, ibidem, P.216)

No planejamento republicano incrustado no planalto central do Brasil, foi-se além da imagética da cidade moderna, ao transpor para a prancheta uma arquitetura capaz de abraçar o indivíduo que, confortado nesse abraço, pudesse perceber novos caminhos por onde passar. Ou seja, planejava-se que, caminhando pelas superquadras, entre os jardins de infância, as escolas-classe, comércio local, palácio ou templos, o cidadão da cidade idealizada entabularia consigo mesmo um diálogo sobre sua existência entre os horizontes estabelecidos num espaço urbanizado com essa finalidade.

DA EDUCAÇÃO EM BRASÍLIA E O PLANO DE ANÍSIO TEIXEIRA: UMA DIMENSÃO IDENTITÁRIA

A escola como espaço social foi o objeto de estudo de Educação e sociologia, de Émile Durkheim (1978). Nessa obra define-se a educação como processo de transmissão de conhecimentos, através das gerações. Por meio do desenvolvimento de estágios racionais, adaptados entre o indivíduo e seu meio, geram-se novas descobertas que desvelam novas orientações vocacionais na criança. O reconhecimento das funções processuais da escola fortalece a sua identidade uma vez que reproduzem por gerações conhecimentos que contextualizam a imagem e a identidade de cada povo, fator observável no contexto das civilizações ao longo da história.

Assim, a intimidade entre o que se processa na escola e a imagem que os povos obtêm de si mesmos ou que seus governos desejam transmitir, passa pela escola. Para dar essa identidade ao povo, particularidades do ensino são diferenciadas entre as nações: nas cidades gregas e latinas, onde a escola assumia a função de conduzir o sujeito a subordinar-se cegamente aos imperativos da coletividade, passando a tornar-se uma coisa da sociedade. Se na educação grega o foco de atuação concentrava-se na formação de espíritos delicados, prudentes, embebidos de graça, capazes de gozar o belo e os prazeres da especulação, a escola nos moldes romanos se direcionava ao desenvolvimento dos homens de ação, ligados à glória militar, indiferentes às letras e às artes.

Historicamente, a política educacional serve ao Estado para dar um direcionamento à população: a formação de mão-de-obra qualificada para a execução das prioridades do governo. A questão educacional brasileira não foge à regra. Enquanto política pública, a educação brasileira carrega em suas páginas o melhor retrato da história da desigualdade social do País, num longo percurso de associações interesseiras e tendenciosas. No Brasil e na América Latina, o tradicionalismo religioso perdurou por séculos, com a disseminação e a propaganda da cultura colonizadora europeia. A dominação ideológica, segundo o padrão medieval europeu, baseado na educação cristã, priorizava a

salvação da alma, num modelo de educação conservadora forjada numa disciplina coercitiva: “Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática de denúncia ou delação”. (SAVIANI, 2007, P.52)

O formato de educação católica disseminado nas colônias espanholas e portuguesas impunha valores absolutos e pregava, religiosamente, a manutenção das tradições e a continuidade de tais costumes por meio de uma metodologia regradada na memorização e na punição física.

No Brasil, esses direcionamentos vieram pelas mãos dos padres jesuítas, incumbidos da cristianização dos silvícolas nas províncias e nas missões espalhadas pelo território ainda desconhecido. Diante da incomunicabilidade entre as partes, utilizava-se o teatro como exercício de retórica para formar o indivíduo nas boas maneiras e nos bons costumes. A vinculação da arte à formação de costumes presente na educação jesuítica representou uma ferramenta poderosa aos fins religiosos: a reprodução da cultura religiosa barroca, mediante o ensino das artes, do teatro e do aprendizado da escultura sacra.

O modelo reprodutivo da Igreja Católica, por mais de quatro séculos na história do Brasil, ignorou as tendências científicas da educação. Em voga na filosofia das correntes modernas, a ciência como processo transformador da sociedade permaneceu congelada nas esferas latino-americanas. Mesmo com a chegada ao País das reformas pombalinas, que separavam as funções do Estado das da igreja em Portugal, em 1770, a educação brasileira ainda conviveria durante séculos com o modelo religioso reprodutivista generalizado.

Com o advento da República, a população se reuniria para formatar os primórdios do pensamento legitimamente brasileiro. Esse pensar, criado nas grandes cidades, dividia-se entre os conservadores, defensores da educação religiosa, e os reformadores, aqueles que defendiam o cientificismo e a educação de fundamentação laica. Presente nos dias de hoje, o pensamento dos primeiros ainda persiste na política educacional brasileira, mesmo diante das tendências científicas, que cresceriam progressivamente ganhando cada vez mais adeptos no País.

Somente com a criação da ABE, Associação Brasileira de Educação, em 1924, o quadro será revisto dado o objetivo de promover o desenvolvimento da educação brasileira. A ABE desempenhará a primeira campanha nacional pela modernização da escola pública brasileira no sentido de favorecer a função do ato educativo como reunião de fatores internos e externos do ser humano.

Embora a origem do grupo tivesse a intenção de organizar um partido do ensino, a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas. (SAVIANI, 2007, P. 229)

Porém, os católicos reagirão em favor da preservação do ensino religioso fundamentado no respeito à tradição católica do povo brasileiro, num acirrado debate ideológico-religioso no País, provocando nos escolanovistas, pioneiros da educação nova, uma defesa pela adaptação constante do sistema educacional à evolução do mundo e da sociedade, onde as ciências e as suas aplicações técnicas passavam a assumir um espaço progressivamente maior.

O embate dá visibilidade ao movimento escolanovista brasileiro e nutre um pensamento educacional focado no distanciamento da fundamentação religiosa na educação, direcionando-a à perspectiva científica no processo de ensino e aprendizagem. Como expressão do pensamento educacional emergente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 e assinado por 26 intelectuais¹⁵, conclamava a sociedade à defesa de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

A proposta, oposta à educação tradicional, defendia uma reação do Estado brasileiro ao padrão tradicional ultrapassado, herdado do modelo colonial português, e uma atualização na prática do ensino público de acordo com as bases filosóficas do período.

Se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e systemática (sic) contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. (AZEVEDO, 1991, P. 58)

¹⁵ Entre estes signatários estavam Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes de Lima e Cecília Meireles

O documento considerava que a transformação do processo educacional direcionado para o campo científico responderia à crescente complexidade da vida social, que já se fazia perceber desde o início do século XX. Nesse sentido, o manifesto defendia a necessidade de reorganizar a escola, a especialização profissional dos professores e a conscientização do papel do Estado diante das trágicas estatísticas educacionais do País, com fins de se promover, nacionalmente, um fortalecimento das estruturas sociais e culturais.

Da concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de organizá-la (sic) como organismo maleável (sic) e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. (XAVIER, 2002)

A teoria pragmatista de John Dewey, em voga na virada do século XIX para o XX, trazia aos ares educacionais uma brisa de renovação que viria a influenciar pensadores de todo o mundo. Com a premissa de que a aprendizagem parte da experiência do aluno, o pragmatismo de John Dewey visava a adaptar a escola a essa visão com métodos e programas educativos, proposta sustentada em razão da velocidade com que as mudanças advindas aos processos de mecanização industrial se refletiam na sociedade moderna.

Custa a crer que em toda a história da humanidade tenha havido uma revolução tão rápida, tão extensa e tão completa. Em consequência disso, a face da Terra está a ser alterada mesmo no que toca à sua configuração física, as fronteiras políticas são apagadas e deslocadas, como se realmente não passassem de linhas num mapa de papel; a população concentra-se apressadamente em cidades, vindas dos quatro cantos do Planeta, os hábitos de vida são alterados com uma presteza e profundidade assustadoras, a busca das leis da natureza é infinitamente estimulada e facilitada e a respectiva aplicação à vida quotidiana torna-se não apenas possível, mas comercialmente indispensável. (DEWEY, 2002, P.19)

Reconhecida a urgência de uma revisão nos costumes da sociedade moderna, Dewey propõe uma atualização do contexto educacional a partir de uma articulada modernização da abordagem do ensino, deixando para trás o incentivo à passividade, à massificação das crianças e à uniformidade de

programas e métodos de estudo, revolucionando o trato ao desempenho pedagógico.

[...] é uma mudança, uma revolução, não muito diferente da que Copérnico iniciou ao transferir o centro astronômico da Terra para o Sol. No caso em análise, a criança converte-se no Sol em volta do qual gravitam os instrumentos da educação; ela é o centro em torno do qual estes se organizam. (idem, ibidem, P. 41)

A colocação do educando no centro da abordagem escolar representava uma mudança radical na proposta da educação tradicional. A teoria de Dewey centralizava em torno à criança um ambiente enriquecido de possibilidades para a aprendizagem, baseada em experiências construídas pela própria criança.

A proposta contida na teoria pragmática associava o universo abstrato ao universo concreto do educando, provocando uma aprendizagem apoiada na ludicidade da experiência estética. A sala de aula, nessa dinâmica, ambientava uma estimulação à dimensão estética associada à experiência lúdica, para favorecer a assimilação de conceitos abstratos. Pautada na renovação do objeto estético, inesgotável para o aluno, a aprendizagem brotaria sem gerar qualquer tipo de sofrimento. Nessa perspectiva, Dewey exemplifica essa experiência com um ocorrido em sala de aula que ilustra a relação entre a criação e a elaboração de uma construção estética:

[...] a ligação entre o lado artístico e o lado construtivo: as crianças estavam a estudar as técnicas primitivas de fiação e cardação quando uma delas, de doze anos de idade, fez um desenho representando uma das suas companheiras de classe a fiar. (DEWEY, 2002, P. 48)

O exemplo narrado por Dewey ilustra a vitalidade do processo de aprendizagem por experiência, ao “extrair” da criança um universo de opções para novas aprendizagens. Do pressuposto de que a criança tem uma natureza rica em criatividade, coloca-se o cerne do processo educativo na geração de atividades que conduzam o educando à elaboração de caminhos próprios para a aprendizagem. Desse modo, a teoria pragmatista elabora instrumentos e organiza o ambiente escolar no sentido de energizar as aprendizagens geradoras de novos conhecimentos, prazerosamente. A problemática seria desenvolvida em mecanismos destinados a:

(1) fornecer à criança uma ampla quantidade de atividade pessoal em atividades, expressão, conversação, experimentação, de forma a que a sua individualidade moral e intelectual não seja sugada por uma quantidade desproporcionada da experiência dos outros a qual os livros a apresentam, (2) conduzir essas experiências mais diretas de forma a levar a criança a sentir a necessidade de recorrer e a controlar os instrumentos sociais-tradicionais: dar-lhe motivos e levá-la a recorrer a eles de uma forma inteligente transformando-se num acréscimo ao seu poder e não numa dependência servil. (idem, ibidem, P.97)

Baseado no respeito à individualidade do educando, o pragmatismo de Dewey considera a liberdade de criação um caminho para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Livremente, a aprendizagem por experiência, mediante o exercício sistemático da criatividade, oxigena os processos de aprendizagem e gera descobertas estéticas individuais. Por outro lado, acreditava-se que essas aprendizagens propulsoras ainda tinham o potencial de formar hábitos coletivos que, quando vinculados à educação para o trabalho, fortaleceria o desenvolvimento de uma sociedade progressivamente positiva.

No Brasil, um menino de Caetité, no interior da Bahia, tornar-se-ia discípulo da teoria de John Dewey. Em 1928, Anísio Spínola Teixeira parte para a Universidade de Columbia, em Nova York, levando em sua bagagem a lembrança da desigualdade assistida desde a infância. A partir desses estudos se tornaria um adepto fiel da teoria educacional pragmatista, que adotaria, posteriormente, como via pacífica e filosófica para afrontar o problema do subdesenvolvimento.

Ao retornar ao Brasil, Anísio Teixeira fundamenta o seu idealismo educacional, face à urgência em atualizar o universo escolar brasileiro para as necessidades da vida moderna e parte para a defesa da universalização do acesso de todos à educação, trazendo para o País os ares de renovação educacional contidos na teoria pragmatista. Seria, assim, um ativo participante do movimento renovacionista, compartilhando a opinião de outros pensadores de que a política educacional do Brasil era excessivamente literária e se alheava da prática científica e da técnica.

Como signatário e um dos principais formuladores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, enraíza em sua base político-ideológica a crença numa escola transformadora, objetivo que estaria presente em todas as suas plataformas de ações e, posteriormente, seria adequada à plataforma educacional idealizada para Brasília. Nesse eixo, Anísio Teixeira desenvolve extensa literatura, aprofundando questões sobre a política educacional brasileira, a integração entre o indivíduo e o seu ambiente, a expansão de horizontes intelectuais.

Reconhece a limitação da formação educacional brasileira em virtude dos curtos períodos letivos oferecidos, o que impossibilitava, desde a escola primária, a formação integral do aluno.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gostos e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 1962, P.108)

Com base nesse entendimento, Anísio Teixeira revisa o uso do tempo escolar na concepção deweyana de associar a educação formal do caráter mental e moral à formação por meio de seleção e coordenação de atividades inatas que pudessem ser utilizadas como matéria de estudo no meio social. Trata-se de um processo de reorganização e redistribuição das atividades com vistas a enriquecer, para o aluno, o universo escolar, mediante vivências relacionadas à vida em sociedade,

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1962, P.64)

A educação formal de um lado e a educação para o mundo estabelecia uma divisão que favorecia o desenvolvimento da criatividade. Dessa compreensão, as Escolas-Parque surgem como um modelo escolar de alta qualidade, de dimensão grandiosa para dispor aos alunos uma ambiência

adequada à sua formação integral. Se possível comparar, em termos econômicos, esse modelo de infraestrutura grandiosa, de porte semelhante ao de um modelo industrial.

Anísio Teixeira ainda desenvolverá outros projetos educacionais dedicados ao estudo da administração e do planejamento escolar. Com a intenção de reestruturar o espaço físico escolar, inovará a dimensão física da escola, fazendo dela sua marca política pessoal, na defesa da escola como espaço destinado ao fomento da participação ativa do indivíduo na esfera política e social.

A escola deve preparar o indivíduo para participar do Estado e da União, com maior consciência e independência do que o faz presentemente, a escola deve preparar o indivíduo para exercer o *self-government* de sua vila ou cidade ou município, a escola deve habilitar o indivíduo a cuidar de sua saúde e melhorá-la, a escola deve habilitar o indivíduo a progredir na eficiência e rendimento do seu trabalho ordinário, a escola deve cooperar para o melhoramento geral das condições de vida da população. (TEIXEIRA, 1935, P.94)

Em Educação para a democracia (1935), Anísio Teixeira reconhece as necessidades de uma revisão na abordagem educacional do homem moderno para além das necessidades orgânicas da saúde e do bem-estar físico. Argumentará sobre a necessidade de prepará-lo para o desempenho de uma atuação política, detalhando, nessa função, a necessidade de renovação do papel da escola. Para garantir a qualidade educacional, a administração e o funcionamento escolar deveriam igualmente receber adaptações para os tempos modernos. Assim, para o Departamento de Educação do Estado da Guanabara propõe uma estrutura organizacional dividida em superintendências associadas a uma diretoria geral, ou o

[...] departamento central de administração de ensino criando vários serviços especializados e articulando-os ao Diretor Geral, para que pudesse este desempenhar, em sua integridade, a missão precípua de orientador e coordenador de todo um verdadeiro sistema escolar. (TEIXEIRA, 1935, P.154)

Além do modelo administrativo, Anísio Teixeira traz uma proposta pedagógica diferenciada para os edifícios escolares e os revivifica como Centros de Ensino destinados a oferecer, num espaço físico meticulosamente

estudado para o ensino integral, com condições ideais para uma abordagem universalizada do saber, onde harmonicamente confluíam linguagens artísticas, musicais, físicas e laborais.

O sistema escolar funcionará em dois turnos para cada criança. No primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito, no segundo, receberá em uma escola-parque aparelhada e desenvolvida para a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1935, P.265)

Essa concepção escolar será colocada em prática, inicialmente, na Bahia, no bairro da Liberdade, em Salvador. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro receberá a primeira experiência de educação integral do País, mediante o estabelecimento de um currículo articulado, integrando a leitura, a aritmética, a escrita, as ciências físicas e sociais e as artes industriais, o desenho, a música, a dança e a educação física. Tal associação entre as áreas de conhecimento, segundo o pensamento de Anísio Teixeira, possibilita a formação integral da criança, necessária diante da complexidade dos tempos dominados pela civilização técnica e industrial.

No universo escolar, as modificações arquitetônicas serão adotadas para redimensionar a estrutura escolar, numa distribuição onde as crianças contariam com espaços para estudo, para trabalho, para recreação, para reunião, para administração, para decisão e para o convívio, oferecendo ao aluno uma nova ambientação, estimulante para as atividades e para a aprendizagem. Agregado a alguns aspectos da escola tradicional, tais como a sala de aula e a cantina, outros espaços inéditos compõem a edificação escolar arquitetonicamente renovada: as oficinas, os clubes de estudo, os clubes de esporte, os espaços de comércio, de restaurante e de teatro, como no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conforme o discurso dirigido ao Governador do Estado por ocasião da inauguração do complexo educacional.

Três pavilhões, três grupos escolares, vão ser inaugurados por V. Exa.; partes integrantes de um Centro Popular de Educação. (...) A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam

nas idas e vindas de nossa educação nacional. (SERPA, 2000, P.142)

No Estado da Guanabara, Anísio Teixeira ainda será o reformulador de uma série de medidas, que atingirão todos os níveis de ensino, desde o primário até o ensino superior, com a criação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, como Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos¹⁶, Anísio Teixeira promoverá uma série de estudos sobre a realidade educacional brasileira que irá detalhar a gravidade da situação em determinados pontos do País.

Em 1956, ainda como diretor do INEP, Anísio Teixeira receberá a solicitação para projetar um modelo educacional para a nova capital. O então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, conhecedor da qualidade dos trabalhos desenvolvidos em Salvador e no Rio de Janeiro, recomenda o nome de Anísio Teixeira ao Presidente da República com vistas a assegurar a renovação dos métodos educacionais numa concepção de ensino voltada para o futuro, na nova capital, ainda em fase de planejamento.

Forma-se desse modo uma equipe azeitada para o trato educacional no Distrito Federal. Além de Teixeira, dele participava Darcy Ribeiro, como Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e idealizador da nova Universidade de Brasília¹⁷.

Na função de servir como polo catalizador da vida em comunidade baseia-se a escola pretendida para a nova capital. A escola pública receberia, nesse plano, a incumbência de mediar as redes sociais estabelecidas no seu universo urbano a partir de um original sistema de ensino.

O caráter modernizante, presente no projeto de introdução de recursos tecnológicos ainda desconhecidos do grande público nas salas de aula, defendia o uso da televisão, do rádio e do cinema na escola como ferramentas de ensino. Essa prerrogativa tecnológica fazia parte do mosaico de modernidade em que se constituiria a escola pública pioneira. Nesse contexto, desde a sua fundação, Brasília rompe com o formato tradicional de educação,

¹⁶ No período compreendido entre 1952 a 1964.

¹⁷ Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/420/425>>, acesso em 21/02/2011.

com a passividade do aluno e a imposição do silêncio, com as regras de memorização herdadas da escola francesa e com a distância hierarquizada entre alunos e professores, eliminando do seu currículo os temas inadequados e metodologias ultrapassadas.

Brasília, com sua proposta de modernidade, seria o *locus* ideal para a implantação de um sistema educacional renovado.

O que significaria implantá-la numa cidade nova, moderna, a partir do nada existente, sem as amarras da tradição? Que influência poderia exercer nos domínios da educação do País? Em que medida iria se refletir no sentido e direção das tendências do ensino? (LOURENÇO FILHO, 1960, P.171)

Com a incumbência de educar o habitante da cidade nova sob princípios da universalidade do conhecimento, Anísio Teixeira será o responsável pela distribuição das escolas públicas num espaço urbano colocado ao seu dispor, pois compreende bem a grandeza dessa missão educacional. Para ele, educar é tornar os homens expansíveis como gases, o que, em ambientes fechados, seria um risco.

O plano é elaborado com o intuito de ultrapassar a mera expectativa de preencher burocraticamente o vazio geográfico. Segundo Ernesto Silva (s/d, P.227-243), na obra autobiográfica contida no livro História de Brasília, o plano educacional de Anísio Teixeira traz ainda outros objetivos:

- a) Distribuir equitativa e equidistantemente as escolas do Plano Piloto e das cidades-satélites, de modo a que a criança percorresse o menor trajeto possível para atingir a escola sem interferência do tráfego de veículos, para a comodidade e tranquilidade dos pais e alunos;
- b) Concentrar as crianças de todas as classes sociais na mesma escola;
- c) Possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- d) Romper com a rotina do sistema educacional brasileiro, pela elaboração de um plano novo, que proporcionasse à criança e ao adolescente uma educação integral;
- e) Reunir em um só centro todos os cursos de grau médio, permitindo maior sociabilidade aos jovens da mesma idade, que, embora

frequentando classes diferentes, tivessem, em comum, atividades na biblioteca, na piscina, nos campos de esporte, nos grêmios, no refeitório, etc.

Situadas no interior das quadras residenciais, a vida comunitária da nova capital estaria centralizada nas escolas públicas, onde se reuniriam habitantes de todas as classes sociais. Esse discurso sugere uma versão democratizada de convivência moderna, argumento desenvolvido na fala do ex-aluno e cineasta Sérgio Moriconi¹⁸, com um relato pessoal dessa experiência:

o que eu sinto, muito forte em mim, é que a experiência da educação, dentro das escolas _ da escola-classe, da escola-parque e tudo o mais – fazia parte de um conjunto, como se fossem uma coisa só, porque a experiência da vida nas superquadras... eu vejo a questão educacional em Brasília, o projeto de educação em Brasília, muito próximo do projeto do próprio Lúcio Costa; quando ele concebeu as superquadras, ele imaginou uma coisa utópica, socialista, ele imaginou que o filho de um deputado poderia conviver com o filho de um funcionário subalterno, (...) de um funcionário de uma qualificação menor. E que todos morassem na mesma quadra (...) Mas eu acho que eu mesmo sou a prova viva de que essa utopia se realizou, porque eu, por exemplo, era filho de um engenheiro que veio construir Brasília e me casei com a filha de um motorista da Câmara dos Deputados, que morava na 108 Sul. E o “seu” Guedes, que era o pai da minha mulher, ele simplesmente pegava o deputado a quem ele servia, na própria 108 Sul. Ele também morava na 108 Sul, ou seja, era um fato isso, isso não era uma utopia não realizada, era uma coisa que existia, e eu conheço...

A narrativa de Moriconi demonstra uma modificação no padrão urbano de Brasília em confronto com as cidades anteriores a ela: a existência de uma convivência entre diferentes classes sociais, fato visto como utópico e socialista. Essa renovação foi mais fortemente assimilada pelas crianças usuárias do universo escolar centralizado nas quadras, lugar de cosmopolitismo, que oferecia um leque de opções nas relações suscitadas em

¹⁸ MORICONI, Sérgio Ismael Nunes. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, s/d. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.

torno do ambiente escolar, como afirma o depoimento da neurocientista Lúcia Willadino Braga¹⁹:

[...] uma outra coisa muito bonita, porque na escola-parque você convivia com as crianças que estudavam, por exemplo, na 'sua' escola-classe. Então, eu tinha os meus amigos da 106. Mas a escola-parque me fez conviver com os meninos da 108, da 107, da 308. Porque, nos laboratórios da escola-parque, nós estávamos misturados. Não eram só os meninos da 106 que iam juntos para lá. Não, ali mesclavam as quadras. Então, era muito interessante.”

O ousado modelo urbano de Lúcio Costa confere à escola pública o caráter de polarizador da convivência social. Nessa fórmula, dada a participação de Teixeira, espaço, indivíduo e aprendizagem sustentam o tripé do projeto de ideal para o povo, cercando o indivíduo de relações e conhecimentos que fomentavam o exercício constante de se descobrir na urbanidade racionalizada.

Essa orientação, prevista na elaboração de um sistema educacional exclusivo, está implícita na redação das quatro páginas do Plano de Construções Escolares de Brasília de 1961 com o propósito de “(...) abrir oportunidades para a Capital e oferecer à Nação um conjunto de escolas que constituísse um exemplo de demonstração para o sistema educacional brasileiro” (Anexo 1). Nesse sentido, o projeto de Brasília representou um piloto para o País ao sistematizar a educação básica do seguinte modo:

1. Para cada quadra:

- a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);
- b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2. Para cada grupo de 4 quadras:

- a) 1 escola-parque, destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de 4 escolas-classe, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

¹⁹ BRAGA, Lúcia Willadino. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, s/d. Entrevista cedida a Cinira Maria Nóbrega e Francisco Heitor M. de Souza.

Os alunos freqüentariam 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.²⁰

Integradas as instituições escolares como os jardins de infância, as escolas-classe e as escolas-parque recebem um renovado formato de fronteiras, diferentes daquelas impostas pelos muros da escola tradicional. Ligadas externamente pela urbanidade da super-quadra, o espaço escolar se amplia, rompendo com a limitação das paredes para demonstrar ao indivíduo que o conhecimento se encontra além dos livros, das paredes da escola e das falas do professor. Em Brasília, a noção de que o conhecimento não está restrito ao universo escolar transita pela cidade e, nesse movimento, oferece ao indivíduo a oportunidade de se tornar um agente de seu próprio saber.

Primeiramente publicado em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o Plano adota o modelo de educação integral aplicado na Escola Parque, no bairro da Liberdade, em Salvador, na Bahia, que se destina a preparar o indivíduo da cidade para atividades sociais, artísticas, sociais e de recreação, à sua escolha, destinadas a promover a aprendizagem para o trabalho e para a convivência em grupos.

Para Fonseca (2006), no artigo “Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social” (2006), um plano não representa apenas uma série de regras a serem seguidas; sua função difere da função de um planejamento, pois não fornece orientação metodológica para atingir determinados objetivos. O plano tem uma orientação generalista direcionada para concretização de metas elaboradas em um determinado período e contém algumas reflexões sobre os meios para se chegar a um determinado fim.

Em se tratando de planos educacionais, deve-se observar os fatores externos envolvidos, uma vez que

“[...] a política educacional é condicionada por fatores externos ao governo central de um País, entre eles, (...) as demandas forjadas no campo da economia e do mercado de trabalho e as que provêm da mobilização de setores reivindicativos da sociedade.” (FONSECA, 2006, P.155).

²⁰ Na íntegra, Anexo 1.

Se elaborado por um governo central de um País, o plano tem suas demandas forjadas no campo da política, da economia, do mercado de trabalho e da mobilização dos setores reivindicativos da sociedade. Fonseca afirma que, no caso do governo de JK e do Plano de Construções Escolares de Brasília, (1961), a vocação desenvolvimentista do governo se concentra na preparação técnica da mão-de-obra nacional. Na plataforma de ações de JK estava presente a defesa de uma “(...) política internacional que incorporava a educação com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base para alimentar a política de desenvolvimento sistematizado do seu Plano de Metas.” (idem, ibidem, P.156). Nessa compreensão, a proposta de educação do Plano de Teixeira, além do seu caráter humanista, contém um consistente vínculo com a economia, ou seja, além de formar o indivíduo para a integralidade do ser humano, pretende gerar competências técnicas para o emprego, de modo a agregar valor aos recursos humanos no mercado.

Esse mecanismo social, em voga no período em questão, se analisado em relação à proposta educacional e à emergência constatada na teoria do capital humano e do enfoque da mão-de-obra (man-power-approach) aplicava o conceito de capital aos seres humanos, reconhecendo no indivíduo um potencial capital de empresas e governos. Ainda segundo Fonseca, “na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos.” (idem, ibidem, P.173).

A tese de Fonseca difere da posição de outras leituras sobre o mesmo plano. Sua leitura de foco economicista se justifica dada a necessidade de superar o atraso do País, então dono de indicadores educacionais precários que caracterizaram o período 1950-1960, e firmando o caráter de urgência ao tema da educação brasileira. Desse modo, as adaptações da realidade brasileira às orientações das metas quantitativas dos primeiros planos educacionais se valeram da interpretação de intelectuais que compreendiam a educação como algo mais que promover o desenvolvimento a qualquer custo.

A teoria economicista contrariava o pensamento humanista, que defendia um olhar ao ser humano numa ótica integrada, onde, além da economia, o ser humano deveria ser visto como um ser político. Nesse aspecto, intelectuais brasileiros de formação humanista atuaram com firmeza, para defender as condições políticas e ideológicas com que o educando se defrontaria.

Esses intelectuais, responsáveis por relativizar a tendência desenvolvimentista, assumiram um discurso de crítica face à inadequação das metas internacionais às condições sócio-econômicas internas, contrariando assim a padronização economicista dominantes, nos meios educacionais. Eram pedagogos, naturalistas e reformistas do início do século, que se dedicavam a adequar seus estudos à realidade brasileira gerando uma matriz de pensamento nacional, nos estudos científicos, na neurologia, na fisiologia humana, na ecologia e na pediatria. Lourenço Filho e Heloísa Marinho se dedicaram ao estudo do desenvolvimento infantil; Fernando de Azevedo foi o principal divulgador do movimento da escola nova no Brasil; Oscar Clark e Helena Antipoff se entregaram ao estudo das crianças especiais; Paulo Duarte, José Reis e Maurício Rocha e Silva se aplicaram à organização da ciência no Brasil; Augusto Rodrigues, aos estudos sobre o mito e o folclore; além de Mário de Andrade e de todos os reformistas culturais presentes na Semana de 22.

Todos eles defendiam o postulado de que a educação, como ato político, deveria se pautar na cultura e na ciência, por meio de uma modificação institucional. Nessas bases, a escola abandonaria os limites dos seus muros, distribuindo-se em complexos culturais propostos por Teixeira, os Centros de Ensino.

Ao extrapolar os muros da escola, o plano da cidade favorece ao aluno a possibilidade de observar o ambiente que o cerca. Nesse trânsito, entre as quadras na cidade da modernidade, são percorridos trechos onde o indivíduo pode ler e interpretar o seu mundo.

A pé ou de carro, as distâncias de Brasília dão ao seu habitante uma existência em que “cabeça, tronco e rodas” constituem o corpo dos brasilienses, frase repetidamente dita em tom de gracejo. Saídos dos nichos das superquadras, o habitante da cidade teve que adaptar-se às grandes

distâncias da cidade e necessitou, igualmente, elaborar uma convivência entre homens e máquinas. Desse modo, a cidade desenvolveu posteriormente uma política de educação para o trânsito, na década de 1990, que obteve grande êxito em alguns aspectos.

Em 1961, em Londres, os Beatles lançam seu 12º álbum, *Abbey Road*, que traz na capa o quarteto de Liverpool caminhando sobre uma faixa de pedestres na famosa rua da cidade. A mensagem contida nessa capa, com o registro de um ato corriqueiro na vida londrina – o respeito à faixa de pedestres – ganha o mundo e sinaliza para o mundo todo um ato civilizatório. Ao transitarem pela famosa via, passando na faixa de pedestres, John, Paul, Ringo e George colocam a questão do limite e pedem respeito ao pedestre, ao roqueiro, a qualquer indivíduo que por ali passe. Nesse sentido é imortalizada a rua, a banda e a mensagem. Esse respeito, ilustrado pelos Beatles na longínqua Britânia, estará presente na concepção do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), ao favorecer, ao estudante, um trânsito livre num perímetro educacional, onde a segurança e o respeito urbano estavam presentes no imaginário da população juvenil brasileira.

É importante reconhecer que a construção de Brasília pretendia romper com inúmeros recalques civilizatórios incutidos nos séculos de colonização portuguesa. Novas alternativas de pensamento a serem experimentadas, adotadas ou negadas, permeavam o ideário da cidade. Além da vida social modernizada pela arquitetura, a educação pretendia revisar conceitos estabelecidos. Desse modo, por meio do ideário escolanovista, Anísio, dedicando-se a uma consistente crítica do modelo colonial de dominação econômica, numa reação à atitude imperialista contra o persistente e organizado meio de exploração que manteve a população inerte, no seu atraso atávico, ao saque de suas riquezas naturais, trouxe uma renovação de valores ao universo educacional da nova capital. Contra a formação de uma estrutura escravagista e latifundiária limitante, que consolidou a discriminação social por parte da aristocracia brasileira, o plano de Anísio Teixeira originaria uma nova consciência por parte dos alunos e professores da nova capital, conforme se

compreende do depoimento do ex-aluno Jarbas Marques, jornalista e historiador ²¹:

Brasília é a terceira das capitais. A primeira foi Salvador, do Brasil-colônia. Depois, foi o Rio de Janeiro. Brasília é a terceira. Sem a mácula da escravidão. Brasília foi construída, inaugurada, sem ser o Brasil... a vergonha continental que nos temos, foi o último País da América Latina a abolir a escravidão. E Brasília foi construída pelos candangos que vieram de todos os rincões do País. Sessenta e dois por cento de analfabetos, camponeses.

Na fala de Marques, a questão escravocrata é dada como superada. Em seu discurso, “vergonha” e “mácula” são termos que revelam certo desprezo pela mão-de-obra escrava e assume que a cidade foi construída por indivíduos libertos de seus grilhões, à exceção do fardo do analfabetismo. O trecho revela que a noção de superação social se institui na memória de Marques e estabelece, com rigor emotivo, uma repugnância pelos moldes coloniais de produção e de educação, situando, como pilar de uma sociedade renovada, a ausência da mácula da escravidão.

Esse é o legado de Anísio Spínola Teixeira para Brasília e para a construção da identidade do brasiliense.

²¹ MARQUES, JARBAS. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 29/06/2009.

DA MEMÓRIA DOS PROFESSORES PIONEIROS

Entre 1956 a 1964, o Capitão Bellini levantou a taça Jules Rimet pela conquista do primeiro campeonato mundial vencido pelo País. João Gilberto encontrou o tom dissonante e Maysa cantou *Chega de Saudade*, de Tom Jobim. Foram construídos 4 km da ponte Guaíba, as hidrelétricas de Salto Grande e Ilha Bela, além de 86 açudes contra a seca. O Ministério da Saúde promoveu campanha contra a lepra, a boubá, o tracoma, o bócio, a esquistossomose e a doença de Chagas. No mundo, os Estados Unidos lançam o primeiro satélite a dar a volta na Terra – o Explorer –; os processos das descolonizações na África são iniciados a partir da independência da Argélia; morre Pio XII, e assume João XXIII.

Não existia a AIDS, nem *Wikileaks* e ecologia era um ramo esquecido da Biologia. Os aparelhos celulares e computadores ainda não haviam sido inventados. A velocidade dos carros não passava dos 90 km por hora. Esses carros ainda não eram *flex* nem existiam micro-ondas. E o sol nascia, diariamente, como nos dias de hoje.

Para efeito de organização desta pesquisa, dividi em três os momentos da educação do Distrito Federal. Buscando compreender os encantos e desencantos da cidade em construção, dividi a história da educação no Distrito Federal na faixa de tempo entre 1956 a 1964. Esses períodos, na realidade, se mesclam e se confundem. Assim, tomo o período anterior à inauguração da cidade, ou seja, de 1956 até 21 de abril de 1960 como o “Início”; como o “Desenvolvimento”, da data da inauguração da cidade até o ano de 1962; e como o “Declínio”, os anos de 1963 a 1964. A seleção desses períodos foi baseada, no que se refere à educação, tanto no marcado discurso coletivo dos professores como pelas atitudes governamentais.

O “Início”, em que a constituição do texto é tecida mediante depoimentos, apresenta a dramaticidade dos seus personagens, o cenário onde ocorre a trama e narra introdutoriamente o fator perturbador do *status quo*, espelhando a situação e o conflito. A narrativa das descobertas dos personagens, entusiasmados com a nova cidade, mostra também o

estranhamento de um lugar sem passado, que desperta a noção de um ponto de partida coletivo.

No “Desenvolvimento” complica-se a situação e abre-se a mística; os fatos se intensificam e a narrativa cresce. Nessa perspectiva, desenvolvem-se enredos paralelos ao foco central e os personagens centrais se diluem no alargamento da trama. É nesse momento que se estabelece o sistema educacional do Distrito Federal, quando se encontram as primeiras dificuldades e o conceito cosmopolita se apresenta na identidade brasiliense.

O terceiro ato é o início do “Declínio”. Os protagonistas se colocam diante do seu principal problema e assumem uma postura marcada pelos valores construídos no primeiro e no segundo ato. Na narrativa, essa postura harmoniza-se com os mesmos valores, construídos no “Início” e no “Desenvolvimento”, dando grandiosidade aos personagens e aos conflitos vividos. A tensão vivida pelo índio Tiago Marques Aipobureu situa a luta individualizada e o embate que introduz o conceito de marginalidade.

1º. Ato – DO INÍCIO

Com o início das obras, em 1957, a cidade se levanta. São tempos de fadiga em que, sem desfalecimento e sem trégua, sobe a urbes 180 graus acima do horizonte. A epopeia concorre ao desafio do milênio com a petulância de desejar refletir um País continental. É na estreita passarela do tempo que vira-se as costas à modéstia do “impávido colosso” e vislumbra-se, a sua frente, um universo de possibilidades anunciando um novo momento da história nacional. E, de um tudo por fazer, e de um tudo por pensar. De certo, somente a clara vontade de erguer uma cidade e de trazer ao *homo brasílis* o sentido da *civitas*, nas paredes que subiam e nas lajes que sombreavam as consciências predestinadas a compreender a intuição desenvolvimentista do governo JK. A cada tijolo assentado, secretamente elaborava-se o desejo genuíno de que ali se figurasse a “cara” de um País que se pretendia repensar.

Um grande acampamento, onde pessoas empoeiradas se movem entre tratores e caminhões. O clima assemelha-se à preparação de uma celebração, há expectativa e ansiedade festiva. Emotividade e entusiasmo envolvem os convidados, a aura de colaboracionismo dessa festa sustenta uma miríade de sonhos.

Nesse cenário surgem as primeiras escolas. Destinadas a atender aos que primeiro aportam na cidade sonho, os filhos dos engenheiros e dos candangos, são construídas a partir de 1957. Antes da construção da primeira escola pública, havia duas escolas privadas funcionando, precariamente, na Cidade Livre²², com professores vindos de Goiás e, por vezes, com professoras que eram esposas dos engenheiros.

Nos acampamentos, espalhados pela cidade, a concepção arquitetônica renovada dos prédios escolares combinava com os palácios em edificação, figurados nos tapumes, ao som das betoneiras em plena atividade. A primeira escola pública do Distrito Federal, o Grupo Escolar 1, posteriormente Escola Júlia Kubitschek, foi inaugurada em 15 de outubro de 1957. A escola de

²² Atual Núcleo Bandeirante.

madeira era decorada com treliças e varandas e dispunha de consultório médico, refeitório, áreas de lazer e piscina, além de cinco salas de aula distribuídas num projeto idêntico ao do Palácio do Catetinho. Ali, em tempo real, num espaço real, processava-se uma revolução educacional.



Escola Júlia Kubitschek – foto de autor desconhecido - Arquivo Público do Distrito Federal

Assinada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a escola era destinada a atender aos filhos dos engenheiros, dos candangos e do pessoal técnico e administrativo que constituía a população pioneira da nova capital. Situava-se na VELHACAP, atual Candangolândia, e abrigaria a primeira experiência de Brasília, baseada no ideário proposto por Anísio Teixeira. Desde o início, o trabalho dos professores dessa escola, nas aulas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia eram dadas com base na teoria pragmatista.

A prática pedagógica desenvolvida na escola baseava-se na atividade e na experiência do aluno. Contribuíam, para isso, a iniciativa e o espírito empreendedor dos professores, que iam tomando consciência dos princípios que deveriam orientar o novo modelo de educação a ser implantado no Distrito Federal. (PEREIRA e NÓBREGA, 2008, P.10)

Diversas outras escolas foram sendo construídas, a título provisório, como a escola da Construtora Nacional (setembro de 1958), a escola da Granja (março de 1958) e a escola da Fundação Casa Popular (março de 1959).

Desde 19 de setembro de 1956, com a constituição da NOVACAP, empresa de economia mista criada pela lei 2.874, áreas como educação, cultura, lazer, saúde, segurança, transporte, finanças, telecomunicações, habitação, abastecimento de água e luz recebem dessa empresa os serviços de infraestrutura básica. Com o objetivo de construir a futura capital do Brasil com autonomia administrativa, a NOVACAP tinha seus atos vinculados diretamente à Presidência da República, por meio de um Conselho Administrativo. Tendo como acionistas o Governo do Distrito Federal (56,12%) e a União (43,88%), a equipe diretora inicialmente foi composta por Bernardo Sayão, Íris Meinberg, Ernesto Silva e Israel Pinheiro, todos empenhados pessoalmente em garantir os rigorosos prazos determinados para a data da inauguração de Brasília. Nos canteiros, imprimia-se um ritmo de trabalho acelerado, o “ritmo de Brasília”.

Sob a responsabilidade do Dr. Ernesto Silva, médico pioneiro assessorado pela professora Santa Alves Soyer e pelos técnicos em Educação Senhora Nair Durão Barbosa Prata e Paulo de Almeida Campos, representantes do INEP, inicia-se a estruturação do sistema educacional da nova capital, caracterizado por um período de intensa construção de escolas, muitas delas em caráter provisório e situadas em acampamentos. Essa é a base histórica da educação do Distrito Federal.

Com a contratação dos professores Amáble Andrade Gomes e Mauro da Costa Gomes, foi providenciada uma sala de aula no pavilhão da administração da NOVACAP, de modo a disponibilizar educação formal aos filhos dos primeiros funcionários e operários. Segue-se, a essa iniciativa, a formação do corpo docente selecionado entre as candidatas diplomadas por Escola Normal, esposas e filhas de funcionários e técnicos da NOVACAP e outras selecionadas em Goiânia para lecionar na Escola Júlia Kubitschek.

Nesse período, a cidade se planta. Na rotina educacional estabelecida, os trabalhos nos canteiros ganham o ritmo do ano letivo, e a sua construção é planejada com base na boa vontade e no empenho de seus personagens.

A produtividade do período se demonstra na estatística que revela que, até 1959, as escolas públicas contabilizadas eram: Grupo escolar 1 (560 alunos), Escola da COENGE (60 alunos), Escola do Acampamento do IPASE (133 alunos), Escola das Casas Populares (218 alunos), Escola da Vila Amaury (480 alunos), Escola da Metropolitana (162 alunos), Escola da Granja do Torto (86 alunos), Escola da Granja do Tamanduá (52 alunos), Escola “Pery da Rocha França” (200 alunos), Escola “Ernesto Silva” (145 alunos), Escola de Taguatinga (785 alunos), Escola da Papuda (102 alunos), Escola da Granja do Riacho Fundo (120 alunos), Escola da FERCAL (40 alunos), Escola Classe Super Quadra 308 (640 alunos), Jardim de Infância Ernesto Silva (45 alunos), Jardim de Infância das Casas Populares (44 alunos), Jardim de Infância da Praça 21 de abril (160 alunos), Escola da Fazenda do Gama (30 alunos), Escola do Acampamento da Construtora Rabelo (320 alunos) e Escola da Candangolândia (320 alunos), perfazendo um universo de 4.682 alunos matriculados.

A construção dessas edificações escolares era a garantia do espaço físico necessário para a realização das primeiras aulas da nova capital. Diante da infraestrutura que se erguia naqueles longínquos 1956-57, ainda sustentada com o apoio de professores voluntários, fazia-se necessário o recrutamento de uma equipe de professores habilitados, para assegurar a qualidade educacional prometida para pais e alunos recém-chegados àquele grande acampamento. “Quem seria mais indicado senão Anísio Teixeira para fornecer a chave-mestra e indicar as linhas básicas do ensino”. (SILVA, s/d, P.157)

Testemunha dos encontros iniciais entre a NOVACAP e o INEP, na figura do seu então diretor, Anísio Teixeira, o Doutor Ernesto Silva narra o primeiro encontro de uma série de outros que se sucederiam, afirmando que “Teixeira recebeu-nos de braços abertos e elaborou a orientação geral e pôs à nossa disposição o competente técnico Paulo de Almeida Campos” (idem, *ibidem*, P. 157).

Para atender ao trabalho pedagógico, afinado no ideário de Anísio Teixeira, entre 1958 e 1959, vinte e duas professoras contratadas mediante concurso de títulos, entrevistas e prova prática, estagiam na Escola Parque de Salvador e outras assistem a cursos intensivos em Porto Alegre e Rio de Janeiro. A capacitação profissional pretendia dar coesão à equipe profissional, que se constituía com o suporte e o compromisso do Dr. Ernesto Silva para com o Professor Anísio Teixeira de garantir o nível de ensino que se almejava com a instalação do seu plano educacional.

Com o propósito de sensibilizar e preparar a equipe que viria construir a nova educação em Brasília, a CASEB promoveu, durante quinze dias, um estágio obrigatório para os candidatos aprovados para o ensino médio. Expositores renomados, como Anísio Teixeira, Adauto Oliveira e outros, debateram com os docentes a doutrina e o sentido que regeriam a educação de Brasília. Na ocasião, foram elaborados os currículos, discutidas as correlações das matérias e esquematizados planos de algumas aulas. O estágio, iniciado no Rio de Janeiro, teve continuidade em Brasília, para onde vieram os professores antes de iniciadas as aulas. (PEREIRA, 2008, P.6)

Compreende-se que, desde seus primórdios, Brasília fundamenta sua política educacional nos princípios desenvolvidos por Teixeira, marcadamente como direito individual e dever social destinados à ampliação das fronteiras do indivíduo e a diversificar os procedimentos pedagógicos, respeitando a espontaneidade das manifestações culturais e estimulando a participação social.

Em 22 de dezembro de 1959, institui-se a CASEB, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, sob a direção de Armando Hildebrand. Oriundo da Direção Geral do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, então dirigido pelo professor Heli Menegale, Hildebrand assumia o cargo declarando que "(...) nosso desejo é que se formasse um espírito novo, consciência pedagógica, uma equipe que viesse fazer obra nova em Brasília"²³.

²³ Depoimento de HILDEBRAND, Armando de 18.07.1963, in <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/>> Acesso em 05/02/2011.

A CASEB, associada à NOVACAP, tem a atribuição de administrar o sistema educacional do Distrito Federal, conforme o decreto 47.472 do Ministério da Educação e Cultura. Suas decisões seriam executadas pelo Diretor Executivo, que teria como coadjuvantes três outros coordenadores ligados diretamente ao diretor: o coordenador de ensino primário, o de ensino médio e o de educação física e recreação. Esse organograma funcional reflete uma corrente administrativa defendida por Anísio Teixeira desde os tempos em que se dedicou à reorganização do Sistema de Ensino do Estado da Guanabara

Em 5 de janeiro de 1960, portaria do Ministro Clóvis Salgado orienta a constituição da Comissão Deliberativa da CASEB, que tem como atribuições tomar decisões sobre o planejamento do sistema educacional, a organização do serviço, a aplicação das normas para seleção de pessoal docente, administrativo e técnico, a localização de escolas e organização de projetos de construção e equipamento escolar. A mesma portaria ainda indica as funções da Direção Executiva da CASEB, entre elas: propor planos de trabalho e de aplicação de recursos, coordenar as atividades do sistema educacional de Brasília, providenciar a boa administração das escolas e do incremento das atividades escolares, movimentar os recursos financeiros, celebrar contratos especiais de prestação de serviços, determinar as tarefas a serem executadas pelo pessoal remunerado por serviço prestado, prestar contas das despesas efetuadas e submetê-las à Comissão Deliberativa.

Paralelamente, convocou-se um concurso nacional para selecionar professores de ensino médio e de ensino primário, para reforçar, com pessoal especializado, o precário quadro de docentes da NOVACAP pré-existente. O edital de convocação²⁴ conclama:

Para a organização do sistema educacional de grau elementar e médio em Brasília, o Ministério da Educação e Cultura está selecionando professores, conforme as seguintes orientações gerais. A escolha de professores destinado à escolas primárias e a jardim da infância será baseada nos elementos fornecidos pelo formulário anexo, no resultado de prova escrita e de entrevista com o candidato. Os professores escolhidos firmarão

²⁴ Grupo de Pesquisa Educação Básica Pública (1956/1964): Origens de um projeto inovador. Pasta 100.

contratos de prestação de serviços regidos pela legislação trabalhista e perceberão salário mensal entre Cr\$ 15.000,00 e 25.000,00. Os professores selecionados receberão passagem para si e sua família, ajuda de custo para sua instalação em Brasília e terão direito à residência mediante pagamento de aluguel acessível. O ensino primário e médio serão gratuitos para seus filhos. Os professores estarão obrigados a um mínimo de 6 horas diárias de trabalho, o qual consistirá em ensino, preparo das aulas e de material didático na própria escola, orientação do estudo dirigido, participação em seminários, atividades extra-classe e outras, decorrentes da função docente.

O concurso, realizado em nível nacional, atrai centenas de jovens brasileiros, que realizam as provas em diversas capitais do País. Em 8 de abril de 1960, os aprovados se apresentam na CASEB para estágio e treinamento, dando início ao desenvolvimento do centro fundamentado no pensamento de Teixeira.

Os 60 de 60 ou os 60 professores aprovados no concurso nacional de 1960, fato contestado pela professora Marta Cintra²⁵, selecionada neste concurso ao questionar o quantitativo e a data de apresentação desses profissionais,

Cento e três professores aprovados no primeiro concurso. Isso aí, eu tenho absoluta certeza. Entre todos. Só aqui... porque só havia a CASEB e o Elefante.... só quando todos haviam chegado aqui é que houve a distribuição dos professores: tantos para a CASEB, tantos para o Elefante; e o resto era professor primário. Mas, aprovados e vindos, com o contrato começando a vigir em 23 de abril de 1960, foram 103 professores.

Enquanto a cidade se erguia, sua modernidade, alardeada para todo o País, fornecia ao público um juízo de chegada do futuro, atraindo milhares de brasileiros e convidando-os a participar desse acontecimento. Aguçava-se também o interesse dos professores pioneiros, como no caso de Maria Marta Cintra, natural de São Bento do Una, no agreste meridional de Pernambuco. A professora chegou em 1960 e reconhece que a necessidade, no seu caso, mais do que eventual idealismo, foi determinante na decisão de se aventurar,

²⁵ CINTRA, Maria Marta. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 22/09/2006. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza e Cinira Maria Nóbrega.

sozinha, por essa região central do País. Sobre esse chamado, afirma a professora:

A cidade era sedutora, não é? (...) Mesmo porque, nós sabíamos que o futuro estava aqui. Brasília seduzia (...). Porque era tudo muito acessível, e nos deu o direito de sonhar. Brasília nos deu, a todos, o direito de sonhar, que ninguém tinha no Nordeste, e nem no Rio de Janeiro. Eu não tinha isso. Foi uma coisa nova, não é? Uma coisa inusitada. E nós acreditávamos que o ensino daqui era o melhor. E era mesmo.

A convicção de Cintra traz o impacto que a cidade provocava, logo de início, dando a esses personagens o “direito de sonhar” e acreditar numa educação diferenciada daquela encontrada nos estados de origem. Necessidade, idealismo, sonho e realidade se contrapunham na chegada de outros professores concursados. Alguns viam a cidade com vibrante entusiasmo enquanto outros observavam o clima de improvisado, de curiosidade e de desconhecimento frente ao novo, sentimento expresso na fala da Professora Neuza França²⁶:

E nós viemos para cá em outubro de 1959. Até nos alojarmos... Brasília não tinha absolutamente nada, era lama e poeira. Então nós somos desbravadores mesmo, não é? Eu sou franca. (...) E nós viemos para cá sem saber nem mesmo aonde iríamos ficar. Ficamos lá naquelas quadras 400 e tanto, porque não havia lugar. (...) Brasília tem uma educação bem diferente do que se fazia nos outros estados. Então muitos professores vieram assim curiosos, querendo ver como seria a educação em Brasília.

No presente depoimento os termos sou “franca”, “desbravadores” e “curiosos” parecem revelar uma realidade construída na cotidianidade, nas experiências do dia a dia. Nas dificuldades que se colocavam, decisões eram tomadas e novos rumos direcionados. O discurso demonstra o contracheque vivido pelos professores e suas expectativas pessoais diante do desconhecimento das condições de trabalho que a cidade, em plena construção, oferecia. Para alguns a noção de privilégio de participar desse projeto, se apresentava como um reconhecimento meritório de protagonizar esse projeto nacional.

²⁶ FRANÇA, Neuza. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 11/08/2003. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza, Vera Margarida Lessa Catalão e Cinira Maria Nóbrega.

A equipe de professores concursados, recém-chegada para assumir o projeto humano em curso de formação de um *civitas brasiliensis*, encontra a oposição dos professores locais, previamente contratados pela NOVACAP. A intrépida “tropa de elite” da educação contemporânea no Brasil esbarra em seus primeiros obstáculos profissionais tão logo aportada à cidade. Sobre a relação com os professores selecionados pela NOVACAP revela Cintra.

quando nós chegamos, ficou aquele clima assim... o pessoal querendo, não execrar, não escantear, mas o fato é que se tratava com uma certa distância, os professores da Novacap, porque eles não tinham se submetido a esse concurso nacional.

A insegurança diante do novo trabalho e da nova cidade impunha uma emoção nos professores diante da epopeia vivida. Essa era uma resposta garantida do empenho e da superação necessárias para fazer-se digno desse privilégio. Eles se dedicariam não somente no aspecto profissional para o sucesso da empreita, mas também empenhavam suas vidas pessoais. Neuza França chegou em outubro de 1959. Era professora de música da CASEB e, questionada sobre sua crença no ideário de Brasília, comove:

Eu sentia. Porque as pessoas estavam aqui por vontade própria, havia gente do País inteiro, gente de São Paulo, da Bahia, de Pernambuco, gente de todo o Brasil. Porque em cada um desses estados houve o concurso. Então foram selecionados os melhores, não é?

A fala da autora do Hino a Brasília traz emoção e memória quando afirma que “foram escolhidos os melhores”. Nesse discurso ela se posiciona entre os melhores, sua autoimagem se vê competente e capaz para a missão. Ao posicionar-se entre os melhores, a Professora indica uma imagem positiva de servir a uma construção racional e dela se servir para projetar sua própria racionalidade. Segundo a fala de Neuza França, o concurso nacional para a educação pública da nova capital legitimou a função de todos, dando-lhes o reconhecimento, por mérito, de sua função docente entre os melhores do Brasil.

Ainda nesse discurso encontra-se também a revelação de que “havia gente do País inteiro”, onde se reconhece que, o projeto de integração nacional cosmopolita se daria no universo educacional, no ser humano que habitaria a

nova capital, deixando seus estados de origem e embarcando para o interior do País.

A professora Libânea Rabelo Ferreira²⁷ residia na Venezuela e durante uma visita ao Brasil decidiu prestar o concurso no Rio de Janeiro. Seu discurso revela o compromisso assumido, no seu caso, na mudança para Brasília:

[...] de uma hora para outra, deixei tudo para trás e vim servir Brasília. Então, eu sinto que a minha intenção inicial não era ser servida, eu queria servir ao meu País mesmo. Essa foi a minha primeira intenção. Se eu posso dar alguma coisa, eu vou dar ao meu País, e nesse ponto eu acho que colaborei um pouco. Eu vim, formei raízes aqui, com o casamento, com os filhos e netos, então isso tudo me incentivou cada vez mais a permanecer em Brasília, a amar Brasília, e eu passei esse sentimento de amor a Brasília aos meus filhos.

No relato da Professora Libânea, a declaração de que “queria servir ao meu País mesmo” espelha o compromisso político de JK de interiorização do País. A professora assume o aspecto emocional de sua opção quando relata o “sentimento de amor” que fez com que se mantivesse na cidade e, para seus filhos transmitisse esse mesmo compromisso. Ergue-se mais uma vez, por trás do discurso, o sentido de dar uma razão maior àquela proposta. Nessa fala observa-se como a coletividade embasa a intencionalidade na adesão ideológica à proposta.

O discurso do idealismo da construção contrapõe-se à realidade do País. A cidade representava uma oportunidade para todos, e muitos reconheciam nessa possibilidade uma alternativa de sobrevivência. A professora Marta Cintra revela:

Dizer que foi uma questão de ideal, é alguma coisa a se pensar. Como eu era muito jovem e o Brasil inteiro estava sacudido pela transferência da Capital para Brasília, e sob aquele entusiasmo enorme de Juscelino e dos poderes constituídos... e eu vivia numa cidade do interior de Pernambuco onde a sobrevivência das famílias, às vezes, residia e se centralizava na profissão ou no sucesso financeiro dos filhos, porque, na época, 1960 - meu contrato começou a

²⁷ FERREIRA, Libânea Rabelo. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 09/10/1993. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza e Cinira Maria Nóbrega.

vigorar a partir do dia 23 de abril de 1960 - a pecuária estava em decadência no Nordeste.

À alternativa de sobrevivência somava-se a perspectiva de ascensão social e econômica. O bom salário, único no Brasil, representou um polo de atração para os professores pioneiros. Continua Cintra:

Olha, primeiro: as pessoas vieram em busca da sobrevivência. E com aquele salário, nós já vínhamos com o maior entusiasmo do mundo. Uma casa, um bom salário. Um salário que não existia, no País, outro que chegasse à metade. São Paulo não pagava um terço do que Brasília nos propôs e depois nos pagou.

Por outro lado, o foco do discurso dos alunos se contrapõe ao dos adultos. Chegada desde o início das obras, a filha do engenheiro Bernardo Sayão, Lia²⁸, depõe a respeito de sua reação diante da concepção de educação combinada entre aprendizagem e convivência, que se refletia no alunado como uma responsabilidade apreendida de re-significar suas aprendizagens:

O que mais me espantava mesmo eram as aulas de História e de Filosofia, que eu nunca tinha visto. Então, eles obrigavam a pensar um pouco mais. Só que, na época, nós estávamos acostumados a pegar o capítulo tal e decorar... o descobrimento do Brasil. E ali não, os fatos eram apresentados como uma história mesmo, e eles questionavam muito, você era obrigado a pensar mais. E aquilo, para mim, foi um choque. Porque ... eu nunca estudei...eu decorava... 1940... 1800... descobrimento do Brasil... então, eles davam o porquê. E outra coisa de que eu me lembro que, na época, me chocou muito é... por exemplo, a Proclamação da República. Por quê? Foi quando eu aprendi toda a situação na Europa, como é que estava, por que os portugueses vieram para o Brasil... nada disso nós aprendíamos. Nós aprendíamos que Dom João chegou ao Brasil, mas por que ele chegou ninguém sabia, não é?

Lia Sayão deixava em Ceres, Goiás, o modelo tradicional de escola e, com seu pai, em Brasília, encontra uma abordagem inédita no trato dado aos programas de ensino. Previa-se para o

“Centro de Educação Média (...) um programa diversificado, destinado a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o

²⁸ SAYÃO, Lia. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 01/12/2006. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.

trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.”
(Plano de Construções Escolares, 1961, anexo).

Na compreensão de Lia Sayão, os alunos “aprendiam” a pensar diversificando interpretações pessoais, críticas, e fundamentadas em uma orientação que deslocava o educando da posição passiva para a de agente ativo na sua elaboração. Anteriormente, acostumados com a metodologia da memorização de conteúdos descontextualizados, estudar História com um olhar crítico e questionador, sem o uso de ferramentas disciplinares ou pela mera repetição de exercícios, trazia ao educando a experiência de uma História viva, em movimento, como aquela que se assistia nos canteiros ao lado da sala de aula. Dentro e fora das salas de aula elaborava-se a noção de que uma nova história se iniciava.

Da reunião de memórias e histórias aportadas para a cidade pode-se perceber que, na história de Brasília, está presente a história do Brasil, em cada memória trazida por seus personagens. A cidade, nesse contexto, pode-se considerar pioneira também ao oferecer à História do Brasil uma releitura da história do País e uma renovação do seu enredo, um novo fio condutor, enfim, não mais cíclico e reprodutivista, mas linear e progressista.

A versão cíclica do tempo, reproduzida na versão circular das cidades, nascida da doutrina clássica da repetição eterna, tanto na natureza, quanto na cidades presentes na tônica do Grande Sertão: Veredas, é rompida material e imaterialmente, no urbanismo de linhas velozes e na adaptação de uma grande leva populacional a um novo padrão de sociedade. No sertão, a inércia social confabula com a imobilidade do tempo cíclico, na desesperança dos seus personagens, que refletem o antagonismo das relações sociais dispostas em uma ordenação passiva.

O antagonismo rompido no interior do Brasil com a construção de Brasília assume o desejo de revisitar a identidade do povo brasileiro. Esse pensamento, dito a baixa voz, partia da necessidade de afastar o poder da corrupção generalizada no litoral e renovar a face eurocentrista de além-mar. Nos fins do 2º milênio, além de desenvolver e industrializar o País, havia um interesse de construir para descendência do povo brasileiro, uma autoimagem

alheada da memória de subcultura imposta pela coroa portuguesa em relação à nossa população. “O País continuava Portugal em seu próprio território”. (TEIXEIRA, 1976, P.44). Camões e a cultura portuguesa herdada eram enaltecidas ainda no cotidiano dos anos de 1960. No inconsciente desnutrido do povo brasileiro guardava-se um complexo de inferioridade e baixa auto-estima, alimentado regularmente pelas inúmeras crises econômicas e sociais descritas nas páginas de mais de quatro séculos da história do Brasil e de sua vizinhança latino-americana.

Nessa tensão, a cidade se ergue e a população oriunda de todos os estados da federação formará não apenas uma nova história que não lhes pertence exclusivamente, mas a todos os que dela se beneficiam ou a ela se referenciam. O sentido da história se expõe na medida em que é avistada em sua coletividade, no percurso da humanidade e não na individualidade dos homens.

A história, que se ocupa da narrativa dessas manifestações, por mais profundamente ocultas que possam estar as suas causas, permite, todavia esperar que, com a observação de suas linhas gerais, do jogo da liberdade da vontade humana, ela possa descobrir aí um curso regular, dessa forma, o que se mostra confuso e irregular nos sujeitos individuais poderá ser reconhecido, no conjunto da espécie, como um desenvolvimento continuamente progressivo, embora lento, nas suas disposições originais. (KANT, 1986, P.9)

Vista como história da humanidade, a linha do tempo ou o fio condutor da história passa sob um raio “X” que contrasta as experiências intelectuais de seus intérpretes, da sua trajetória, do seu conhecimento. Observando o seu movimento pendular, nos avanços e retrocessos da racionalidade, surge o retrato do homem abandonando as cavernas e adotando procedimentos que o levaram a desenvolver sua capacidade intelectual, elaborando uma sociedade progressivamente complexa e continuamente apoiada no uso da razão.

No cinquentenário da cidade, há um redimensionamento do seu passado, que indica uma renovada interpretação geracional. A imagem do País alterada, a sucessão de governos democráticos e o adensamento populacional do interior do País apresentam um caminho alternativo no labirinto da brasilidade. O estudo da formação de seu passado, de seus processos

formadores, migratórios e miscigenadores ligam o homem brasileiro à construção de uma imagem única formatada em seu passado, coletivamente.

A população, oriunda de todas as regiões do País, traz em si um conhecimento original de outras formas de história. Em seus estados de origem são capazes de relacionar as possibilidades e de compreender os comportamentos sociais. Em suas cidades natais compreendem as medidas e as atitudes, os seus erros, os seus acertos. Em Brasília não; tudo está para ser construído.

A experiência da reunião de povos em Brasília provocou estranhamento, adaptação e reconhecimento das diferenças entre os estados e a consequente diferenciação dos mesmos. Nessa perspectiva indicam-se diferentes modos de interpretação da história e da vida em sociedade, que reconhecidas demonstram a necessidade de se desenvolverem princípios próprios, sobrepostos aos anteriores, que vão às profundezas da composição de uma identidade individual e coletiva.

Na tendência de renovação do passado colonial subserviente, de organização imperialista, de corrupção generalizada, de hierarquia social excludente e de uma política educacional desigual, oferecia-se à cidade e à sua população uma natural vocação ao “mudancismo”. Nessa opção histórica se apresentava a adesão à cidade idealizada como alternativa para oportunizar uma revisão de valores perpetuados para o povo e para o País. Nesse fio condutor já haviam ocorrido outras mudanças de capital, do Salvador para o Rio de Janeiro, *loci* capitais da colônia e do império. Para o Brasil República era preciso outra capital, diferenciada dos modelos anteriores e livre dos preconceitos e ideologias disseminados. Em Salvador, no Rio de Janeiro e em Brasília ficou a marca da coletividade brasileira nos modelos urbanos que retratam a história recente do País.

Nos 500 anos de História do Brasil é possível observar erros e acertos dos nossos antepassados compatriotas e, sem piedade, vê-los como crianças na razão, crenes na subserviência colonial e na adesão ao modelo escravocrata.

2º. Ato – DO DESENVOLVIMENTO

A cidade é inaugurada no dia 21 de abril de 1960, com a presença de autoridades nacionais e internacionais. A imprensa mundial vinha de todas as partes do mundo para assistir ao evento e narrá-lo aos seus povos.

Contava-se que a cidade estivesse pronta e em condições de receber dignamente os seus visitantes, ainda que se vivesse o clima de um grande acampamento. Desejava-se que dela levassem uma boa impressão. A cidade recém-nascida se mostrava ao mundo e carregava para si o prestígio nacional vindo de todos os continentes.

A vontade de progresso resumida no projeto desenvolvimentista se baseava no modelo norte-americano de pujança industrial e fomento da economia. Essa tônica, presente no discurso de inauguração do Presidente JK, estimulava a autoestima do povo, dado o “alto grau de nossa civilização; já a envolve a certeza de uma época de maior dinamismo, de maior dedicação ao trabalho e à Pátria, despertada, enfim, para o seu irresistível destino de criação e de força construtiva”²⁹.

Seduzida por esse dinamismo que assombrava os recém-chegados, a Professora Márcia de Souza Almeida³⁰, minha avó, que aqui chegou no dia marcado para a festa da inauguração, vinda de Belo Horizonte, reagiu com surpresa à proposta educacional:

Era uma coisa maravilhosa, porque funcionavam atividades para a distração desses alunos na parte da tarde, e também para a preparação do material que era indicado. Os alunos da Cidade Livre não tinham biblioteca, não tinham onde consultar, então faziam as pesquisas lá dentro, no segundo turno. Outras atividades... por exemplo, trabalhos manuais.

²⁹ Discurso do Presidente Juscelino Kubistchek por ocasião da Inauguração de Brasília. Disponível in <http://www.franklinmartins.com.br/estacao_historia_artigo.php?titulo=discurso-de-jk-na-inauguracao-de-brasilia-1960>. Acesso em 10/09/2010.

³⁰ Almeida, Márcia. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 11/04/2006. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.

O discurso proferido pela professora, formada nas bases da educação tradicional na “Atenas de Minas”, Muzambinho, Minas Gerais, contextualiza as inovações que a cidade assumia em confronto com o modelo aplicado nos outros estados da Federação. Em sua fala, sinalizam-se as primeiras dificuldades, como a falta de bibliotecas na Cidade Livre e as iniciativas pessoais por parte dos professores. Onde se lê “a preparação do material” revela-se o clima de ajustamento à nova metodologia e a capacidade de improvisação e criação de que se necessitava naqueles tempos.

No dia marcado para a inauguração da cidade, diversas escolas se encontravam em pleno funcionamento em turno integral, entre elas a CASEB, as Escolas Classe Júlia Kubitschek, a 206, a 108 Sul e o Centro de Educação para o Trabalho de Taguatinga. Conforme o plano, o tempo integral na:

[...] escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da “escola-classe”, onde aprende a “estudar”, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver. (Plano de Construções Escolares, 1961, anexo)

As atividades do período contrário das aulas, nas escolas de ensino médio, reuniam-se em grupos denominados clubes, compostos em função do foco de interesse dos alunos, tais como o clube de Geografia e o clube de Matemática que preenchiam a carga horária prevista. Vivia-se, de fato, uma proposta de educação integral para todos, centralizada nos centros de ensino. O ensino intencional e a autoeducação eram vivenciadas nas diversas atividades oferecidas aos alunos e pelas quais assumiam plena responsabilidade. Conforme o plano, o espaço estava organizado para distribuir os alunos em espaços que favorecessem o convívio da coletividade.

Estabelecia-se assim o funcionamento do sistema educacional por meio da adoção das normas de coordenação e de organização de toda a estrutura. O relato da Professora Anísia Cravo³¹ revela o procedimento:

³¹CRAVO, Anísia. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido

Nós fazíamos um planejamento, uma espécie de unidade de trabalho, sob a supervisão das orientadoras preparadas para a atividade, com a participação dos professores da escola-classe e da escola-parque. Aquela unidade de trabalho era elaborada a partir de um determinado tema. Lembro-me de um tema “Brasília, a nova capital” e de como funcionava: aproveitava-se de toda e qualquer oportunidade de se introduzir e explorar o tema, fosse através da História, da Geografia, de Português. Na escola-parque havia o chamado “trabalho do mês”: todas as atividades dentro de um determinado tema, tudo relacionado àquele tema – os alunos liam, faziam dramatizações.

No depoimento acima, observa-se a coletividade do planejamento escolar desenvolvido entre os professores e a figura do orientador escolar. Na menção à unidade de trabalho, a professora Anísia Cravo se refere não somente ao conteúdo disciplinar a ser desenvolvido, mas também ao caráter unitário dado pela equipe ao tema, revelando uma prática multidisciplinar antecipada historicamente. Ainda que de modo precário, o sistema educacional de Brasília havia sido iniciado, na realidade possível de uma cidade em obras, e, muitas escolas, de madeira, revelavam as dificuldades na transposição do discurso idealizado no plano e a realidade da prática educacional.

No caso do transporte dos professores para as escolas, trago o relato da professora Marta Cintra:

Havia um ônibus branco, da CASEB, que recolhia todos os professores. Levava para as escolas, para os acampamentos... escola mesmo, construída, tinha a 206 - a escola-classe da 206 - o Jardim de Infância da 208; a escola-classe da 108, que era construída pelo Banco do Brasil. Pouquíssimas escolas de alvenaria. O resto eram acampamentos. Acampamentos lá na Vila Planalto, todos afastados do Plano Piloto.

Os alunos, oriundos de todas as partes do País, aqui chegavam acompanhando suas famílias. Na escola, promovia-se uma adaptação à cidade e ao novo modelo educacional. A referida tarefa é descrita, no mesmo depoimento, pela Professora Santa Soyer:

Nós só fazíamos a adaptação de acordo com a região. Porque nós estávamos em uma cidade em formação, na construção de uma cidade. Então tinha que ampliar esse currículo dentro daquilo que as crianças estavam vivendo, daquele momento.

em Brasília, 29/03/2001. Entrevista cedida a Erasto Fortes de Mendonça e Cinira Maria Nóbrega.

Elas estavam participando, vendo quando eles iam abrir um local para construir um prédio, elas viam os edifícios, os palácios que estavam sendo construídos.

A preocupação dos professores em ambientar os seus alunos, no ano da inauguração da cidade, pode ser identificada como o momento do reconhecimento das idiossincrasias próprias à personalidade da cidade. Os conflitos inerentes ao desafio são percebidos na fala de Soyer, ao citar a “adaptação à cidade em formação”. Será a partir desses conflitos cotidianos que emergirá uma atitude coletiva na classe docente, uma relação mais que profissional, com relação ao plano de Teixeira.

Marca, ainda, a fala de Soyer, o sentido participativo, que pretendia fazer nascer em seus atores uma sensação de pertencimento. Essa intenção revela-se na constatação da materialidade da experiência “nos edifícios, nos palácios que estavam sendo construídos”. Diante disso, coloca-se como missão dos professores o desenvolvimento de uma consciência coletiva, de fazer parte de toda aquela estrutura, de estarem emocionalmente inseridos na história do País. Aporta-se também a necessidade de “ampliar o currículo”, agarrando-se, na instância mais concreta, a da construção da cidade e, em termos de educação, da materialidade do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961).

Nas escolas, essa efervescência do momento provocava o debate sobre as teorias educacionais, confrontando-as e implantando-as. O plano de Anísio Teixeira era discutido e esses debates seriam fundamentais na adaptação do modelo à realidade da cidade. Segundo Marta Cintra, no mesmo depoimento, a receptividade e a fidelidade dos professores à proposta ocorriam de modo variado:

[...] as reuniões eram na Escola-parque, falava-se muito (do plano), mas nós não tínhamos esse contato (...) ouvia-se falar, mas não se discutia isso nas escolas não. Tentava-se implantar o método. Eu me lembro de que, uma vez, eu trabalhei em uma escola, na qual a diretora implantou o método Maria Montessori...

A princípio, a referência contida no Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) se estabelecia como um marco na orientação dos professores

pioneiros, mas, segundo Cintra, alguns professores não demonstravam disposição a essa adesão:

o pessoal era meio alienado, e parece que não existia muito interesse em esclarecer. Quando nós viemos, o plano foi divulgado, o professor Armando Hildebrand dava muita ênfase à organização do sistema e tudo, e eu acho que isso vigorou durante um bom tempo e, depois, foi caindo no esquecimento.

Nessas falas de Cintra, associam-se história e memória, indicando por um lado haver um marco documental nos primórdios da educação da cidade, materializado no Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) e, por outro, que essa materialidade se relativiza nas atitudes coletivas dos professores, ganhando contornos próprios, que oferecem as características dos elementos para o reconhecimento do momento histórico vivido.

Em 1960, o complexo residencial da 307/308 Sul era o único que se poderia considerar pronto. Dessa forma, era uma referência no modelo urbano da cidade, com as Escolas-Classe e Jardins de Infância dentro das quadras residenciais e a Escola-Parque projetada para aquele grupo de quatro quadras residenciais.

O funcionamento escolar da cidade se reproduzia nas escolas, onde os alunos eram estimulados a historicizar sua vinda para Brasília, exercitando, nessa prática, atividade de elaboração viva da memória coletiva. Criava-se desse modo, uma rotina, em dias letivos que traziam atividades de adaptação à novidade em trânsito nos canteiros de obras espalhados pelo Plano Piloto. A gravidade do traslado a que todos, alunos e professores, haviam sido submetidos, diluía-se no registro de impressões do que haviam encontrado na nova cidade e do que haviam deixado para trás, em seus estados de origem. Nesse contexto, oferecia-se ao aluno um posicionamento personalizado diante da quantidade de informações obtidas no traslado ao interior do País. A noção de protagonismo se colocava:

Todos se sentiam protagonistas da construção. Crianças, inclusive. Elas viviam imersas em dualidade violenta, que só a maturidade tornaria consciente. Persistia a saudade de jardins, mares, famílias e abrigos deixados para trás pelos mais velhos. E sobressaía o ritmo frenético das betoneiras, com sua música diuturna impregnando-as do ideal de uma nova civilização. (RAMOS, 2010, P.28)

Naquele período, a prática escolar direcionava-se a um estudo individualizado das relações pessoais e das diferenças regionais como argumento motriz que servia como elemento catalizador entre os envolvidos no processo, tanto professores quanto alunos. Além de fortalecer os laços afetivos entre a cidade, os alunos e professores, tais projetos lhes proporcionavam ocasião para uma nova formação identitária. O depoimento do ex-aluno Jarbas Marques menciona o mérito dos professores no modo humanizado com que tratavam as questões vivenciadas:

É que havia professores da melhor qualidade, não só qualidade da matéria, mas eram professores com uma profunda cultura humanística, eram professores que, mesmo com as matérias, do ponto de vista técnico tinham uma cultura humanista muito grande.

Esse olhar humanista refletia a nova forma de abordagem educacional. Com o olhar orientado para rever suas origens, os alunos desenvolviam, nas atividades educacionais propostas, mediante uma relação entre o passado e o presente, ou pela prática de um ofício ou de um desempenho artístico, associações críticas e abstrações próprias. O ex-aluno Sergio Moriconi tece suas considerações a respeito:

Realmente, a diferença era brutal e te levava a ter uma base humanista muito grande, que incentivava à leitura. (...) a sua própria formação como uma coisa muito mais ampla do que apenas um conteúdo específico, a partir de um interesse que possivelmente você teria já desde pequeno. E é a concepção que eu tenho de educação.

Esse formato humanizado encontrava-se na dinâmica da educação integral. Além das quatro horas-aula de educação convencional, em turno oposto, do tempo para aprender a “estudar”, as quatro horas de atividades escolares, dedicadas à educação física, artística e social, representavam o tempo para aprender a trabalhar e a conviver. Essa prática requeria maiores esforços de seus professores, conforme afirma a professora Neuza França:

[...] com oito horas de trabalho por dia, sendo quatro horas –de oito ao meio dia – duas horas para o almoço e outras quatro de trabalho, de duas as seis. Em dois turnos. Era pesado, não foi fácil não.

Com esse depoimento, é possível reconhecer que, mais que o entusiasmo inicial dos professores, o momento “Desenvolvimento” trazia a necessidade de um detalhamento no programa educacional, a fim de garantir o êxito do projeto de educação integral. A utopia educacional, centrada no aluno como miolo do processo educativo, exigia dedicação e empenho de seus profissionais, no formato “pesado” revelado por França.

A estrutura administrativa foi revista em 17 de junho de 1960, com a publicação no Diário Oficial da Prefeitura do Distrito Federal, Atos do Poder Executivo, do decreto n 48.297, que dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal. A instituição justifica

“(…) considerando a necessidade de estabelecer no Distrito Federal o sistema de ensino a que se refere o art. 171 da Constituição; considerando que cumpre à Prefeitura do Distrito Federal solucionar tais problemas mobilizando para esse fim seus recursos financeiros, considerando ainda que o melhor meio de ação educacional consiste em convocar a colaboração de outras esferas de poder público e dos particulares em geral”.

Passada a sua fase prévia, o órgão educacional tem sua estrutura organizacional ampliada para atender à crescente demanda administrativa.

O decreto, assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek, é seguido pelo estatuto da Fundação Educacional do Distrito Federal e de minuta aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura. A passagem da CASEB para a Fundação Educacional reflete um redimensionamento da função educacional no Distrito Federal. A Fundação Educacional dispõe de um Conselho Diretor e de uma Junta de Controle. A partir de então a rede passa a ter dois departamentos, o de ensino elementar e o de ensino médio.

Em 1960, em consonância com o projeto idealizado, os professores contavam com salas e oficinas amplas e equipadas com o mobiliário adequado para os trabalhos de grupo e espaço para a prática de esportes. Entretanto, mais do que materialidade necessária, a formação de um trabalho em equipe foi o fator que mais se destacou durante esse momento.

A atividade pedagógica, a partir da orientação do plano de Teixeira, modificava a posição tradicional da escola. Considerava-se que, com a diversificação dos conteúdos e das experiências, as aprendizagens geradas teriam uma atuação marcante no desenvolvimento das funções individuais e coletivas do aluno. Como autor de sua aprendizagem, o aluno optava por suas preferências e aptidões: cerâmica, tecelagem, carpintaria, escultura e gravura em metal, eram algumas das atividades propostas pelas Escolas-Parque.

Ex-aluno do sistema educacional inicial da cidade, Sergio Moriconi descreve como marcante a experiência educacional que recebeu, uma vez que reconhecia nessa proposta uma possibilidade para a descoberta de vocações pessoais artísticas e culturais. Seu depoimento registra que:

As escolas-parque abrigavam os alunos de várias escolas e davam uma formação em todos os campos da cultura, e eu acho que isso é também muito marcante, é muito diferente de você ter aula de educação artística na sua própria escola, quer dizer, você saía para outro ambiente que lhe proporcionava a possibilidade de tentar descobrir vocações ali, e mesmo que a pessoa não se encaminhasse para uma atividade artístico-cultural, ela se formava como indivíduo, como indivíduo também preocupado com as questões da arte e da cultura.

A proposta da Escola-Parque rompia com a dicotomia instaurada na escola tradicional, superando o condicionamento estabelecido na diferenciação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Funcionando desde 16 de maio de 1960, data do início das aulas do primeiro ano da cidade, a Escola Parque 307/308 Sul teve um desempenho marcante na experiência educacional de Brasília, projeto piloto que deveria ser implantado em todo o Distrito Federal. Sobre essa dinâmica, a publicitária Cláudia Maria Pereira³², ex-aluna da Escola Parque, esclarece:

Quem ia de manhã para a escola formal, à tarde ia para a escola-parque, e vice-versa. Então, eu sempre estudei de manhã, e ia à tarde para a escola-parque. Voltava, almoçava em casa. Terminava a escola, almoçava e duas horas da tarde eu já estava na escola-parque... era pertinho, e eu ia e voltava a pé, não tinha ninguém para me levar, eu ia sozinha, era tranqüilo.

³² PEREIRA, Cláudia Maria Alves. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 08/12/2005. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.

Como parte do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), a proposta ficou restrita a quatro unidades construídas no Plano Piloto no decorrer dos 50 anos da história da cidade. Essa incompletude na proposta de Anísio Teixeira esvaziou o plano, destacando-se um desperdício intelectual de uma rica e única alternativa para o ensino das Artes. Das Escolas-Parque que restaram, a mais antiga é a da 307/308 Sul, seguida da 303/304 Norte, a da 210/211 Norte, da 313/314 Sul e a da 210/211 Sul, todas situadas nas entrequadras, atualmente em funcionamento com pleno êxito e atendendo à comunidade escolar das escolas-classe da região.

Em sua concepção metodológica, o uso técnico dos materiais utilizados na prática criativa das artes plásticas e cênicas era direcionado à adoção de um estilo próprio para a atividade artística. Esse fato não presumia a definição de uma corrente artística; pelo contrário, ao professor era oferecida a liberdade de opção podendo escolher e se associar, a seu juízo, criativamente a uma ou outra linha artística. O foco do trabalho artístico consistia na dinâmica de John Dewey de associar a aprendizagem de conceitos abstratos à oferta de possibilidades estéticas e criativas. Desse modo, pretendia-se que o aluno provasse de liberdade criativa, de modo a ancorar os conhecimentos abstratos apreendidos na escola-classe, ou escola-tributária. A professora de desenho Renée Simas³³ analisa:

Eu achei muito bom do ponto de vista pedagógico, na medida em que não havia grandes controles, você podia experimentar, não é? (...) E os alunos participavam do Conselho, ou seja, tentou-se, realmente, uma gestão democrática. E a escola funcionava, funcionava bem, todos tinham prazer em ir para a escola.

Na Escola-Parque, a criatividade fomentada pela experimentação provocava, naquele ambiente, a descoberta do prazer da aprendizagem. Assim “o prazer de ir para a escola” ganhava um fundamento, fortalecido pelo vínculo entre o estudante e o ambiente educacional. Como espaço destinado à criação, a Escola-Parque se caracterizava pelo uso da arte como moto gerador da

³³ SIMAS, Renée. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 10/06/2003. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.

construção do conhecimento, “não restritos ao campo artístico propriamente dito: a arte de educar, as artes médicas, o pensamento como arte” (TEIXEIRA, 1935, P. 21). Na fala de Simas, a teoria pragmatista de Dewey está expressa em: “você podia experimentar”, e na relação aluno-aprendizagem “sem grandes controles”, apontando-a como marcante diferencial entre a educação escolanovista e a escola tradicional. Esse depoimento refere-se ainda à participação dos alunos no Conselho de Classe, exemplificando uma demonstração pioneira do exercício democrático de gestão escolar, que, muitos anos mais tarde, seria objeto de estudo das políticas educacionais. Segue a descrição dessa mesma vivência, na fala da ex-aluna Cláudia Pereira:

A escola-parque foi uma grande descoberta para mim; foi muito importante na minha formação. Na escola-parque eu cheguei a fazer peça de teatro escrita, dirigida, figurino feito por todas as crianças. Então, aquilo era uma maravilha; onde você podia colocar para fora (...) seu lado mais sensível, mais talentoso, mais perceptivo da vida. Então, eu me lembro de que quando fiz... por exemplo, eles ofereciam todas as... as matérias eram oferecidas, e você ia lá e escolhia, fazia uma combinação de até quatro matérias, se não me engano, por semestre. Então, houve um semestre em que eu me lembro que... bom, a Educação Física era obrigatória, mas tudo bem, todo mundo fazia Educação Física tranquilamente, não tinha o menor problema. Havia as competições e tudo, mas nós fazíamos... por exemplo, eu me lembro de que, uma vez, eu fiz tecelagem misturado com a cerâmica, onde eu tive contato com argila, que é uma coisa maravilhosa, conhecer o barro, moldar o barro, pintar, queimar o barro, pintar o barro, todas essas possibilidades. E com isso você vai desenvolvendo sua mão, seu olhar, seu olfato, seu ouvido, quando você vai para a música... então, misturamos isso aí. A gente tinha aulas de leitura, histórias, havia uma professora que contava histórias, e nós também contávamos histórias; era aula, vamos dizer, de leitura, que a gente chamava.

O fazer criativo proposto nas atividades de artes industriais potencializava os canais de expressão e contrastava radicalmente com os modelos educacionais aplicados até então. A vibração contida no discurso de Pereira pela prática da Escola-Parque e pela organização do sistema educacional marcou notadamente os anos de 1960 e 1961. Essa tendência à liberdade no ensino das Artes remontava ao ensino iniciado ainda na CASEB, durante a formação da primeira turma de professoras normalistas, da qual

minha mãe, Maria Coeli de Almeida Vasconcelos³⁴, professora, cineasta e pioneira, fez parte, e ilustra:

Como aluna da CASEB eu tive professoras de Artes como a René Simas, como a dona Miriam. O que elas me davam como arte é que eu não tenho que ensinar nada, eu tenho apenas que dar o papel para o menino. Ou então, só para que ele saiba que existe um limite: o papel, mais nada! Porque não precisa... criança você não precisa mandar ela desenhar, porque a criança, nós devemos deixar livre. O melhor professor de Artes é o que não ensina! Eu aprendi isso lá!

Na proposta de ensino das artes, o discurso democrático era estendido aos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de realizar suas próprias escolhas, como afirma a ex-aluna Cláudia Pereira:

E havia uma coisa muito bonita: o sentido democrático da escola-parque, que era uma coisa maravilhosa, o que tornava você realmente um cidadão, porque você tinha que conviver... todas as criações eram coletivas, organizadas por um professor, monitoradas, vamos dizer, por um professor. É uma coisa maravilhosa: ao longo desses dois anos em que eu freqüentei a escola-parque, por semestre, nós alunos, escolhíamos as matérias. Isso era uma... para mim, por exemplo, e para todos os meus colegas, crianças de nove, dez anos, nós achávamos aquilo uma coisa maravilhosa, porque era uma escolha! A possibilidade de combinar... e os professores só nos monitoravam: “Olha, combina isso com isso, porque vai te ajudar a entender melhor certas coisas”.

A coordenação pedagógica atentava em provocar uma contextualização dos conteúdos à vivência dos alunos e dos professores para refletir sobre as experiências vivenciadas em Brasília. Trazia-se, desse modo, ao universo escolar, o debate de se viver em um grande canteiro de obras, atividade geradora de interpretações e discussões em classe. Sobre a organização dos horários para a preparação das aulas, Anísia Cravo continua:

Havia um período de duas horas só para planejamento, para estudo, para se preparar o plano de aula. Nenhum professor entrava em sala de aula sem o respectivo plano de aula. Eu me lembro bem da exigência do plano de aula. Havia um plano

³⁴ VASCONCELOS, Maria Coeli de Almeida. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, maio, 2003. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira.

geral, da escola, muito bem trabalhado, muito bem feito por que a Dona Helena era uma pessoa muito boa, mas muito exigente.

A preparação das aulas, elaboradas em conformidade com um plano de aula e com um plano da escola, representaram, para a história da educação de Brasília, um elemento novo. Essa técnica favorecia a reflexão das atividades desempenhadas, evitando, como acontecia na escola tradicional, a mera repetição dos conteúdos, ano após ano.

Por meio dessas atividades de coordenação, enraizava-se o Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) como o ponto fixo de toda aquela experiência. A execução do Plano baseava-se num planejamento coletivo por parte dos professores, como afirma a professora Marta Cintra: “fazíamos o plano de aula diário e submetíamos à apreciação da diretora”. Dessa forma tinha-se como referência o ideário de Anísio Teixeira, que dava suporte à concepção pedagógica, segundo a Professora Renée Simas:

Nós éramos intransigentes na defesa dos princípios do Anísio Teixeira para a escola primária e para a escola-parque não é? Achávamos que aquilo realmente era muito bem estruturado e que merecia ser continuado.

Para dar-lhes a orientação necessária, em consonância com o ideário progressista do Professor Anísio Teixeira, promoviam-se seminários para professores, com a participação do Dr. Heli Menegale e Armando Hildebrand, então dirigentes da educação de Brasília. O princípio de fortalecer a metodologia de trabalho entre seus membros representava um elemento sólido a ser prosseguido.

Porém, se, por um lado, a orientação do ideário de Anísio Teixeira ganhava o apoio dos seus intérpretes, que se tornariam seguidores dessa doutrina educacional, por outro, assiste-se ao despertar de uma oposição aos meios utilizados para fazer valer o seu funcionamento. Essas críticas devem ser consideradas, como a que traz a professora Marta Cintra, sobre a indicação política das diretoras:

Não houve concurso para diretora não. Elas eram nomeadas por amizade, por conveniência... essa coisa de política, que, na época, era muito pior do que hoje. Então, quem caía nas graças dos chefões... não é preciso nominar aqui os chefões, porque seria antiético dizer quais eram as “chefonas”, vocês fizeram pesquisas, já ouviram depoimentos de várias professoras, não é preciso ficar aqui dizendo... dona fulana de tal era... então, quem caía nas graças... isso aí eu não me incomodo de dizer não... quem caía nas graças, logo, num instantinho, começava a ir para Belo Horizonte fazer curso...

Entretanto, é possível considerar que a cidade nasce com uma ideia bem definida, um ponto fixo, que serviu não somente aos alunos da rede pública, mas também aos professores e profissionais da educação, que, de diferentes origens, associaram-se em torno de um mesmo tema: a educação.

No momento “Desenvolvimento”, a escola pública do Distrito Federal funcionou conforme havia sido idealizada. Nesta dissertação, toma-se como certo que esse momento inicial de desenvolvimento primário das necessidades e das vocações da personalidade da cidade foi marcante, deixando, na cidade e no povo de Brasília, uma marca identitária de uma educação de qualidade, acompanhada por um ensino das artes visto como função libertadora do ser humano.

Portanto, na cidade idealizada, a realidade do ideário de Anísio Teixeira no Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) evidencia, nas salas de aula, a condução da identidade da cidade mudancista. Em Brasília, *lócus* cosmopolita, alternam-se as contradições entre o velho e o novo, quando alguns abandonam o passado e outros a ele se agarram, como a uma tábua de salvação. O novo é desconhecido e desconfortável e o velho, um porto seguro.

Na Biologia, o termo “cosmopolita” se refere às esponjas do mar que transitam livremente em diferentes oceanos. É usado com frequência na Ciência Política, nas teorias linguísticas sobre estrangeirismos e também nos discursos pacifistas para o Oriente Médio ou nas falas revolucionárias antiglobalização e anti-racismo. Historicamente, a doutrina é herdeira do estoicismo romano e compreende, genericamente, qualquer doutrina antiparticularista e anti-individualista, que atravessa a história como uma noção

de justiça presente no direito universal. Em tempos de globalização, é o nome de uma revista de moda norte- americana: “Cosmopolitan”.

O cosmopolita é um observador que assiste o mundo nos objetos, nos indivíduos, nas relações e nas experiências. O personagem Flaneur do poeta Charles Baudelaire é o cosmopolita europeu. Do francês, traduz-se como “perambulador”, personagem que passa o tempo passeando, atento ao inesperado, que ouve os ruídos e percebe o ritmo da cidade, no caso, Paris. É um ser urbano que contrasta, em sua ordem pessoal, caótica e instável, com a desatenção da urbe moderna e com o desleixo do homem urbano.

A identidade de Flaneur forma-se na sua indiferença à dinâmica da urbes, ao mesmo tempo em que assiste, ativo, à passagem dos transeuntes e dos automóveis. Flanando, o personagem de Baudelaire vaga pelas imagens cotidianas, onde monta um quebra-cabeça existencial de suas emoções. Em ondas fugazes observa e, sucessivamente, compreende, analisa e sedimenta sua racionalidade emocional acionada a cada olhar.

A uma passante

A rua em torno um frenético alarido
Toda de luto, alta e sutil, dor majestosa,
Uma mulher passou, com sua mão suntuosa
Erguendo e sacudindo a barra do vestido.
Pernas de estátua, era-lhe a imagem nobre e fina.
Qual bizarro basbaque, afoito eu lhe bebia
No olhar, céu lívido onde aflora a ventania,
A doçura que envolve e o prazer que assassina.
Que luz...e a noite após! Efêmera beldade
Cujos olhos me fazem nascer outra vez,
Não mais hei de ter senão na eternidade?
Longe daqui! tarde demais! nunca talvez!
Pois de ti já me fui, de mim tu já fugiste,
Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!

(BAUDELAIRE, 2000, P.32)

As emoções do Flaneur revelam a passividade do personagem diante das mudanças da modernidade em Paris. Para ele, o caos da cidade é visto sob um olhar complacente às mazelas da urbanidade, num diálogo indiferente aos transeuntes e aos edifícios. O Flaneur personaliza a incomunicabilidade social; é o observador anônimo revelador de uma postura de tolerância urbana.

A diversidade esmiuçada na psique do Flaneur redimensiona a consciência comunitária.

Como um *voyeur*, a personalidade cosmopolita do Flaneur é acionada na ordem urbana e é alimentada nos constantes entrechoques e sedimentações existentes entre seus indivíduos. São os cosmos humanos, os agentes da alteridade e da diversidade humana, onde ele se vê como uma parte desses conflitos e com eles coexiste.

Na experiência de Brasília, a *urbes* não tem esquina, suas avenidas de alta velocidade são lineares e a catedral é ecumênica, sem praça e sem prosa. O pioneiro procura pelas referências de sua cidade e, não as encontrando, olha a cidade e se procura na memória e na história da cidade.

A ideia cosmopolita de Emanuel Kant é apresentada na obra “Ideia de uma História Universal sob um ponto de vista cosmopolita” (1986), de fundamentação racional. Trata-se de uma forma de interpretar a história segundo um ordenamento da experiência racional da humanidade, de modo a que se possibilite a percepção do propósito coletivo de transformação presente na humanidade.

Nesse sentido, o estudo da história da racionalidade oferece uma visão geral do seu percurso. Essa percepção só pode ser percebida na coletividade da espécie humana, não nas atitudes ou pensamento individuais. Compreende os propósitos individuais como iniciativas egoístas e finitas e indica, no desejo da coletividade, um reflexo da busca de valores, citados como a paz, a tolerância e a justiça. Para Kant, o plano da natureza está presente na coletividade racionalizada e idealizada nos desejos mais profundos e distantes da sua realidade. Ao exercitar a racionalidade é necessária a compreensão da dinâmica que a constrói ou a dinâmica dos seus próprios conflitos.

O autor apresenta o conceito de autoestima racional. Uma compreensão de que o único foco de felicidade do ser humano está presente no pensamento. Pensando, o homem dá vazão a uma felicidade pessoal, que consiste no mérito de ser grato a si mesmo, por ter promovido o seu próprio bem-estar e o de seus descendentes.

Numa associação entre esse conceito de Kant e Brasília, com uma lente de aumento, observa-se que, no momento inicial da utopia, a auto estima

racional dos pioneiros foi fortalecida diante da extensão de possibilidades que se mostravam. O largo movimento da racionalidade humana se apresentou nas transformações do ambiente que o professor pioneiro elaborou e a ele transmitiu. As individualidades dos professores pioneiros geraram, na coletividade um pensamento racionalizado de cidade, que deu aos alunos da rede pública de ensino uma dimensão cosmopolita, possibilitada na criação de um novo pensamento, em uma cidade nova.

O fazer racional matriciou a identidade coletiva da cidade, com uma doação existencial que, segundo Kant, não é simplesmente um ato de generosidade. Faz parte da noção de que a ninguém interessa guardar para si o produto do seu raciocínio. Ao categorizar a necessidade do homem de desempenhar suas faculdades racionais, há um processo natural de confronto, nome dado ao terceiro termo do estudo de Kant, a “indissociável sociabilidade”.

O imperativo de fazer uso da razão cria mais um conflito racional que originará a “ideia cosmopolita” e a “indissociável sociabilidade”. A “indissociável sociabilidade” é, para Kant, a saudável provocação do homem ao homem, de demonstrar sua capacidade racional ao seu semelhante, acionando comparações desconfortáveis, que humanamente elaboram um prazer oculto de superar a racionalidade do outro.

O diálogo com a razão do outro fornece elementos de diferenciação entre os modos de pensar e de encontrar alternativas para a solução de cada conflito. É na “indissociável sociabilidade” que o homem se associa e encontra seus pares, o outro a quem exhibirá o seu produto racional. Dessa associação, o indivíduo espera oposição, pois é na diferença racional, na competição interna, e na comparação que habita o desejo de elaborar outras construções em outras experiências.

Agradeçamos, pois, a natureza pela intratabilidade, pela vaidade que produz a inveja competitiva, pelo sempre insatisfeito desejo de ter e também de dominar! (...) O homem quer a concórdia, mas a natureza sabe mais o que é melhor para a espécie: ela quer a discórdia! (KANT, 1986, P. 14).

Se a discórdia e a insatisfação sustentam a ideia cosmopolita, a história da humanidade é repleta de narrativas sobre os erros e acertos deixados em sua trilha. Nos conflitos, a história é revista e, assim, a autoestima racional

modifica e altera a sua concepção de passado e exercita positivamente seu potencial criativo, servindo para demonstrar ao outro sua capacidade de conflitar com seu semelhante, indissociável socialmente, numa progressiva escalada racional que o leva ao domínio dos espaços, das ideias, da ciência e do cosmo.

No caso de Brasília, o conflito está presente desde a sua concepção física na afirmativa presente no Relatório do Plano Piloto de Brasília, que sinaliza para “os dois eixos cruzando-se em ângulo reto” (COSTA, 1957, P.2), como uma oposição que se apresenta. O vertical em contraponto com o horizontal, como ponto de partida para uma marca que sinaliza um ponto central no Brasil, situa o ponto da discórdia do *locus* cosmopolita.

A mais, o conflito, presente nas oposições que se sucedem desde o nascimento da cidade, na aridez do seu clima e na baixa qualidade da terra para o plantio, que contradiziam as mais otimistas expectativas agrárias, cria a ambiência adequada para o exercício do discordar ou do ver de outro modo.

Mas, de todos os conflitos presentes na cidade (o rural/urbano, o rico/pobre, o alto/baixo), o mais consistente é o regional, em que o mal-estar do próprio ser humano se apresenta diante de uma dialética existencial de ser ou não ser, do pertencer ou não pertencer. O mineiro de Brasília, ou o gaúcho, ou o baiano, ou o capixaba, todos conflitados no significado da tradição e da cultura.

Se, por um lado, esses indivíduos podem ser observados como abertos ao novo, demonstrando uma aptidão natural, uma abertura às oposições que se apresentam, por outro, o conflito presente no cotidiano da cidade reflete certo desconforto pelo anonimato e pela ausência de tradições estabelecidas.

Esses contrastes, quando se apresentam aos cidadãos brasilienses, os conduzem a manter sempre atentos o olhar para observar, para flamar pela existência do outro, do seu semelhante de onde advém toda a discórdia desejada, todo o conflito que o faz, como brasiliense, um cidadão cosmopolita.

3º. Ato – DO DECLÍNIO

Com o fim do mandato presidencial de Juscelino Kubitschek, a cidade perde o seu patrono e sofre, pela primeira vez, os efeitos da alternância de poder. Com a eleição de Jânio Quadros à Presidência da República, a capital recebe o eleito para um mandato que durará pouco mais de 7 meses. Em 25 de agosto de 1961, Jânio renuncia e assume seu vice, João Goulart, o Jango. Com afinidade política de esquerda, seu governo é marcado pela intensa oposição dos conservadores, que viam em sua eleição a ameaça comunista. Nos anos que se seguem, a governabilidade do País sofre constantes crises e, diante desses percalços, os rumos do País são abalados.

Na educação pública de Brasília, inicia-se o segundo ano letivo de sua história num clima de insatisfação dos professores diante do descumprimento à promessa de oferta de moradia na cidade.

O compromisso do governo de dar moradia aos professores estava expresso na carta-convite que lhes fora dirigida por ocasião do processo de seleção em Brasília, compromisso esse posteriormente reiterado perante os candidatos selecionados. Durante uma exposição sobre a nova Capital, realizada no saguão do MEC, com mapas e maquetes, inclusive uma maquete dos apartamentos, foram apresentados diferentes tipos de imóveis, e cada professor escolheu, de acordo com o seu gosto e necessidade, um apartamento de dois quartos, três quartos, quatro quartos... (PEREIRA, 2009, P. 11)

A instabilidade se instala, em virtude da preocupação dos professores em relação aos seus empregos, depois da demissão de um grupo de dez professores do ensino médio, em função do descumprimento do contrato de trabalho³⁵.

A comentada atitude arbitrária da demissão dos professores ocorre sob a responsabilidade do então diretor da CASEB, Dr. Armando Hildebrand, que, posteriormente, demite-se, dando origem a um momento crítico na educação pública da cidade. A “Crise no ensino”, matéria publicada no Correio

³⁵ Dadas as repercussões das demissões junto à comunidade escolar, revoga-se posteriormente a demissão dos professores do ensino médio.

Braziliense, destacará as atitudes “autoritárias” e “centralizadoras” da superintendência de ensino sob a acusação de que

“(…) o senhor Armando Hildebrand, que exerce meia dúzia de funções no Ministério da Educação e entidades anexas, atirou-se, desde logo, no monopólio das principais atribuições da CASEB, onde apenas não ensinava”. (CORREIO BRAZILIENSE, 1961, P. 6)

Apontado pelos professores como responsável pelas demissões, Hildebrand é acusado de nomear diretores de escola no momento de sua saída, o que provoca ainda mais a categoria dos professores, e leva os demitidos a questionar a justiça de um contrato baseado nas leis trabalhistas então vigentes, que permitiriam a demissão de qualquer professor, sob qualquer circunstância.

A insegurança gerada em torno da questão contratual soma-se ao momento político do País, que discute a situação da escola pública. A administração da Fundação Educacional de Brasília não cumpre o que havia sido previsto no contrato inicial com os professores concursados, conforme se lê no ofício de demissão da professora Corina Rodrigues França, encaminhado pelo Gen. Bayard Lucas de Lima:

Extinta a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB – passou a educação nessa cidade a ser administrada pela Fundação Educacional de Brasília, cujo Conselho Diretor, em sua última reunião, apreciando a situação do aproveitamento do pessoal contratado pela CASEB, tendo em vista o julgamento feito por vossos antigos diretores, decidiu não encampar as obrigações contidas em vosso contrato com a CASEB. (CAUSAS, 1961, P.6)

Face à instabilidade anunciada, os professores sofrem as ressacas políticas do País, o que leva à fundação da Associação Profissional dos Professores do Ensino Médio de Brasília. O relato da professora de Desenho René Simas narra a sua criação:

A associação funcionava na própria escola. O primeiro presidente foi o Mário Coutinho, depois foi o Eldonor Pimentel, e em seguida o Fábio Bruno. (...) Esse primeiro ano foi recheado de greves, de paradas.

Os ataques repercutiram na Câmara dos Deputados, e geraram a instituição de uma Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar as

irregularidades no sistema de ensino de Brasília³⁶. A Associação dos Professores congrega a categoria docente nos tempos de instabilidade política que se anunciam.

O Manifesto da Associação afirma o empenho dos professores à manutenção do ideal original de educação pública, laica e integral, o que, paralelamente, contribuiu para o debate sobre a promoção das reformas de base. Nesse contexto, o Manifesto da Associação fomentou, na escola e na sociedade, a discussão em torno da educação pública e da instituição de um futuro Sindicato de Professores, conforme atesta a professora René Simas:

Claro que nós queríamos transformar a Associação em Sindicato, nós éramos a favor das reformas de base, quer dizer, nós estávamos antenados com o que o governo estava propondo no sentido de modificações, pois, se nós queríamos modificação na escola, como é que nos não iríamos querer no resto da sociedade, não é? Mas isso, sem ter nenhuma ação ainda prática e nenhuma ligação com qualquer fonte.

Soma-se à gravidade da situação trabalhista dos professores, o descompromisso do novo governo federal (no período da transição de Jânio Quadros para João Goulart) com o ideal envolvido na concepção de uma nova capital para o País. É com indiferença que o novo presidente reage ao aumento exponencial da população, aumento esse que, obviamente, acarretava um aumento considerável na solicitação de matrícula para vagas na rede pública, como se observa no quadro a seguir.

Ano	Número de Matrículas
1960	5.000
1961	11.500
1962	19.060
1963	22.103
1964	26.564

Estudo da CASEB (1960), FEDF (1961-1963) e Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (1964-1968) realizado pela professora Nélida Willadino.

³⁶ A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi criada pela Resolução nº 9 – C.D, de 15 de maio de 1963.

Diante de uma elevação percentual de 250%, num período de quatro anos, são tomadas medidas administrativas que romperam com o horário integral e, conseqüentemente, rebaixaram a qualidade do ensino na Capital Federal. Essas medidas distanciaram o ideário educacional original elaborado para a cidade.

A medida aplicada para conter o rebaixamento dos padrões educacionais será ainda mais desastrosa. Em 1963, o então Secretário de Educação, Alfredo Pujol, adota como medida facultativa o trabalho de 20 horas semanais para os professores, mantendo o mesmo salário e a abrindo-lhes a possibilidade de ganhar o dobro caso optassem pela jornada de 40 horas semanais. Era a “dobradinha”³⁷, medida que contraria a Associação de Professores, mas que, em virtude do acréscimo salarial, agrada à maioria dos professores e recebe uma adesão em massa. Conseqüentemente, instala-se a falência da política de educação integral e a precarização das condições de trabalhos dos professores, que, na nova proposta de trabalho, eram obrigados a ministrar de 18 a 25 aulas semanais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi formulada em 1948 e aprovada somente em 1961, com modificações estruturais na proposta original. Eram tempos em que se promovia a “Campanha de Defesa da Escola Pública”, com o apoio de professores, alunos e entidades que condenavam as mudanças introduzidas pelo projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que favoreciam o ensino privado com a destinação de verbas públicas para essas escolas, em claro prejuízo para a escola pública.

Publicada em 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, foi debatida no Congresso Nacional por 13 anos e vigoraria até a promulgação da mais recente, em 1996. A delonga no debate se deu em virtude da oposição à questão da funcionalidade da educação. Para a esquerda, o Estado deveria preceder o indivíduo, preparando-o para o bem da sociedade. Desse modo, as escolas particulares só deveriam existir mediante concessão do Poder Público. A direita legalista sustentava a educação como

³⁷ Esquema de pagamento dos professores que recebiam o salário dobrado pela jornada de 40 horas semanais.

um dever da família, a quem caberia a escolha entre a escola pública e a escola privada. Ao Estado caberia garantir, por meio de bolsas de estudo, o acesso às escolas particulares às pessoas de baixa renda. Uma posição a ser destacada nas diferentes avaliações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação é exposta a seguir:

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória de orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei, (...) “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução nacional pela via da construção de um sólido sistema de ensino. (SAVIANI, 2007, P. 307)

Na realidade, o confronto se dava entre a Igreja e o Estado. Anísio Teixeira, chamado publicamente de comunista por defender a escola pública, está entre os representantes da escola laica. Por fim, diante das pressões do grupo dos católicos, o texto da LDB, publicado em 1961, assegura o direito à educação,

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Aberta a brecha à privatização do ensino público, a educação brasileira entra em franca decadência diante das estratégias governamentais para a cessão de financiamentos públicos e transferência de recursos ao ensino particular e religioso. Agravada a situação educacional pública com o aumento da evasão e da repetência no ensino de 1º grau, a crise educacional se estabelece.

A categoria do magistério, gradualmente, irá se confrontar com condições de trabalho degradadas, salários desvalorizados, queda na qualidade da formação profissional e conseqüente desvalorização profissional,

levando o País a um período de greves gerais mobilizadas em torno de reivindicações em questões de salário e de emprego. A reformulação estrutural da carreira docente assimilará professores formados em cursos de licenciaturas curtas, nas faculdades privadas, substituindo a elite intelectualizada formada nas poucas escolas públicas previamente existentes.

No horizonte, nuvens escuras escondem o porvir ameaçador do silêncio imposto, da perseguição ideológica e da limitação à liberdade de expressão. A ambiência leva a Associação de Professores, em 27 de agosto de 1961, a lançar um Manifesto à Nação, assinado pelo professor Eldonor Pimentel, como seu presidente, apoiando a legalidade, e reconhecendo o papel que

(...) incumbe os educadores, os quais têm deveres a cumprir para a sociedade, e comprometida com os ideais de liberdade, amor à Pátria, obediência à Lei, respeito ao Poder livremente emanado da vontade popular, afirma o irrestrito apoio ao Presidente constitucional, Dr. João Goulart. Confiantes nas forças vivas da Nação, na vontade esclarecida dos nossos representantes parlamentares, no equilíbrio e discernimento das Forças Armadas, espera seja mantido o sistema democrático, respeitada a Constituição, sem pseudo-soluções, e que a Nação, no mais breve espaço de tempo possível, volte ao soberano império da Lei.³⁸

A aproximação das ameaças ao sistema democrático conduz, em 13 de março de 1964, o Presidente João Goulart a proferir discurso na Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, no qual adverte os trabalhadores “sobre a ambiência da campanha de terror ideológico e sabotagem, cuidadosamente organizado”:

Chegou-se a proclamar, trabalhadores brasileiros, que esta concentração seria um ato atentatório ao regime democrático como se no Brasil a reação ainda fosse a dona da democracia, ou proprietária das praças e ruas. Desgraçada democracia a que tiver de ser defendida por esses democratas. Democracia para eles não é o regime da liberdade, da reunião do povo. O que eles querem é a democracia do povo emudecido, de um povo abafado nos seus anseios, de um povo abafado nas suas reivindicações. (GOULART, 1964)

O anunciado tem sua estreia a 30 de março de 1964 ao se estabelecer um governo não democrático no País que traz a semente da cultura do medo e

³⁸ Manifesto à Nação – Acervo do Grupo de Pesquisa Educação Pública Básica no Distrito Federal (1956/1964): As origens de um projeto inovador, Pasta 100

deixa na memória do povo, os mortos e desaparecidos pela perseguição política. Esse regime durará 20 anos e ameaçará o povo com a violência, a tortura e a perseguição ideológica.

Com as condições de trabalho cerceadas, a rejeição ao novo modelo político e econômico do País se instala e os conflitos ideológicos se alastram entre parte do corpo docente, que se volta contra o regime. O sentimento de marginalidade se estabelece no campo da educação devido a atos oficiais de repressão ideológica e da demissão compulsória de professores concursados.

Renée Simas descreve:

[...] tinha gente do SNI também, tinha tudo. Gente que ia para a assembléia só para ficar escutando, ver quem falava, o que dizia, essas coisas. O governo do Jango estava lá, mas por baixo a coisa estava comendo... a gente não sabia, mas estava não é? Sabíamos que não era muito... que havia uma... ninguém sabia a que nível essa coisa chegava, não é?

O Serviço Nacional de Informações, criado em 1964, com a função de coordenar e supervisionar as atividades de informação e contrainformação no Brasil e no exterior, dissemina a desconfiança entre os cidadãos, e a fisionomia da escola pública ganha nuances de medo e de alcaguetagem. Coincidentemente, as escolas de Brasília se tornam “subversivas” ante a crise política imposta pela ditadura somada ao declínio da educação do Distrito Federal, colocando à margem os valores ressaltados na proposta educacional de Anísio Teixeira.

No plano político foi inegável a *mudança radical* atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder, caso inédito na história política brasileira. Ausência de *revolução social e mudança política radical*, eis a conclusão a que chegam analistas de variadas tendências sobre a Revolução de 1964. (SAVIANI, 2007, P.364)

A ausência de revolução social e mudança política radical é reconhecida diante da estagnação que dará o tom ao último e mais dramático ato relacionado ao Plano de Construções Escolares de Brasília (1961). A sua descaracterização, em suas bases estruturais, no CASEB, Elefante Branco, nas Escolas-Classe e Escolas-Parque, e o desmanche do processo recém-iniciado ocorre, de acordo com a professora René Simas, com maior impacto na raiz de todo o projeto, por meio da eliminação do tempo integral de estudos.

E a escola então foi vivendo. E o que ele fez? A primeira coisa? Quebrou o horário integral, no sentido de que os alunos já não ficavam mais, eles não precisavam ficar, ficavam se quisessem; então, essa história de ficar se quiser, quebrou todo o planejamento que estava sendo feito. E era uma coisa policalesca mesmo.

A totalidade do ideário renovador, consubstanciado no Plano de Construções Escolares de Brasília, é atingida em sua base, no estabelecimento de turnos de 4 a 5 horas/aula. A afirmativa de Simas de que os estudantes na escola “ficavam se quisessem” libera os estudantes do espaço escolar e para fazer história nas ruas, nas passeatas de protesto na Avenida W3. A brusca interrupção da metodologia de educação integral manda para casa os alunos e retira dos professores o espaço de debate que a escola pública representava até então. Sem opção para se reunir, os professores da educação pública de Brasília se tornariam as novas vítimas do regime imposto, como explica a professora aprovada no concurso do MEC, René Simas:

Se nós nos reuníamos: “Veja por que está reunindo, o que estão falando, o que esta... ! E aí... isso foi aumentando, aumentando, e quando foi em abril de 1964 nós fomos os primeiros professores no Brasil inteiro a serem cassados..

A ditadura militar atinge, em todo o Brasil diretamente a Escola Pública, mais sujeita à ideologia tecnocrática, imposta desde a destituição de João Goulart. Serão anos de descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita. As iniciativas entusiásticas que rodeavam o projeto educacional de Brasília vão lentamente sendo olvidadas, e uma política educacional da ditadura apropria-se do modelo de proletarização, empobrecimento econômico e depauperação do capital cultural de que a cidade se orgulhava anteriormente, conforme cita o aluno Wanderley Amorim³⁹:

Nós não tínhamos essa dimensão... mas isso eu tenho muito claro: nós não tínhamos uma dimensão nacional, nós não tínhamos uma atuação nacional, nós não estávamos ligados a nenhum grupo, embora já existisse o das Ligas Camponesas e outros muito mais atuantes.

³⁹ AMORIM, Wanderley Santos (Deley). Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, s/d.

Nesse depoimento, o ex-aluno da rede pública revela uma característica própria de uma cidade em processo de desenvolvimento de sua identidade, quando afirma que “nós não tínhamos uma atuação nacional”. Compreende-se que a própria cidade ainda não se reconhecia como capital do País, não era sabido o caráter capital impresso na sua estrutura.

A proposta de Anísio Teixeira e os conhecimentos adquiridos por meio dela mostram-se supérfluos dadas as dificuldades encontradas na imposta readaptação ao velho modelo educacional tradicional. O antagonismo com relação ao momento anterior se apresenta sob a forma de coerção intelectual, que retorna à cátedra e aos encontros acadêmicos, conforme revela a fala de Amorim:

Então, toda aquela vontade de criação,(...) às vezes esbarrava em conceitos ou religiosos ou de ordem assim, vamos chamar, de ordem pública... porque a eles não interessava mais que fosse tão libertária a educação, começou-se a conduzir, começou a ficar difícil você se reunir...

Dificultados os encontros, a cidade sofre um baque diante da exposição à dominação cultural militarista. Nesse ínterim, serão dissolvidas as equipes pedagógicas constituídas a duras penas numa ruptura que levaria a um processo de cassação de alguns dos professores pioneiros. Isolados das categorias profissionais do País, se reconhece a fragilidade da coesão do grupo, conforme revela a professora René Simas:

Nove de abril foi quando nós fomos cassados... uma data qualquer, que eu não me lembro exatamente... da municipalização... mas isso está nos documentos. É no final de 1963, início de 1964.⁴⁰

Diante dos fatos, vem à tona, entre os professores, um sentimento de marginalidade, quando o sujeito se torna demasiadamente autoconsciente e supersensível. A situação de marginalidade com o cerceamento da liberdade profissional dos professores é ilustrado pela professora Marta Cintra:

Havia perseguição nas escolas. Professor não podia se posicionar politicamente: havia uma certa... porque você não

⁴⁰ O documento original, Diário Oficial, cassando os professores consta do Acervo do Grupo de Pesquisa Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE)

podia criticar o diretor, não podia falar nada, havia um cerceamento de liberdade, esta é que é a verdade. Tanto assim que, os que falavam mais, os que tinham coragem de falar e de se posicionar, nunca eram chamados para nada, absolutamente nada.

A dinâmica do governo ditatorial, na lembrança de um olhar infantil, ganha a dramaticidade do contexto de violência nas recordações da ex-aluna Lúcia Willadino Braga, descrevendo a chegada da Polícia Militar nos arredores da Praça 21 de Abril, ponto de encontro das manifestações dos estudantes da Universidade de Brasília:

[...] eu me lembro, por exemplo, no Jardim de Infância, o estacionamento do Jardim lotado de policiais, de viaturas, aqueles carros, que tinha os PMs sentadinhos assim, para entrar em conflito com os estudantes, ou era um conflito com os estudantes que estavam ali na praça 21 de abril. Isso no Jardim, no final do Jardim.

Ainda como aluna da Escola de Aplicação, Willadino Braga descreve a movimentação ao redor do Colégio Elefante Branco, que intentava disseminar o clima de coerção e de medo na cidade, nos alunos e na população.

E depois, na escola de aplicação, quando funcionava no Elefante, eu me lembro de que nós estávamos em aula, quando um policial chutou a porta da sala e falou assim: "Saíam todos daqui, vocês têm cinco minutos, o Elefante Branco está sendo fechado". Uma coisa assim... ou dez minutos, eu não sei nem o que era. Eu sei que a professora falou assim: "Olha gente, vocês têm que ir embora". E eu morava ali perto, eu lembro de que eu saí correndo - eu morava na 708, praticamente em frente ao Elefante Branco (...) aí parou de ter aula por uma semana, o conflito provavelmente devia ser com os alunos do ensino médio e, enfim, com os alunos mais velhos, mas acabou que a invasão do Elefante, (...) até as crianças do primário foram surpreendidas, os professores. Mas esse era o clima que se sentia no País, nas conversas, a questão da censura, que depois eu fui presenciar a ditadura de uma forma mais...

A ambivalência característica do período provocou reações negativas e recalcamientos no colegiado. Eram criadas lideranças entre os professores, que, se, por um lado, fortaleciam a categoria, por outro provocavam medidas repressoras causando um mal-estar generalizado diante da perda de privilégios anunciados. Constituído o clima de apreensão, a categoria dos professores será fragmentada diante das opções apresentadas. Haverá os colaboradores

do regime e os que protestariam contra ele. Em maior ou menor intensidade, a base inicial da educação em Brasília vai sendo polarizada; a categoria perde a unidade construída sobre o sentimento de pioneirismo vivido por todos estabelecendo-se uma cisão, como se constata na fala do professor Antônio Fernando Paranhos MacDowell⁴¹:

Aqueles que lideravam o movimento foram afastados da CASEB, perderam a sua condição de professores do ensino público de Brasília e isso constituiu um problema sério para eles terem que se reestruturar, querendo ficar em Brasília. E houve um clima de, assim, certa desavença digamos entre certos professores e os que continuaram.

Atribui-se aos professores da cidade sitiada a carga de desestabilizadores políticos, rebaixa-se a qualidade dos padrões educacionais aplicados como modelo para o País, fragilizam-se as associações sindicais e retrocedem as conquistas de base.

Marginalizada, a população vê, na escola pública, o nascedouro de uma cultura de resistência e de protesto contra o regime opressor, em um mundo que era invadido por um período de pessimismo ideológico com a crise do petróleo e a Guerra do Vietnã. Brasília assistia a tudo na voz de Cid Moreira pela TV.

Florestan Fernandes, em artigo datado de 1945, desenvolve o conceito de marginalidade à luz da Sociologia, com base no material referenciado na obra dos padres salesianos Antônio Colbacchini e Cesar Alborisetti, “Os Bororos Ocidentais – Orarimogodogue do Planalto Oriental” (1942). Nessa obra são relatados os hábitos e costumes da tribo sob o olhar crítico dos padres e de sua percepção dos índios como criaturas alheias à ideologia cristã. A figura do narrador coloca-se como um elo entre a cultura branca e a indígena.

O marginal é o indivíduo que se situa na divisa de duas condições antagônicas ou à margem de duas culturas, que:

⁴¹ MACDOWELL, Antonio Fernando Paranhos. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 07/08/2010. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.

[...] por meio de migração, educação, casamento ou outras influências deixa um grupo social ou cultura, sem realizar um ajustamento satisfatório a outro, encontrando-se à margem de ambos e não estando integrado em nenhum. (FERNANDES, 1960, P. 293).

A dificuldade de assimilação de um conflito psicológico impõe uma escolha entre os padrões de conduta conhecidos; sendo esses incompatíveis ou de difícil solução, os fatos pressionam o indivíduo a uma ação marginal. O conceito de marginalidade traz a dificuldade encontrada pelo sujeito para enfrentar determinadas situações de conturbação individual. Em conseqüência, deve optar por um comportamento que ora aceita ora nega. A identificação entre duas referências diferentes exige constantes julgamentos sobre a correspondência às crenças originais, diante das quais, ou o indivíduo se adapta, aceitando a submissão a que o grupo novo o orienta como modo de ação, ou assimila uma atitude crítica e conflituosa.

O sociólogo desenvolve o tema descrevendo a crise psíquica do índio Tiago Marques Aipobureu, ou Akirio Bororo Keggeu, que nasceu aproximadamente em 1898, na tribo Bororo, descendente de chefes tribais pelo lado paterno e tido como bastante vivo e inteligente. Para os padres salesianos, era uma “figura de propaganda das Missões”, dada a educação formal notável que recebeu no colégio de Cuiabá. É enviado para Roma e Paris, onde convive com as “melhores famílias” por um período de dois anos. No retorno ao Brasil, se casa com uma índia Bororo e vai viver e trabalhar entre os missionários na cidade de Meriri, Mato Grosso.

As emoções contraditórias do índio demonstram uma “crise psíquica” nas esferas da sua personalidade. Depois da ida à Europa, é recebido pela comunidade salesiana, mas não encontra da parte deles, a aceitação esperada. Ali, não era aceito no salão do café, “fecharam-lhe a porta na cara” (FERNANDES, 1960, P.295) e o utilizam para captar dinheiro para o trabalho missionário. Esses episódios são descritos como os fatores que desencadearam o sentimento de marginalidade no índio.

Tiago colabora com os padres Colbacchini e Alborisetti, orientando-os na pesquisa sobre os hábitos da tribo Bororo, narrando-lhes suas lendas e os costumes da sociedade tribal e especificidades no trato familiar e social.

Enquanto interessados, os padres o levam a toda parte para exhibir a conversão religiosa. Dessa narrativa surge a obra: “Os Bororos Ocidentais – Orarimogodogue do Planalto Oriental”, em que Tiago revela o mundo dos índios para o mundo dos brancos:

A mulher, desde menina não deve olhar para o rosto de um homem enquanto está comendo, assim também a mulher para o seu marido. Deve-se mastigar bem o alimento, com a boca fechada e quando engole não deve fazer algum barulho. O moço ou moça, encontrando-se com pessoas desconhecidas, que não sejam da própria dinastia, deve olhar para os próprios pés. A mulher deve estar em casa quando o marido está evitando sair até para as próprias necessidades. (COLBACCHINI e ALBISETTI, 1942, P.122)

O código de conduta cultural indígena revela a rigidez e o detalhamento dos padrões de comportamento abandonados por Tiago. Ao lhe ser proposto um trabalho no Observatório Meteorológico, Tiago Marques o rejeita, quando “os brancos” lhe negam um aumento de salário.

Insatisfeitos com a vida na cidade, o índio e sua mulher voltam para a mesma tribo de onde ele saíra para estudar. Ao retornar à sua tribo, o índio nota que os conhecimentos adquiridos na sociedade branca são mais inadequados que úteis na vida tribal e encontra dificuldades na readaptação. Na tribo, o índio retoma a religiosidade indígena e reconhece a autoridade do “Bari” como líder espiritual. Cômico de sua cultura original, Tiago suporta as consequências da sua “imaturidade” tribal, incapacidade manifesta para determinados valores indígenas que lhe são ausentes: não deu para caçador de onça, acumula fracassos repetidos e é abandonado pela mulher, penando uma queda brutal na hierarquia da tribo.

“Aquele que se levanta sobre o seu companheiro será envergonhado; aquele que se coloca abaixo de seu companheiro será exaltado”, diz a tradição bororo (COLBACCHINI e ALBISETTI, 1942, P.165). Para os bororos, ao se expor à cultura branca, o índio tentou se levantar sobre os seus semelhantes, e estes o tornam alvo de sua própria vergonha e do desprezo dos seus irmãos de tribo.

Na obra dos padres Colbacchini e Albisetti, Florestan Fernandes constata a influência da cultura branca na narrativa das lendas, onde valores

cristãos e referências ao pensamento ocidental são introduzidos, numa demonstração de que Tiago perdeu a totalidade da narrativa indígena. Objeto da análise de Florestan, o discurso noturno de Tiago Marques para os índios Bororos na introdução do livro dos padres salesianos é datado de dezembro de 1939. Contém uma fusão dos valores brancos e índios, alternando a religiosidade cristã e indígena, numa elaboração de sua concepção espiritual. “A religião cristã é melhor do que a dos bororos porque tem raiz” (BALDUS, 1937, P.173), afirmação dada em depoimento a Herbert Baldus, mostra a dimensão do conflito identitário do índio.

O discurso revela o desconfortável conflito entre duas percepções da realidade; em sua memória, a cultura branca e indígena se contrapõem. Nas suas lembranças, a diferença do trato, entre a sociedade branca e Bororo, leva Tiago a desprezar a vida em sociedade. A tentativa de se universalizar fracassa e o conduz a uma instabilidade que o afasta dos brancos e dos índios, marginalizando-o. Rejeitado pelos seus, crescem seus ressentimentos e intensificam-se os conflitos que o levam a uma séria crise de depressão amargando sua existência vitimada pelas alterações do seu sentido de civilidade.

Até atingir o sentido de marginalidade, para Florestan, o indivíduo se percebe em uma contínua instabilidade, que o conduz à vivência de um drama psicológico real. A forma aguda dos efeitos da instabilidade de Tiago Marques Aipobureu o levaram a um julgamento da conduta dos outros para com ele mesmo, vendo desaprovações e procurando descobrir significados nas atitudes dos demais membros da sua sociedade. Tiago morre solitário, em 1958, sem oferecer maiores esclarecimentos sobre os anos finais da sua existência, além das que são descritas na análise do caso.

Diferente de Tiago, que se isola tanto dos brancos quanto dos índios, a reação dos professores pioneiros a tantos projetos abortados se elabora sobre uma estratégia de unificação. Reunidos em uma Associação ganham força representativa na coletividade. Essa inclinação para associar-se fortalece o sentimento de marginalidade. Juntos na sua marginalização, fundamentam uma indissociável sociabilidade, ao esperarem oposição. Certos dessa

oposição a eles imposta pelo sistema, saem fortalecidos com uma autoimagem positiva da categoria.

O homem tem uma inclinação para associar-se porque se sente mais como homem num tal estado, pelo desenvolvimento de suas disposições naturais. Mas ele também tem uma forte tendência a separar-se (isolar-se), porque encontra em si ao mesmo tempo uma qualidade insociável que o leva a querer conduzir tudo simplesmente em seu proveito, esperando oposição de todos os lados, do mesmo modo que sabe que está inclinado a, de sua parte, fazer oposição aos outros. (KANT, 1986, P.13)

O índio, ao isolar-se, opta por não enfrentar oposição de qualquer parte. Compreende que, ao silenciar, estagna o processo conflituoso vivido entre os brancos e a tribo, mas não interrompe, em sua intimidade, o desconforto pessoal sofrido. Por outro lado, os professores pioneiros, ao se associarem, fortalecem, na coletividade, a sua percepção como professores.

A noção kantiana da “indissociável sociabilidade”, matriz do cosmopolitismo que alimenta a fome de encontro ou de isolamento e que disponibiliza à humanidade estratégias racionais para observar as diferenças nos relacionamentos humanos, dispõe que:

Toda cultura (...) que ornamenta a humanidade, a mais bela ordem social são os frutos da insociabilidade, que por meio dela mesma é obrigada a se disciplinar e, assim, por meio de um artifício imposto, a desenvolver completamente os germes da natureza. (KANT, 1986, P. 15)

Na medida em que se oferecem alternativas para que o indivíduo possa existir racionalmente diante do outro, a sua constante oposição interna leva ao aprofundamento dos estudos sobre a vida em sociedade. No estudo da guerra e da paz, do que se mostra certo ou errado, as alternativas se mostram complementares. Na voz do filósofo ressoa a ideia cosmopolita para relativizar os conflitos que, vistos como fatos históricos, demonstram a “organização progressiva dos cidadãos da Terra, dentro e em prol da espécie, como um sistema que está unido por vínculos cosmopolitas” (KANT, 1986, P. 25).

Findo o período inicial da construção de Brasília, transita a atmosfera ingênua dos sonhos utópicos, transformam-se os valores comportamentais: virgindade deixaria de ser um valor moral e cabelo curto um atestado de bom

comportamento. A música caminhava da Jovem Guarda para a Bossa Nova e a televisão seduzia os espectadores com comerciais de eletrodomésticos e automóveis.

Em Brasília, a convivência era necessária, mesmo com a vizinhança estranha que falava outras línguas, ferindo as tradições. Desambientados, o choque vivido pelos pioneiros e candangos, matutos e caboclos num conflito de identidade, induzia-os a analisar as possibilidades de sobrevivência a essa radical experiência de “desenraizamento”.

O tempo age grandioso, no movimento de suas linhas, nos dias secos, nas noites chuvosas, em que brota a cigarra, que aguardou dezessete anos para cantar.

Anos mais tarde, pisando nos “cascos” de vidro e nos estilhaços pelo asfalto, o povo se inspira nos mentores da “geração Coca-Cola”, batizada por Renato Russo na música “Que País é Esse?”, para expressar a sua indignação. Adoçados pela cultura, são filhos do trauma, orgulhosos da sua filosofia *Let it be*, de cabelos longos, ética *hippie* e moral duvidosa. Espectadores das paradas dos cavalos, a plebe urbana frita a prévia romântica musical dos anos 60, temperada com a revolta dos 70, irmã da ditadura e do tédio dominical da cidade deserta, nos silenciosos fins de semana, que levaram os jovens solitários, primeira geração a confessar, solene, o trauma de um êxodo, de viver sem avós e sem primos.

Na cidade, o vazio existencial e cultural inspirava o faroeste caboclo. A personalidade do brasiliense faz “um som” nas garagens da cidade, monta um partido político, organiza uma manifestação ou simplesmente ameaça com uma bomba um colégio católico das imediações. Brasília adoesce rebelde, com forte personalidade. Tem a ditadura militar no seu DNA, eternizado no abuso inconveniente da proximidade com o Estado e na ambição e fracasso político. Cidade e juventude sitiadas nos muros da cidade ultramoderna nos anos de chumbo que custam a passar. Nesse ambiente, alimentado regularmente pela cultura do medo em meninos e meninas, surge o desejo de encontro no semelhante, no outro, uma representação do mundo, do tudo, do todo, do cosmo.

DOS MITOS FUNDADORES E OUTRAS POSSIBILIDADES

Nos festejos do cinquentenário de Brasília, diversos encontros foram realizados com o objetivo de estudar a sua breve história e abrir oportunidade para o debate histórico para novas interpretações sobre os fatos passados. O conceito de reescrita aqui utilizado baseia-se na ideia de GOETHE (1810, P.684) de que “(...) é necessário que a história universal de tempo em tempo seja reescrita”. (BOLLE, 2001, P.168)

Como em *Ulisses*, de James Joyce recontou a *Ilíada* de Homero e o Grande Sertão: Veredas reelaborou a narrativa dos Sertões de Euclýdes da Cunha em outra perspectiva temporal, o que provoca a necessidade de reescrita é a mudança de contexto. Ver o passado de uma forma nova provoca uma releitura nos fatos conhecidos da história de Brasília, compostos por uma narrativa pouco isenta e plena de emotividade. Nesse encontro, ao rever a história da cidade, distanciada das paixões, sobre as quais se estabeleceram valores e mitos, renova-se uma identidade atualizada aos novos paradigmas vividos.

O Simpósio “Brasília 50 anos”, organizado pelo Departamento de História da Universidade de Brasília, no Auditório da Reitoria da Universidade de Brasília, ocorreu em 1º de junho de 2010. Nessa ocasião, a Professora Doutora Bárbara Freitag discorreu a respeito dos diferenciais entre a transferência da capital de Lisboa para o Rio de Janeiro e a transferência do Rio de Janeiro para Brasília. “Capitais migrantes e poderes peregrinos” (FREITAG, 2009) apresenta uma análise comparativa das performances de JK e de Dom João VI, a partir de três pontos de referência: a personalidade de cada um, as circunstâncias em que as transferências se deram e a ação do puro acaso.

O comportamento medroso de D. João VI diante da sua não-progenidade, somado à fuga da família imperial portuguesa do confronto com Napoleão, evidenciam a instabilidade que marcou a assunção do Rio de Janeiro a capital do império português, segundo o modelo europeu quadriculado de cidade. Freitag comparou tais características de Dom João VI

à personalidade simples, à sagacidade política, à origem numa matriz familiar que valorizava a educação e ao espírito conciliador de JK. Nesse contexto, a construção de Brasília é apreciada a partir da situação do Brasil, passadas duas grandes guerras mundiais e diante do mero acaso, no compromisso assumido em Jataí, que incorporou a construção de Brasília como a meta síntese do governo JK.

Freitag ainda indica a amplidão do deserto central do País, de superfície chata e ampla, relacionando-a à influência da carta de Atenas, de 1933, que traz a promessa de uma ilusão de ruptura com o modelo anterior, para a assunção da utopia modernista, como elemento favorável à transferência da nova capital. Para a autora, Brasília foi inventada de três maneiras distintas:

Uma vez pela lenda do eremita dom Bosco, fundador da ordem dos salesianos, que teria tido (na distante Itália) o sonho de uma terra prometida em que reinaria a fartura para a civilização luminosa na região em que foi erguida Brasília (mito fundador). Para os pragmáticos, Brasília foi inventada pelo “risco” de um urbanista, Lúcio Costa (1957), e de um arquiteto-escultor, Oscar Niemeyer (Katinsky 1991; Niemeyer 1992 e 1998), que conferiram à nova capital o estatuto de “Patrimônio da Humanidade”, assegurado pela UNESCO. Finalmente, Brasília foi inventada e implementada por Juscelino Kubitschek (JK) (2002) determinado a deixar como marca de seu governo a construção da nova capital e sua transferência do Rio para o Planalto Central. (FREITAG, 2009, P.281)

Os pilares fundadores apresentados agregam pontos que apontam à vocação mudancista da cidade. A leitura de Freitag ultrapassa o reconhecimento do projeto político da nova capital e adiciona os valores modernista, religioso e internacionalista à constituição mítica da cidade. Como socióloga, reúne, da religião, a mística da profecia de Dom Bosco, da arquitetura moderna, a estratégia modernizante de Costa, da política, interna e externa, a aceitação internacionalizada por parte da UNESCO e o empenho determinante de JK, fatos marcantes na construção da imagem da cidade.

“O mito é narrativa *sui generis* (...) como narração é espécie do gênero da literatura oral ou escrita, ou oral e escrita” (SOUSA, 1984, P. 26). O mito vive na narrativa que permanece, contada, descrita ou vivida. O que cria o mito é a perenidade que exerce sobre os indivíduos que o conhecem e o projetam a outros indivíduos.

O mapa mítico de Freitag demarca, nas esferas sociológicas da religião e da política, os nichos coletivos da mítica brasiliense. Nessas esferas, porém, a população da cidade é alheada da fundamentação desses mitos, tanto no sonho de Dom Bosco, como na projeção urbanística da cidade, quanto no reconhecimento da comunidade internacional da cidade, o valor humano não é alvo de qualquer reconhecimento específico, como se a construção do mito só pudesse partir de fora da cidade.

Como professora, reconheço que a mítica da cidade desenvolvida por Freitag parte do reconhecimento externo à população local. Há de se convir que, dada a juventude da cidade, pouco se pode estabelecer como permanente na mítica da cidade para estabelecer um mito interno à cidade.

Assim, o ideário de Anísio Teixeira, no Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) pode ser reconhecido como o mito interno da cidade, uma vez que seu discurso está presente na constituição da narrativa oral e escrita que permanece na cotidianidade da cidade. No roteiro interpretado pelos personagens da cidade, esse direcionamento educacional está presente no discurso e no desempenho dos papéis que formam uma base identitária da personalidade brasiliense. Diante dessa relação, o mito Anísio Teixeira convive com o mito de Dom Bosco, de JK, de Costa e da UNESCO, na medida em que atinge diretamente a formação coletiva da cidade, constituindo-se numa ideologia que, presente no agir do povo, mistura-se com a própria cidade.

Segundo Sousa, a teoria do mito abre um caminho que deixa para trás a ideia do personagem como mais um entre todos. Seus traços particulares, reconhecidos pela coletividade configuram uma imagem de uma determinada cultura, ou uma figura mitológica. O entendimento de Sousa traz vida ao elemento novo que emerge na cultura brasileira por meio da germinação, na nova capital, de um projeto coletivo de renovação humana.

Essa renovação, caso se tenha dado, ocorreu via uma estratégia educacional planejada para a superação do modelo subserviente anterior. Seus personagens não querem “só comida, a gente quer saída, dimensão e arte”⁴².

⁴² Titãs, Comida. In Jesus não tem dentes no país dos banguelas. São Paulo, WEA, 1987. (Disco)

Para tanto se interiorizou, cosmopolitizou-se, marginalizou-se, manifestou-se. Sem pretender defender um discurso ufanista, o desenvolvimento de uma personalidade renovada, em Brasília, deu abrigo aos governos federais que se sucederam, cedendo-lhes uma população composta por cidadãos educados para as complexas mudanças da sociedade tecnológica, conforme previsto na teoria pragmatista.

Nesse sentido, a população local elaborou alternativas diferenciadas às situações políticas e ideológicas que se colocaram nos cinquenta anos de sua história. Condensado no tema identitário, reforça-se a ideia de que a proposta educacional de Anísio Teixeira e a proposta de integralidade possibilitaram essa postura identitária. A proposta de educação integral, adotada nos primórdios de Brasília, sob o ideário de Anísio, décadas antes de se tornar uma prerrogativa internacionalizada para a educação mundial, cria um antecedente relevante na história da educação mundial.

Essa concepção inovadora foi experimentada em larga escala, inicialmente, em Brasília. Somente anos depois, em 1990, com a Declaração de Jomtien⁴³, o conceito de integralidade recebeu um impulso mundial, na proposta de desenvolvimento geral para a criança, que reconhece a educação integral proposta pela UNESCO. Essa abordagem educacional se centra no fortalecimento dos quatro pilares do conhecimento: o afetivo emocional, o cognitivo, o ético moral - marcado pelo respeito às normas que caracterizam uma sociedade e pela ciência que regulamenta a moral, distinguindo entre o bem e o mal, marcado pelo princípio da liberdade, e o psicomotor.

⁴³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, que fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=111>>, Acesso em 29/10/2010.

Uma integralidade em movimento, no contexto educacional, buscava relacionar o ser e o fazer, comando presente no *corpus* urbano da cidade. Essa integralidade, presente na reunião de indivíduos de várias partes do País, é móvel e contínua, na medida em que proporcionou uma identificação das possibilidades e das limitações que essas diferenças regionais e culturais aportavam em Brasília.

O ideário de Anísio Teixeira amenizou o impacto sofrido diante da experiência cosmopolítica de Brasília que, de certa forma, centralizou num único local, todas as tribos brasileiras. Para Kant, essa prática cosmopolita desenvolve na coletividade uma noção de respeito e de tolerância às diferenças. Associado ao sentido de hospitalidade, a tolerância está na regulação da racionalidade, imprescindível nas prerrogativas coletivas para a humanidade. Essa integração, segundo Kant, desenvolve a cultura do respeito e da tolerância. Esse desenvolvimento, tendo como *lócus* prioritário a escola, na experiência de Brasília, propiciou a convivência e favoreceu a prática cosmopolita, conforme reconhece a ex-aluna, pioneira e publicitária Cláudia Maria Pereira sobre a construção de um conhecimento não formal, particularizado na prática educacional de Brasília.

Eu acho que muito do que eu sou, eu devo à Escola-Parque. Essa capacidade de ver o todo, de enxergar o conjunto das coisas, essa visão humanista da vida, não é? E a compreensão de que não basta só o saber formal, é preciso conciliar o saber formal com o conhecimento mais amplo da vida, das relações, das artes, que complementam e fazem o ser humano mais completo, mais amplo.

A relação desenvolvida com o conhecimento, na prática pragmatista, criou oportunidade para que o saber fosse sentido como atividade prazerosa de descoberta, costume plantado no interesse dos alunos, conforme revela Lúcia Willadino, filha de pioneiros e atualmente diretora do Hospital Sarah Kubitschek:

Então eu acho que os professores nos proporcionaram muito isso... conhecer, aprender, é uma coisa profundamente prazerosa. Eu vejo que, até hoje, eu estudo todo dia, eu tenho o maior... eu adoro estudar, uma coisa que... que o processo de aprender, de descobrir... eu gosto da pesquisa. Então eu acho que a gente teve oportunidade, nesse sistema de educação, disso; vários professores foram muito significativos

para mim, no Jardim, na escola de aplicação; no ginásio. (...) por um lado os professores traziam um pouco a coisa da libertação e da liberdade como um processo interno _ e teu pensamento é livre; Isso em termos de formação é fundamental, eu acho que a formação de valores, de princípios éticos, a questão da igualdade social, dos alunos serem tratados da mesma maneira, todos.

O depoimento de Lúcia remete à leitura de um resultado da proposta educacional: ao ensinar os alunos a pensar, a escola se adequou às demandas da sociedade moderna. A integração do trabalho convencional, das atividades de leitura, escrita, aritmética e ciências físicas e sociais às atividades socializantes, como a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física foi significativa para a adaptação da instituição escolar aos valores da modernidade.

Em “no jardim, na Escola de Aplicação, no Ginásio”, Willadino cita a universalidade física da proposta, por meio da distribuição de locais de ensino onde se situavam esses polos de conhecimento. Ainda no depoimento de Willadino, sobre a “liberdade” e a “libertação” mencionadas, a aluna aporta o significado e a importância do pensamento livre, capaz de articular uma vida, conforme Anísio defendia, partícipe e responsável no contexto da sociedade.

No depoimento, a neurocientista Lúcia Willadino reconhece, nos dias de hoje, que a estimulação a que foi submetida promoveu a formação de valores, tornando-a capaz de desenvolver, desde a infância, aspectos cognitivos, afetivos e sociais, elementos característicos da proposta de educação integral. A formação desses valores, além de educar integralmente o indivíduo, compõe um mosaico que reúne os elementos de uma “auto-estima racional”, conceito que, segundo Kant, fortalece no indivíduo o desejo de fazer melhor, de racionalizar melhores possibilidades, reelaborando uma rede de valores que conduzem a uma renovação moral e social.

Essa renovação vem citada na fala do cineasta, jornalista e professor, Sérgio Ismael Nunes Moriconi, ao narrar como a educação recebida nos primórdios da cidade, contribuiu para a superação do modelo estratificado da sociedade brasileira. Em seu discurso, Moriconi “vê muito claramente” a

sobreposição do modelo anterior de sociedade por outro, renovado, em que desenvolveu sua personalidade e sua atividade profissional.

Eu acho que a escola pública, para mim, representou... isso eu posso dizer a partir de um raciocínio que eu faço, já como adulto, porque naquela época, a escola pública – mas isso eu vejo muito claramente – nunca foi, vamos dizer assim, a reprodução da sociedade brasileira e das diferenças de classes no Brasil. Eu estudei – já disse aqui – com pessoas das mais diversas classes sociais, pessoas que eram da elite de Brasília, da elite dos construtores de Brasília.

Cláudia Maria Alves Pereira ressalta a percepção estética como fator marcante na vida da cidade, como consequência da proposta de aprendizagem integral segundo o ideário de Anísio Teixeira. Em seu relato, Pereira percebe na população formada nesse contexto a dimensão sensível do olhar estético, fortalecendo o simbolismo da personalidade moderna presente na arquitetura da cidade e nos atributos identitários como “metida” e “ousada”:

Eu acho que quem vive em Brasília tem uma percepção estética diferente, tem uma percepção estética mais simples, mais pontual, vamos chamar assim, mais minimalista. Então, foi muito interessante... eu acho que é um caldeirão de cultura na minha formação, fundamental. Quer dizer, ter vivido essa coisa colonial, barroca, mineira e chegar aqui na modernidade, porque Brasília é o símbolo da modernidade brasileira, não é? Nós temos essa coisa curiosa: nós somos um País de terceiro mundo, mas somos muito metidos, extremamente ousados, não é? Então, pudemos fazer a cidade modernista, a maior cidade modernista do mundo, não tem similar, nenhuma deu certo. Só Brasília.

As falas dos alunos compõem um pensamento coletivo, fortalecem a argumentação sobre a mítica da cidade. Esses discursos, se constelados, figuram a imagem de um cosmos que reflete a unicidade de um pensamento coletivo maior. Esse entendimento, da relatividade entre o micro e o macro está presente, na história da humanidade, desde o estudo das religiões gregas. A palavra *kosmos* reúne o significado da multiplicidade presente na unicidade.

Nesse sentido, cada aluno, enquanto parte expressa desse *kosmos* representa uma divindade que reúne em sua unicidade, uma multiplicidade de significados que, na religião grega, é denominada *diakosmesi*. A multiplicidade de disposições, na atuação das divindades gregas, está integrada na relação entre elas como uma complementaridade ordenada. Complementares, as

divindades ou os alunos dividem um mesmo *kosmos*, em um ordenamento sistematizado e harmonizado entre os poderes míticos, uma ordem no cosmos, a *diakosmesi*.

Cada aluno, cada personalidade, cada identidade, cada talento desenvolvido integra uma constelação que dá identidade a essas falas como uma colcha de retalhos de um pensamento coletivo. Segundo o Professor Eudoro de Sousa:

(Na religião grega) não há um *Kosmos*, mas muitos *Kosmoi*, e qualquer dos grandes deuses pode ser o agente de uma “*diakosmesis*”, um ordenador do universo natural, humano, divino, segundo as específicas determinações de sua própria essência (...). Há, portanto um *Kosmos* de Ártemis, um *Kosmos* de Apolo, um *Kosmos* de Deméter e um *Kosmos* de Dioniso, e assim por diante. (...) a diversidade e a multiplicidade dos sobrenomes de um deus são, pelo menos, tão vastas quanto o são a diversidade e a multiplicidade cósmica de seu aspecto. (SOUSA, 2004, P. 79).

Nessa perspectiva, os relatos apresentados nessa pesquisa apontam para uma visão da coletividade sobre a educação pública oferecida nos primórdios da cidade. Como nas partes menores de um todo, citadas na filosofia helênica, em que mitos e divindades criam um movimento de ordenação e renovação de significados, os relatos apresentados também se direcionam à elaboração de um significado identitário ordenado a partir do plano educacional criado para Brasília. Essa noção, presente no estudo da história, recria narrativas, ganha novos significados e elimina outros, numa representação de vida e morte, infinitamente complementar.

A ideia pré-helênica de *kosmos*, formulada por Heráclito, encontra-se no problema da unidade permanente do ser diante da pluralidade e mutabilidade das coisas particulares e transitórias. Em “Fragmentos”, de Heráclito, pequenos trechos filosóficos foram selecionados pela história para permanecerem no tempo, dispendo ao homem moderno as interpretações do homem pré-helênico sobre a sua realidade, o seu universo e o seu *logos*.

O fragmento de número 30 da obra de Heráclito apresenta uma leitura sobre a origem “desse kosmos (que é o mesmo para todos): nem deus nem homem algum o fez; sempre foi, é e será um fogo continuamente vivo que se

alumia por medida e por medida se apaga” (SOUSA,1978, P.19). Nesse contexto, se apresenta o sentido de movimento e continuidade, no que se acende e se apaga, reproduzindo um movimento de complementaridade, de ser e não ser, de oposição e posição.

Esse fragmento, na tradução do professor Eudoro de Sousa, detalha a noção de criação/extinção do cosmo, já que o reconhece nesse contínuo movimento, que “por medida se acende e por medida se apaga”, do mesmo modo que se cria e se finda ou que se coloca no centro e se coloca à margem. Na compreensão de Sousa, a questão do cosmo assume o significado de uma viração em “Cosmos é Fogo que se extingue; reaceso o Fogo, nele se consome o Cosmos. Cosmos vira Fogo, Fogo vira Cosmos. Fogo e Cosmos opõem-se como o anverso e o reverso da mesma moeda” (Sousa, 1984, P.75).

Numa leitura análoga da relação entre o deus e o seu mundo, para o filósofo “viragem” significa “morte”, mas não uma morte no sentido de finitude mas sim, no sentido de transformação. Assim, o ser cosmopolita que vira fogo ou que vira margem, certamente vira algo.

CONCLUSÃO em FRAGMENTOS

O ideário de Anísio Teixeira implantado em Brasília ofereceu à população da capital do Brasil condições básicas para o desenvolvimento de uma identidade própria na capital federal. Reunida ao sentido de brasilidade, Brasília assumiu a faceta continental do País e assumiu, em sua urbanidade coletiva, seus contrastes, tornando-se um retrato da complexidade da cultura brasileira.

A construção de Brasília criou oportunidade para o abandono da modéstia regionalista e impulsionou o paquiderme brasileiro a se mostrar, situando o País e seu povo na cena protagonista internacional. O fato é atestado pelo chanceler Celso Amorim, no editorial do Jornal Correio Braziliense do dia 22 de abril de 2010.

Às vésperas das comemorações de seu cinquentenário, Brasília tornou-se capital da política internacional. Em 15 de abril, a cidade sediou a 4ª Cúpula do Fórum Índia-Brasil-África do Sul (Ibas) e a 2ª Cúpula do Grupo Bric (Brasil, Rússia, Índia e China).(…) Tal como a cidade modernista — cuja construção gerou ceticismo por sua vocação de vanguarda —, mecanismos como o Ibas e o Bric lançam as bases de uma nova realidade. (CORREIO BRAZILIENSE, 2010, Editorial)

Brasília, como cidade idealizada nos padrões da modernidade, gerou devido ao fluxo migratório, um planejamento peculiar e uma composição populacional que impôs aos seus habitantes uma convivência com pessoas diferentes do seu semelhante regional; constituiu-se originalmente de quadras voltadas para o seu interior favorecendo a prática de encontro entre seus habitantes, tendo como polo centralizador dessa convivência a escola; recebeu uma estrutura escolar que contou com professores oriundos de todo o País dispostos a dividir com seus alunos o seu próprio arcabouço cultural e ofereceu, no universo escolar, uma multiplicidade de argumentos presentes na proposta educacional de Anísio Teixeira para a formação de um cidadão dotado de uma rede rica em objetos de conhecimento.

Em Brasília, a migração interna regional repetiu o ímpeto pela tradicional luta pela vitória econômica existente no desafio característico da migração. O mercado do Centro-Oeste desenvolveu-se e deu vida a um polo social e

cultural alternativo à vida litorânea. Junto a esse novo alinhamento geopolítico e econômico, o efeito migratório sedimentou uma identidade renovada em sua população.

Elementos regionais de diferentes origens convivem, e Brasília, numa fórmula espontânea da cultura brasileira, adere a determinados costumes e nega outros, encontrando tolerância nos conflitos interpessoais como a variância de tipos de poder bem como relacionamentos internacionalistas e regionalistas variáveis. Um exemplo: no trânsito é evitado o uso da buzina e respeitado o uso da faixa de pedestres, hábito corriqueiro que espanta os habitantes de outras urbes, como no poema do músico e poeta Jorge Antunes:

Soneto das Buzinas

Brasília tem sons de quietude,
A gente em silêncio *si* afina,
A paz é a nossa virtude:
Vivemos aqui sem buzina.
Porém, se nos falta a justiça,
Se o mal do tirano domina,
Mudanças verás na premissa:
A gente recorre à buzina.
Se nossa esperança é pó,
A luz-liberdade ilumina
O grito, a voz, o gogó.
Mudamos então a rotina,
Tal como um clamor Jericó:
Buzina! Buzina! Buzina!

(CORREIO BRAZILIENSE, Cad. Cultura, 30/10/2009)

A identidade desenvolvida na nova capital pode ter sido cosmopolita ou marginal, uma vez que a ideia de cosmo abrange a de margem. Nesse entendimento, um conceito necessita do outro e, por isso, são complementares.

Se, por um lado, o estudo do cosmopolitismo se baseia na análise das oposições, nas confrontações, nos conflitos e nas fragmentações, por outro, a noção de marginalidade dialoga com a ideia cosmopolita e se situa como sua própria antítese.

Os dois conceitos, quando relacionados à identidade desenvolvida na escola pública dos primórdios da cidade, sugerem que a identidade

cosmopolita e a identidade marginal são opostas e, ao mesmo tempo, integradas entre si. Para Kant, o confronto identitário gera uma experiência cosmopolita; para Florestan Fernandes, o confronto entre culturas expõe o indivíduo a uma cultura de marginalidade.

Cosmopolitismo é, de algum modo, marginalidade. Ambos convivem nas relações traumáticas e em conflitos constantes. Seja no Brasil amazônico ou no Rio de Janeiro, tais antagonismos são revoltos, frutos da revolta da instabilidade emocional dos desacertos políticos, econômicos, educacionais e sociais. A identidade cosmopolita ou marginal está impressa no caos urbano constituído, na angústia dos seus habitantes diante do trauma do desenraizamento.

O cosmopolita é fronteira e é margem de qualquer outro ser humano. É estranhamento observado na indiferença e no reconhecimento do outro que sofre ou se alegra por se reconhecer na alegria e no sofrimento do outro. Do outro sabe o tanto que sabe de si, pouco ou quase nada, mas treina por toda a vida, no olhar, no erro e no acerto, o seu e o do outro. O cosmopolita vive na margem do seu próprio saber. O que sabe, esconde, até de si. O que não sabe, quer saber.

Maior dos cosmopolitas é o ar, que está na água, no fogo e que areja a terra. Tem acesso livre a todo o planeta, penetra nas mentes e se infiltra nos sonhos. Ainda assim é, também, a maior fronteira, por não ser nem todo fogo, nem todo água, nem todo terra, nem mente, nem sonho. No imenso cosmo, o ar paira silencioso em sua diacosmese ou sua existência ordenadamente universal.

No histórico da cidade de Brasília, as alegrias e os sofrimentos, os sucessos e os fracassos da experiência pedagógica da escola pública pioneira observaram o desenvolvimento de tendências identitárias na escola idealizada para a cidade. Num fio condutor, ficou registrada a falência do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), fato que não apaga a sua existência. Nesse fio, o declínio do humanismo sobreposto pelo domínio da educação como política de mercado e o conseqüente sucateamento da atividade docente.

Retornando ao conteúdo de Heráclito, conclui-se que a figura de Anísio Teixeira, criador da orientação pedagógica da cidade, diminuída com o passar dos anos, sofre; no momento presente passa por uma “viragem”. O ideário que orienta o Plano de Construções Escolares de Brasília precisa se transformar para renascer e trazer de volta o que ficou registrado na geração matricial de indivíduos educados integralmente nos moldes em que a escola foi idealizada: pública, laica e gratuita.

Na modernidade inerente à cidade, existe, no fio condutor da sua história, uma matriz de memória que expressa um pensamento próprio renovado, segundo o Professor Carlos Galvão⁴⁴:

A minha cabeça deve muito à escola pública. Quer dizer, o fato de ter... nunca ter tido uma experiência onde a educação tenha sido objeto de um interesse comercial, de você trocar conhecimento por moeda, mas de trabalhar o conhecimento voltado para melhor dotar os cidadãos de informações que possam estar disponibilizadas para o progresso, para a eliminação da dependência, para o crescimento do seu próprio País.

Esta fala condensa o sonho dos Riobaldos e Diadorins que deixaram para trás as veredas e assumiram o sonho da nova capital, de uma nova realidade, consciente de todos os riscos que corriam.

Florestan Fernandes menciona uma crise de identidade, num caso por ele estudado em que um índio se vê jogado à margem de dois mundos. Do mesmo modo, os sertanejos Riobaldo e Diadorim abandonam o sertão e ficam sem ter a que se referenciar. Dores de um mesmo mal, de um cosmopolitismo exacerbado, condutor de um sentir marginal.

A população adolece constricta ao sofrimento estabelecido por atos de repressão ideológica, demissão de professores e o fim do turno integral. Fatores diversos salgam o sentimento de polaridade ideológica anunciada pela ditadura, e se radicalizam no ambiente escolar. Estruturado para ser motivador

⁴⁴GALVÃO, Carlos. Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FE). Depoimento obtido em Brasília, 30/05/2003. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza e Cinira Maria Nóbrega.

de experiências de aprendizagem, torna-se espaço de temores, de censura e de vigilância.

Na escola, sobrecarregados, os professores se dividiam para cobrir as lacunas existentes na frágil estrutura educacional. Seguem-se as primeiras greves da categoria, que cedem ao conflito antecipado do mal-estar político do País, dividido entre forças políticas de direita e esquerda.

Ao abandonar as suas origens, os pioneiros da nova capital tiveram a necessidade de se recriar, de se repensar. Nasce daí uma personalidade que abunda em contrastes na população saltimbanco, que caminha sobre uma ponte temporal, abandonando a baixa auto-estima nacional e tomando consciência do seu valor próprio. A identidade brasiliense, como qualquer outra, é imaterial, pois está em obra e transita entre a opção marginal e a cosmopolita.

Essas pessoas, mudas transplantadas que assistiram ao nascimento de novas cidades satélites e ao crescimento desordenado da *urbes* que até representação política ganhou. Gente que pintou a cara, correu de camburão, caiu do cavalo e se levantou para formar um código próprio de conduta.

Isso é feio, não é certo. Jogar ovo no porteiro não pode nem colocar fogo em índio; isso é desumano, mas tem quem faça. Entrar no serviço público sem concurso é desonesto, todos sabem. Não parar na faixa de pedestres é infração condenável até entre amigos de infância, mesmo quando há pressa de chegar. Jogar coco pela janela do carro tem quem jogue, mesmo sendo orgânico. Escravidão nunca mais, trabalho doméstico só vai até as quatro. Manifestação política, conforme a bandeira pode; voto nulo, só secreto. Ganhar lote pode, põe no nome da cunhada! Bolsa família também pode, mais um menino vem aí. Preconceito racial só a baixa voz. A parada *gay* é livre só no eixão.

Tais características cidadinas e suas nuances são pouco exclusivas, uma vez que qualquer cidade é cosmopolita/marginal na medida em que se compõe de ordem e de caos, de multiplicidade e de individualidade e das relações que daí nascem. Mas há que se reconhecer que qualquer personalidade, seja ela

cosmopolita ou marginal, alimenta-se de memória, de observação constante do mundo, de onde surge uma consciência coletiva que reconhece nas diferenças, a origem dos conflitos. A matriz cosmopolita/marginal compartilha das tendências mudancistas e renovacionistas baseadas no estímulo e no respeito pelo ser humano e o seu passado, pela interdependência entre os indivíduos e pela prática da liberdade entre seus cidadãos. Desse modo, este trabalho defende o resgate da memória educacional do Distrito Federal. Dada a proximidade temporal com os fatos vividos, acredita-se que a salvaguarda dessa memória pode contribuir para o desenvolvimento de uma população conhecedora dos seus processos de aprendizagem e para a fidelidade na construção de uma história da educação baseada na memória viva de seus personagens.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBORISSETTI, Cesar; VENTURELLI, Angelo Jayme. Enciclopédia Bororo. v. 1. Campo Grande : Instituto de Pesquisas Etnográficas, 1962.
2. AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In. GHIRARDELLI JR., Paulo. **Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
3. BARTHES, Roland. **A câmara clara**: notas sobre a fotografia. Trad. Júlio Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
4. BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.
5. BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1996.
6. _____. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1996.
7. BOLLE, Willi. Grandsertão.br ou A invenção do Brasil. In MADEIRA, Angélica e VELOSO, Mariza. (Org.) **Descobertas do Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
8. BUBENECK, Celso et al. A origem do sistema educacional de Brasília - Criação da CASEB, 22.12.59, Departamento de Planejamento, Secretaria de Educação e Cultura, Projeto de Arquivo da Memória da Educação em Brasília, GDF, SEC, DEPLAN. Brasília, 1984.
9. CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
10. CASTRO, Josué. **Geopolítica da fome**: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população do mundo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria-Editora Casa do Estudante do Brasil, 1954.
11. CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
12. COLBACCHINI A., ALBISETTI, C. **Os Boróros ocidentais**: orarimogodoque do planalto oriental de Mato Grosso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
13. COSTA, Lúcio. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. Distrito Federal: NOVACAP, 1957.
14. COUTINHO, Laura. O olhar cinematográfico. Reflexões sobre uma educação da sensibilidade. In. CUNHA, Renato. **O cinema e os outros**. Brasília: LGE, 2009.
15. DEWEY, John. **A escola e a sociedade**, a criança e o currículo. Trad. Paulo Faria, Maria João Álvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio d'água, 2002.

16. _____. Como pensamos. Trad. Haydée Camargo Campos. **Atualidades Pedagógicas**, Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
17. DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
18. FABIANO, Ruy. A cidade síntese. In CATALDO, Beth; RAMOS, Graça (Org.) **Brasília aos 50 anos. Que cidade é essa**. Brasília: Tema Editorial, 2010.
19. FERNANDES, Florestan. Tiago Marques Aipobureu: um bororo marginal. In **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
20. FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, 2006.
21. FREITAG, Bárbara. **Capitais migrantes e poderes peregrinos: o caso do Rio de Janeiro**. Campinas: Papirus, 2009.
22. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
23. IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
24. JAGUARIBE, Hélio. **Brasil, mundo e homem na atualidade: estudos diversos**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.
25. KANT, Immanuel. **Estudos pré-críticos**. Trad. Jair Barbosa. São Paulo: UNESP, 2005.
26. _____. **Ideia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita**. Trad. Ricardo Terra e Rodrigo Naves. São Paulo: Brasiliense, 1986.
27. KUBITSCHKE, Juscelino. **Por que construí Brasília**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1975.
28. LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.
29. LOURENÇO FILHO. Brasília e a Educação nacional in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 33 (78): 171-176, abr/jun: 1960.
30. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Declaração de Jomtien (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.
31. MONARCHA, Carlos. Anísio Teixeira: a obra de uma vida. In: **Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
32. MORUS, Thomas. **A utopia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: L&PM, 1997.
33. NORA, Pierre. **Entre História e Memória. A problemática dos lugares**. Trad. Yara Aoun Khoury. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História*, São Paulo: PUC, v.10, P. 7-28, 1993.

34. PENNA, J. **Quando mudam as capitais**. Rio de Janeiro: Gráfica do IBGE, 1958.
37. PEREIRA, Eva Waisros. **Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade**. Brasília, 2008. In <www.fortium.com.br/...com.br/lucio.../historia_18_06_2009.doc>. Acesso em 22/03/2010.
36. _____. **As raízes pragmatistas da educação no Distrito Federal**. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.fortium.com.br/faculdefortium.com.br/lucio_jose/material/historia_28_05_2009.doc>. Acesso em 30/03/2010.
37. PEREIRA, Eva Waisros; NÓBREGA, Cinira. **Escola Júlia Kubitschek: a primeira escola pública do Distrito Federal**. Brasília, 2008. In <http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/MHIE1.pdf> Acesso em 13/06/2010.
38. PEREIRA, Eva Waisros, ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Anísio Teixeira e o Plano Educacional de Brasília. In: **Anais Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 28o. Caxambu, 2005.
39. RAMOS, Graça. Em Brasília. In CATALDO, Beth e RAMOS, Graça (Org.) **Brasília aos 50 anos; que cidade é essa**. Brasília: Tema Editorial,2010.
40. RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
41. ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
42. ROUANET, Sérgio Paulo. **Interrogações**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
43. SÁ, Sérgio. 50 modos de armar uma identidade. In CATALDO, Beth e RAMOS, Graça (org.) **Brasília aos 50 anos. Que cidade é essa**. Brasília, Tema Editorial, 2010.
44. SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
45. SERPA, Luiz Felipe Perret. **Escola Parque, na visão de Anísio Teixeira**. In Anísio Teixeira, 1900-2000 – Provocações em Educação. Org. Ana Luiza Bustamante Smolka e Maria Cristina Menezes. Campinas: Autores Associados, 2000.
46. SILVA, Ernesto. **A história de Brasília**. (cap. XXX, 227- 243) – Acervo Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/FACULDADE DE EDUCAÇÃO). Brasília, Editora de Brasília, s/d.
47. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. **Anísio Teixeira (1900 – 2000): Provocações em educação**. Campinas, Autores Associados, 2.000.
48. SOUSA, Eudoro de. **Dioniso em Creta e outros ensaios**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2004.

49. _____. **Filosofia grega**. Cadernos da UnB. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.
50. _____. **Mitologia**. Lisboa: Guimarães Editora Ltda. 1984.
51. STAROBINSKI, Jean. **1789: os emblemas da razão**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
52. TAMANINI, L. Fernando. **Memória da construção**. 3ª. ed. Brasília, Edição do Autor, 2009.
53. TEIXEIRA, Anísio. A educação comum do homem de hoje. In: **Educação no Brasil**. 2a. ed. *Atualidades Pedagógicas*. São Paulo: Nacional, 1976.
54. _____. Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares. In: **Educação no Brasil**. 2a. ed. *Atualidades Pedagógicas*. São Paulo: Nacional, 1976
55. _____. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 39, n. 89, jan./mar, 1963.
56. _____. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
57. _____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo, 1935.
58. _____. **Plano de construções escolares de Brasília**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v.35, n 81, jan./mar, P. 195-199, 1961.
59. _____. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v.38, n. 87, jul./set., 1962, p. 21-33.
60. XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista, EDUFS, 2002.
61. _____ ; MENDONÇA, Ana Waleska; PINTO, D. C. **Anísio Teixeira e o Plano Educacional de Brasília**. (Org.) Por uma política de formação do magistério nacional: O INEP/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: INEP, 2008.

DEPOIMENTOS DE PROFESSORES

1. ALMEIDA, Márcia. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 11/04/2006. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.
2. CINTRA, Maria Marta. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 22/09/2006. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza e Cinira Maria Nóbrega.
3. CRAVO, Anísia. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 29/03/2001. Entrevista cedida a Erasto Fortes de Mendonça e Cinira Maria Nóbrega.
4. FERREIRA, Libânea Rabelo. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 09/10/1993. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza e Cinira Maria Nóbrega.
5. FRANÇA, Neuza. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 11/08/2003. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza, Vera Margarida Lessa Catalão e Cinira Maria Nóbrega.
6. GALVÃO, Carlos. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 30/05/2003. Entrevista cedida a Francisco Heitor de M. Souza e Cinira Maria Nóbrega.
7. MACDOWELL, Antonio Fernando Paranhos. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 07/08/2010. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.
8. SIMAS, Renée. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 10/06/2003. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.
9. SOYER, Santa Alves. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964)**: origens de um projeto inovador (Universidade de

Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 24/01/1990. Entrevista cedida a Wanda Cozetti Marinho e Jeanina Daher.

DEPOIMENTOS DE ALUNOS

1. AMORIM, Wanderley Santos (Deley). **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964):** origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, s/d.
2. BRAGA, Lúcia Willadino. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964):** origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, s/d. Entrevista cedida a Cinira Maria Nóbrega e Francisco Heitor M. de Souza.
3. MARQUES, JARBAS. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964):** origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 29/06/2009.
4. MORICONI, Sérgio Ismael Nunes. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964):** origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, s/d. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.
5. PEREIRA, Cláudia Maria Alves. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964):** origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 08/12/2005 . Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.
6. SAYÃO, Lia. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964):** origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, 01/12/2006. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega.
7. VASCONCELOS, Maria Coeli de Almeida. **Projeto de Pesquisa: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964):** origens de um projeto inovador (Universidade de Brasília/Faculdade de Educação). Depoimento obtido em Brasília, maio, 2003. Entrevista cedida a Eva Waisros Pereira.

FONTES

1. ANTUNES, Jorge. Soneto das Buzinas. Correio Braziliense, Caderno Diversão e Arte, Coluna Tantas Palavras. Brasília, 30 de outubro de 2009.
2. CAMPOS, Paulo de Almeida. **O Plano de Educação de Brasília**. Carta: Falas, Reflexões e Memórias, Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, 1974.
3. CAUSAS da crise do ensino do D.F. **Correio Braziliense**. Brasília, 28 fev. 1961.
4. COSTA, Lúcio. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. ARPDF/CODEPLAN/DEPHA. Brasília, Gráfica do GDF, 1991.
5. DIÁRIO OFICIAL DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. 28 de junho de 1960. Ano I, no. 5 – Decreto no. 48.297 de 17 de junho de 1960.
6. **Discurso de Posse do Presidente Juscelino Kubitschek**, Disponível in <http://www.franklinmartins.com.br/estacao_historia_artigo.php?titulo=discurso-de-jk-na-inauguracao-de-brasilia-1960>, acesso em 03/02/2009.
7. **Discurso de João Goulart, 30 de março de 1964**. Disponível in <<http://dissolvendo-no-ar.blogspot.com/2009/03/o-comicio-da-central-do-brasil.html>>, acesso em 10/02/2008.
8. FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal, Escolas da FEDF, Volume I, Brasília, Cruzeiro, Guará, Planaltina, Sobradinho: COBAPA, 1985.
9. GDF/FEDF - **40 anos de educação**. Secretaria de Estado de Educação, Subsecretaria de Planejamento e de inspeção de Ensino, 2001.
10. GDF/SEC – **Brasília: 10 anos de Educação** – Anexo, 1970.
11. MESQUITA, Pedro de Carvalho. **Utopia e educação na cidade capital: a “crise” do sistema de ensino público de Brasília nas páginas do Correio Braziliense (1960-1962)**. Trabalho de conclusão do Curso de História (Graduação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Anexo 1 – PLANO DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar - num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola-classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviços gerais”. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Tal programa constitui, assim, menos um desafio aos arquitetos de Brasília do que um oferecimento de ampla liberdade de concepção para os novos e complexos conjuntos escolares.

Em esquema, o programa foi o seguinte:

I - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1. “Jardins de infância” - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. “Escolas-classe” - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. “Escolas-parque” - destinadas a completar a tarefa das “escolas-classe”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) um conjunto para atividades de recreação;
 - d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
 - e) dependências para refeitório e administração;
 - f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. Para cada quadra:

a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);

b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2. Para cada grupo de 4 quadras:

a) 1 “escola-parque” - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de “4 escolas-classe”, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão 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.

II - Educação média ou secundária, em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a:

1. “Escola Secundária Compreensiva”, incluindo:

a) cursos de humanidades

b) cursos técnicos e comerciais

c) cursos científicos.

2. Parque de Educação Média (quadras para vólibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.).

3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes).

4. Biblioteca e museu.

5. Administração

6. Restaurante.

III - Educação Superior

Universidade de Brasília, a ser construída, em área própria, compreendendo:

1. Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.), destinados ao ensino científico, básico e especializado.

2. Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
3. Reitoria, Sala Magna e Biblioteca Central.
4. Campos de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc.).
5. Serviços administrativos e gerais.

Em todo esse programa, cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do País. Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino pròpriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da “escola-classe”, onde aprende a “estudar”, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver.

Pode-se bem compreender que modificações deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão” e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. As notas que se seguem mostram como foram abordadas por um arquiteto as novas necessidades e funções da ambiciosa escola moderna.¹

Escola-Parque

1. *O Problema*: Construir área para conter cêrca de 1.000 crianças de 7 a 14 anos (em cada turno), constituindo os locais adequados às atividades programadas, numa faixa de terreno de 80 x 160 metros.
2. *Condições óbvias*: a) Só um piso elevado; b) Taxa de ocupação do terreno relativamente baixa com o desafio necessário para os espaços livres circundantes, jardins, piscina e esportes.
3. *Resultante geométrica*: *Planta condensada ao máximo* - Um Quadrado - 50 x 50 metros - 2.500 metros quadrados - no piso superior. Zonas livres permitindo a continuidade do terreno - no piso térreo. *Fora do quadrado*: só o indispensável.
4. *Iluminação natural do prisma construtivo*: Dupla: - *Lateral* - uniforme com proteção parcial; *Zenital* - uniformemente distribuída, *na mesma direção*.

5. *Disposição da principal área construída*: Economia - aproveitamento quase total do quadrado, com a localização de um só acesso amplo e do bloco de instalações sanitárias na zona central - Completa *maleabilidade da distribuição do espaço interno*, ampliado pela continuidade - Possibilidade de isolamento total, sem quebra da continuidade, por meio de placas transparentes acima de 2 metros.

Centro de Educação Média

1. O *Problema*: Construir um conjunto de edifícios para conter o total de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de maneira adequada ao exercício das atividades programadas:

I - *Centro cultural*, teatro e exposições

II - Biblioteca e museus

III - Centro de serviços gerais

IV- *Escola média compreensiva*, incluindo ginásio e colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola.

V - Centro de educação física e esportes em geral.

Terreno disponível, fixado após os estudos preliminares: 400 x 400 metros.

2. *Condições óbvias*: a) No máximo, 2 pisos elevados; b) Taxa de ocupação baixa para atender ao desfogo necessário num conjunto dessa natureza: c) Grupamento conveniente ao funcionamento das atividades de características semelhantes, tanto para a constituição dos blocos construtivos, como para a do conjunto.

3. Resultante geométrica do conjunto: Condensação acentuada das áreas construídas, consideradas no conjunto - Seis Blocos Construtivos grupados longitudinalmente em torno de uma praça central que dá acesso ao centro. Três de um só piso térreo. Três de altura relativa a 2 pisos. Grupamento de tôdas as atividades semelhantes. Continuidade do terreno, por meio do jôgo da disposição dos pisos térreos ou elevados. Diversificação de aspectos dentro da unidade geral, por meio do emprego de tipos estruturais diferentes, de conformidade com as características próprias dos vários edifícios e decorrentes das respectivas destinações,

4. *Escola média compreensiva*: As exigências da *técnica pedagógica* determinaram a localização do *Ensino Técnico-industrial* e do *Curso Normal ou Pedagógico* em blocos independentes, ainda que próximos do bloco construtivo que reúne os demais cursos construtivos da Escola Secundária Compreensiva mais acima enumerados. Assim, esses cursos foram localizados em 3 blocos de construção formando um conjunto dentro do Centro de Educação Média. O principal desses blocos *acha-se em fase de conclusão e a sua execução representou o seguinte*:

5. *Problema*: Construir um edifício para conter cerca de setenta unidades de 7 x 9 metros para as salas de classe, salas especiais, laboratórios, salas de trabalhos manuais, etc., bem como subdivididas em salas de professores, assistentes, gabinetes, etc., além das demais instalações necessárias. Permitir a mais completa *maleabilidade de distribuição interna* para o grupamento de salas nas mais diversas combinações com múltiplos e submúltiplos da unidade padrão (7 x 9m).

6. *Resultante geométrica: Condensação máxima - retângulo compacto:* - *Piso superior:* esquema reticulado. Economia: 4 galerias de circulação para 8 alas de compartimentos. Piso térreo: recreio coberto - continuidade do terreno entre as construções térreas dos 2 blocos contíguos (Ensino Técnico-industrial e Curso Normal ou Pedagógico).

7. *Iluminação natural: Zenital* - uniforme, por meio de *sheds* espaçados de 3,50 metros (2 em cada unidade de 7,00 x 9,00 metros).

8. *Disposição geral:* Aproveitamento quase total do retângulo: só 2 escadas e 2 blocos de instalações sanitárias concentradas, localizados dentro do perímetro - Localização externa dos acessos principais (rampas). 2 *pátios* de repouso no piso principal (4 unidades de 7,00 x 9,00 metros, cada uma). Possibilidade de novas aberturas (até 7,00 x 9,00 m) que interessem ao funcionamento das atividades escolares, no bloco compacto. (*Revista Módulo*, Rio.)