

A ESCOLA NO CENTRO DA QUADRA: LIMITES E POTÊNCIAS DA UNIDADE DE VIZINHANÇA NA PAISAGEM URBANA DE BRASÍLIA

THE SCHOOL AT THE CENTER OF THE BLOCK: LIMITS AND POTENTIALS OF THE NEIGHBORHOOD UNIT IN BRASÍLIA'S URBAN LANDSCAPE

NASCIMENTO, PEDRO AUGUSTO¹; PESCATORI, CAROLINA²

¹Doutor em arquitetura e urbanismo, Secretaria de Educação do Distrito Federal, pedro.nascimento@se.df.gov.br;

²Doutora em arquitetura e urbanismo, Universidade de Brasília, pescatori@unb.br.

RESUMO

O artigo examina a convergência entre planejamento urbano e projeto educativo ao analisar o conceito de unidade de vizinhança em Brasília. Discute como Lucio Costa incorporou as escolas primárias como elementos estruturantes da cidade, articulando urbanismo, arquitetura e vida cotidiana. Integra, também, a visão de Anísio Teixeira, que propunha a escola pública como centro comunitário e agente de transformação social. A análise revela as tensões entre ideal e prática, destacando o papel das escolas na configuração da paisagem urbana e na promoção (ou limitação) da inclusão socioespacial. Ao investigar essas interseções, o texto contribui para o debate sobre o espaço escolar como dispositivo político, urbano e pedagógico.

ABSTRACT

The article examines the convergence between urban planning and educational design by analyzing the concept of the neighborhood unit in Brasília. It discusses how Lucio Costa incorporated primary schools as structuring elements of the city, articulating urbanism, architecture, and everyday life. It also integrates Anísio Teixeira's vision, which conceived the public school as a community center and an agent of social transformation. The analysis reveals tensions between ideals and practice, highlighting the role of schools in shaping the urban landscape and in promoting (or limiting) socio-spatial inclusion. By investigating these intersections, the text contributes to the debate on the school space as a political, urban, and pedagogical device.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; unidade de vizinhança; planejamento urbano; educação pública; Brasília.

Key-words: School architecture; neighborhood unit; urban planning; public education; Brasília.

INTRODUÇÃO

O deslocamento diário de milhões de pessoas para instituições de ensino configura uma das rotinas mais visíveis nas cidades brasileiras, sobretudo nas metrópoles. Em 2019, aproximadamente 30% da população frequentava escolas, creches ou universidades, sendo a maioria atendida pela rede pública nas etapas da educação básica (IBGE, 2020). Essa mobilidade urbana cotidiana, vinculada à escola, despertou o interesse de urbanistas, especialmente a partir do século XX, e impulsionou a formulação do conceito de unidade de vizinhança — proposta urbanística que reorganiza a cidade em núcleos residenciais articulados a escolas primárias, reconhecendo nelas um equipamento central na vida comunitária. Essa concepção ganhou força no ideário modernista, que via na arquitetura e no urbanismo instrumentos fundamentais para a construção de uma nova sociedade.

No caso de Brasília, o conceito foi incorporado de forma paradigmática por Lucio Costa na estruturação das superquadras, influenciando não apenas o desenho urbano da nova capital, mas também de outros centros urbanos brasileiros. Inserido nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar como o conceito de unidade de vizinhança foi incorporado ao Plano Piloto de Brasília, descrever os princípios do projeto educacional de Anísio Teixeira e analisar as convergências e tensões entre essas duas propostas. Para tanto, o artigo utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em análise histórico-documental, incluindo planos e projetos, bem como fotografias históricas de escolas, e revisão bibliográfica crítica, valendo-se de fontes primárias e de literatura especializada sobre urbanismo moderno e educação pública.

DESENVOLVIMENTO

Projeto Urbano

A difusão do conceito de unidade de vizinhança no Brasil foi resultado da circulação de ideias entre Europa, Estados Unidos e América Latina, consolidando-se, a partir dos anos 1950, como uma síntese de influências europeias e norte-americanas. Defendida por Sigfried Giedion no III CIAM (1930) como modelo para organizar conjuntos residenciais, e apoiada por Le Corbusier, Gropius e Neutra, a proposta foi interpretada por Josep Lluís Sert em *Can our cities survive?* (1941), onde apresentou sua leitu-

ra do modelo com base nas conclusões do IV CIAM (Rego, 2017). Sert aplicou essa visão em cidades latino-americanas nas décadas de 1940 e 1950 por meio da Town Planning Associates, em projetos como a Cidade dos Motores (Brasil), Chimbote (Peru), Medellín, Cali e Bogotá (Colômbia), e Puerto Ordaz (Venezuela), alguns com consultoria de Le Corbusier (Roldan, 2019; Villoria-Sigert, 2004). No Brasil, Affonso Eduardo Reidy foi um dos pioneiros ao incorporar o conceito nos projetos do Pedregulho e do Morro Santo Antônio (Rodan, 2019). Mesmo idealizada para famílias de classe média norte-americanas, a proposta foi adaptada em diversas cidades brasileiras, como Goiânia e Brasília, com variações significativas, especialmente no sistema de espaços livres (Rego, 2017).

Brasília se destaca pela aplicação singular e extensiva da unidade de vizinhança no Plano Piloto, onde Lucio Costa integrou o conceito a diretrizes do urbanismo moderno: valorização do pedestre na escala local, rarefação da malha urbana, abundância de áreas verdes, setorização monofuncional e eliminação da rua-corredor. O espaço urbano foi reorganizado com base em grandes áreas públicas e verdes, dissolvendo limites entre o público e o privado. As superquadras – módulos residenciais de 280 m de lado – foram agrupadas em unidades de vizinhança, com edifícios de até seis pavimentos, pilotis livres e ampla arborização. Os espaços internos, compostos por jardins e áreas sombreadas, foram projetados para o lazer e a convivência, e os edifícios escolares destacam-se por sua volumetria e localização central (Costa, 1970; Gorovitz; Ferreira, 2008). Ainda que padronizadas, as superquadras apresentam variações entre si: nas quadras “400”, os edifícios são mais econômicos, com três pavimentos, apartamentos menores, majoritariamente sem elevadores, sendo alguns edifícios sem pilotis (na Asa Sul); nas “100”, “200” e “300”, há seis pavimentos com pilotis e elevadores.

A composição urbana propõe uma transição sutil entre interior e exterior, com os pilotis contribuindo para a fluidez dos percursos. Os edifícios escolares, por sua vez, permitiram a exploração de outros elementos ligados à linguagem da arquitetura moderna, como painéis cerâmicos, empenas curvas, marquises e rampas, conferindo caráter de destaque dentro da paisagem urbana da superquadra. Esses projetos, desenvolvidos por arquitetos da Divisão de Arquitetura da Novacap sob supervisão de Nauro Esteves, foram alinhados a princípios modernistas e integrados ao plano educacional formulado pelo MEC e pela Novacap. Segundo Samira Bueno Chahin (2018), as escolas adotaram um partido arquitetônico baseado em planta livre e integração com o espaço da superqua-

dra, em sintonia com as ideias de Anísio Teixeira, que via na arquitetura escolar um instrumento de constituição comunitária. Essa convergência entre o projeto urbanístico de Lucio Costa e o plano educacional de Anísio Teixeira expressa o esforço de construção de uma cidade educadora, na qual cada escola, embora funcionalmente equivalente, apresenta soluções arquitetônicas singulares.

As escolas das superquadras, embora desempenhem a mesma função urbana, apresentam projetos singulares, com soluções plásticas e tecnológicas específicas, como se observa nas fotografias das Figuras 2 a 9. Os projetos iniciais foram elaborados por diferentes arquitetos da Divisão de Arquitetura da Novacap, sob supervisão de Nauro Esteves, em um contexto de construção de uma nova cidade e de um novo ideal de sociedade, promovido pelo governo Juscelino Kubitschek. Nesse cenário, as escolas primárias assumiam papel central na formação do “homem moderno” e na composição da paisagem urbana. As fotografias das Figuras 2 a 9 – todas dos anos iniciais de Brasília, mas não datadas ([s.d.]) e provenientes do Arquivo Público do Distrito Federal – evidenciam características recorrentes da arquitetura moderna: volumetria simples e formas puras (Figura 2); emprego de concreto armado, aço e vidro, associados à lógica de construção seriada (Figura 3); princípio da forma que segue a função, segundo o qual a organização espacial deriva da utilidade e evita-se ornamentação gratuita (Figuras 4, 5 e 6); uso de pilares e lajes, possibilitando plantas livres, fachadas não estruturais e maior flexibilidade interna, bem como planos acessíveis, tratamento paisagístico e integração entre edifício e ambiente (Figuras 7, 8 e 9).

Figura 1 - Mapa do Plano Piloto com a localização das 8 escolas constantes das figuras a seguir (Figura 2 à Figura 9).

Fonte: Nascimento e Pescatori (2025).

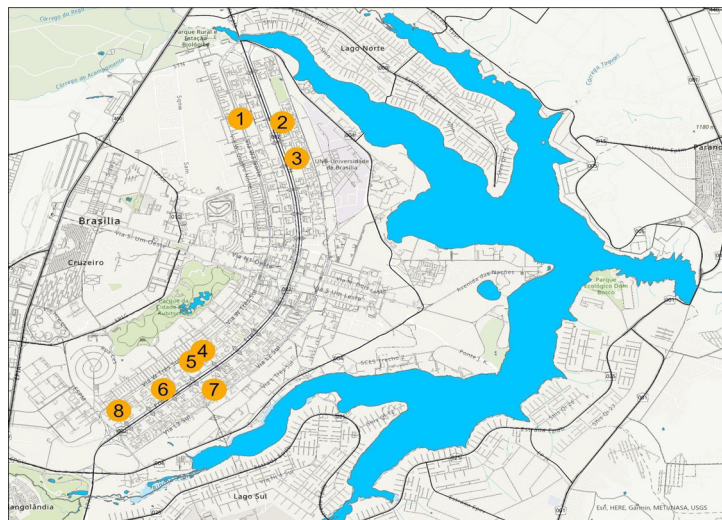


Figura 2 - Escola Classe (EC) 312 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: 1) SCS-DF-5-1-A-1 (157) [s.d.].



Figura 3 - Fachadas da EC 411 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1962) [s.d.].



Figura 4 - Fachadas da EC 407 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1961) [s.d.].



Figura 5 - Escola Parque (EP) 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-DF-7-6-B-3 (250) [s.d.].



Figura 6 - EC 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-GF-5-1-A-4 (1975) [s.d.].



Figura 7 - EC 111 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1943) [s.d.].



Figura 8 - Centro de Ensino Fundamental (CEF) 05 - SQS 408 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-DF-5-1-A-1 (123) [s.d.].



Figura 9 - Centro de Ensino Fundamental (CEF) 01 - 315 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF.
Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1968) [s.d.].



A criação de Brasília ocorreu em uma conjuntura de construção simbólica de uma nova cidade, de um novo país e de uma nova sociedade, promovida pelo governo Juscelino Kubitschek sob o lema “cinquenta anos em cinco”. Nesse contexto, as escolas públicas primárias assumiram papel central tanto na formação do homem moderno quanto na configuração da paisagem urbana, tornando-se elementos estruturantes do projeto urbano e político. O ideário desenvolvimentista contou com a contribuição de diferentes áreas, destacando-se a atuação de Anísio Teixeira, autor do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) e defensor de uma escola pública, gratuita, laica e universal. Ao mesmo tempo, cresciam em todo o país as reivindicações populares por mais acesso à educação, em conformidade com os direitos previstos na Constituição.

Estão presentes nas superquadras os seis aspectos inerentes às unidades de vizinhança: tamanho apropriado; limites identificáveis; provisão de espaços abertos; locais institucionais e lojas locais; e um sistema interno de ruas. Além disso, a população é limitada ao que uma esco-

la primária consegue atender, sendo grande o suficiente em área para permitir baixa densidade residencial. É ainda delimitada por ruas arteriais que desencorajam o trânsito de veículos internamente à quadra. Tais unidades residenciais foram organizadas em torno de um sistema de espaços abertos, parques e áreas verdes. A escola local tem uma localização central, em um lugar de aproximadamente igual distância de todas as áreas residenciais, e os distritos comerciais são localizados na circunferência da unidade, e, por fim, o sistema interno de ruas emprega cul-de-sac, para garantir a privacidade residencial. Essas unidades, organizadas em torno de parques e áreas verdes, são delimitadas por vias arteriais que desencorajam o tráfego interno e têm sua centralidade ocupada pelas escolas. Nas palavras de Chahin (2018):

“Ainda que haja cotidiano em todas as escalas do Plano Piloto, o urbanismo funcional de Costa nomeou escala cotidiana aquela destinada a abrigar os fluxos sociais do dia a dia nos setores residenciais. Sem comprometer-se com instrumentos interessados em criar comunidades nas áreas de vizinhança, Lucio Costa parecia empenhado em estabelecer uma forma urbana que comportasse laços sociais, mas seu projeto não avança em vislumbres sociais específicos sobre as formas de sociabilidade possíveis no Plano Piloto (com exceção de sua proposta de coexistência entre pessoas de classes sociais distintas numa mesma conformação residencial). Nesse sentido, seu posicionamento diferia de Anísio Teixeira que advogava pela infraestrutura escolar como instrumento de constituição comunitária”. (Chahin, 2018, p. 21).

Isto é, fica a ideia de que, embora o desenho urbano revele a intenção de integrar moradores de distintas classes sociais em uma mesma estrutura espacial, o plano de Lucio Costa não estabelece dispositivos efetivos de promoção da sociabilidade comunitária; tal postura contrasta com a proposta de Anísio Teixeira, que atribuía à arquitetura escolar um papel ativo na formação e consolidação da vida comunitária.

Projeto educacional

Durante a construção de Brasília, o sistema educacional brasileiro enfrentava profundas desigualdades e avançava lentamente na direção da universalização. O acesso às escolas era restrito, especialmente para as camadas populares, funcionando como um mecanismo de manutenção dos privilégios das classes mais abastadas. Rosa Fátima de Souza aponta que, no início dos anos 1960, menos de 60% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas no ensino primário — cerca de 12 milhões de

crianças —, número que ainda desconsidera os altos índices de evasão e a baixa carga horária obrigatória, então limitada a quatro séries anuais, eventualmente estendidas a seis (Souza, 2008, p. 243). As dificuldades eram agravadas pela formação deficitária dos docentes, pelos baixos salários, pelas condições precárias das escolas, sobretudo nas zonas rurais, e pelas práticas pedagógicas ultrapassadas. Apesar do otimismo econômico do período Juscelino Kubitschek (1956–1961), impulsionado por índices de crescimento e modernização, o cenário educacional era marcado pelo atraso, especialmente no que diz respeito à efetivação da escolaridade obrigatória prevista na nova legislação educacional. À época, apenas o ensino primário era obrigatório, enquanto o ensino médio se dividia entre o ciclo ginásial — com quatro séries anuais — e o colegial, com no mínimo três séries, distribuídas entre cursos secundários, técnicos e de magistério (BRASIL, 1961). Para atuar no ensino primário, exigia-se formação em escola normal de grau ginásial ou colegial e, para o ensino médio, era necessário diploma de nível superior, embora a própria legislação previsse flexibilizações mediante exame de suficiência em caso de carência de profissionais (BRASIL, 1961, art. 117).

Anísio Teixeira, com sua vasta experiência como gestor público e suas concepções inovadoras sobre educação, desenvolveu o modelo de escolas-classe e escolas-parque — posteriormente aplicado no Plano de Construções Escolares para Brasília —, inspirado em parte pelas pesquisas de Perry nos anos 1920, durante sua atuação na Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro (década de 1930). Para Teixeira, a escola não era um “suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança” (Teixeira, 1962, n.p.), visando superar a estrutura “semifeudal” brasileira e elevar o povo a uma “sociedade democrática” (Teixeira, 1962, n.p.). Na década de 1950, materializou essa visão nos Centros de Educação Primária, como o Centro Carneiro Ribeiro em Salvador, onde a escola-classe focava no preparo intelectual, enquanto a escola-parque integrava atividades práticas, artísticas e sociais — “não só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito” (Teixeira, 1962, n.p.) —, refletindo sua crença na educação como alicerce de transformação social.

O plano era que as escolas dariam acesso a todos, inclusive aos pobres, à educação plural, que capacitaria o homem para as atividades práticas, intelectuais, individuais, coletivas, culturais e profissionais, tudo isso ao mesmo tempo, ao passo que deixariam de ser mantenedores dos privilé-

gios de classe e se tornariam mecanismos de democratização e ascensão social.

As propostas educacionais formuladas por Anísio Teixeira são de popularização do ensino, voltadas à instrução do homem comum, cujo desenvolvimento intelectual ficaria a cargo de suas capacidades autônomas, visto que a escola democrática não se caracterizaria por ser uma escola cujo rendimento e qualidade dependem sobretudo do aluno, pelo contrário. Nessa escola, todo o sistema é importante para o desenvolvimento do aluno, ou seja, também são relevantes o programa, o método e o professor. Márcia Cristina Soares Cabrera de Souza, em sua tese sobre Anísio Teixeira e a educação brasileira, nos conta que Anísio se inspira no modelo de educação nos Estados Unidos, primeiramente via o livro *Méthodes américaines d'éducation générale et technique* do belga Omer Buyse (Souza, 2018, p. 106). E, mais a fundo, são nas ideias pedagógicas e sociais de John Dewey que se alicerça o trabalho de Anísio (Breglia; Lima, 2008; Mendonça; Xavier, 2008; Pereira; Rocha, 2008; Souza, 2016, 2018). Dessas influências derivam as ideias de que as salas de aula têm de ser vivas, e se equivar a laboratórios da vida em sociedade, capazes de imprimirem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade, e, por isso o programa de necessidades das escolas deveria conter ambientes em que seria possível “introduzir jogos e dramatizações com o objetivo de reproduzir situações da vida para que as crianças adquiram e apliquem informações e ideias em um contínuo processo de experiências vivenciadas.” (Souza, 2018, p. 117).

Anísio sempre trata a educação como um sistema complexo e multidisciplinar. Observamos em seus textos, sejam técnicos ou acadêmicos, preocupações outras além das pedagógicas. Há um olhar de gestor que sempre pensa também nos recursos humanos, nas funções temporais e espaciais de cada lugar, na relevância de cada ambiente ou nos quantitativos de pessoas e recursos para cada atividade proposta. Nos textos que anunciavam o sistema de ensino de Brasília (Teixeira, 1961, 1962), há uma carga simbólica em que as escolas representariam um país civilizado, igualitário e fraterno, no qual o Estado era capaz de prover educação pública de qualidade e transformadora da sociedade. Essa visão da educação como agente catalisador da modernidade na sociedade brasileira é explicitada em diversos textos de Anísio Teixeira, como, por exemplo no Plano de Construções Escolares de Brasília (Teixeira, 1961) publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no qual ele afirma que “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.” (Teixeira, 1961, n.p.).

Foi nessa conjuntura que a proposta educacional de Brasília surgiu, propondo um sistema que seria capaz de desenvolver em todos os habitantes da cidade a consciência necessária para integrar-se socialmente ao mundo moderno, impessoal e racionalizado que se almejava para a capital do país. E, se Brasília seria uma cidade moderna, suas escolas tinham objetivos audaciosos, pois teriam a atribuição e a função de formar a civilização moderna, educada intelectualmente, desenvolvida artística e física, com seus talentos cultivados e preparada para o trabalho ou para a educação de nível superior. O Plano descreve, para cada nível de ensino, desde o primário até o superior, “[...] o 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” (Teixeira, 1961, n.p.). O Plano é generoso e inovador ao propor um sistema de educação completo, que extrapola em todos os sentidos os mínimos – de séries anuais e de disciplinas curriculares – exigidos pela legislação da época. O plano também é arrojado, o que justifica o adjetivo de exemplar imputado por Anísio Teixeira, à medida que previa instituições: acessíveis – distribuídas espacialmente pela cidade a distâncias possíveis de serem feitas a pé; democráticas – com vagas escolares para alunos de diferentes classes sociais na mesma instituição; universais – com todas as crianças indo à escola; integrais – com aulas de desenvolvimento intelectual, artístico e físico que se estenderiam por oito horas diárias; e sociáveis – à medida que reunia diversos edifícios e programas em Centros de Educação que funcionariam como Universidades Infantis (Souza, 2016).

O programa de necessidades proposto pelo plano deu aos arquitetos ampla liberdade para a produção e concepção dos novos conjuntos escolares. Urbanisticamente, o Plano previu para cada quadra um jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos (8 turmas de 20 crianças); e uma escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos nas idades de 7 a 14 anos (16 turmas de 30 alunos), para a educação intelectual sistemática em curso completo de seis séries escolares anuais. E, para cada grupo de 4 quadras: uma “escola-parque” destinada a atender, em 2 turnos, uma média de 2 mil alunos de “4 escolas-classe”, em atividades de iniciação ao trabalho (para estudantes 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) destinadas a completar a tarefa das “escolas-classe”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho (Teixeira, 1961).

Ainda se tratando das escolas-parque, o programa de necessidades previa, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, os seguintes equipamentos: biblioteca infantil e museu, pavilhão para atividades de artes industriais, um conjunto para atividades de recreação, um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições), dependências para refeitório e administração e pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. Já para a educação média ou secundária, o programa era a construção de Centros de Educação Média que abrigariam 2.250 adolescentes de 11 a 18 anos em ambientes que comportariam alunos de todos os cursos do ciclo colegial, contendo um conjunto de edifícios destinados à escola secundária compreensiva, que incluiria os cursos de humanidades, os cursos técnicos e comerciais e os cursos científicos; o parque de educação média (quadras para vôlei, basquete, piscina, campo de futebol, etc.); o núcleo cultural (teatro, exposições, clubes); a biblioteca; o museu; a administração e o restaurante (Teixeira, 1961).

Além da descrição das atividades, o Plano de Construções Escolares de Brasília, o texto ressalta que todo o sistema foi pensado para atuar além da educação obrigatória, mínima, e que se destinava a formar os futuros “quadros ocupacionais do país” (Teixeira, 1961, n.p.). Não apenas o ensino propriamente intelectual comumente ensinado dentro das salas de aula estava previsto no programa, mas também seria desenvolvida, nas instalações, a autoeducação por meio da participação dos alunos em atividades que estimulassem suas responsabilidades, com a previsão de turnos escolares integrais – de 8 horas –, em que ocorreriam ações de estudo, de recreação, de reunião, de trabalho, de arte e de convivência social. A expectativa era de que “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 diversi-

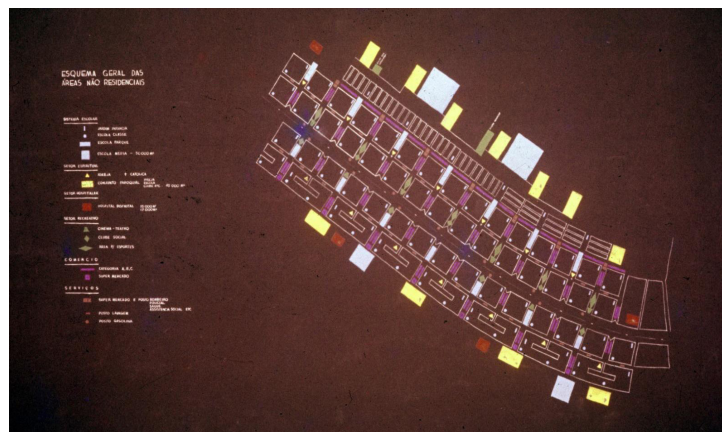
ficado de todas as arquiteturas especiais.” (Teixeira, 1961, n.p.). Por fim, o Plano também traz especificações mais genéricas para a Universidade de Brasília, a ser construída.

Projeto educacional como programa de necessidades do projeto urbano

Todo o programa proposto no Plano de Construções Escolares de Brasília foi pensado integrado ao projeto urbanístico de Lucio Costa, que já existia, e previa, nas superquadras, os acessos aos equipamentos infantis (jardins de infância, escolas-classe e escolas-parque) protegidos do fluxo de carros por estarem dentro da quadra – apenas as escolas médias demandariam dos alunos a travessia de avenidas, como é possível observar no Esquema geral das áreas não residenciais constante em slide encontrado nos arquivos da Novacap, Figura 10.

Figura 10 - Slide com o “esquema geral das áreas não residenciais” do Plano Piloto [Sem data].

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: NOV-D-4-4-B-19’ (1177).



A Segundo Maria Fernanda Derntl (2021), esse sistema escolar inicialmente pensado não foi implantado: das 28 escolas-parque preliminarmente previstas, somente cinco foram construídas, duas na Asa Norte e três na Asa Sul. Em nossa análise do projeto educacional de Anísio Teixeira, mesmo nas escolas-parque construídas, verificamos que alterações foram feitas no projeto educacional inicial: a jornada integral de ensino inicialmente planejada foi substituída por uma jornada parcial, e as escolas primárias e os jardins de infância foram mais numerosos, e nem todas as quadras contam com esses equipamentos, como previsto inicialmente. Derntl (2021) lança a hipótese quanto à não construção e implantação total do Plano de Construções Escolares de Brasília devido às turbulências sociais e políticas decorrentes dos conturbados anos que sucederam à inauguração de Brasília, com a mudança do governo de Juscelino Kubitschek para o de Jânio Quadros, em 1961, e em seguida

o golpe de 1964 (Dertl, 2021, p. 36-37). Acrescentamos a essa hipótese de o fato do Ministério da Educação, em 1963, não ter aprovado o orçamento proposto pelo Conselho Federal de Educação (CFE) (Nascimento et al., 1987), órgão imbuído pela LDBEN vigente na época de elaborar tal plano e que contava com o protagonismo de Anísio Teixeira. Tal documento concebia as bases financeiras e econômicas para os serviços de interesse público, metas quantitativas e qualitativas, normas regulamentadoras da distribuição dos fundos nacionais do ensino primário e do ensino médio, mas foi opção do poder executivo não executar esse plano. Em outras palavras, o direito à educação, como direito constitucional, se veria burlado pelo custo do seu investimento, visto como gasto pela burocracia ou atacado por razões políticas, e assim, os direitos proclamados como valores sofrem sua redução pelos valores reais (Cury, 2018).

Figura 11 - Foto de crianças com uniforme de escola brincando no playground de alguma superquadra de Brasília publicada na Revista Brasília em 1952. Fonte: NOVACAP (1962, p. 13).



A proposta de Teixeira era inovadora, pois propunha a universalização do ensino via instituições estatais, algo inexistente à época, projetando, ainda, a escola pública como parte da vida ordinária e como potencializadora da vida em coletividade (Moura; Januzzi, 2021, p. 105), aspectos aderentes ao conceito de unidade de vizinhança. Arrojada também era a proposta de materialização da vizinhança, que inicialmente não previa muros ou barreiras visuais nas escolas do Plano Piloto, pois a vida escolar se estendia pelo jardim da quadra, e a proteção era feita pelos próprios edifícios residenciais do entorno imediato, visão essa cândida e utópica. Nos anos 1960, a revista Brasília (1962, p. 13) exibiu uma foto de crianças brincando em uma escola que não tem muros, Figura 11, com a seguinte legenda: “Eis o Brasil do futuro, brincando, descuidado, sem problemas e sem preconceitos, na mais íntima e franca camarada-

gem, que é como se divertem, crescem e estudam as crianças alegres e felizes de Brasília, no âmbito das superquadras em que residem”. A ausência do muro é utilizada na reportagem para estampar a liberdade das crianças graças à segurança propiciada por esta nova e moderna superquadra em construção: Brasília.

Mas a escola aberta não durou muito, e já em 1961 cercas foram providenciadas para as escolas. Atualmente, a quantidade de barreiras físicas se multiplica, com grades, muros, muretas e jardins, para criar vários níveis de controle sobre os usuários e visitantes da escola, o que destoa dos projetos e suas plantas livres modernistas (Garcia, 2016, p. 267). Nas escolas do Plano Piloto, a permeabilidade visual entre quem está dentro e fora é mantida, e a articulação do espaço escolar com o entorno é fluida. Nessa trama, a integração das escolas com a superquadra compõe a unidade de vizinhança. Ao analisar a tipologia do programa escola-classe da superquadra 308 Sul, do Plano Piloto, Chahin (2018) descreve muito bem essa relação de transição entre as áreas internas e externas da escola:

“[...] salienta-se a fluidez com que seus espaços internos se desmancham sobre os pátios da escola, e logo sobre as superquadras, em clara apropriação visual do entorno [...]. Ressalta-se a permeabilidade visual entre espaço escolar e a superquadra, inclusive promovida pela abertura zenital sobre o pátio interno, haja vista o possível contato visual entre quem está dentro da escola e quem olha de algumas das janelas dos edifícios habitacionais. Reciprocamente, o mesmo pode ser percebido na promenade desimpedida através dos pilotis dos edifícios residenciais, bem como desde a escala arterial das vias internas às superquadras. Nota-se também o desimpedimento do olhar do caminhante da superquadra para o interior dessas escolas-classe”. (Chahin, 2018, p. 75).

Fica claro na análise da pesquisadora que, nas escolas projetadas para o Plano Piloto, a fronteira entre interior e exterior é discreta, havendo ainda uma intenção de que seja quase imperceptível, afinal, o cotidiano do ambiente ali se estenderia pela escala bucólica das áreas da superquadra. Conclusões análogas advieram de Patrícia Melasso Garcia, em sua tese *Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar* (2016), quando analisou alterações na configuração arquitetônica de uma escola, construída no Plano Piloto em Brasília na década de 1960. Em sua pesquisa, a autora destaca a inserção de barreiras que não constavam nos projetos, mas que foram criadas para controlar o fluxo de alunos.

As escolas situadas no Plano Piloto, por uma questão de maior rigor na legislação urbanística, apresentaram menor quantidade de alterações internas na configuração arquitetônica. Chama atenção, no entanto, a quantidade de barreiras físicas – grades, muros, muretas, jardins – colocadas em torno do pátio central, criando vários níveis de controle de passagens, tanto para os usuários da escola (servidores e alunos) quanto para visitantes. A observação em campo revelou que os alunos não permanecem nem têm acesso a estes espaços limitados por barreiras sem a presença de um professor ou funcionário da escola. (Garcia, 2016, p. 267).

A despeito do exposto, os edifícios das escolas quase não se alteraram e, apesar das inúmeras barreiras à circulação de pessoas, a permeabilidade visual se mantém, principalmente pelos esforços de conservação decorrentes do tombamento patrimonial do Plano Piloto. Nesse enquadramento, a crítica que tecemos localiza a unidade de vizinhança brasileira como alternativa urbanística ao análogo estadunidense. Mesmo ela mantendo características incomuns como o protagonismo espacial das escolas primárias, as unidades de vizinhança brasileiras se destacam por serem instrumentos de concepção arquitetônica, paisagística e de transformação urbanística própria, genuína e mais flexível. E, se a rua não era mais o lugar prioritário de sociabilidade cotidiana do tecido urbano tradicional em Brasília, foi porque se previa o protagonismo dos automóveis sobre o asfalto, e do pedestre sobre a vasta área pública e verde que se estendia sobre o pilotis. Lucio Costa dialogava em diversos contextos com arquitetos internacionais em meio aos debates pós-Segunda Guerra, mas não há uma ação deliberada de criação artificial da vizinhança, há uma proposta de coexistência entre pessoas de classes sociais distintas numa mesma conformação residencial. De tal sorte, o posicionamento de Anísio Teixeira é diferente, pois ele advogava abertamente pela constituição de uma nova sociedade por meio da arquitetura urbana e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise revela que a experiência de Brasília sintetiza tanto as potencialidades quanto os limites do conceito de unidade de vizinhança quando confrontado com as dinâmicas urbanas contemporâneas. O contraste entre as abordagens de Lucio Costa, que propunha uma coexistência espacial de classes sem intervenções diretas na sociabilidade, e Anísio Teixeira, que defendia a escola como instrumento ativo de transforma-

ção comunitária, revela tensões fundamentais no planejamento urbano-educacional. Apesar do caráter visionário do projeto original, sua implementação parcial – com apenas 5 das 28 escolas-parque construídas e a substituição da jornada integral por turnos reduzidos – demonstra os desafios de materializar utopias urbanas em contextos políticos e econômicos instáveis. As sucessivas barreiras físicas acrescentadas às escolas, embora contradigam os princípios modernistas de permeabilidade visual, testemunham as complexidades de conciliar ideais pedagógicos com realidades sociais em transformação. Este estudo evidencia como o caso de Brasília permanece paradigmático para repensar as relações entre espaço urbano, arquitetura escolar e projetos de sociedade, especialmente em cidades marcadas por desigualdades estruturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 4.024. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** - 1ª VERSÃO. 20 dez. 1961.

BREGLIA, V. L. A.; LIMA, C. N. A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. Em: MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Eds.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep-MEC dos anos 1950/1960**. Coleção Inep 70 anos. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 179–212.

CHAHIN, S. B. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

COSTA, L. O urbanista defende a sua capital. **Acrópole**, p. 375–376, 1970.

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1217–1252, out. 2018.

DERNTL, M. F. História, memória e patrimônio de Brasília: escolas em unidades de vizinhança. In: MOURA, C. P. DE; PEIXOTO, E. R.; DERNTL, M. F. (Eds.). **Cotidianos, escolas e patrimônios: Percepções antropourbanísticas da capital do Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. p. 27–58.

GARCIA, M. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

GOROVITZ, M.; FERREIRA, M. M. **A invenção da superquadra**. Brasília: Iphan, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2019**. [s.l.: s.n.].

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/196). In: MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Eds.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep-MEC dos anos 1950/1960**. Coleção Inep 70 anos. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 19–38.

MOURA, C. P. DE; JANUZZI, V. P. A Unidade de Vizinhança no 1 e as escalas relevantes do patrimônio. In: MOURA, C. P. DE; PEIXOTO, E. R.; DERNTL, M. F. (Eds.). **Cotidianos, escolas e patrimônios: Percepções antropourbanísticas da capital do Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. p. 59–86.

NASCIMENTO, J. F. et al. Reflexões a Respeito de um Plano Nacional de Educação. , Brasília, ano 8, n. 19, p. 15-32, jul./dez. 1987. **Educação Brasileira**, v. 8, n. 19, p. 15–32, dez. 1987.

NOVACAP. Revista Brasília. **Revista Brasília**, v. 65–81, p. 83, 1962.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. DA F. Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília. In: MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Eds.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep--MEC dos anos 1950/1960**. Coleção Inep 70 anos. Brasília, DF: Inep, 2008.

REGO, R. L. Unidade de vizinhança: um estudo de caso das transformações de uma ideia urbanística. **Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 9, n. 3, p. 401–413, 1 jun. 2017.

ROLDAN, D. D. **Unidade de Vizinhança em suas conexões latino-americanas: a construção do conceito e suas apropriações nas obras de Josep Lluís Sert, Carlos Raúl Villanueva e Affonso Eduardo Reidy entre 1945 e 1958**. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional)—São Paulo: USP, 2019.

SOUZA, E. de. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, p. 39–53, 2016.

SOUZA, M. C. S. C. de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação)—Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. n. 81, p. 195–199, 1961.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 38, n. n. 87, p. 21–33, 1962.

VILLORIA-SIEGERT, N. The travel path of the neighborhood unit: from the US and Europe to Latin America. The transfer of the model to Venezuela planning. Proceedings. In: 11TH INTERNATIONAL PLANNING HISTORY SOCIETY CONFERENCE. **Anais[...]** Barcelona: IPHS, 14 jul. 2004. Disponível em: <http://www.etsav.upc.es/personals/iphs2004/pdf/226_p.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.