

■ ARTIGOS

■ Articulações entre espaços pedagógicos e comunitários no Plano Piloto de Brasília

 Samira Bueno Chahin*

Resumo: Neste artigo pretende-se refletir sobre a gênese do Plano Educacional de Brasília, tecendo considerações acerca de potenciais articulações entre espaços pedagógicos e comunitários permitidas pela lógica urbana do Plano Piloto idealizado para a nova capital do Brasil em finais da década de 1950. A retomada desses Planos originais para Brasília visa refletir especificamente sobre as estratégias educativas deixadas para trás com a descontinuidade do programa das Escolas Parque, bem como traçar um breve diálogo com certas tendências contemporâneas de planejamento urbano.

Palavras-chave: Plano Educacional de Brasília. Escola Parque. Planejamento escolar. Tendências contemporâneas.

* Samira Bueno Chahin é arquiteta e urbanista formada pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP (2007), especialista em Gestão do Patrimônio Cultural pela Faculdade de Geografia e História da Universidade da Salamanca, Espanha (2010), mestre em Arquitetura e Urbanismo, área de História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo, pela FAU-USP (2013) e doutoranda em Arquitetura e Urbanismo pela mesma instituição. E-mail: samira.chahin@usp.br

1. Introdução

Os discursos sobre Brasília costumavam reiterar sua vocação utópica de modelo para o desenvolvimento nacional. Passados os contextos de euforia intelectual da década de 1950, modernismo, modernização, industrialização, anseios pelo progresso material da nação, Brasília abraçou-se e, de fato, seus paradigmas utópicos pouco ecoaram como um modelo para o resto do país. As inovações programáticas para a vida na nova capital brasileira foram dificilmente praticadas até mesmo por seus habitantes, que de longe vieram desafiar a cidade sem esquinas e nela constituir suas famílias.

Além de um urbanismo francamente modernista, para ela foram concebidos outros planos, igualmente marcados pelo mesmo afã de levar a cabo a modernização do país. Nesta esteira, um certo projeto educacional condizente com o que se vinha planejando para a democratização do acesso à educação no Brasil receberia uma possibilidade de realização.

O primeiro desenho do Plano Educacional de Brasília, datado de 29 de julho de 1958 (Figura 1), trazia o esquema clássico do programa escolar que vinha pouco a pouco sendo desenvolvido por Anísio Teixeira desde suas passagens pela Diretoria da Instrução Pública do então Distrito Federal, Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 1991; DOREA, 2003), e pela Secretaria de Educação de Salvador (ANDRADE, 2012). Esse esquema envolvia uma Escola Parque vinculada a quatro Escolas Classe que, como satélites, organizariam um programa particular de aprendizado em tempo integral, com alternância de jornadas, conformando uma proposta específica de educação integral (TEIXEIRA, 1960) que estaria amalgamada sobre a organização espacial das superquadras residenciais. Mais uma vez, um projeto modelar para a capital que serviria como inspiração para a democratização do acesso à educação básica. Um esquema que, não por acaso, encaixou-se na fórmula urbana conformada pelas áreas de vizinhança de Lúcio Costa.

Como um módulo básico das áreas de vizinhança do Plano Piloto, a superquadra foi desenhada na forma de um quadrilátero que, contornado por um cinturão de árvores, abrigaria edifícios habitacionais e escolas primárias. Alguns programas de usos coletivos (igreja, clube de vizinhança, cinema, escola secundária etc.) e uma alameda composta por blocos lojistas comerciais compuseram a junção entre as superquadras, conformando o que chamou-se de entrequadras. Partindo desta unidade funcional, com predominância de áreas permeáveis e um gabarito fixo de edifícios sobre pilotis, o conjunto de quatro superquadras conformaria uma unidade de vizinhança. Com esta organização elementar repetida ao longo de um eixo rodoviário residencial, a escala cotidiana do Plano Piloto foi estruturada por

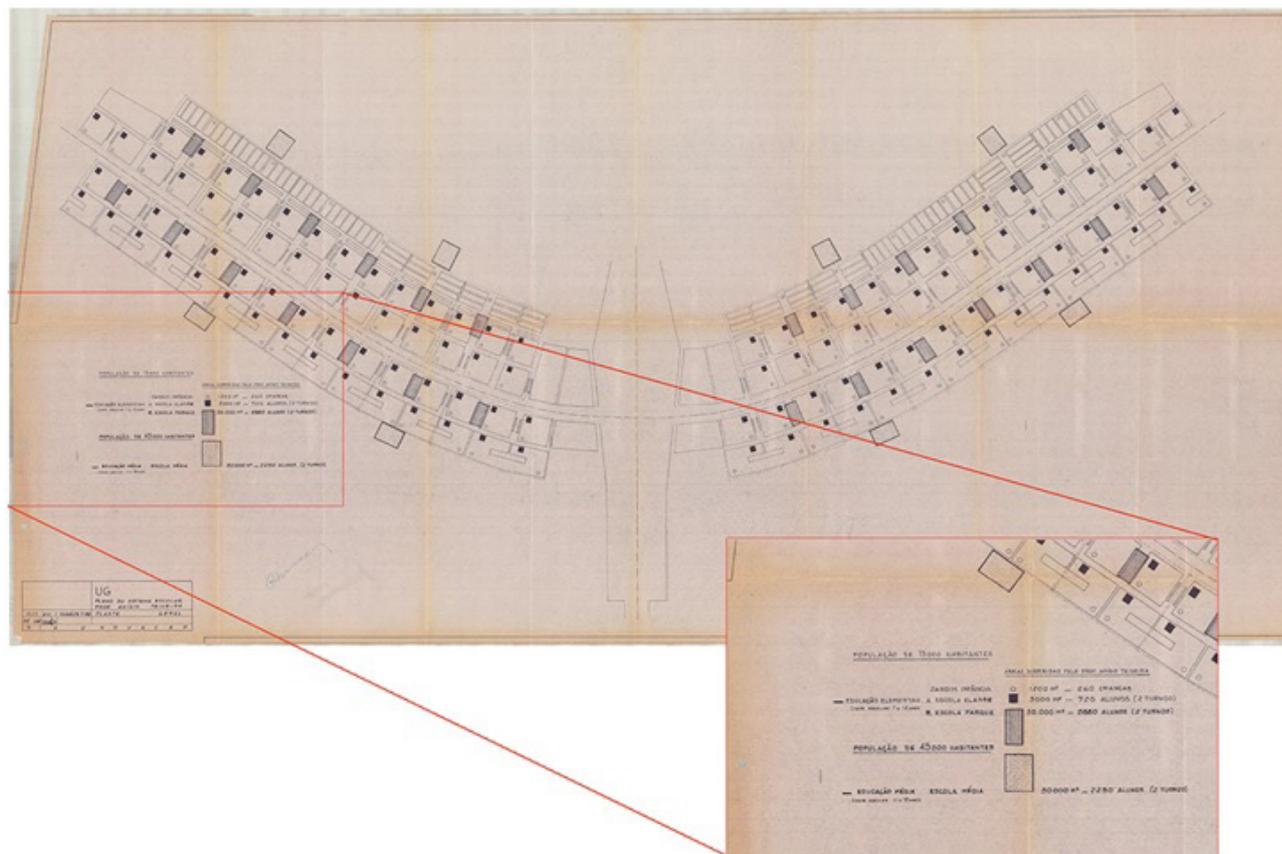
conjuntos de habitação coletiva, associados diretamente a escolas e equipamentos urbanos de uso comum, em diálogo explícito com outros esquemas de unidades de vizinhança que vinham sendo apresentadas como parte da solução urbana de projetos concebidos no seio do modernismo (GOROVITZ, 1985; FERREIRA & GOROVITZ, 2009).

No diálogo entre os projetos de Lúcio Costa e Anísio Teixeira, durante a efetiva construção da cidade, as escolas primárias, no interior de cada uma das superquadras, foram divididas pelo Plano Educacional em Escola Classe e Jardim de Infância. As escolas secundárias, que a priori se localizariam em entrequadras, foram remanejadas e em seus lugares seriam instaladas Escolas Parques, com o programa escolar progressivo originalmente idealizado por Anísio Teixeira¹. A rede escolar do Plano Piloto, desse modo, nasceu arraigada à sua estrutura urbana, tendo sido lastreada tanto pelas concepções educativas quanto pelas problemáticas urbanas advogadas pelos discursos de modernidade produzidos pela primeira metade do século XX. A descrição deste projeto físico para a escala cotidiana do Plano Piloto costuma ser reiterada sempre que se fala de Brasília, no entanto pouca atenção tem sido concedida para as intenções culturais contidas no interior das práticas urbanas que se conformariam com a consolidação da cidade. É importante sublinhar que o Plano Educacional deveria se desenvolver no interior das unidades de vizinhança que, constituídas pelo conjunto de quatro superquadras, estariam permeadas, entre outros equipamentos, por escolas e lugares de convivência. Esse foi um preceito para implantação e uso dos equipamentos escolares, bem como fator central de ambas as concepções, urbana e educativa, que culminaram no projeto da escala cotidiana do Plano Piloto. Enfatizar a relação de proximidade entre as funções de moradia, educação escolar, lazer e pequenas tarefas cotidianas existente na idealização das unidades de vizinhança é fundamental para os objetivos deste texto.

2. O Plano Educacional de Brasília

Para o dimensionamento do atendimento escolar, estimou-se uma população de cerca de quinze mil habitantes para cada quatro superquadras e, considerando a suposta coexistência social presente na proposta de ocupação das áreas de vizinhança do Plano Piloto (COSTA, 1957), a concepção educativa da equipe envolvida na elaboração do Plano Educacional estava de acordo com a premissa urbanística de distribuir as escolas de maneira a possibilitar que as crianças caminhassem sem perigo, em todos os possíveis trajetos a pé entre a casa e a escola. “Assim, nenhuma criança nas faixas de 4,5 e 6 anos (jardins da infância) e 6 a 12 anos (escolas-classe)

Figura 1. Plano Educacional de Brasília.



Fonte: Montagem feita pela autora sobre projeto do Plano Educacional de Brasília, Acervo NOVACAP, Arquivo Público do Distrito Federal.

dependeria de transporte para frequentar escola e seria tranquilo seu caminhar dentro da superquadra entre os gramados” (CAMPOS, 1990, p. 154). Somente no ensino secundário essa situação se reverteria, orientando a circulação das crianças e jovens a partir dos 12 anos para fora de suas vizinhanças, ou seja, que saíssem dos entornos imediatos de suas moradas em direção às escolas de ensino médio remanejadas pelo Plano Educacional para áreas especiais, geralmente nos Setores de Grandes Áreas Norte e Sul.

Em consonância com o esquema funcional moderno das unidades de vizinhança, o deslocamento das crianças entre as superquadras promoveria o cultivo progressivo de um aprendizado autônomo sobre as escalas espaciais do Plano Piloto, além de sociabilidade e apropriação cotidiana de seus espaços públicos. As escolas, dessa maneira, não somente se articulariam ao novo modo de vida desejado no projeto da escala residencial de Brasília, como também funcionariam como equipamentos de articulação social, alinhavando a possibilidade de organização de uma *educação progressiva*, adaptável e fusionada ao desenvolvimento da vida comunitária (CHAHIN, 2016).

A escala residencial, ou cotidiana, nas áreas de vizinhança constituídas de superquadras, que, embora autônomas, se encadeiam umas às outras, permitindo às pessoas encontrar-se, conversar, conviver e compreender-se (COSTA, 1962, p.344)

Já sem o mesmo fôlego das edições que mensalmente serviam de instrumento de propaganda da construção da capital pela NOVACAP, a única edição da Revista Brasília publicada em 1963 retomou a relação entre o urbanismo e o planejamento educacional da cidade de forma emblemática. Sob o lema “glorioso berço de uma nova civilização”, a revista enfatizou a posição do recém empossado presidente João Goulart em dar continuidade à construção da cidade, reiterando o projeto de vizinhança contido no planejamento das superquadras:

E por causa de sua distribuição e inexistência de discriminação de classes sociais, os moradores de uma superquadra são forçados a viver como que no âmbito de uma grande família, em perfeita coexistência social, o que redonda em benefício das crianças que vivem, crescem, brincam e estudam num mesmo ambiente de franca camaradagem, amizade e saudável formação (REVISTA BRASÍLIA, 1963, p. 15)



Fonte: REVISTA BRASÍLIA, 1963.

No entanto, com a consolidação da cidade e as sucessivas reformulações do sistema educacional brasileiro, o plano inicial para implantação das unidades escolares no Plano Piloto foi pouco a pouco sendo modificado por novos paradigmas. O programa das Escolas Classe foi assimilado pelos Centros de Ensino Fundamental e as Escolas Parque, sem a mesma sorte, assumidamente deixaram de fazer parte das políticas educacionais do Distrito Federal, sendo estancado o fluxo de construção de novas unidades e somente mantidas as existentes.

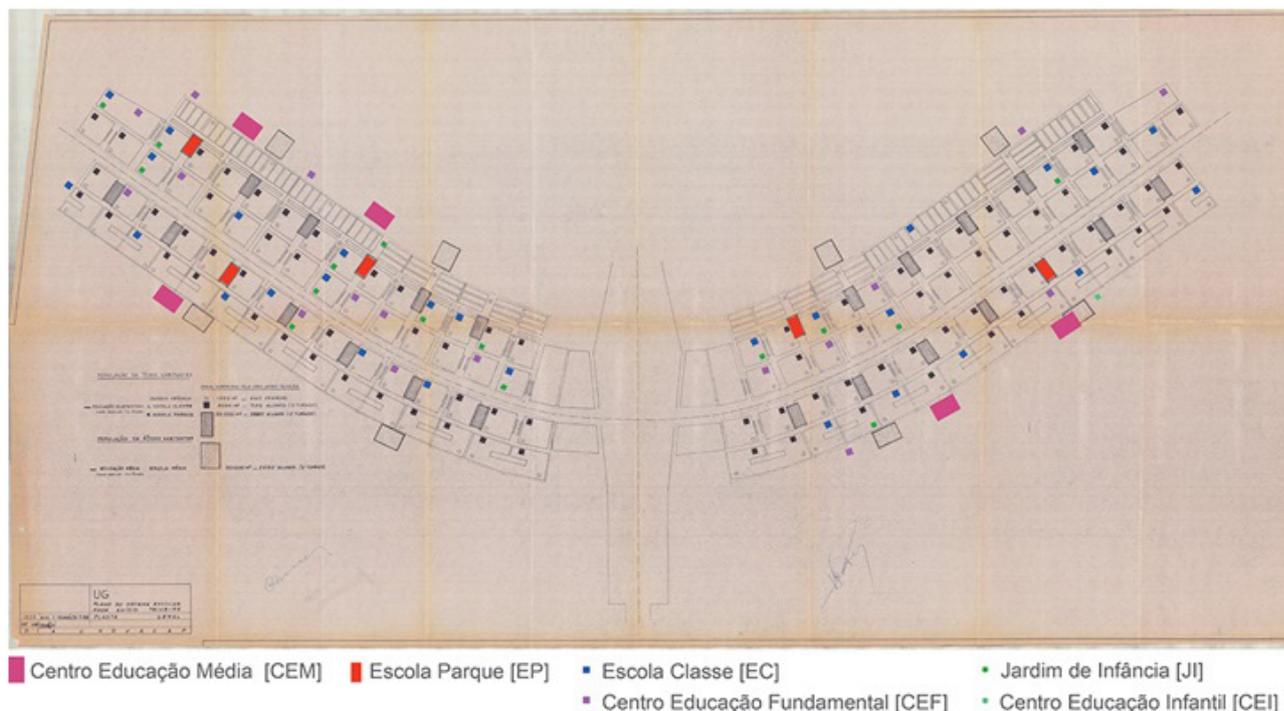
De acordo com o Cadastro das Unidades Escolares Públicas, disponibilizado pelo Censo 2016 do Distrito Federal, das 28 Escolas Parque do Plano Educacional de Brasília, formulado em 1958 (Figura 1) paralelamente à construção do Plano Piloto, apenas cinco foram implantadas (Figura 3).

Fato é que o Plano Educacional de Brasília nunca foi completado². Apesar de apropriado, transformado e adaptado desde a inauguração da nova capital, segundo as demandas, os direcionamentos políticos e as contingências de cada época. O dia a dia da escala cotidiana tal qual idealizado na concepção do Plano Piloto foi transformando-se de acordo com a estrutura de classes brasileiras, com as cidades satélites abrigando a grande

parte da população de média e baixa renda, e passando as superquadras a abrigar moradores com maior poder aquisitivo que, em sua maioria, tenderam a preferir as escolas da rede privada às escolas públicas para confiar a educação de seus filhos – situação compartilhada com a maior parte dos outros estados brasileiros.

Levantamentos menos atualizados, mas não menos relevantes, indicam que já na década de 1990 a ideia sistêmica do Plano Educacional como um possível articulador de relações comunitárias já não funcionava. A partir de um mapeamento dos meios de deslocamentos e dos locais de moradia dos estudantes, indicou-se que as escolas instaladas no interior das superquadras não atendiam à clientela escolar do entorno, mas sim à clientela de outras áreas do Distrito Federal, sobretudo cidades-satélites (BARCELLOS, 1993). Sem dúvida uma inversão das expectativas contidas na concepção de unidade de vizinhança quanto aos usos das escolas, sobretudo porque a vinda de alunos de outras regiões, geralmente feita por automóveis, já criava um volume de trânsito de veículos não previsto nos projetos das superquadras e, por isso, certamente inadequado ou pouco confortável para os condutores. Soma-se ainda a inevitável aniquilação do caminhar como prática

Figura 3. Indicação da Rede de Escolas Públicas do Plano Piloto.



Fonte: Mapeamento feito pela autora a partir das informações do Censo Escolar 2016. Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal.

pedagógica para cultivo da autonomia, sociabilidade e apropriação cotidiana dos espaços públicos pelas crianças.

Se a fragilização das relações de vizinhança nas superquadras, provocada pelas distâncias efetivas entre as escolas de ensino fundamental e locais de moradia da clientela escolar, puder ser apontada como uma primeira fratura do Plano Educacional de Brasília, a descontinuidade do programa Escola Parque poderia ser logo percebida como a segunda.

Isso porque de acordo com as prerrogativas da educação em tempo integral, formuladas pelo Plano Educacional inicial, as crianças caminhariam no interior da unidade de vizinhança em direção ao segundo equipamento. Essa dupla jornada escolar em equipamentos distintos determinaria um terceiro lugar de aprendizado: o espaço do intervalo configurado durante a troca de escolas, o tempo do caminhar por entre as superquadras. Situação que se repetiria em todas as unidades de vizinhança, no entorno de cada uma das 28 Escolas Parque.

No que tange a sociabilidade como fator da educação, seria interessante ainda observar como essa formulação espacial de educação em tempo integral³ impactaria o fluxo de usos das superquadras. A saída de uma Escola Classe em direção à Escola Parque levaria o aluno a percorrer um determinado caminho e, chegando a seu destino, se relacionaria com outros alunos que

teriam percorrido outros caminhos, com experiências e perspectivas diferentes. Existiria nesse caminhar – tanto no físico quanto no imaginário – o aprendizado, a socialização, a experiência da cidade. Como caminhante, durante sua jornada escolar, a criança se abriria para as possibilidades heterotópicas do meio, ao mesmo tempo em que levaria suas descobertas, seu aprendizado escolar, para os espaços públicos de sociabilidade. E vice-versa.

Se as 28 Escolas Parque existissem, mesmo com cada um de seus alunos matriculados chegando pela manhã e saindo pela tarde conduzidas por seus pais em automóveis, ou seja, se a estrutura física do Plano Educacional de Brasília tivesse sido efetivamente implantada, a vida da escala cotidiana das superquadras seria distinta da atual e, principalmente, o cotidiano do aprendizado escolar seria potencializado pela possibilidade de uso de espaços ao ar livre, públicos e arborizados.

Com intuito de enfatizar as potencialidades advindas da inoperância do Plano Educacional modernista, dar continuidade à reflexão sobre o programa das Escolas Parque pode ser pertinente para avançar sobre essa discussão.

3. O Programa das Escolas Parque

A literatura sobre o programa das Escolas Parque⁴ costuma circunstanciar seus objetivos no oferecimento

de atividades extracurriculares para complementação do currículo da educação formal. Seu programa costuma ser vinculado às matérias das artes, da recreação, da aproximação entre aprendizado intelectual e manual, etc. E de fato, como parte de centros de educação integral, as Escolas Parque complementariam a instrução recebida nas Escolas Classe com atividades artísticas e profissionalizantes no contraturno escolar. Menos eco é dado, no entanto, à vocação programática da Escola Parque para ser um equipamento coletivo voltado ao encontro e ao entrelaçamento comunitário.

Em uma possível interpretação do ideário de Anísio Teixeira para a organização escolar de Brasília, as escolas fariam parte de uma rede de equipamentos urbanos, deixando de ser monumentos isolados⁵ para se entranhar no tecido social, trazendo suas questões para o interior das atividades escolares, bem como pautando os próprios assuntos escolares no convívio coletivo. Ao que parece, desde a concepção do projeto para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, o formato de educação especial presente no programa das Escolas Parque⁶ vinha sendo pensado inclusive como abrigo para atividades socializantes não necessariamente voltadas às demandas curriculares da educação formal⁷.

A escola passaria a ser concebida como um equipamento comunitário disponível para o uso da comunidade escolar como um todo, tendo o acesso a suas instalações autorizado quando estas não estivessem ocupadas pela jornada escolar. De modo que o uso coletivo da infraestrutura de cada uma das Escolas Parque pela comunidade do entorno, sobretudo pelas famílias de sua clientela escolar, alcançaria o auditório, as salas de arte, de música e, principalmente, as instalações esportivas, em programações especialmente dedicadas a ela. E, porquê não, estaria também aberta a receber atividades promovidas pelas próprias agremiações comunitárias, de maneira a servir para o fortalecimento de elos vicinais entre as famílias, entre os moradores de seu entorno. De modo que durante as noites e aos finais de semana, a escola se transformaria em lugar de convívio aberto às práticas comunitárias em geral.

Por outro lado, no campo da arquitetura e do urbanismo, a gênese da idealização de equipamentos urbanos funcionando como “centros comunitários” pertence a um imaginário compartilhado por diversos dos discursos modernistas formulados ao longo do século XX. O conceito foi reiterado e reapropriado por diferentes ideologias e estratégias de planejamento urbano, sem dúvida ressoando também na concepção urbana de Lúcio Costa para Brasília. Segundo o memorial do Plano Piloto:

Na confluência das quatro quadras localizou-se a igreja do bairro, e aos fundos dela as escolas secundárias, ao passo que

na faixa de serviços fronteira à rodovia se previu o cinema a fim de torná-lo acessível a quem proceda de outros bairros, ficando a extensa área livre intermediária destinada ao clube da juventude, com campo de jogos e recreio.

Ainda que os bons hábitos da convivência fossem almejados por Lúcio Costa para toda a escala cotidiana (1962), a citação acima indica como certos equipamentos de uso coletivo (igreja, cinema, clube da juventude⁸) estariam dispostos no entrequadras. Nesse sentido, é possível arriscar dizer que esse conjunto implantado na junção entre as superquadras, ora como centro comercial, ora como equipamentos de uso coletivo, funcionaria como o “centro comunitário” das unidades de vizinhança.

Apesar de ambas as propostas lançarem formas de sociabilidade distintas, elas pareciam afinadas quanto a suas prerrogativas ideológicas. Nesse sentido, vale mencionar que, na interpretação de Holston (2010), antropólogo crítico à concepção urbana de Brasília, a idealização de certos hábitos de sociabilidade – entendidos por ele como uma estratégia de mudança social forçada – representados pelas arquiteturas dos Planos de Brasília foram baseados em uma imaginação romântica de coexistência social. Sua crítica como um todo deixa indícios sobre as raízes da natureza pouco comunitária do real desenvolvimento da cidade.

(...) as pessoas que moram nesses prédios serão ‘forçadas’ a adotar as novas formas de experiência social, de associação coletiva e de hábitos pessoais que essa arquitetura representa. Essa condução forçada de mudanças radicais nos valores e nas relações sociais é o instrumento essencial que os planejadores de Brasília esperavam empregar no estabelecimento de suas prescrições igualitárias para uma nova sociedade brasileira. (HOLSTON, 2010, p. 29).

O interesse deste texto não é fazer uma apologia à utopia modernista. Tampouco tecer outras longas considerações sobre o abrasileiramento de Brasília. Retomar a gênese do Plano Educacional de Brasília parece ser instigante por indicar paralelos com certas tendências contemporâneas de planejamento urbano e, em grande medida também de planejamento escolar, empenhadas em articular espaços pedagógicos e comunitários. Retomar os intentos do programa original das unidades de vizinhança dos Planos concebidos para Brasília oferece às atuais políticas educacionais alguns parâmetros para reflexão.

Ao invés de apresentarem-se como imposições modelares a serem reivindicadas, devem em maior medida servir para propiciar reconhecimento da ideologia moderna que inspirou sua formulação, esclarecimento das contingências que obstruíram sua implantação, entendimento do funcionamento de uma estrutura que pode

ser reapropriada a partir de debates contemporâneos. Tal retomada consiste em uma possibilidade de perceber o Plano Educacional no Plano Piloto como trampolim para o lançamento de novas experiências.

4. Tendências contemporâneas

A articulação entre espaços pedagógicos e comunitários tem sido objeto de reivindicações sociais e, em grande medida, de políticas públicas – não necessariamente governamentais – contemporâneas em diversas cidades do mundo. Organizações civis coletivas vem reivindicando sus demandas por espaços públicos de qualidade, por mais áreas verdes, trazendo a pauta das *child friendly cities*⁹ para o desenvolvimento urbano e também para as demandas da educação formal. São inúmeras as iniciativas.

Em Londres, devido ao expressivo aumento nos níveis de poluição, o atual prefeito Sadiq Khan lançou recentemente um pedido para que carros sejam banidos das ruas e avenidas próximas às escolas. Uma campanha para “zonas livres de carros” ao redor de escolas foi lançada¹⁰. Segundo a pesquisadora britânica Ellen Weaver, não trata-se somente de poluição, mas de garantir qualidades ambientais que propiciem às crianças a oportunidade de brincar a céu aberto, bem como a possibilidade de se deslocarem com autonomia. Condições consideradas essenciais para o pleno desenvolvimento infantil.

Outro panorama que sugere boas reflexões sobre os desafios urbanos contemporâneos para os programas educacionais – e que referem-se também a casos latino-americanos – são as sucessivas investidas colombianas dos últimos quinze anos sobre a reorganização urbana de algumas de suas principais cidades.

Conduzida por meio de processos participativos de educação e cultura orientados pelo programa de governo municipal, a recente transformação social e urbana levada a cabo em Medellín a partir da gestão de Sergio Fajardo Valderrana, por exemplo, tem chamado a atenção de especialistas em desenvolvimento urbano-social de todo o mundo¹¹. Por meio de um programa intersectorial, a concepção do “Projeto Urbano Integral” vislumbrava estratégias de intervenção em diferentes escalas do território, de modo a conceber equipamentos públicos articulados com demandas comunitárias. Ou seja, prevendo um trabalho social mais abrangente, as intervenções eram definidas por meio de oficinas e consultas realizadas sistematicamente por profissionais do governo empenhados em tornar as demandas advindas da participação comunitária um parâmetro real para o desenvolvimentos dos projetos, entendidos como meios de transformação integral do território. De playgrounds a pequenas praças públicas, de escolas a

conjuntos habitacionais, o programa dos Parques Bibliotecas é um dos destaques. Estes equipamentos tem sido aclamados por potencializar lugares de encontro e, ao mesmo tempo, amarrar uma rede de espaços públicos desenvolvidos pela gestão de Fajardo¹².

Na vizinha Bogotá, a atual gestão municipal recebeu o reconhecimento do Mayors Challenge 2016, premiação organizada pela Bloomberg Philanthropies, pelo programa “Los niños primero”, um projeto para melhorar a qualidade de vida dos estudantes da cidade em seus deslocamentos diários de ida e retorno da escola. Projeto ainda incipiente, mas que aponta para preocupações semelhantes às outras já apontadas.

De maneira alguma as unidades de vizinhança do Plano Piloto podem ter suas estruturas e desafios contemporâneos comparados aos problemas urbanos de Londres, Medellín ou Bogotá. A estrutura morfológica e social de Brasília é outra. Parece existir, no entanto, peculiaridades comuns que atravessam tanto o esquema urbano do Plano Piloto como os exemplos contemporâneos de gerenciamento urbano brevemente apresentados. Como processo de dinamização dos espaços públicos – ancorado em práticas de sociabilidade, de atenção às condições urbanas necessárias à expressão infantil, às possibilidades de aprendizado que o meio urbano oferece tanto para crianças como para adultos – tais iniciativas parecem ter muito o que dialogar com os objetivos que outrora foram esboçados nos Planos para Brasília.

O interesse em observar tais programas de transformação, todos atrelados a projetos educacionais que se alargam para lugares além dos limites impostos pelos muros escolares, tem como atribuição ampliar horizontes e reflexões sobre os vazios deixados pela descontinuidade do programa Escola Parque como política pública sistêmica em Brasília.

Em que medida esses vazios poderiam ser ocupados com equipamentos comunitários que fomentem a vida social no interior das superquadras? Qual o papel das políticas públicas de educação quanto ao investimento nas pesquisas que tratem mais a educação numa perspectiva sociocultural? Como o programa Escola Parque poderia ser reinventado segundo as perspectivas comunitárias das unidades de vizinhança no presente?

5. Considerações finais

A observação das experiências contemporâneas de outras partes do mundo serve para questionar a letargia de um plano inacabado e, por que não, impulsionar novos usos comunitários condizentes não apenas com as vocações originais do Plano, como com as demandas de gerar desenvolvimento social, principalmente para crianças e jovens, criando espaços de sociabilidade que

propiciem melhora da qualidade do espaço urbano e, principalmente, do processo educativo.

Cidades ao redor do mundo esforçam-se para criar ambientes adequados ao deslocamento de crianças entre a casa e a escola. Em Brasília, apesar da estrutura urbana da cidade ter primado por esse paradigma desde seu nascimento, a cena comum é de crianças sendo levadas por automóveis até escolas distantes de seus lugares de moradia.

Por outro lado, o debate alavancado pelas reformas educacionais e o progressivo alargamento do espaço escolar para fora da escola desde finais do século XX, traz à tona reflexões sobre a gênese da lógica urbana do Plano Piloto de Brasília, apesar do individualismo ter predominado sobre o senso comunitário desde a inauguração da cidade. Brasília de fato não se desenvolveu com o sentimento comunitário romanticamente idealizado por seus projetistas.

Atualmente, tampouco caberia impor à cidade novas diretrizes utópicas, baseadas em anseios quicá inexistentes no imaginário de seus habitantes. No entanto, o Plano Piloto guarda em seu desenho urbano espaços que poderiam ser ocupados e transformados coletivamente, pensados a partir de seus paradigmas, bem como a partir de novas idealizações. O programa Escola

Parque está semeado por seu território. Dialogar com o presente e reinventá-lo parece ser uma oportunidade que poucas cidades do mundo tem o privilégio de ter batendo em suas portas.

Posturas mais preservacionistas tenderiam a defender a recuperação de condições originais, consideradas autênticas e compatíveis com o valor da cidade patrimônio. A apropriação do Plano Educacional, segundo suas diretrizes gerais, pode gerar outras propostas espelhadas em programas e práticas contemporâneas que sejam capazes de possibilitar a aproximação de moradores ao uso dos espaços públicos. Essa aproximação talvez seja mais relevante que a preservação de uma concepção histórica que nunca foi concretizada de fato¹³. No entanto, tecer considerações ou levantar maiores questões sobre a prática preservacionista de Brasília, ainda que possam ser bastante pertinentes, afasta-se do propósito deste texto.

A retomada histórica feita aqui visa suscitar reflexões sobre a incompletude do Plano Educacional de Brasília a luz de certos problemas sociais emergentes e demandas urbanas contemporâneas. Mas interessa, sobretudo, sublinhar certa condição genética de Brasília para o entrelaçamento entre espaços comunitários e pedagógicos, contribuindo para que novas apropriações possam surgir. ■

Notas

¹ Apesar da autoria do Plano Educacional de Brasília ser atribuída ao educador Anísio Teixeira, naquele momento a frente do INEP, é importante ressaltar que seu desenvolvimento foi também resultado das contribuições de Paulo de Almeida Campos, Ernesto Silva, Alcides da Rocha Miranda, Armando Hildebrand, entre outros atores que contribuíram para o amadurecimento e implantação do conceito inicial.

² As inversões no atendimento da clientela escolar identificadas por Barcellos (1993) contribuem com a hipótese de que provavelmente o Plano Educacional de Brasília, em sua dimensão sistêmica, nunca tenha efetivamente funcionado sequer nas unidades de vizinhança onde as Escolas Parque foram instaladas. É possível que o quadro das questões observadas tenha de alguma maneira se modificado e a cena do cotidiano escolar no interior das superquadras não seja mais exatamente a descrita em 1990. No entanto, estruturalmente, a feição dos usos do sistema escolar implantado no interior das superquadras parece não ter sofrido nenhuma grande transformação desde então.

³ A realização de atividades complementares em contraturno escolar poderia acontecer em um único lugar, contemplando salas de aula e outros espaços para atividades complementares, ou seja, unindo as funções classe e parque – como, em alguma medida, propõem os Centros de Educação Unificado, CEUs, em São Paulo.

⁴ Trabalho seminal com reflexões sobre a primeira Escola Parque de Brasília pode ser visto em: Pereira & Alii, 2011.

⁵ Em alusão ao ensimesmado programa dos Grupos Escolares republicanos, construídos por todo o país ao longo da primeira metade do século XX.

⁶ A primeira Escola Parque implantada por Anísio Teixeira em Salvador faz parte do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

⁷ Para uma discussão um pouco mais aprofundada sobre o assunto, ver: Chahin, 2016.

⁸ Como indicado anteriormente, a localização original das escolas secundárias nas entrequadras foi revista para que em seu lugar pudessem ser implantadas as Escolas Parque. Cabe frisar, o programa das Escolas Parques não fazia parte dos equipamentos coletivos concebidos por Lúcio Costa.

⁹ Em tradução literal, cidades amigáveis para crianças. A esse respeito, consultar: <https://rethinkingchildhood.com/> e também: <http://www.childfriendlycities.org> Ver também: UNICEF, Building child friendly cities. A framework for action (2004). Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/cfc-framework-eng.pdf>

¹⁰ A esse respeito ver: <http://www.thetimes.co.uk/article> Consultado em: abril de 2017.

¹¹ Chamou a atenção também do programa Innovations for Successful Societies, ancorado pela Universidade de Princeton, onde entrevistas esclarecedoras foram feitas com dois dos responsáveis pela formulação do projeto de transformação urbana de Medellín, Alejandro Echeverri – Diretor de Projetos Urbanos (2005-2007) e Sergio Fajardo Valderrama, prefeito da cidade (2004-2007). As entrevistas concedidas estão disponíveis em: <http://successfultsocieties.princeton.edu/interviews>. Acessado em abril de 2017.

¹² Para saber mais sobre o programa Parque Biblioteca, acessar: <http://www.reddebibliotecas.org.co/grupos/sbpm>

¹³ O título do prefácio da mais recente reedição brasileira do livro de Holston (2010) pode ser simbólico, nesse sentido: “Libertem o espírito de Brasília”. Passados mais de vinte anos da primeira edição de seu livro no Brasil, o significado dessa recente reavaliação feita pelo antropólogo estadunidense pode nos ajudar a reconhecer o potencial perdido na concepção do Plano Educacional de Brasília, sem que ataduras patrimonialistas e sentimentos memorialistas sejam lançados.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Nivaldo Vieira. **Arquitetura moderna na Bahia, 1947-1951**: uma história a contrapelo. Tese de doutorado. Salvador: Faculdade de Arquitetura, UFBA, 2012.

BARCELLOS, Vicente Quintella. **A clientela escolar no conceito de Unidade de Vizinhança**: a experiência do Plano Piloto de Brasília. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto de Arquitetura e Urbanismo, UNB, 1993.

CAMPOS, Paulo de Almeida. **Temas e teimas em educação**. Niterói: Imprensa Universitária da Universidade Federal Fluminense, 1990.

CHAHIN, Samira Bueno. Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira. In: ANAIS XIV. **Seminário de história da cidade e do urbanismo**. IAU-USP, São Carlos, 2016. Disponível em: <http://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/11.pdf>

COSTA, Lúcio. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. Acervo Arquivo Público do Distrito Federal. 1957.

_____. Sobre a construção de Brasília. In: XAVIER, Alberto; GRAEFF, Edgar (Org.). **Lúcio Costa**: sobre arquitetura. Porto Alegre: Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962, p.342-347.

DISTRITO FEDERAL. Censo Escolar 2016. **Cadastro das unidades escolares do Distrito Federal**. Brasília: SEE, 2016.

DOREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar**: planejando escolas, construindo sonhos. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2003.

FERREIRA, Marcílio Mendes; GOROVITZ, Matheus. **A invenção da superquadra**. Brasília: IPHAN, 2009.

GOROVITZ, Matheus. **Brasília, uma questão de escala**. São Paulo: Projeto, 1985.

HOLSTON, James. **A cidade modernista**: uma crítica de Brasília e sua utopia. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OLIVEIRA, Beatriz de. **A modernidade oficial**: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal 1928-1940). São Paulo: FAU-USP, 1991.

PEREIRA, Eva Waisros & Al. (Org.) **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

REVISTA BRASÍLIA. **Brasília**: Novacap, ano 7, nº 65-81, mai. 1962 a set. 1963.

SEMEL, Susan F.; SADOVNIK, Alan R. **“Schools of tomorrow”, schools of today**: What happened to Progressive Education. Nova York: Peter Lang, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. In: **Revista Módulo**, v.4, nº20, Jan./Out. 1960, p.2-15.

UNICEF. **Building child friendly cities**: A framework for action. Florence: Innocenti Publications, 2004.

XAVIER, Alberto; KATINSKY, Julio (Org.). **Brasília**: Antologia crítica. São Paulo: Cosac Naify, 2012.