



Universidade de Brasília

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
Programa de Pós-Graduação

**O LUGAR DA ESCOLA NA PAISAGEM URBANA: UMA ABORDAGEM
URBANÍSTICA SOBRE AS UNIDADES DE VIZINHANÇA, A SEGREGAÇÃO
URBANA E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM BRASÍLIA**

Pedro Augusto do Nascimento

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Carolina Pescatori Candido da Silva

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de doutora em Arquitetura e Urbanismo.

Brasília ,outubro de 2023



Universidade de Brasília

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
Programa de Pós-Graduação

TESE:

**O LUGAR DA ESCOLA NA PAISAGEM URBANA: UMA ABORDAGEM
URBANÍSTICA SOBRE AS UNIDADES DE VIZINHANÇA, A SEGREGAÇÃO
URBANA E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EM BRASÍLIA**

Banca Examinadora

Profª Drª Carolina Pescatori Candido da Silva – FAU/UnB – Orientadora

Profª Drª Dinalva Derenzo Roldan – UNIP e Unicamp

Profª Drª Mariane Campelo Koslinski – UFRJ

Prof Dr Benny Schvarsberg – FAU/UnB

Prof Dr Ricardo Trevisan – FAU/UnB – suplente

*À Juliana,
minha melhor amiga.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta pesquisa tive o privilégio de conviver com pesquisadores instigantes, professores generosos, técnicos prestativos e amigos. Em agradecimento a cada uma dessas pessoas que tanto me ajudaram nesse período eu dedico essas palavras.

Agradeço,

À professora Carolina Pescatori Candido da Silva, minha orientadora e amiga. Obrigado pela confiança e generosidade em me acolher e acreditar no meu projeto. Por sempre dialogar e me instigar a ler mais e observar melhor. Muito obrigado por sua paciência com minha linha de raciocínio nem sempre clara e com minhas frases intermináveis. Pela confiança e compreensão que me foram muito importantes ao longo desses anos.

Às professoras e professores que participaram das bancas, de qualificação e defesa, Dra. Elane Ribeiro Peixoto, Dra. Dinalva Derenzo Roldan e Dra. Mariane Campelo Koslinski, Dra Luciana Saboia Fonseca Cruz, Dr. Benny Schvarsberg e Dr. Ricardo Trevisan, pela leitura atenta. E por me doarem de maneira tão generosa o tempo de vocês.

Aos professores e professoras de Pós-Graduação da UnB, Nelba Azevedo Penna, do PPG em Geografia; Carlos Henrique Magalhães de Lima, Maribel Aliaga, Frederico Rosa Borges de Holanda, Rodrigo Faria e Rômulo José da Costa Ribeiro, do PPG FAU, por compartilharem comigo seus saberes.

Ao professor Marcos Thadeu Queiroz Magalhães pela orientação na fase inicial deste projeto e ao Flávio do SudoControl pela ajuda no desenvolvimento da Ferramenta de consulta da distância e do tempo gastos no deslocamento casa-escola.

À Secretaria de Educação, à Universidade de Brasília, à Université Catholique de Louvain e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológica. Todas instituições que de alguma forma contribuíram financeiramente para esse projeto. À instituição e aos técnicos do Arquivo Público do Distrito Federal.

Aos colegas do PPG/FAU, pelas discussões, especialmente a Tatiana Tripoloni Tangerino Paixão, pelas conversas sobre nossas pesquisas e pela parceria em diversos textos. E aos colegas de magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

À toda equipe da UCLouvain. Aos professores David Vanderburgh, Christine Fontaine, Gérald Ledent e Chloé Salembier por terem me recebido com tanta generosidade. Aos bibliotecários Gabriel, Geneviève, Chloé, Aurélien, Laurent e Isabelle pela paciência e presteza com que sempre me atenderam. E aos colegas de pesquisa com quem tive a alegria de conviver por lá.

Aos amigos do grupo de pesquisa TOPOS, nas pessoas de Liz Sandoval, Leandro Cruz, Anie Figueira e Rogério Rezende. E ao Fred e à Aurora. Por compartilharem comigo momentos de trabalho e de estudo. Obrigado pela amizade e pela parceria ao cuidarem de mim enquanto estávamos longe de casa, em Bruxelas.

Às minhas amigas e amigos: Luciana Barreto e Elizabete Barros por revisarem o texto desta pesquisa com tanto carinho. João Vicente, Zé Vitor, João Felix, Edvaldo, Henrique Martins, Simone Soraia, Larissa Guedes, Jeane, Sirlene, Camile, Ione, Edmar, Yasmin, Serge Margel, Marquinho e Jéssica, pela amizade e por estarem comigo.

À minha família, Flávio, Bel, Afrânio, João Luiz, Luís Paulo, Cecília, Murilo, Jairo e Larissa, por me apoiarem. À minha mãe, Vera de Fátima, e meu pai, Eurípedes. A quem não consigo expressar em palavras o quanto sou grato por tudo. E em especial à minha irmã Ivete, com quem tive o privilégio de gestar esse sonho. Obrigado a todos por me incentivarem e me darem tanto amor e carinho, cada um a sua maneira. Amo vocês.

À Juliana, minha companheira de aventura. Obrigado por me ouvir, por me incentivar e por me apoiar. Muito obrigado por cada palavra de apoio, por cada xícara de chá, por cada taça de vinho, por cuidar de mim e por me fazer sentir amado. Muito obrigado.

Esta é a estória. Ia um menino, com os Tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade. [...] – “*Vamos aonde a grande cidade vai ser, o lago...*” [...]

Mal podia com o que agora lhe mostrava, na circuntristeza: o um horizonte, homens no trabalho de terraplenagem, os caminhões de cascalho, as vagas árvores, um ribeirão de águas cinzentas, o velame-do-campo apenas uma planta desbotada, o encantamento morto e sem pássaros, o ar cheio de poeira. [...] – transitavam no extenso as compressoras, caçambas, cilindros, o carneiro socando com seus dentes de pilões as betumadoras. [...] O Menino não entendia. A mata as mais negras árvores, eram um montão demais; o mundo.

Trevava.

Voava, porém, a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vagalume. Sim, o vagalume, sim era lindo! – tão pequenino, no ar, um instante só, alto, distante, indo-se. Era, outra vez em quando, a Alegria.

João Guimarães Rosa

- Aqui é o lugar onde o espaço mais se parece com o tempo. - Tenho certeza de que aqui é o meu lugar certo. - A erosão vai desnudar Brasília até o osso. - O ar religioso que senti desde o primeiro instante, e que neguei. Esta cidade foi conseguida pela prece. Dois homens beatificados pela solidão me criaram aqui de pé, inquieta, sozinha, a esse vento. Fazem tanta falta cavalos brancos soltos em Brasília. De noite eles seriam verdes ao lugar. - Eu sei o que os dois quiseram: a lentidão e o silêncio, que também é a ideia que faço da eternidade. Os dois criaram o retrato de uma cidade eterna. - Há alguma coisa aqui que me dá medo. [...] - Em Brasília estão as crateras da Lua. A beleza de Brasília são suas estátuas invisíveis.

Clarice Lispector

RESUMO

Esta tese relaciona os conceitos de segregação urbana, segregação socioespacial e segregação escolar pelo viés do lugar das escolas públicas na paisagem urbana. Neste estudo, utilizamos Brasília como estudo de caso, discutindo a atual dinâmica das unidades de vizinhança, princípio urbanístico recorrentemente aplicado às cidades-satélites da capital federal, visando investigar como os mecanismos de espoliação e reserva de localização atuam na segregação socioespacial. A pesquisa examina criticamente o papel da escola pública na paisagem urbana e o modo como as escolhas projetuais urbanísticas relacionadas ao paradigma da Unidade de Vizinhança afetam as relações entre cidade, bairro, vizinhança e escola. Para tanto, recorreremos a uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, combinando: análise histórica das unidades de vizinhança do Plano Piloto, bem como sua influência no posicionamento de equipamentos públicos de ensino em outros bairros da cidade – Ceilândia, Sudoeste e Águas Claras; além de um mapeamento do fluxo diário de alunos da rede pública de ensino de Brasília, por meio da análise do cadastro de matrículas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Objetivou-se construir uma cartográfica com imagens legíveis do espaço que facilitem a articulação das abordagens quantitativas e qualitativas dos efeitos da segregação, uma estratégia de pesquisa e de análise pouco recorrente entre os estudos que tratam da temática. O estudo demonstra que as unidades de vizinhança funcionam como planejado em comunidades periféricas, enquanto em bairros de maior renda a centralidade da escola se dissolve, pois, essas populações optam preferencialmente por escolas privadas. Ademais, existem famílias dos bairros periféricos que reconhecem o efeito vizinhança em suas unidades de vizinhança, e criam mecanismos para transpor as barreiras e acessar escolas onde os mecanismos institucionais são menos nocivos. Mesmo sendo essas estratégias onerosas em termos de gasto de tempo, pois impõem às crianças percorrer rotineiramente longas distâncias. Os resultados encontrados reforçam a tese de que a segregação urbana é um processo espaço-temporal complexo e que a análise desse fenômeno por perspectivas não tradicionais, como a análise histórica dos mecanismos de produção do espaço e a leitura das alterações da dinâmica da cidade pelo fluxo diário de pessoas até a escola, pode contribuir com a construção de estudos urbanos e do pensamento sobre a segregação urbana.

Palavras-chave: Cidade e escola. Unidade de Vizinhança. Brasília. Efeito-vizinhança. Segregação Urbana. Segregação Socioespacial. Segregação Escolar.

ABSTRACT

This thesis relates the concepts of urban segregation, socio-spatial segregation and school segregation through the lens of the place of public schools in the urban landscape. In this study, we use Brasília as a case study, discussing the current dynamics of neighborhood units, an urban principle recurrently applied to satellite cities of the federal capital, aiming to investigate how the mechanisms of spoliation and location reservation act on socio-spatial segregation. The research critically examines the role of public schools in the urban landscape and the way in which urban design choices related to the Neighborhood Unit paradigm affect the relationships between city, neighborhood, neighborhood and school. To this end, we used a mixed, qualitative and quantitative methodology, combining: historical analysis of neighborhood units in the Plano Piloto, as well as their influence on the positioning of public teaching equipment in other neighborhoods of the city – Ceilândia, Sudoeste and Águas Claras; in addition to mapping the daily flow of students from the public education network in Brasília, through the analysis of the enrollment register of the public education network in the Federal District. The objective was to build a cartography with legible images of the space that facilitate the articulation of quantitative and qualitative approaches to the effects of segregation, a research and analysis strategy that is not very common among studies that deal with the topic. The study demonstrates that neighborhood units function as planned in peripheral communities, while in higher-income neighborhoods the centrality of the school dissolves, as these populations preferably opt for private schools. Furthermore, there are families from peripheral neighborhoods who recognize the neighborhood effect in their neighborhood units, and create mechanisms to overcome barriers and access schools where institutional mechanisms are less harmful. Even though these strategies are costly in terms of time expenditure, as they require children to routinely travel long distances. The results found reinforce the thesis that urban segregation is a complex spatio-temporal process and that the analysis of this phenomenon from non-traditional perspectives, such as the historical analysis of the mechanisms of space production and the reading of changes in the city's dynamics due to the flow diary of people to school, can contribute to the construction of urban studies and thinking about urban segregation.

Keywords: City and school. Neighborhood Unit. Brasilia. Neighborhood effect. Urban Segregation. Socio-spatial segregation. School Segregation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro de variáveis utilizadas na análise do banco de dados do cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF (SEEDF, 2019a).....	130
Tabela 2 – Quadro de variáveis extraídas da análise do banco de dados do cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF. Fonte: Autores.....	135
Tabela 3 – Comparação da renda per capita do bairro (CODEPLAN, 2018b) com o percentual de vagas ocupadas por alunos que moram e estudam no mesmo bairro (SEEDF, 2019a) organizados em ordem decrescente de acordo com a ocupação de vagas escolares ocupadas por moradores (%). Fonte Autores, 2021.....	142
Tabela 4 – Análise percentual do endereço de cadastro dos alunos e das distâncias entre casa e escola para a Ceilândia. Fonte: Autores a partir da análise do cadastro de matrícula da SEEDF alunos (SEEDF, 2019a).....	153
Tabela 5 – Análise percentual do endereço de cadastro dos alunos e das distâncias entre casa e escola para o Plano Piloto. Fonte: Autores a partir da análise do cadastro de matrícula da SEEDF alunos (SEEDF, 2019a).	153

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Diagramas de plano apresentado por Clarence Perry, em seu artigo “*The Neighborhood Unit*”: *from The Regional Plan of New York and its Environs* terreno nos arredores do Borough of Queens. O título da figura no artigo é: *Um loteamento para habitações modestas planejado como uma unidade de bairro*. Fonte: (PERRY, 2011, p. 490 tradução nossa).....45
- Figura 2 – Mapa do Plano Piloto com a localização das 8 escolas constantes das figuras a seguir (Figura 3 à Figura 10). Fonte: Autores.....53
- Figura 3 – Escola Classe (EC) 312 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: 1) SCS–DF–5–1–A–1 (157).54
- Figura 4 – Fachadas da EC 411 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–1 (1962).....54
- Figura 5 – Fachadas da EC 407 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–1 (1961).....55
- Figura 6 – Escola Parque (EP) 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–DF–7–6–B–3 (250).....55
- Figura 7 – EC 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–4 (1975).....56
- Figura 8 – EC 111 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–1 (1943).....56

Figura 9 – Centro de Ensino Fundamental (CEF) 05 – SQS 408 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–DF–5–1–A–1 (123).	57
Figura 10 – Centro de Ensino Fundamental (CEF) 01 – 315 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–1 (1968).	57
Figura 11 – 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)	67
Figura 12 – 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).	68
Figura 13 – Mapa do Distrito Federal com Águas Claras, Ceilândia, Plano Piloto e Sudoeste destacados. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021.	73
Figura 14 – Mapa do Distrito Federal e de suas regiões administrativas. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021.	76
Figura 15 – Planta urbanística da Ceilândia com destaque nosso em azul sobre as escolas. Fonte: Arquivo público do DF. [1973]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–1 (60076).	80
Figura 16 – Ampliação da legenda da Planta urbanística da Ceilândia com destaque nosso em azul sobre a hachura das escolas. Fonte: Arquivo público do DF. [1973]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–1 (60076).	81
Figura 17 – Vista aérea do terreno de implantação da Ceilândia com arruamento em terra batida e as 6 escolas primárias previstas no projeto urbanístico já construídas	

[sem data]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–5 (42405).....	82
Figura 18 – Vista aérea da Escola Classe 01 de Ceilândia e alguns barracos da QNM 23 [Sem data]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–C–5 (47827).	84
Figura 19 – Portão de acesso à escola não especificada em Ceilândia [Sem data]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–C–5 (49678).....	85
Figura 20 – Crianças a caminho da escola em Ceilândia [sem data]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–C–5 (49696).....	86
Figura 21 – Crianças na porta da Escola Classe 34 em Ceilândia [1972]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–A–1 (50023).....	87
Figura 22 – Vista aérea do Centro de Ceilândia, data posterior a 1977, ano de construção do Reservatório Elevado de Água de Ceilândia. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–5 (92726).	88
Figura 23 – Pessoas em Ceilândia pegando água em torneira pública. Sem data. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–5 (49673).....	89
Figura 24 – Centro Classe 01 de Ceilândia, localizado na EQNM 23/25 – Ceilândia - DF. Fonte: Google Maps, 2022.	90
Figura 25 – Planta e detalhes da Quadra Econômica. Fonte: (COSTA, 1987, p. 22)	93
Figura 26 – Imagem retirada da Planta do Plano de Expansão do Plano Piloto - Setor de Habitação Coletiva Sudoeste. Fonte: Projeto de Urbanismo - Parcelamento (NOVACAP, 1988b) com legenda e grifo nossos sobre os lotes especificados pelos autores para escolas e creches.....	95

Figura 27 – Espacialização dos lotes destinados a escolas para o Setor de Habitação Coletiva Sudoeste e atual situação de ocupação dos lotes. Fonte: Autores a partir de dados do GeoPortal DF (SEDUH, 2021) e Projeto de Urbanismo - Setor de Habitação Coletiva Sudoeste - SHCSW (NOVACAP, 1988a).....	97
Figura 28 – Mapa do sistema metroviário de Brasília. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021	100
Figura 29 – Croqui de Águas Claras elaborado pelo escritório Zimbres e Reis Arquitetos Associados (1992). Fonte:(PEREIRA, 2016).	102
Figura 30 – Croqui de Águas Claras elaborado pelo escritório Zimbres e Reis Arquitetos Associados (1992). Fonte:(PEREIRA, 2016).	102
Figura 31 – Planta Geral da Quadra 107 – Águas Claras. Fonte: Memorial Descritivo – MDE 77/92 – CST Cidade Satélite de Taguatinga, Bairro Águas Claras – Quadra 107 (ZIMBRES; REIS, 1992a, p. 7).....	103
Figura 32 – Espacialização dos lotes destinados à escolas para o projeto de Águas Claras. Fonte: Autores a partir de dados do GeoPortal DF (SEDUH, 2021) e Projeto de Urbanístico de Águas Claras (ZIMBRES; REIS, 1992b)	106
Figura 33 – Planta de parcela do Projeto Urbanístico do bairro Águas Claras. Fonte: Projeto de Urbanístico de Águas Claras (ZIMBRES; REIS, 1992b, p. 151-II-2-B) com grifo e legenda nosso sobre os lotes especificados pelos autores para escolas.....	107
Figura 34 – Espacialização dos lotes destinados à escolas para o projeto de Águas Claras e atuais parâmetros de ocupação do solo. Fonte: Autores a partir de dados do GeoPortal DF (SEDUH, 2021) e Projeto de Urbanístico de Águas Claras (ZIMBRES; REIS, 1992b).....	108
Figura 35 – Espacialização das escolas divididas pelo tipo de gestão em Águas Claras. Fonte: Autores a partir de dados do GeoPortal DF (SEDUH, 2021).	109
Figura 36 – Fotos de Águas Claras. Fonte: Google maps, 2021.....	113

Figura 37 – Fotos de Águas Claras. Fonte: Google maps, 2021.....	114
Figura 38 – Resumo de dados do Educacenso 2019. Fonte: (SEEDF, 2019b)	122
Figura 39 – Mapa com Georreferenciamento da rede de educação do DF no ano de 2019 com detalhamento do tipo de gestão de cada escola. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021	124
Figura 40 – Organograma explicativo e código em Python da ferramenta de consulta de georreferenciamento dos logradouros. Fonte: Autores (2023).....	131
Figura 41 – Mapa com georreferenciamento dos logradouros constantes nos cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF de 2019. Fonte: Autores (2023).....	132
Figura 42 – Organograma de processos executados e código em Python da ferramenta de consulta, o qual busca o endereço de referência do logradouro, a distância e o tempo gasto por cada estudante do logradouro de sua casa até a escola a partir dos CEPs cadastrados no banco de dados da SEEDF a. Fonte: Autores (2023).....	134
Figura 43 – Análise percentual do quantitativo de alunos quanto à distância percorrida até a escola. Fonte Autores, 2021.....	138
Figura 44 – Quantitativo de vagas ofertadas pela rede pública de ensino (SEEDF, 2019a) comparado à estimativa de demanda por essas vagas (CODEPLAN, 2018b) para cada bairro do DF. Fonte Autores, 2021.	140
Figura 45 – Análise do percentual da ocupação de vagas escolares por moradores na rede pública de ensino e renda per capita em função da média do DF (CODEPLAN, 2018b) em que 1,00 = R\$ 2.481,37. Fonte Autores, 2021.....	143
Figura 46 – Gráfico com análises percentuais dos alunos das escolas públicas do DF, que estudam no Plano Palito e que moram ou não nesse bairro. Fonte: Autores, 2021	144

Figura 47 – Cada ponto no mapa indica uma instituição da educação infantil da rede pública de ensino (ou conveniada) e a coloração demonstra o percentual de alunos que moram e estudam na mesma região da escola. Fonte: Autores, 2021	145
Figura 48 – Gráfico com análises percentuais dos alunos das escolas públicas do DF que estudam no mesmo bairro em que moram em 2019. Fonte: Autores, 2021.....	146
Figura 49 – Cada ponto no mapa indica uma escola de ensino fundamental (I ou II) da rede pública de ensino, e a coloração demonstra o percentual de alunos que moram e estudam na mesma região da escola. Fonte: Autores, 2021	147
Figura 50 – Gráfico com análises percentuais dos alunos das escolas públicas do DF que estudam no Plano Palito, e que moram ou não nesse bairro. Fonte: Autores, 2021	149
Figura 51 – Cada ponto no mapa indica uma escola de ensino médio da rede pública de ensino, e a coloração demonstra o percentual de alunos que moram e estudam na mesma região da escola. Fonte: Autores, 2021	151
Figura 52 – Gráfico de análise das distâncias, em km, percorridas por cada aluno a partir da análise dos CEP que constam em seus registros de matrícula. Fonte: Autores a partir da análise do cadastro de matrícula da SEEDF.	154
Figura 53 – Mapa das escolas da educação Infantil na Ceilândia e no Plano Piloto com a análise percentual dos alunos que moram e estudam no mesmo bairro para cada escola. Fonte: Autores.....	156
Figura 54 – Mapa das escolas de ensino fundamental na Ceilândia e no Plano Piloto com a análise percentual dos alunos que moram e estudam no mesmo bairro para cada escola. Fonte: Autores.....	157
Figura 55 – Mapa com georreferenciamento dos logradouros das matrículas de 2019 na Escola Classe 405 Norte do Plano Piloto e na Escola Classe 62 da Ceilândia. Fonte: Autores (2023).	159

Figura 56 – Centro Classe 19 de Ceilândia, localizado na EQNM 09/07 – Ceilândia - DF. Fonte: Google Maps, 2022.	162
Figura 57 – Centro Classe 413 Sul, localizado na SQS 413 – Plano Piloto - DF. Fonte: Google Maps, 2022.	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A ESCOLA E A VIZINHANÇA	14
O efeito-vizinhança, a segregação socioespacial e a segregação escolar	15
Da vizinhança à Unidade de Vizinhança	38
A unidade de vizinhança brasiliense	48
CAPÍTULO II – A ESCOLA E O BAIRRO	72
Paisagens construídas – Brasília	74
Ceilândia	78
Setor de Habitação Coletiva Sudoeste (SHCSW)	91
Águas Claras	99
Paradigma da mobilidade nos bairros de Brasília	114
CAPÍTULO III – A ESCOLA E A CIDADE	119
Realidade e cenário escolar de Brasília <i>versus</i> paradigma urbanístico das Unidades de Vizinhança	120
Debulhando e processando o cadastro de matrículas da SEEDF – Metodologia de análise quantitativa	128
Estudar perto de casa nas unidades de vizinhança brasilienses	136
Um paralelo entre Ceilândia e Plano Piloto e suas unidades de vizinhança	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177

INTRODUÇÃO

A movimentação diária de pessoas de suas casas para as escolas constitui rotina das mais perceptíveis em qualquer cidade, especialmente nas metrópoles. No Brasil, no ano de 2019, 56,4 milhões de pessoas frequentavam uma escola ou uma creche e 8,4 milhões faziam cursos de graduação em universidades. Isso significa que uma parcela significativa da população, aproximadamente 30%, deslocava-se regularmente para alguma instituição de ensino. A rede pública de ensino atende a maior parte dos estudantes, desde a creche até o ensino médio, sendo responsável por 74,7% dos alunos na creche e na pré-escola, 82,0% no ensino fundamental regular e 87,4% no ensino médio regular. No ensino superior, a relação é inversa: 73,7% dos estudantes de graduação e 74,3% dos alunos de pós-graduação cursavam uma instituição privada (IBGE, 2020).

A temática envolvendo a dinâmica do ir e vir da escola é recorrente entre os urbanistas, principalmente a partir do século XX. As observações sistemáticas dessa rotina levaram à criação do conceito de Unidade de Vizinhança, a qual propõe a organização das cidades em pequenas unidades contíguas às escolas primárias, devido ao protagonismo que essas instituições assumem no cotidiano das famílias com crianças. Esse argumento alcançou significado especial quando tratado pelos modernistas, pois refletiu o ideário político de projetos de cidade e de sociedade da época. Lucio Costa (1902 – 1998) sintetiza de modo emblemático essa ideia ao aplicar nas superquadras o conceito de Unidade de Vizinhança, e essa ação projetual influenciou outros profissionais e foi replicada em quase todos os bairros de Brasília, bem como em outros centros urbanos do Brasil. Diante disso, fazem-se procedentes as seguintes perguntas: As escolas construídas no centro das unidades de vizinhança de fato exercem a função de centralidade social?; Como elas se relacionam com o bairro onde está implantada?; As escolas públicas são equipamentos de cidade ou de bairro?; Quanto viaja cada aluno para ir de casa até a escola?; Como as escolhas projetuais urbanísticas (ou a falta delas) afetam os alunos?

Tais questões indicam a problemática em que se insere esta pesquisa: o lugar da escola na paisagem urbana, além das suas relações com os processos de segregação socioespacial e escolar e de segmentação escolar. Com o propósito de examinar a abordagem urbanística sobre essas questões por meio das unidades de vizinhança, este estudo se situa em uma área de confluência entre os campos da sociologia da educação e do urbanismo, procurando identificar as relações entre cidade, paisagem urbana, segregação socioespacial e segregação escolar, pautando-se nos estudos a respeito do conceito de efeito-vizinhança, segundo o qual bairros – seja por mecanismos de socialização, seja por meios institucionais – moldam aqueles que neles crescem em certos aspectos comportamentais. Adotamos como estudo de caso, e o subsequente fio condutor da narrativa desenvolvida, a cidade de Brasília – e foi dela que partiram as demandas por contextualização histórica e por inclusão de temas explorados em nossa análise.

Objetivou-se neste trabalho contribuir na construção de pensamento urbanístico genuíno latino-americano ancorado em sentidos históricos próprios, menos genéricos e tautológicos, imerso em um tipo de segregação urbana típico de nossas cidades, ou seja, a segregação socioespacial. Pela nossa argumentação, os limites das cidades cresceram, principalmente para aqueles que dispõem de um carro, e o fluxo de crianças e adolescentes que se deslocam entre os bairros para chegar até as suas escolas têm alterado a paisagem urbana e, simultaneamente, as ações relacionadas ao campo da arquitetura e do urbanismo interferem diretamente na paisagem, afetando o cotidiano de alunos.

Porquanto, em nossa hipótese, a segregação socioespacial configura um processo espaço-temporal complexo, o qual exige uma abordagem por perspectivas não tradicionais, como a análise histórica dos mecanismos de produção do espaço e a leitura das alterações da dinâmica da cidade pelo fluxo diário de pessoas até a escola. E ao se construir imagens legíveis do espaço, que facilitem a articulação das abordagens quantitativas e qualitativas dos efeitos da segregação, cabe uma estratégia de pesquisa e de análise pouco recorrente entre os estudos que tratam da temática.

A pesquisa investiga o papel da escola pública na paisagem urbana e o modo como as escolhas projetuais urbanísticas relacionadas ao paradigma da Unidade de Vizinhança afetam as relações entre cidade, bairro, rua e escola. Para tanto, utilizamos uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, combinando: análise histórica das unidades de vizinhança do Plano Piloto, e de sua influência no posicionamento de equipamentos públicos de ensino em outros bairros da cidade – Ceilândia, Sudoeste e Águas Claras; e, também, um mapeamento do fluxo diário de alunos da rede pública de ensino de Brasília, por meio da análise do cadastro de matrículas da rede pública de ensino do Distrito Federal. O objetivo foi o de construir imagens legíveis do espaço que facilitem a articulação das abordagens quantitativas e qualitativas dos efeitos da segregação – estratégia de pesquisa e de análise pouco recorrente entre os estudos que tratam da temática.

O conceito de segregação socioespacial tem a sua origem em estudos acerca da segregação urbana desenvolvidos na Escola de Chicago, mas inúmeros outros autores já desdobraram o tema, sendo possível destacar: Henri Lefebvre (2008, 2016), Manuel Castells (2009), David Harvey (2014) e Milton Santos (2007, 2008, 2009; 2004), Lúcio Kowarick (2000), Flávio Villaça (2015), entre outros. Já no cenário educacional, diversos trabalhos acadêmicos analisaram as desigualdades educacionais no contexto urbano. No contexto das grandes cidades norte-americanas, desde a década de 1980¹, é examinado o mecanismo de isolamento social, resultante da concentração de pobreza nas áreas centrais das metrópoles, como agente impactante sobre as oportunidades educacionais, tratando especificamente do impacto da segregação residencial acerca de oportunidades educacionais a partir de mecanismos de socialização ou mecanismos institucionais (ELLEN; TURNER, 1997; JENCKS; MAYER, 1990; SMALL; NEWMAN, 2001).

¹ Destacamos o trabalho de Wilson (1987) *The Truly Disadvantaged The Inner City, the Underclass, and Public Policy, Second Edition*. A partir dessa pesquisa, observa-se um incremento na quantidade de publicações tratando dos impactos da segregação residencial sobre as oportunidades individuais.

Nos trabalhos que abordam as relações entre vizinhança, bairro e escola, considerando esses espaços geográficos como esferas intermediárias de socialização entre a família e a unidade de ensino, as características da vizinhança são associadas a resultados escolares, sendo os processos mediadores relacionados a mecanismos de socialização regularmente citados (CRANE, 1991; DUNCAN; BROOKS–GUNN; ABER, 1997; ELLEN; TURNER, 1997). Segundo essa interpretação, com enfoque nos mecanismos de socialização, a concentração de pobreza em determinadas vizinhanças isola e restringe as redes sociais de crianças e adolescentes, bem como o convívio homogêneo com adultos de mesma classe limita o espectro de modelos de papel social com quem os jovens convivem (CRANE, 1991; ELLEN; TURNER, 1997; JENCKS; MAYER, 1990).

Já os estudos que encampam os mecanismos institucionais avaliam como os indivíduos são afetados pela qualidade, quantidade e diversidade dos serviços institucionais oferecidos em suas comunidades (ELLEN; TURNER, 1997; FLORES, 2008; JENCKS; MAYER, 1990). Dois aspectos são considerados na análise das desigualdades de distribuição de instituições escolares nos contextos urbanos: o primeiro avalia a infraestrutura física das escolas, a composição dos recursos humanos e as expectativas dos professores quanto ao futuro escolar dos alunos – fatores esses que são diferentes, a depender da vizinhança em que a escola está localizada; o segundo é a própria composição do alunado – ou seja, os resultados escolares individuais seriam afetados não somente por processos de socialização na vizinhança, mas também pelo acesso a uma rede de escolas de qualidade heterogênea, que oferecem serviços diferentes a partir dos padrões de socialização exercidos por adultos que trabalham nas instituições de ensino. Existem trabalhos que argumentam que um dos principais mecanismos de distinção devido à segregação socioespacial resulta da desigualdade de distribuição de serviços urbanos, como os de educação (AINSWORTH, 2002; ELLEN; TURNER, 1997; FLORES, 2008; JENCKS; MAYER, 1990). Os recursos físicos e humanos seriam, então, impactados pela localização da escola, o que decorre da segregação socioespacial. Nesse sentido, escolas localizadas em áreas mais carentes dispõem de menos recursos e menor apoio voluntário das famílias, além de também terem,

em geral, dificuldade em manter professores mais experientes, o que acaba por provocar uma rotatividade no corpo docente.

Para o contexto urbano latino-americano, vale ressaltar estudos que apontam que a segregação residencial exerce impacto sobre a oferta de equipamentos educacionais², e as conclusões são análogas aos estudos norte-americanos acerca dos mecanismos de socialização e institucionais. A baixa interação social, as barreiras de restrição e de triagem dos fluxos de pessoas e a vontade de diferentes categorias sociais de se separarem definem os processos de segregação e impedem a formação de espaços de sociabilidade entre indivíduos de diferentes origens socioeconômicas (KAZTMAN, 2001). Ademais, as barreiras físicas e tácitas impostas à interação entre grupos de diferentes classes sociais, características dos contextos urbanos latino-americanos, dificultam a construção de uma identidade coletiva que pressione por bens e serviços relacionados à educação, de amplo acesso e com qualidade (KAZTMAN, 2001).

Encontramos ainda importantes pesquisas de mapeamento de oportunidades educacionais, que avaliam que a segregação socioespacial impacta na segmentação escolar. Tais estudos apontam que a composição do alunado das grandes cidades reflete o padrão de segregação residencial da vizinhança em termos socioeconômicos e raciais (BROOKE; SOARES, 2008; COLEMAN et al., 1966). Os mesmos estudos indicam o “efeito-escola”, fenômeno que avalia como o nível socioeconômico e a composição racial das escolas estão fortemente associados aos resultados dos alunos. Esse efeito é mais nocivo em escolas localizadas em áreas de menor nível socioeconômico, nas quais se atesta um elevado número de alunos pretos e pobres.

² Destacamos os livros: *A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina* (TORRES et al., 2008), *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares* (RIBEIRO et al., 2010) e *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias* (BROOKE; SOARES, 2008), todos coletâneas de artigos que tratam das desigualdades educacionais no contexto urbano da América Latina.

Existem trabalhos que propõem avaliar a relação entre segregação residencial e oportunidades educacionais a partir do conceito de geografia de oportunidades (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010; KOSLINSKI; ALVES, 2012). A abordagem pela perspectiva da geografia de oportunidades se pauta pela análise conjunta do impacto da segregação socioespacial sobre a geografia objetiva (distribuição de instituições, mercados, bens e serviços) com a geografia subjetiva de oportunidades (percepções, valores, preferências e anseios) (GALSTER; KILLEN, 1995). Essa perspectiva comporta semelhanças com os estudos que tratam a problemática com fundamento no efeito-vizinhança (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010a), pensando as relações do espaço acerca das oportunidades educacionais a partir de modelos de eficácia coletiva, de socialização coletiva e institucional.

No contexto brasileiro, encontramos pesquisas sobre as desigualdades educacionais para São Paulo e a sua Região Metropolitana, bem como para Belo Horizonte, Rio de Janeiro³, Salvador e Brasília⁴. Destacam-se, entre os estudos, aqueles que comparam o desempenho escolar dos alunos em certas avaliações institucionais com dados socioeconômicos especializados por domicílios dos setores censitários (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010, 2010; ALVES; FRANCO, 2008; CARVALHO; ARANTES, 2021; COSTA; BARTHOLO, 2014; RIBEIRO et al., 2010; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010b). Existem ainda análises que comparam a distribuição espacial dos alunos com o nível socioeconômico dos pais e a dinâmica de segregação da cidade (BARBOSA; SANT'ANNA, 2010; ERNICA; RODRIGUES, 2020; HELENE; MARIANO, 2020; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013; RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

³ Destacamos o projeto “*Observatório Educação e Cidades*” (INEP/CAPES/CNPq), que surgiu da colaboração entre o Observatório das Metrópoles (IPPUR/UFRJ) e o Laboratório de Avaliação da Educação (Departamento de Educação/PUC-Rio), que tem diversas publicações sobre o tema, principalmente para o contexto da cidade do Rio de Janeiro.

⁴ Destacamos o livro: *Cotidianos, escolas e patrimônios: Percepções antropurbanísticas da capital do Brasil* (MOURA; PEIXOTO; DERNTL, 2021), que trata das desigualdades educacionais no contexto urbano de Brasília.

Ainda no contexto das metrópoles brasileiras, o estudo de Torres *et al.* (2008), que discute os diferenciais de desempenho escolar entre estudantes da rede pública em São Paulo, aponta que nas periferias os alunos passam menos tempo na escola, os profissionais são menos qualificados e o “clima escolar” – nome atribuído à dimensão referente às expectativas dos professores em relação aos alunos – é baixo, conclusões similares às análises que argumentam que o principal mecanismo de operação do efeito-vizinhança é a desigualdade de distribuição de serviços urbanos. Outra conexão encontrada é da alta correlação entre desempenho escolar dos alunos na prova de língua portuguesa e o “clima educativo do domicílio” – ou seja, a média de escolaridade dos integrantes do domicílio maiores de 16 anos – por unidades domiciliares dos setores censitários nos quais as escolas estão localizadas (TORRES; GOMES, 2002). No entanto, apesar dos estudos mencionados anteriormente mirarem nas relações entre vizinhança e resultados educacionais, um problema ainda permanece: continuam desconhecidos os mecanismos e os processos sociais que dão conta dessa correlação. Outra lacuna ressaltada nas pesquisas é que, apesar de os estudos serem unânimes em apontar padrões de desigualdade de desempenho educacional a partir de uma dimensão espacial, os indicadores educacionais não são especializados, não sendo possível comparar, portanto, o padrão da distribuição de escolas nas cidades com as questões relevantes aos projetos urbanísticos, como as relações desencadeadas pela ampla aplicação dos conceitos das unidades de vizinhança. Dessa forma, não encontramos nenhum trabalho que levantou e analisou o tempo de deslocamento que cada aluno gasta de casa até a escola e que tampouco traçou alguma correlação entre o papel das unidades de ensino na paisagem urbana e o efeito-vizinhança ou a geografia de oportunidades.

Elegemos Brasília como recorte espacial, primeiramente por seu caráter único de cidade emblemática do planejamento urbano modernista, de projeto de desenvolvimento político e social do país e do chamado *eldorado de oportunidades*. Ademais, provavelmente, constitui ainda um dos mais completos experimentos utópicos com exitosas realizações práticas dos princípios da arquitetura modernista, já que, em quase todos os seus bairros, há escolas públicas posicionadas em

lugares de destaque na malha urbana. Além disso, atesta-se uma homogeneização administrativa do sistema de educação pública que nos permite isolar determinadas variáveis, algo que somente ocorre no Distrito Federal graças à ausência da sobreposição dos agentes municipais, estaduais e federais nas questões políticas locais. Outro fator importante, nesta pesquisa, é o conhecimento prático sobre a cidade e o tema das escolas que adquiri na vivência da cidade como morador, arquiteto e professor de educação básica, tendo lecionado em diversas instituições e segmentos na cidade desde 2008.

Por dispor de dupla formação, licenciatura em Física pela Universidade Católica de Brasília - UCB e bacharelado em Arquitetura pela UnB, atuo como professor de Física há mais de uma década na cidade. Tive experiência também em diversas instituições privadas, do 9º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio; em pré-vestibular e em cursos para concurso. Como docente da rede pública, também atuei na educação de jovens e adultos; nas três séries do ensino médio e na educação profissional como professor de eletrotécnica, momento em que consegui conciliar as minhas duas formações. Em suma, a multidisciplinaridade inerente à minha formação me possibilita uma visão horizontal mais ampla da problemática do lugar das escolas públicas na paisagem urbana de Brasília, e é com esta pesquisa que busco desdobrar e verticalizar o meu entendimento sobre o tema.

As temáticas até aqui levantadas – o lugar da escola na paisagem urbana e suas conexões com os processos de segregação socioespacial e escolar, além da abordagem urbanística dessas questões por meio das unidades de vizinhança – assumem relevância para Brasília, uma vez que as escolas públicas aportaram relevo na paisagem urbana, constituindo um símbolo do ideário político e do projeto de sociedade dos urbanistas modernistas. Décadas depois da construção da capital do Brasil, a centralidade das escolas molda o fluxo diário de parcela significativa da população da cidade, sendo esse movimento um agente de reestruturação e transformação urbana. De acordo com o anuário estatístico elaborado pela

Codeplan⁵, em Brasília, um contingente de 671.451 pessoas estavam matriculadas em alguma escola de educação básica ou profissional no ano de 2019, e a rede pública de ensino do Distrito Federal acolheu 68,3% dessas pessoas, enquanto a rede privada atendia 26,1% desse público, e o restante – 5,6% – esteve em escolas da rede pública federal ou em escolas não conveniadas à Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF (CODEPLAN, 2019). Cabe ressaltar que o número de matrículas na rede pública, sozinho, representa um deslocamento diário com percurso e hora marcada de, pelo menos, 16% da população do DF.

Ao abordarmos especificamente Brasília, encontramos estudos etnográficos que analisam uma escola e a sua relação com o entorno e trabalhos que tratam de pequenos grupos ali dentro de uma determinada unidade de ensino (MAIA; SELEM, 2020; MOURA; JANUZZI, 2021; MOURA; PEIXOTO; DERNTL, 2021; PEIXOTO; SOLÉ, 2021; PEIXOTO; WALDVOGEL, 2021), entretanto não localizamos trabalho algum que se propusesse a uma pesquisa estatística em grupo amostral com quantidade e qualidade capazes de representar a população da capital federal.

A partir dessa problematização aqui elencada, esta pesquisa tem como objetivos: 1) compreender o papel da escola pública na paisagem urbana e como as escolhas projetuais urbanísticas relacionadas ao paradigma da Unidade de Vizinhança afetam as relações entre cidade, bairro, vizinhança e escola; 2) aprofundar o conhecimento de como o campo do urbanismo enfrentou os problemas de desigualdades sociais e oportunidades educacionais pautados no contexto da construção de Brasília; 3) compreender como o conceito de Unidade de Vizinhança, aplicado em Brasília, influenciou outros projetos no posicionamento de equipamentos públicos de ensino e avaliar quais as implicações dessa influência; 4) discutir a utilização dos dados do cadastro de matrículas da rede pública como fonte

⁵ Companhia de Planejamento do Distrito Federal - Codeplan é uma empresa estatal brasileira do Distrito Federal, criada em 1964, pela Lei nº 4545, de 10 de dezembro de 1964 com a missão de gerar conhecimento e inovação para aprimorar as políticas públicas do governo do Distrito Federal e melhorar as condições de vida da população.

de estudo dos processos relativos a segregação socioespacial da cidade; e, por fim, 5) por meio do mapeamento do fluxo diário de alunos da rede pública de ensino de Brasília, conhecer as relações entre a localização residencial dos estudantes e as escolas, compreendendo melhor, por conseguinte, como isso impacta na mobilidade urbana, na qualidade de vida e no tempo gasto pelos alunos.

Entre os objetivos menos específicos da tese, apontamos o nosso desejo de contribuir com as discussões necessárias à renovação nas práticas do urbanismo ainda excessivamente restritas a paradigmas historicistas, geralmente agrupados em torno de ideias, como as unidades de vizinhança. Outro aspecto relevante da pesquisa diz respeito à atualidade e à urgência do tema da segregação residencial, ou da organização social do território, como agente capaz de exercer impacto sobre a distribuição de oportunidades escolares. Como descrito anteriormente, sabidamente, no contexto nacional, o conhecimento das relações entre segregação socioespacial e oportunidades educacionais se apresenta como relevante para elucidar processos que geram desigualdades sociais, contribuindo, ainda, com a intersecção epistemológica entre o urbanismo e a educação. Dessa maneira, o tema emerge como um desafio contemporâneo dos planejamentos urbano e educacional.

Um segundo aspecto que merece destaque é o potencial de inovação da pesquisa, na medida em que pretende reunir e ampliar o arcabouço teórico e prático de suporte a projetos e planejamentos urbanos, oferecendo uma nova abordagem sobre as relações entre cidade, paisagem urbana, segregação socioespacial e o direito à cidade. Esse novo arcabouço almeja articular, com maior ênfase, a questão da paisagem urbana com a implantação das escolas na malha urbana, tendo em vista que a sua aplicação pode trazer benefícios para a cidade de Brasília e a sua área metropolitana, tanto no campo do projeto quanto nos planejamentos urbano e educacional, especialmente no momento em que o governo distrital está desenvolvendo a Revisão do Plano Diretor de Ordenamento Territorial – PDOT, bem como a implantação de projetos como: *Projeto Cidade Escola Candanga* e *ETI – Educação em Tempo Integral no Ensino Médio*.

Nesse sentido, não encontramos muitos trabalhos que relacionam conceitos de segregação urbana e segregação escolar (OBERTI, 2007; OBERTI; PRÉTECEILLE, 2016), sendo ainda mais raros os estudos quantitativos que facilitem a articulação com as abordagens qualitativas dos efeitos da segregação. Esta pesquisa incorpora elementos das abordagens qualitativa e quantitativa, ou seja, trata-se de uma pesquisa com metodologia mista, como classifica John W. Creswell (2010), combinando análise histórica e análise censitária. Tal método envolve os raciocínios e discursos filosóficos extraídos de arquivos históricos – fotografias, reportagens, textos oficiais, mapas, projetos e plantas – com as análises objetivas deduzidas das relações entre variáveis. De maneira pragmática, a parte qualitativa da pesquisa esclarece e contextualiza social, histórica e politicamente os mecanismos de construção do espaço que definiram o papel das escolas públicas na paisagem urbana, enquanto a parte quantitativa permite mapear e compreender os atuais desembarços da cidade, já que a combinação desses dois métodos possibilita entender mais das relações entre a paisagem projetada, a paisagem construída e a dinâmica urbana.

Adotando-se Brasília como estudo de caso, os procedimentos metodológicos seguidos na pesquisa, além de mistos, foram concomitantes. Iniciamos pelo processamento e pela interpretação do banco de dados do cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF (SEEDF, 2019a) com o propósito exploratório voltado a identificar grupos e aspectos de interesse. Em seguida, partimos para a análise de arquivos históricos, expandindo os achados acerca desses grupos e, por fim, revisitamos os dados quantitativos censitários referentes a cada recorte, integrando as informações na interpretação dos resultados gerais. Nesse percurso, identificamos na distribuição espacial das escolas públicas pela cidade um desdobramento do processo de segregação socioespacial presente em Brasília desde os seus primórdios. Essa percepção nos levou à escolha das escalas espaciais e temporais que utilizamos. A opção de tal metodologia é no sentido de entender o lugar das escolas públicas na paisagem passa por múltiplas camadas, fazendo parte delas as dimensões projetual, social e política inerentes ao planejamento urbanístico e às interações da vida em sociedade.

Na última etapa metodológica de nossa pesquisa, confrontamos os dados extraídos do cadastro de matrículas da SEEDF com outros estudos quantitativos, como a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018, realizadas pela Companhia de Planejamento do DF – Codeplan; a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; os dados da Secretaria de Segurança Pública do DF – SSP/DF; entre outras. E, por fim, optamos por apresentar os resultados obtidos com a metodologia mista de forma integrada, intercalando dados quantitativos e análises qualitativas à medida que fomos construindo os argumentos.

Esta tese é estruturada em três capítulos. No primeiro, discutimos a escola na escala da vizinhança e debatemos os conceitos do efeito-vizinhança, de segregação socioespacial e escolar, bem como contextualizamos o lugar das escolas públicas nas unidades de vizinhança. Também estão no escopo deste capítulo as análises do lugar de implantação das escolas primárias na unidade de vizinhança e da paisagem construída em contraste com o cenário educacional de Brasília, o nosso estudo de caso.

No segundo capítulo⁶, tratamos da escola na escala do bairro ao apresentarmos uma análise historiográfica dos processos de implantação das escolas em Ceilândia, Sudoeste e Águas Claras. Também analisamos, a partir dos projetos urbanísticos e dos processos de implantação das escolas nas unidades de vizinhança desses bairros, os impactos das escolhas projetuais no atual funcionamento da cidade e no cotidiano dos alunos. Na última parte, tratamos do paradigma da mobilidade da cidade e das barreiras físicas e tácitas que espoliam o direito a cidade dos pobres e contribuem para o processo de segregação socioespacial de Brasília.

⁶ Parte desse capítulo foi apresentado e publicado no XIX ENANPUR com o título *Unidade de vizinhança: O lugar da escola na paisagem urbana de Brasília*, onde se realizou uma análise comparativa entre Ceilândia e Plano Piloto.

Já no terceiro capítulo, abordamos a escola na escala da cidade. Apresentamos o atual cenário escolar de Brasília traçando um paralelo com as dinâmicas de funcionamento de determinadas unidades de vizinhança da cidade. Detalhamos também o funcionamento e abrangência da Secretaria de Educação do DF (SEEDF) e como seu cadastro de matrículas pode contribuir com a análise do processo de segregação socioespacial. O fenômeno de segregação ocorre de modo implícito, sendo difícil de ser mensurado, e a análise dos dados censitários, combinados a ferramentas de geoespacialização, nos permitiu avançar no entendimento da dinâmica da segregação socioespacial construindo imagens legíveis passíveis de serem utilizadas pelas pesquisas quantitativas e qualitativas. Analisamos ainda como as escolas da rede pública de ensino do DF, enquanto espaços públicos, por excelência, participam da configuração da paisagem urbana das unidades de vizinhança e especialmente das ruas. Nesse tópico, buscamos tanto descrever o fluxo diário de estudantes quanto analisar como a ideia de estudar perto de casa ainda se apresenta como atual em Brasília.

Por último, tecemos as nossas considerações finais, seção em que discutimos como o percurso de análise que empreendemos conferiu visibilidade a alguns mecanismos de construção do espaço de um caso específico da segregação urbana, a segregação socioespacial em Brasília, a partir do viés de análise das unidades de vizinhança. Destacamos como o estado por vezes atua como motor da segregação socioespacial e altera a composição dos bairros e da cidade, uma vez que transforma drasticamente vários elementos de uso do solo, densidade, disposição dos espaços públicos, sistema viário, endereçamento, entre outros.

CAPÍTULO I – A ESCOLA E A VIZINHANÇA

O edifício da escola comporta um caráter simbólico, visto que as nossas lembranças escolares estão, quase sempre, vinculadas à imagem de algum edifício. Isso deriva do fato de a escola ser um lugar planejado no espaço, constituído por uma estrutura arquitetônica dentro da qual se desenvolvem as atividades de ensino e aprendizagem, não constituindo apenas uma tipologia edilícia com caráter arquitetônico padronizado quanto ao programa de necessidades, mas um equipamento bastante difundido em nossa sociedade. No entanto, somente a partir de meados do século XIX, surgiu a ideia de um edifício especialmente construído para ser uma escola, que nasceu como instituição disciplinadora, a qual almejava padronizar saberes e comportamentos, princípios advindos do Iluminismo e dos Estados nacionais, objetivando criar cidadãos que compartilhassem valores e forjassem uma única identidade. Tais instituições foram elementos centrais para o Estado nacional, na França, desde a Revolução Francesa, século XVIII, e posteriormente no Brasil, século XX (FUNARI; ZARANKIN, 2016, p. 136). Em diversos bairros de metrópoles brasileiras, as escolas são as primeiras edificações públicas construídas e, dadas as suas demandas e materialidades, comumente são referenciais topocêntricos das vizinhanças, outrossim, edifícios utilizados por décadas capazes de transmitir hábitos e ideias que se enraízam na população.

Este capítulo faz uma análise histórica dos mecanismos de escolha da localização da escola pública na paisagem urbana e debate como a escola participa da configuração da paisagem social das unidades de vizinhança de Brasília, enquanto espaços públicos por excelência. A partir da perspectiva histórica das unidades de vizinhança procuramos analisar o contexto de projeto e implantação de Brasília, por um viés dos estudos urbanísticos e da sociologia da educação. O capítulo está estruturado em três partes. Na primeira, por meio de revisão bibliográfica, debatemos os conceitos de efeito-vizinhança, de segregação socioespacial e de segregação escolar, destacando os elementos mais importantes para a construção dos argumentos da pesquisa. A intenção é apresentar as pontes conceituais que tecemos na construção do escopo teórico desta tese, a qual consta

em um ponto de intersecção entre os estudos urbanos e educacionais. No segundo tópico, abordamos os mecanismos históricos de transformação do conceito sociológico de vizinhança na proposição espacial das unidades de vizinhança. Partimos dos estudos da Escola de Chicago até a difusão e a crítica das unidades de vizinhança pelo mundo. Esta seção dá sequência à articulação de conceitos por nós desdobrados, especificamente o entendimento de vizinhança, localizando-o historicamente. Por fim, na terceira parte, discutimos a construção da unidade de vizinhança brasileira, articulando os trabalhos de Lucio Costa e Anísio Teixeira na elaboração e na execução dessa ideia urbanística em Brasília.

O efeito-vizinhança, a segregação socioespacial e a segregação escolar

Após a Segunda Guerra Mundial, a difusão de ideologias igualitárias e a expansão dos sistemas educacionais fomentaram o desenvolvimento tanto da sociologia da educação quanto dos estudos urbanísticos sobre desigualdades sociais e oportunidades (KARABEL; HALSEY, 1977). Um dos primeiros trabalhos críticos que articulou essas questões foi o *Relatório Coleman*⁷, de 1966, (KOSLINSKI; ALVES, 2012), o qual, encomendado pelo governo americano após a

⁷ Trata-se de pesquisa por amostragem que optou por utilizar mais escolas em áreas com muitas crianças de grupos minoritários do que em áreas com poucas. A pesquisa focou em quatro aspectos: o grau de segregação à que os grupos étnicos e raciais são expostos nas escolas públicas; a igualdade de oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas públicas; o nível de aprendizado dos alunos (medido através de avaliação de performance por meio de testes padronizados de desempenho); e de possíveis relações entre o desempenho de estudantes e os tipos de escolas que eles frequentam. O intuito foi lidar com o problema da qualidade através do desenvolvimento de informação estatística abrangente e avaliação de itens que os educadores concordam serem relevantes para a qualidade, tais como: condições das salas de aula, número de alunos por sala de aula, equipamento escolar, livros, bibliotecas e outras instalações auxiliares, treinamento e experiência de professores, programas de orientação e aconselhamento, programas de saúde, currículos, organização e administração escolar, programas de artes, programas atléticos, programas de recuperação, atitude da comunidade em relação à educação, gastos por aluno, entre outros (COLEMAN et al., 1966).

aprovação da Lei de Direitos Civis⁸, e conduzido por James S. Coleman e seus colegas, buscava entender as diferenças de oportunidades educacionais nos Estados Unidos da América. Por meio desse relatório, foi apontada certa homogeneidade nas características escolares estadunidenses (recursos, equipamentos, currículos e qualificação dos professores), concluindo-se que as variações de resultados ocorriam mais devido a diferenças da clientela das escolas do que a distinções institucionais. Em diversos trechos do documento, há indícios da intenção dos pesquisadores de provar que nas escolas públicas estadunidenses são ofertadas oportunidades educacionais iguais para minorias de negros, porto-riquenhos, mexicano-americanos, oriental-americanos e índios americanos, quando comparados com as oportunidades para o grupo de maioria brancos (COLEMAN et al., 1966).

Nigel Brooke e José Francisco Soares (2008) nos contam que outros estudos contemporâneos ao relatório Coleman colocavam em dúvida a capacidade das escolas influenciarem o aprendizado de seus alunos. O Relatório Plowden (1967), produzido na Inglaterra, foi um estudo quantitativo com metodologia próxima ao documento de, Coleman, igualmente realizado por meio de encomenda do Poder Público, o qual, conduzido pelo Conselho Consultivo Central para Educação da Inglaterra presidido por Bridget Plowden, procurou identificar padrões e sugerir mudanças. Os trabalhos desse relatório foram influenciados por uma visão humanista e de engenharia social da época. Apesar da conclusão de que a escola tem uma pequena influência no desempenho dos alunos (BROOKE, SOARES; 2008), análoga ao relatório Coleman, eles argumentavam que as escolas poderiam ter um papel relevante nas soluções de problemas dos hipercentros das grandes cidades, e que seria necessários escolas diferentes, mais caras, para lidar com alunos de comunidades desprivilegiadas (BROOKE, SOARES, 2008, p. 20).

⁸ Em 1964, o Congresso estadunidense aprovou a Lei dos Direitos Civis (*Civil Rights Act*) que proíbe a discriminação com base na raça, cor, religião, sexo ou origem nacional (78 Stat. 241).

A conclusão desses estudos, de que a escola não fazia diferença, é questionável, principalmente pela metodologia de pesquisa pois “ao deixar de fora as características sociais e culturais da instituição, foram ignoradas as especificidades de cada escola na sua capacidade de converter os insumos em resultados relevantes”. (BROOKE, SOARES, 2008, p. 106). Ou seja, escapou das análises a observância da estrutura de perpetuação de desigualdades raciais inerente àquelas sociedades. As conclusões publicadas pelo relatório Coleman suscitaram ainda críticas e debates quanto à metodologia e suas conclusões, mas uma segunda geração de estudos surgiu e demonstrou que, para além do efeito da origem socioeconômica da família, a escola e a vizinhança são capazes de gerar desigualdades educacionais.

Publicado na década de 1980 o livro *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy* (1987), do sociólogo norte-americano W. J. Wilson⁹, é recorrentemente citado em estudos internacionais e nacionais que tratam do efeito-vizinhança. As pesquisadoras Mariane Koslinski, Cristiane Lasmar e Fátima Alves (2012) nos contam que o livro de Wilson “exerceu uma grande influência sobre a produção de diversos outros estudos que tratam do impacto da segregação residencial sobre o acesso a oportunidades sociais” (KOSLINSKI; LASMAR; ALVES, 2012, p. 10). Wilson (1987) defende que a população das grandes cidades estadunidenses era racialmente segregada entretanto integrada em termos de classe econômica, toda via, a partir das décadas de 1970 e 1980, o êxodo da classe média trabalhadora das áreas centrais das cidades rumo aos subúrbios amplificou a

⁹ William Julius Wilson, é um sociólogo estadunidense cujo trabalho acadêmico se concentra nos guetos negros e suas transformações desde a década de 1970 nos Estados Unidos. O livro, *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy* (1987), tem por objetivos: discutir as patologias sociais do centro da cidade, com destaque para as políticas específicas de raça, que na perspectiva do autor deveriam ser mais abrangentes para darem conta de problemas mais amplos da organização social, incluindo a organização econômica; e promove uma agenda de políticas públicas socialdemocratas concebida para melhorar as oportunidades de vida de grupos verdadeiramente desfavorecidos, como a classe baixa do gueto, enfatizando programas com os quais os grupos mais favorecidos de todas as raças possam relacionar-se positivamente. No prefácio do livro, o autor nos conta que suas análises foram inspiradas em sua percepção das mudanças sociais em bairros centrais da cidade de Chicago no passado, incluindo mudanças na estrutura de classe.

concentração espacial da pobreza urbana, levando ao isolamento social dos pobres e limitando, desse modo, tanto o convívio com pessoas diferentes quanto com modelos de papel social e redes sociais de trabalho mais diversificadas. Segundo Wilson (1987), esse isolamento social diminuía as oportunidades de trabalho e aumentava a evasão escolar, os eventos de gravidez precoce e as chances de participação em crimes, ou seja, a concentração de pobreza na vizinhança prejudicava as chances de vida dos moradores (WILSON, 1987).

Diversos trabalhos enumeraram os impactos negativos e/ou positivos das vizinhanças sobre diferentes indicadores sociais (ELLEN; TURNER, 1997; JENCKS; MAYER, 1990; SAMPSON; MORENOFF; GANNON–ROWLEY, 2002; SMALL; NEWMAN, 2001). Já na perspectiva educacional, a divisão entre modelos epidêmicos, de socialização e institucionais apresentada por Jencks e Mayer (1990), bem como a divisão entre mecanismos de socialização e institucionais por parte de Small e Newman (2001) se destacam.

Em estudo de revisão utilizando trabalhos quantitativos sobre o tema e, tratando do contexto estadunidense, Jencks e Mayer (1990) nos esclarecem que não há uma regra geral ditando que vizinhos sempre serão uma vantagem ou uma desvantagem. Contudo as evidências sugerem que a vizinhança pode ter efeitos sobre os índices de criminalidade adolescente, a atividade sexual e o sucesso precoce no mercado de trabalho. Jencks e Mayer (1990) identificaram na literatura três mecanismos de influência da vizinhança na vida acadêmica de crianças e adolescentes: de pares, ou modelo epidêmico; de adultos pertencentes a vizinhança, ou modelos de socialização e de adultos externos à vizinhança, ou modelos institucionais (JENCKS; MAYER, 1990, p. 113). Os autores criticam metodologicamente as pesquisas revisadas, ao identificarem suposições preconcebidas que baseariam os modelos. Argumento semelhante tecem Small e Newman (2001, p.11) ao criticarem os mecanismos de socialização por tenderem a conceber os indivíduos como recipientes de poderosas forças socializadoras, sugerindo que os bairros moldam aqueles que crescem neles em certos padrões comportamentais. Enquanto os modelos, ou mecanismo, de socialização tratam da perspectiva de socialização dos indivíduos, em especial crianças e adolescentes, os

institucionais focam nas relações do ambiente da vizinhança, do ponto de vista dos adultos que exercem algum papel de socialização.

No modelo epidêmico se assume que determinados comportamentos – como a prática de crimes – de crianças e adolescentes de referência são contagiosos entre jovens, já no modelo de socialização coletiva se preestabelece que os adultos de um bairro influenciam positivamente os jovens que não são seus filhos, e por fim, os modelos institucionais transferem a responsabilidade pelo que acontece em um bairro pobre para pessoas de fora da classe. Jencks e Mayer (1990) concluíram que “quando os vizinhos estabelecem padrões sociais uns para os outros ou criam instituições que atendem a um bairro inteiro, os vizinhos ricos são uma vantagem”, mas “quando os vizinhos competem uns com os outros por um recurso escasso, como posição social, boas notas no ensino médio ou empregos na adolescência, os vizinhos ricos podem ser uma desvantagem” (JENCKS; MAYER, 1990, p. 176. Tradução nossa).

Analisando esse tema com olhar voltado para a realidade brasileira, Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Mariane C. Koslinski (2010a) agrupam os mecanismos que explicam os impactos negativos ou positivos das vizinhanças acerca dos resultados escolares em três modelos mais amplos: modelo de eficácia coletiva; modelo de socialização coletiva; e modelo institucional. Nessa perspectiva, os pesquisadores propõem que, tanto pelo lado da demanda quanto da oferta, as oportunidades educacionais são afetadas pelo espaço, isto é, existe um efeito-vizinhança relacionado aos resultados escolares (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010a, p. 125).

Os modelos de eficácia coletiva defendem a hipótese de que crianças que vivem em comunidades com normas claras e valores definidos – no caso de vigiadas pelos vizinhos – apresentariam menor probabilidade de comportamento de risco. Quanto aos modelos de socialização coletiva, estes derivam do argumento do isolamento social dos pobres de Wilson (1987), no sentido de que as pessoas tendem a ser moldadas pelos padrões de comportamento daqueles com quem convivem mais. Assim, as crianças e os adolescentes têm uma grande probabilidade

de reproduzirem a trajetória escolar e profissional do coletivo à sua volta. Como explicam os autores:

De acordo com esse modelo, se os adolescentes em uma comunidade apresentam pouco interesse pela escola, em que muitos já até mesmo abandonaram os estudos, e, frequentemente, se engajam em crimes e outros comportamentos de risco outros adolescentes estarão mais propensos a ver essas atividades e comportamentos como aceitáveis. Por outro lado, este modelo prevê que crianças e adolescentes que moram em vizinhanças em que a maior parte das pessoas termina o ensino médio e alcança o ensino superior se sentirão compelidos a fazer o mesmo. (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010a, p. 126)

Já as pesquisas que tratam dos mecanismos de socialização consideram as características da vizinhança para estimar os resultados escolares. Nessas análises, os bairros configuram espaços geográficos nos quais se desenvolvem as relações e as redes sociais, constituindo, portanto, espaços de socialização entre a família, a vizinhança e a escola. Assim sendo, a concentração de pobreza em certas vizinhanças desencadeia um processo de segregação residencial, o qual provoca o isolamento de pessoas em grupos relativamente homogêneos, o que diminui as redes sociais de crianças e adolescentes. As restrições dos espaços de convívio entre estranhos – de encontros com adultos de outras classes e culturas – são foco de explicações a partir de modelos epidêmicos, ou efeito-pares, bem como de modelos de papel social (CRANE, 1991; ELLEN; TURNER, 1997; JENCKS; MAYER, 1990).

Já as análises dos mecanismos mediadores relacionados aos modelos institucionais partem da hipótese de que a qualidade dos serviços escolares oferecidos em uma vizinhança afeta os indivíduos. O modelo investiga principalmente a qualidade, a quantidade e a diversidade de instituições, como bibliotecas, escolas e pré-escolas, presentes em uma dada comunidade ou vizinhança, e a capacidade de esses equipamentos atenderem às necessidades de crianças e adolescentes (ELLEN; TURNER, 1997; FLORES, 2008; JENCKS; MAYER, 1990). Na mesma linha, Kaztman (2001) depreende que os efeitos da segregação residencial e do isolamento social dos pobres urbanos nas grandes cidades na América Latina dizem respeito principalmente a certas estruturas de oportunidades, que são fonte de formação de recursos humanos e de capital

social¹⁰. Argumenta-se que, como resultado desses fenômenos, os vínculos dos pobres urbanos com o mercado de trabalho se enfraquecem, assim como se estreitam os eventos de sociabilidade informal com pessoas de outras classes sociais, o que conduziria a seu progressivo isolamento. Também se soma aos prejuízos do processo de segregação a redução de oportunidades para acúmulo de capital social. Nesse sentido, para Kaztman (2001), uma parcela da população das grandes cidades é afastada dos valores democráticos da mobilidade física e simbólica – ao ter barreiras impostas ao seu deslocamento – por terem diminuídas suas oportunidades de melhoria do seu bem-estar social.

Na análise empírica sobre o efeito-vizinhança no Rio de Janeiro de Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Mariane C. Koslinski (2010a), há indícios de que “a composição racial do alunado parece exercer um impacto mais negativo sobre a proficiência de escolas localizadas nas áreas mais abastadas da cidade.” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010a, p. 152) do que a proximidade física das escolas à vizinhança.

Na cidade do Rio de Janeiro, diferentemente de Brasília, além do clássico modelo de segregação centro-periferia, característico de cidades nas quais as distâncias físicas e a baixa acessibilidade urbana separam espacialmente as classes, as favelas impõem um modelo particular de organização espacial, em que as favelas estão fisicamente ligadas a bairros abastados. Os pesquisadores observaram que as análises na macroescala corroboram com o efeito-vizinhança e com o modelo centro-periferia, pois as escolas localizadas em entornos menos privilegiados e que concentram domicílios de clima educativo mais baixo,

¹⁰ Alice de Almeida Barros (2022, p.35 - 36), após revisão bibliográfica sobre o tema, conceitua em sua tese o capital social como uma riqueza, não econômica, acumulada por um grupo, e que beneficiam a coletividade. A autora indica como consenso na literatura a ideia de que no lugar (comunidade, cidade, país, a depender do objeto de estudo) onde há elevado capital social, os indivíduos se aproximam e realizam ações mais integradas, e as relação de proximidade dentro do grupo viabilizam que seus membros se conheçam, e estejam mais dispostos a reduzir conflitos e respeitar as diferenças individuais por meio do diálogo. Ela sintetiza afirmando que é proporcional ao capital social dos indivíduos de um lugar a vivência de aspectos positivos da vida coletiva, bem como a integração e a aproximação dos integrantes do grupo, ela denomina isto de coesão social. (BARROS, 2022, p. 39).

apresentam, em média, menor proficiência. Já as análises microescalares apontam que a proximidade física não é suficiente para permitir o impacto benéfico de uma socialização com os moradores do entorno, porquanto escolas localizadas até 100 metros de favelas em bairros mais abastados da cidade também apresentaram proficiência mais baixa. Como explicação a esse fato, os pesquisadores ressaltam os mecanismos institucionais nas escolas públicas, destacando que são instituições discriminantes e discriminatórias, principalmente quando frequentadas pelas camadas populares marginalizadas, referindo-se, especialmente, à população que mora nas favelas (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010a).

Sintetizando a bibliografia acerca do tema, Mariane Koslinski, Cristiane Lasmar e Fátima Alves (2012) afirmam que o efeito-vizinhança sobre os resultados escolares seria produzido e mantido tanto do lado da demanda, pelas famílias, quanto do lado da oferta, por parte do Estado, quando oferece os serviços de educação, afinal, além de constituir uma importante instância socializadora, a vizinhança também operaria como uma organizadora social do território e das distribuições de oportunidades de acesso a instituições escolares de qualidade. Além disso, entre os estudos até aqui relacionados é consenso que o fenômeno da segregação configura um processo negativo e componente do efeito-vizinhança, impelindo-nos, então, a nos debruçar também sobre a definição desse conceito. No domínio das ciências sociais – seja na geografia, na sociologia urbana ou nos estudos urbanísticos –, a segregação constitui há muito tempo um objeto de estudo fulcral ao qual estão ligados debates teóricos e metodológicos (OBERTI, 2007, p. 21).

Sociologicamente, o termo segregação “é a separação, por razões sociais, de um grupo em relação a outro, em geral perpetuando condições de desigualdade e opressão social.” (JOHNSON, 1997, p. 352). Com efeito, é um substantivo utilizado como antônimo de integração – por isso, empregado para se referir à concentração de indivíduos de maneira heterogênea física e/ou territorial, quando divididos e agrupados em diferentes espaços, separados a partir de critérios de raça, de etnia, de classe social, de religião, entre outros. Do mesmo modo, o conceito de segregação assume igualmente essa conotação fortemente pejorativa na crítica

urbanística, sendo empregado para caracterizar as formas de repartição do espaço, declaradas ou tácitas, nas mais diversas escalas espaciais e temporais. As pesquisas sobre segregação abrangem das fronteiras internacionais aos muros das propriedades privadas e, a depender da escala abordada, encontramos diferentes organizações sociopolíticas e simbólicas que irão carregar as representações espaciais reveladoras dos mecanismos produtores de segregação.

Entre os trabalhos de relevância histórica e teórica que tratam da segregação, faz-se importante apontar as contribuições da Escola de Chicago, particularmente dos estudos de Robert E. Park. O autor expunha que apesar de existirem processos de seleção e segregação social naturais, vistos como consequências espontâneas do crescimento de uma comunidade, bem como o surgimento de grupos e de áreas comuns, havia também na cidade moderna outro tipo de segregação, que subdividia os grupos naturais, baseada na vocação profissional, na inteligência e na ambição pessoal. Para Park, não é apenas a distância que separa os habitantes da cidade, mas as suas histórias pessoais, devendo-se evitar entre eles a forma de intimidade característica de grupo primários – aldeão –, e que somente poderia nascer de um enraizamento local prolongado ao longo de várias gerações (GRAFMEYER; JOSEPH, 2009, p. 37). E se a proximidade física não assegura a proximidade social é porque “o espaço não é o único obstáculo à comunicação e a distância social nem sempre é adequadamente mensurável em termos puramente físicos: o último obstáculo à comunicação é a autoconsciência.” (PARK, 2009a, p. 209, tradução nossa). Esse argumento quanto à segregação era utilizado como explicação para o fato de um grupo de pessoas habitando umas próximas das outras, como em um bairro, não garantir a formação de uma vizinhança. Nessa perspectiva, enxergam-se nas metrópoles fatores restritivos da noção de vizinhança e que corroboram com a desorganização social. Em contraste, a mobilidade social¹¹ é compreendida como

¹¹ Roderick D. Mckenzie, também da escola de Chicago, conceitua a mobilidade "sob três ângulos diferentes: a mudança de residência de um aglomerado para outro; mudança de residência de um bairro para outro dentro do mesmo aglomerado; mobilidade sem mudar de residência." (MCKENZIE,

uma característica positiva das áreas da cidade moderna, pois vários autores da Escola de Chicago, em particular Robert E. Park, interpretam os problemas urbanos como consequência da ausência das relações de vizinhança, as quais naturalmente se formam ao passo que as pessoas se mobilizam.

Para os autores da Escola de Chicago, o espaço não é apresentado como princípio explicativo ou mesmo como objeto privilegiado da análise: a atenção se concentra principalmente no sistema social, em sua organização, funcionamento e transformações. Por essa razão, há sempre nos textos uma abordagem dicotômica entre as possibilidades de segregação ou integração, de mobilidade e pertencimento, de aproximação ou afastamento dos indivíduos por meio das vizinhanças. Em todos os trabalhos abordados, a segregação tratada é aquela que ocorre na cidade, ou seja, a urbana, embora esse adjetivo não seja utilizado – eles se referem ao fenômeno apenas como segregação. Essa escolha semântica tem aderência à noção de ecologia humana da Escola de Chicago, cujo foco nos mecanismos e os processos de natureza social se sobrepõem ao espaço urbano, ou como afirma Park: “O que nos interessa é a comunidade mais do que o homem, as relações entre os homens mais do que a sua relação com o solo em que vivem.” (PARK, 2009a, p. 197–198).

Já entre os estudos neomarxistas, Henri Lefebvre, em sua obra *O Direito à Cidade*¹², aborda especificamente os aspectos da segregação urbana dos grupos sociais segundo as suas etnias e/ou classes sociais em camadas. Entretanto, em

2009, p. 224 tradução nossa). Na mesma linha, o próprio Park explica que: “A mobilidade de um indivíduo ou de uma população não se mede apenas pelo deslocamento, mas também pela quantidade e diversidade de estímulos aos quais deve responder. A mobilidade não depende apenas do transporte, mas também da comunicação. A educação e a instrução, a extensão da economia monetária a mais e mais atividades, despessoalizando as relações sociais, aumentaram consideravelmente, ao mesmo tempo, a mobilidade do homem moderno.” (PARK, 2009b, p. 101 tradução nossa)

¹² Publicado em 1968 o livro *Le Droit à la ville*, de Henri Lefebvre, proclama o fim da cidade industrial e a emergência de uma nova realidade, a do urbano, afirmando a divisão da cidade nas periferias, nos subúrbios. Lefebvre aborda as mutações sociais e espaciais observadas desde então pelos sociólogos do urbano.

todo livro, refere-se ao fenômeno somente como segregação, sem recorrer a adjetivos. Para Lefebvre, a segregação é uma ideologia utilizada e sustentada pela estratégia de classe composta por “três aspectos, ora simultâneos, ora sucessivos: espontâneo (proveniente das rendas e das ideologias), voluntário (estabelecendo espaços separados), programado (sob o pretexto de arrumação e de plano)” (LEFEBVRE, 2016, p. 104) e que, apesar de tendências antissegregacionistas constantes no meio urbano, a prática das cidades caminha para a segregação. Nessa interpretação, todo agrupamento espacial de pessoas, mesmo que por afinidades – religiosas, étnicas, raciais, políticas, culturais –, é uma segregação, ou seja, constitui um fenômeno inerente às pessoas, por vezes democrático, suscetível de ocorrência em múltiplas escalas espaço temporais. Mas Lefebvre destaca que há uma categoria específica de segregações, aquelas que destroem morfologicamente a cidade e que ameaçam a vida urbana imposta pelo Estado e pela empresa, que, apesar de suas diferenças e eventuais conflitos, convergem para a segregação.

Lefebvre avança nessa discussão, ao localizar a ação racional de zoneamento espacial da cidade setorizada dos urbanistas modernos como materializadora das intenções de segregação dos agentes políticos e financeiros, é uma alusão direta ao ofício dos urbanistas. Segundo Lefebvre a racionalidade dos elementos da vida social e do urbano, espacializados de maneira dissociada e inerte, não apenas por função, mas também por gênero e por idade, trata-se de uma vida urbana decupada em fragmentos: trabalho, transporte, vida privada, lazeres (LEFEBVRE, 2016, p. 107-108). Por fim, sublinha uma contradição entre integração e segregação na construção da cidade. Pois se o urbano procura integrar seus elementos – os grupos, as etnias, as idades e os sexos, as atividades, os trabalhos, as funções, os conhecimentos – em um todo coerente; por outro lado, a mesma racionalidade, que almeja ser organizadora, planificadora, unitária, unificante e global, projeta a segregação para a prática (LEFEBVRE, 2016, p. 109–110).

Entre os estudos franceses da segunda metade do século XX, denominados como “nova sociologia urbana”, o livro de Manuel Castells, *A Questão Urbana*¹³, passou a ser uma referência, uma vez que constitui um significativo estudo urbano calcado na corrente estruturalista ao abordar a questão do processo de produção social das formas espaciais de uma sociedade a partir da análise das trocas e das relações entre o espaço consolidado e as transformações estruturais de uma sociedade. Para Castells, a segregação é um dos processos que molda a organização urbana, afinal:

[...] a *segregação* refere-se ao processo pelo qual o conteúdo social do espaço torna-se homogêneo no interior de uma unidade e se diferencia fortemente em relação às unidades exteriores, em geral conforme a distância social derivada do sistema de estratificação. (CASTELLS, 2009, p. 186).

Em outros termos, a organização urbana é explicada por um conjunto de processos que moldam, distribuem e correlacionam o espaço, sendo a segregação um desses processos. Nessa mesma obra, Castells define especificamente a segregação urbana, a qual, para o autor, representa uma “[...] a tendência à organização do espaço em zonas de forte homogeneidade social interna e com intensa disparidade social entre elas, sendo esta disparidade compreendida não só em termos de diferença, como também de hierarquia.” (ibidem, p. 250). Como é possível notar, não somente as duas definições são muito parecidas na forma e equivalentes no conteúdo, bem como segregação e segregação urbana são utilizadas como sinônimos em diversos momentos no texto de Castells.

Entre os autores brasileiros que enfrentaram o tema da segregação urbana, direta ou tangencialmente, destaca-se a obra da professora Elisa P. Reis e dos professores Flávio Villaça e Lúcio Kowarick. Elisa P. Reis não trabalha diretamente com o tema segregação, ela estuda as percepções da elite sobre pobreza e

¹³ Publicado em 1972 o livro *La question urbaine*, de Manuel Castells, é um referencial na sociologia urbana e nos estudos urbanos que vai substituir os estudos sobre a segregação urbana a partir do final dos anos 1960 e até o final dos anos 1970.

desigualdade, explicando os motivos de tais grupos não buscarem soluções para problemas sociais, que, no limite, trazem externalidades negativas, inclusive para os não-pobres. Para Elisa P. Reis, a questão da pobreza no Brasil está irrevogavelmente associada à questão da desigualdade, pois enquanto a proporção de pobres do país corresponde à parcela das nações com graves problemas de pobreza, simultaneamente a renda per capita o coloca em uma posição intermediária no sistema de estratificação mundial. Em outros termos, o Brasil não pode tecnicamente ser classificado como pobre (REIS, 2005, p. 30). Segundo a pesquisadora, ao realizar pesquisa de campo entrevistando pessoas ligadas à política — no caso, os parlamentares no Congresso — e à burocracia — aquela que ocupa as posições superiores da burocracia pública —, o padrão de respostas mais comum entre os entrevistados sugere a crença na qual as coisas poderiam mudar se houvesse vontade política e se o Estado cumprisse o seu papel (REIS, 2000, p. 148). Nesse sentido, as elites (política e burocrática) em geral tomam como ponto pacífico ser possível mudar a realidade por meio da ação do Estado. Entretanto, tais pessoas não se sentem responsáveis pelo problema da pobreza e da desigualdade, mesmo sendo parte do Estado. Tais grupos parecem ter uma atitude clientelista diante do Estado ao não se perceberem como parte dele.

Espacialmente, os pobres estão limitados a distâncias a pé ou a itinerários de transporte público, enquanto os ricos dirigem os próprios carros para os bairros isolados onde vivem entre seus pares. Nesse sentido, seria a segregação (de maneira generalizada, incluindo a urbana) um mecanismo de distanciamento dos ricos, contra os pobres. Ela resume que a segregação tem sido mais eficaz na redução da ameaça dos pobres aos ricos e atribui a alienação de atores estatais às estratégias dessas ações de segregação. Reis conclui que:

Esse sentimento de alienação que os membros da elite sentem em relação ao Estado – mesmo quando, como políticos ou burocratas, são importantes atores estatais – explica a deficiente consciência social das elites brasileiras. É esse componente ausente que os leva a deixar de lado as iniciativas coletivizadas e a optar por estratégias de defesa privada. Aqui reside a principal diferença entre essas elites e aquelas na Europa que confiaram ao Estado a responsabilidade pela ação no passado. Quando as elites analisadas por de Swaan (1988) na Europa e nos Estados Unidos optaram por soluções coletivas para a pobreza, perceberam o estado de bem-estar social como sua própria criação. Eles

tentaram primeiro esquemas privados individuais e coletivos, e depois passaram para a política pública porque perceberam que seria uma solução melhor em termos de custos e benefícios. (REIS, 2005, p. 52, tradução nossa)

Já Flávio Villaça nos apresenta o testemunho de um profissional que não apenas se dedicou burocraticamente às tarefas nas instituições técnicas e profissionais do planejamento, mas também atuou na prática da pesquisa e da reflexão teórica. Adepto ao materialismo histórico e dialético, o autor localizava as suas discussões entre o empirismo positivista da sociologia, da economia e, principalmente, da geografia urbana. No contexto dos debates e trabalhos realizados por intelectuais marxistas em torno da construção de uma teoria da urbanização na periferia do capitalismo e das questões urbanas, o especialista articula a participação da luta de classes e da luta pela dominação social na construção do território urbano ou do espaço urbano. Entre as suas contribuições teóricas, apontamos as suas reflexões sobre localização, acompanhadas de suas características.

Para Villaça, a terra-localização é um produto do trabalho, desempenhado na produção do espaço urbano, original e com peculiaridades. Primeiramente, por sua característica de irreprodutibilidade, visto que diferentemente de outros produtos do trabalho – edifícios, celulares, automóveis, entre outros –, que podem ser reproduzidos, a localização não pode ser replicada. Outra característica é a sua indispensabilidade, pois qualquer ser humano pode viver sem diversos produtos do trabalho como celulares ou sapatos, porém, ninguém pode viver sem um pedaço de chão, de território ou, como afirma Villaça (2015, p. 3): “No capitalismo há mais que isso. Nenhum ser humano pode viver ou trabalhar sem comprar, sem pagar por (a vista ou a prazo) um pedaço do planeta.” Outra distinção específica da localização está nas vantagens e nas desvantagens que todos os demais produtos do trabalho não dispõem: dois carros do mesmo modelo, ano e marca, são iguais, logo não há vantagens de um sobre o outro. Já com as localizações, o tempo de deslocamento despendido para alcançar outras localizações é uma vantagem ou desvantagem para seu ocupante (proprietário, ou não) (VILLAÇA, 2015, p. 3). Ademais, a

localização não circula por entre os seus usuários. Em síntese, se é única, não é passível de ser distribuída equitativamente por entre os consumidores e, conseqüentemente, as particularidades desse produto a tornam inerentemente conflituosa.

Villaça concentra as suas reflexões sobre o gerencialmente de interesses das classes e das vantagens como o menor tempo de deslocamento entre os espaços urbanos nas várias disputas que se manifestam na luta de classes em torno dessas vantagens. A disputa se dá entre o público/coletivo e o individual/privado, bem como em meio aos recursos humanos e financeiros a eles destinados, seja para as estruturas físicas, seja para o seu financiamento. O autor associa a essa disputa a segregação social, desdobrando esse raciocínio para justificar o termo que emprega: “segregação social urbana”, como abaixo explica:

Também associada a essa disputa sobre o tempo de deslocamento está a segregação social. Esta não se manifesta apenas no agrupamento das moradias das classes de mais alta renda numa parcela do território, mas também em todos os elementos da estrutura urbana, inclusive nos demais bairros e nos principais centros. Daí decorre que o processo de segregação urbana jamais será explicado e compreendido se não se analisar as transformações dele decorrentes em todos esses elementos. Quase todas as tentativas de elucidação da segregação urbana (atuais ou do passado) não levam em conta a inter-relação entre os movimentos das segregações dos bairros residenciais e a dos demais elementos da estrutura territorial urbana.(VILLAÇA, 2015, p. 4)

Nesse entendimento, a segregação social é também urbana, afinal, tem em suas manifestações ideológicas que se tornam ações das classes dominantes que se materializam no espaço urbano na conquista de melhores localizações.

Contemporâneo aos estudos de Villaça, avultam os trabalhos de Kowarick. Em 2000, em *Escritos Urbanos*, Kowarick apresenta as suas reflexões sobre a cidade de São Paulo, propondo o conceito de “espoliação urbana”¹⁴, que decorre do

¹⁴ A noção de espoliação urbana foi proposta por Kowarick inicialmente no livro *A espoliação urbana*, publicado em 1979, e revisitada no livro *Escritos Urbanos*, de 2000, como “a somatória de extorsões que se opera pela inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo, que juntamente ao

processo de acumulação do capital, da dinâmica das lutas e reivindicações em relação ao acesso à terra, habitação e bens coletivos. O cerne da questão está na habilidade de os vários grupos e camadas sociais de pressionarem e obterem do Estado esses elementos básicos para a sua sobrevivência nas cidades. Nesse contexto o Estado é um ator fundamental, [...] “porque o investimento que injeta no tecido urbano é fator de intensa valorização diferencial da terra, aparecendo como ator importante no processo de especulação imobiliária e segregação social”. (KOWARICK, 2000, p. 23).

Kowarick trata especificamente do processo de periferização das moradias populares no Brasil a partir de um patamar de acumulação, que se torna mais diversificada e complexa, fundamentalmente com a entrada massiva do capital estrangeiro no decênio de 1960. Tal processo foi viabilizado pela alteração no sistema de transporte, que, a partir de 1940, substituiu, de maneira gradual, o bonde pelo ônibus, veículo mais versátil na locomoção por terrenos com menor infraestrutura. Esse fato não apenas possibilitou a locação da massa trabalhadora em terras distantes do centro da cidade e das infraestruturas como nos ajudou a compreender como, ao mesmo tempo que as zonas longínquas se multiplicavam, “vazios urbanos” eram criados entre a periferia e o centro, reservados à especulação imobiliária (KOWARICK, 2000, p. 27). Nessa linha de investigação, o autor direciona as suas análises sobre os espaços segregados, conferindo maior ênfase à ação – e à inação – do Estado, assim afirmando:

A violência está fortemente presente no cotidiano de nossas cidades. Não apenas a da polícia ou dos bandidos, mas também a dos salários, transportes e jornadas de trabalho; isso para não falar nas situações de doenças, acidentes e desemprego ou nas formas espoliativas de moradia. E enquanto assim for,

acesso à terra e a moradia apresentam-se como socialmente necessários para a reprodução dos trabalhadores e aguçam ainda mais a dilapidação decorrente da exploração do trabalho ou, o que é pior, a falta desta.” (KOWARICK, 2000, p. 22)

muitos permanecerão na condição de sub cidadania. Sem direito à cidade. (KOWARICK, 2000, p. 55)

Cabe ressaltar que as análises históricas dos mecanismos de produção do espaço de Kowarick assumem relevo pelo fato de demonstrarem que a pauperização econômica, a espoliação urbana e a opressão política são mecanismos de segregação e matéria-prima de produção das cidades no contexto brasileiro.

Kowarick defende um pensamento sociológico urbano genuinamente latino-Americano fundamentado em sentidos históricos próprios, menos genéricos e tautológicos. Não é por acaso que o seu trabalho esclarece muito sobre o contexto brasileiro de expansão urbana no período da construção de Brasília. Ao tratar em especial do fenômeno da segregação na metrópole de São Paulo, empreende múltiplas relações com estudos urbanos variados, e apesar de recorrer, em sua bibliografia, a autores que se valem do termo segregação urbana, sempre emprega a expressão “segregação socioespacial”. De acordo com o próprio autor, a escola francesa marxista penetrou no pensamento urbano da América Latina, tendo Manuel Castells como principal pesquisador dessa corrente aplicada à questão urbana, embora não deixe de apresentar limitações e divergências metodológicas (KOWARICK, 2000, p. 124).

Atribuímos a esse olhar crítico, associado à busca por uma concepção epistemológica própria, a adoção – ao nosso ver, intencional – etimológica distinta do fenômeno da segregação urbana. Aliás, é justamente por compartilharmos desse pensamento que, nesta tese, referimo-nos ao fenômeno que extrapola a tendência ordinária humana de buscar estar próximo de outros por afinidade, o que demonstra o acesso desigual entre as diferentes classes sociais ao espaço urbano e a separação dessas classes por obstáculos concretos ou simbólicos, como a segregação socioespacial. Em outras palavras, a segregação socioespacial considerada nessa reflexão resulta do isolamento territorial da população no tecido urbano das metrópoles latino-americanas – classes de renda, credo, raça, etnia, ocupação profissional, entre outras variáveis – seja pelo processo de periferização, visando afastar os pobres, seja pela construção de enclaves territoriais, a qual cria barreiras físicas e tácitas à livre circulação dos habitantes da cidade. Assim,

calcados nos textos de Kowarick, compreendemos a modalidade da segregação socioespacial de afastamento dos pobres por meio da periferização do lugar de moradia.

Outra modalidade é a autossegregação, quando – normalmente por parte de classes econômicas com maior poder aquisitivo – se escolhe erguer barreiras e se autossegregar. Entre os autores contemporâneos, David Harvey aborda esse tema em seu livro *Cidades Rebeldes*, ao revisar as ideias de Lefebvre e debater o direito à cidade. Harvey identifica a cidade como espaço de conflito entre os agentes de segregação e integração, em que as cidades são cada vez mais fragmentadas e propensas a conflitos. Afinal, constituem “o lugar onde pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida em comum, embora perpetuamente mutável e transitória.” (HARVEY, 2014, p. 134). Na cidade contemporânea, na qual a ética neoliberal é um dos modelos de socialização da personalidade humana, a qualidade da vida é comercializada como uma mercadoria para aqueles que têm dinheiro, e o impacto dessas ações é o aumento do individualismo isolacionista, em que “os ricos têm o hábito de trancar-se em condomínios fechados nos quais se define um determinado bem comum como excludente.” (HARVEY, 2014, p. 141). Há nesse pensamento uma referência explícita descritiva e analítica do fenômeno da autossegregação socioespacial.

Para Harvey, as barreiras fortificadas, de comunidades muradas e de espaços públicos mantidos sob vigilância constante, são evidências dessa crescente polarização, em que a distribuição de riqueza e de poder estão materialmente inscritas nas formas espaciais de nossas cidades. Na medida em que as cidades cresceram, os agentes políticos da administração pública foram forçados a suprir os bens públicos, como habitação de interesse social, sistema de saúde, educação, pavimentação das ruas, praças, saneamento, transporte e água. Alguns desses bens públicos são içados a bens comuns por meio da apropriação social, a exemplo da educação pública quando as forças sociais participam ativamente de seu cotidiano, protegendo-a e a aprimorando em benefício mútuo (HARVEY, 2014, p. 144). Outro exemplo são as praças, concebidas como espaços públicos, as quais, às vezes, tornam-se um bem comum urbano nos momentos em que as pessoas ali se

reúnem para expressar e adicionar outros usos ao espaço. A rua é outro espaço público, que, historicamente, de modo frequente, converte-se pela ação social em um bem comum. Desse modo, embora os espaços públicos sejam bens públicos que constituem materialmente os bens comuns, essa requalificação apenas se faz possível com a ação política de pessoas que, ao se apropriarem do espaço, concretizam as suas qualidades. O bem comum não é um ativo imutável e definitivo, mas instável, maleável e definido por um determinado grupo social, por isso o projeto urbanístico define espaços públicos – lotes para equipamentos públicos, ruas, praças ou quadras – mas não garante que tais espaços se tornem bens comuns, de tal sorte que o processo de autosegregação socioespacial se apresenta como um sequestro de bem público, contrariando um dos atributos fundamentais da cidade: a mistura de pessoas de todos os tipos e classes.

Como aponta Teresa Caldeira (2003), em seu trabalho intitulado *Cidade de Muros*, os condomínios fechados são enclaves fortificados que segregam a cidade para separar grupos sociais, criando novas hierarquias entre eles. Nas palavras da autora: “O uso de meios literais de separação é complementado por uma elaboração simbólica que transforma enclausuramento, isolamento, restrição e vigilância em símbolos de status” (CALDEIRA, 2003, p. 259). Além de muros físicos, há ainda a imposição de barreiras simbólicas, como o fato de não existirem escolas públicas que atenderiam a moradores, trabalhadores ou pessoas que optassem por usar o transporte público, como o metrô, para estudar na região. Usualmente, enclaves fortificados buscam atender a pessoas de classe sociais com maior renda, as quais, incentivadas pelos discursos de violência e medo, procuram isolamento e distanciamento daqueles considerados perigosos. Os enclaves fortificados são, então, uma estratégia de proteção e de reação ao crescimento do crime violento registrado em diversas metrópoles a partir de meados dos anos 80. O propósito é o de estabelecer diferenças, impor divisões e distâncias, construir separações, multiplicar regras de evitação e exclusão e restringir os movimentos (CALDEIRA, 2003). A segurança pública é substituída pela privada, e ações de triagem, controle e isolamento passam a ser aprimoradas para um maior afastamento físico das pessoas indesejadas. A construção de muros é, então, uma das estratégias de

barreira mais recorrentes e emblemáticas. As barreiras erguidas são materiais e simbólicas, [...] “na maioria das vezes, esses processos de contenção ocorrem de modo implícito, sem que possamos identificar claramente um ou alguns sujeitos que manifestem ou que reivindicuem abertamente uma intenção de conter o outro.” (HAESBAERT, 2018, p. 346). Nesse sentido, barreiras físicas e simbólicas são erigidas e desencorajam as visitas de não moradores ao bairro, seja para usufruírem das áreas públicas ou para consumirem bens ou serviços. O espaço é matéria-prima da autoridade conforme as barreiras são utilizadas como fronteiras para o afastamento dos problemas urbanos por meio da segregação. Dessa forma, a paisagem construída se afasta do proposto pela paisagem projetada, e o próprio bairro se torna um enclave fortificado.

Entre os estudos que abordam o fenômeno da segregação a partir de outros prismas, destacamos a pesquisa de Eduardo Marques (2010) que investiga a relevância da sociabilidade no sentido do entendimento das condições de pobreza urbana por meio de redes sociais¹⁵, analisando desde o acesso de bens e serviços obtidos via mercado até o provimento aos indivíduos de elementos oriundos de trocas e apoio social. Metodologicamente, a sua pesquisa propõe um deslocamento da ênfase que privilegia as dimensões sociais de elementos coletivos da vizinhança, para a sociabilidade e as relações sociais, atributos e comportamentos individuais. Por isso, mesmo com aportes conceituais e metodológicos díspares em relação ao que adotamos, a sua análise se confirma como relevante por apontar que intervenções no espaço urbano não irão gerar ativamente capital social pela alteração nos padrões relacionais entre indivíduos nos bairros e nas comunidades: “Portanto não é apenas a segregação que especifica o acesso desigual, mas também (e ao mesmo tempo) a desigualdade de acesso que especifica e reproduz a segregação” (MARQUES, 2010, p. 35).

¹⁵ Destacamos os livros: *Redes sociais, segregação e pobreza* (MARQUES, 2010).

Em diversos estudos elencados nesta pesquisa (CALDEIRA, 2003; CASTELLS, 2009; FLORES, 2008; KOWARICK, 2000; RIBEIRO, 2005), encontramos um segundo conceito relacionado à segregação socioespacial: a segregação residencial, fenômeno específico que ocorre igualmente no meio urbano e se refere à organização social do território das metrópoles, evidenciando, assim, a constituição de espaços de concentração de moradias precárias. Essas pesquisas focalizam a concentração da pobreza urbana como importante explicação estrutural para comportamentos individuais, cujas origens estão nos estudos urbanos desenvolvidos na Escola de Chicago.

Já no contexto educacional nacional, e abordando especificamente os impactos educacionais da segregação residencial, diversas são as pesquisas que tratam da temática (ALVES; LANGE; BONAMINO, 2010; COSTA; BARTHOLLO, 2014; MOURA; JANUZZI, 2021; PEIXOTO; SOLÉ, 2021; RIBEIRO, 2005; RIBEIRO; KOSLINSKI, 2010b). Todavia, apesar dos estudos mencionados mirarem nas relações entre vizinhança e resultados educacionais, um problema ainda permanece: os mecanismos e os processos sociais que dão conta dessa correlação são menos explorados e esta tese procura contribuir para diminuir esta lacuna.

Outro fenômeno aqui abordado é o da segregação escolar. Na literatura internacional, a temática da segregação escolar já vem sendo estudada há mais tempo, debatendo-se a segregação escolar por sexo, etnia, competência acadêmica e classe social (MERLE, 2012). Trata-se de um processo de segregação referente a uma distribuição desigual de indivíduos portadores de uma determinada característica de presumida(des)vantagem social, e que estão concentrados em determinadas instituições de ensino, as quais podem ser tomadas como espaços de oportunidades educacionais distintas (BARTHOLLO; COSTA, 2014; COSTA; BARTHOLLO, 2014). Seria de todo improvável que existisse uma distribuição perfeitamente homogênea de estudantes. Contudo, o conceito de segregação escolar se relaciona com o campo do planejamento urbano, visto que os padrões de segregação residencial influenciam as escolhas familiares de qual escola frequentar. Fatores como a configuração urbana, as condições de mobilidade, as preferências familiares, a classe socioeconômica ou o tipo de escola se apresentam como

determinantes na escolha familiar por uma escola. Sabemos que a composição do corpo discente de uma escola é heterogênea quanto às características sociais dos alunos, e essa pluralidade integra o cotidiano das instituições educacionais, principalmente as públicas. Entretanto, é possível identificar o agrupamento de estudantes com características semelhantes em algumas instituições.

Entre as ferramentas quantitativas empregadas na análise do nível de segregação das escolas, o índice de segregação é um dos índices mais simples e usados. Originalmente criado para medir a segregação entre brancos e negros nos Estados Unidos, ele mede a desigualdade de distribuição espacial entre duas categorias, sendo essa restrição binária um de seus limites (MERLE, 2012, p. 78; OBERTI; PRÉTECEILLE, 2016, p. 25). Tal índice permite analisar padrões de segregação escolar por meio da seleção de variáveis que descrevem as desvantagens potenciais: condição presumida de pobreza; cor e distorção idade-série; entre outras. Essas características têm sido utilizadas em estudos internacionais e nacionais sobre o tema da segregação escolar e apresentam associação com o desempenho escolar (COSTA; BARTHOLLO, 2014, p. 1191).

Nesse contexto, estudos sugerem que concentrar alunos com características específicas em determinadas escolas pode interferir na qualidade do ensino, no tratamento dado aos alunos pelo corpo docente e nos anseios dos estudantes para os níveis subsequentes de educação, visto que há indícios da associação entre os níveis de aprendizagem e o perfil socioeconômico dos discentes em sistemas educacionais segregadores ou em instituições que adotem políticas que agrupam esse contingente em desvantagem potencial (BARTHOLLO; COSTA, 2014; BRITO; COSTA, 2010; EGREES, 2005; HABERMAN; HALL, 1973). Em outras palavras, alunos com perfis socioeconômicos mais desfavoráveis, quando agrupados, potencializam desempenhos inferiores, sendo esse processo denominado de segmentação escolar. Além disso, diante dos processos de segregação socioespacial e escolar, a clientela de escolas localizadas em áreas carentes é duplamente afetada: primeiramente por estar sujeita aos efeitos dos mecanismos de socialização em razão da uniformidade das características sociais das famílias

vizinhas a escola; e também pela oferta de serviços institucionais em qualidade e quantidade inferiores aos disponibilizados em áreas centrais da cidade.

Em artigo que investiga o efeito das escolhas familiares de estabelecimentos escolares sobre a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro, Fátima Alves conclui que “escolhas familiares por estabelecimentos escolares podem ser consideradas ações voltadas à superação ou moderação da estratificação educacional” (ALVES, 2010, p. 463) e que a preferência por um determinado estabelecimento escolar faz parte de estratégias familiares de acesso às melhores estruturas de oportunidades educacionais. A pesquisadora destaca ainda que essas ações possuem efeitos sobre a aprendizagem dos alunos em comparação aos alunos cujas famílias fazem escolhas “mais tradicionais”, de matricularem seus filhos em escolas próximas de casa. Afinal, é importante ressaltar a capacidade humana de mobilizar esforço e buscar melhores oportunidades de vida.

Na reflexão que tecemos até aqui, merece destaque a questão da busca por melhores oportunidades educacionais perante o efeito-vizinhança e os processos de segregação socioespacial e escolar impostos aos alunos. Considerando-se o espaço como o elemento central na dinâmica urbana, e por isso palco das relações socioeconômicas, culturais e políticas, as barreiras erguidas pela sociedade são nele expressas, o que torna a desigualdade socioeconômica mais visível nas grandes cidades, uma vez que a segregação é inerente à cidade. Dessa forma, o espaço é o instrumento da desigualdade utilizado como veículo dos interesses do capital em quase toda parte, isto é, as barreiras de segregação erguidas nas cidades separam as pessoas pelo seu poder aquisitivo e “[...] estão indelevelmente inscritos nas formas espaciais de nossas cidades, que cada vez mais se transformam em cidades de fragmentos fortificados, de comunidades muradas e de espaços públicos mantidos sob vigilância constante” (HARVEY, 2014, p. 48). Essa realidade da estrutura social acaba se refletindo espacialmente na cidade e nas oportunidades educacionais de crianças e adolescentes nas unidades de vizinhanças. Por meio dos mecanismos de segregação socioespacial e escolar, o efeito-vizinhança

amplifica as mazelas sociais decorrentes da discriminação e do preconceito socioeconômico, de raça e de classe, impactando nas estruturas de oportunidades.

Por fim, os efeitos da segregação socioespacial dos pobres urbanos nas grandes cidades – e em Brasília não é diferente – afetam as estruturas de oportunidades e as fontes de formação de capital social. Como resultado dessas barreiras urbanas, os vínculos das classes sociais mais vulneráveis socioeconomicamente com o mercado de trabalho se enfraquecem, assim como se estreitam os eventos de encontro e convívio entre estranhos, fundamentais para a sociabilidade informal com pessoas de outras classes sociais, o que acentua o efeito-vizinhança e os processos de segregação e isolamento. Conjugam-se aos prejuízos do efeito-vizinhança a redução de oportunidades educacionais e a dificuldade de acúmulo de capitais social individual, social, coletivo e cívico, devido à ação discriminatória do Estado por tratar a educação pública de forma diferente, a depender da localização da escola. Nessa perspectiva, os dados que apresentamos nos tópicos seguintes demonstram como uma parcela da população tem as suas oportunidades de melhoria do seu bem-estar social diminuídas por estar geograficamente afastada e sem acesso à mobilidade física e simbólica, além das barreiras impostas a seu deslocamento.

Da vizinhança à Unidade de Vizinhança

Os termos ordinariamente mais recorrentes para se referir à fração de espaço onde se localiza a vizinhança são diversos: localidade, quarteirão, bairro, colônia, vizinhança, entre outros. Talvez seja uma das expressões mais vagas e de difícil definição dos estudos urbanos, visto que a noção de vizinhança é plural, variando a depender do lugar, da época e da perspectiva de quem a analisa. Isso porque o “conceito de vizinhança vem de um passado distante e, portanto, tem conotações que não são relevantes quando aplicado a um pequeno pedaço da vida urbana em uma grande cidade moderna.” (MCKENZIE, 2009, p. 236).

O tema da vizinhança foi debatido na sociologia urbana e no planejamento urbano durante as primeiras décadas do século XX. Enquanto na sociologia as discussões se referiam às relações que regem um agrupamento humano que partilha um mesmo território, no urbanismo o intuito era o de entender como promover automaticamente qualidades de uma vizinhança na qual a vida transcorre em comum, como se de fato fosse possível construir artificialmente relações de sociabilidade. Baseada na noção sociológica de vizinhança e em suas relações interpessoais e cotidianas, a unidade de vizinhança é a transposição desse conceito para o urbanismo.

Logo no início do século XX, nos primeiros estudos da Escola de Chicago, a vizinhança passou a ser associada a formas de agrupamento comunitário, no sentido tradicional, o qual implica laços estreitos e relações pessoais, bem como vinculada a uma interpretação nostálgica do termo na acepção da comunidade da aldeia. Charles Horton Cooley denominava de grupo primário (*primary group*) esses grupos de "comunicação face-a-face" no sentido de que são fundamentais na formação da natureza social e ideal do indivíduo. Em suas palavras¹⁶, o grupo primário poderia ser descrito como:

Costumo dizer que o grupo primário é simplesmente um grupo íntimo, a intimidade cobrindo um período considerável e resultando em uma simpatia habitual, a mente de cada um sendo preenchida com um senso da mente dos outros, de modo que o grupo como um todo é a principal esfera do eu social para cada indivíduo nele - de emulação, ambição, ressentimento, lealdade, etc. (CLOW, 1919, p. 327, tradução nossa)

Ao estudar esse período, Mumford nos conta que a comunidade teria a sua base no grupo primário, com as suas relações espontâneas, instintivas e amplamente "dadas" (MUMFORD, 1954, p. 259). Definição alinhada com a noção de

¹⁶ A citação de Cooley é o trecho de uma carta pessoal escrita por ele e publicado por Frederick R. Clow com sua autorização em artigo intitulado *Cooley's Doctrine of Primary Groups*.

comunidade elaborada no final do século XIX na Alemanha por Ferdinand Tönnies como “grupo fundamental entre família e grupo de recreação pré-escolar¹⁷” (JANNIÈRE, 2008, p. 2, tradução nossa). A noção de vizinhança desse período está ligada à forma de agrupamento comunitário em que se passam as relações primárias, cotidianas, restritas e homogêneas que mantêm relações íntimas e constantes, cimentadas pelos laços de família, bem como vinculada a uma certa nostalgia, perceptível nas referências aos modos tradicionais de organização, nos quais a comunidade rural, e/ou a aldeia, é erguida a modelo idealizado de vizinhança. Tais relações são caracterizadas pela constância diária, recorrente na época entre famílias que compartilhavam o mesmo espaço e/ou pequenos grupos urbanos e, por isso, incompatível com a vida urbana em grandes cidades. Nessa elaboração, as pessoas só se organizariam em vizinhanças em condições de mobilidade reduzida, pois “a vida nas metrópoles destrói as relações do grupo primeiro; quando a mobilidade física e social dos membros da comunidade aumenta, a entidade “vizinhança” tende a dissolver-se.” (JANNIÈRE, 2008, p. 3, tradução nossa).

Hélène Jannière (2008) sublinha que um outro tipo de definição de vizinhança foi proposto a partir do *Community Center Movement*¹⁸, conjugado às reflexões que tentam responder aos problemas sociais gerados pelo crescimento descontrolado das cidades dos movimentos reformistas americanos. A definição de vizinhança se expande e abrange relações secundárias ligadas aos comportamentos urbanos, principalmente quanto às atividades domésticas cotidianas. Por ter sido um movimento que vislumbrava transformações concretas da sociedade a partir de

¹⁷ A frase utilizada por Hélène Jannière no original é “*groupe fondamental entre famille et groupe de jeu*”, no Brasil o correlativo aos “*groupe de jeu*” seria o grupo de famílias cujas crianças compartilham uma classe de educação pré-escolar ou jardim de infância, mas não há análogo exato para expressão.

¹⁸ Criada em 25 de outubro de 1911 durante a *Firt National Conference on Civic and Social Center Development* que ocorreu na Universidade de Wisconsin em Madison – EUA. O *Community Center Movement* é um movimento que esperava fomentar a criação de centros comunitários nas vizinhanças (PERRY, 1921).

intervenções práticas na cidade, o objetivo dos *Community Center Movement* era formar nas áreas de vizinhança existentes nas grandes cidades equipamentos coletivos destinados a criar locais de integração social, como uma espécie de base às atividades da comunidade, voltado aos encontros sociais e que funcionasse como um fórum para as discussões.

Ao analisar o entendimento no sentido de as relações secundárias comporem a vizinhança, Lewis Mumford (1954), declarado defensor das ideias do *Community Center Movement*, defende que a vizinhança não reside em uma origem comum ou nos objetivos comuns dos seus habitantes, mas na proximidade espacial, à medida que se manifestam na “consciência do outro” a visão, a comunicação, a associação e a cooperação em caso de crise. Compreensão equivalente é compartilhada pelos criadores do movimento. Clarence Perry, ao escrever um artigo sobre os dez anos da criação desse movimento, fala sobre a necessidade de se avaliar quantitativamente o sucesso da proposição de centros nos quais equipes de apoio público se esforçariam de forma abrangente para organizar e fomentar um “espírito” de comunidade nas vizinhanças. Nesse texto, assim descreve tais centros:

Como imaginamos então, seria um lugar onde as pessoas se reuniriam regularmente para discutir seus assuntos comuns, cantar juntas, dançar e brincar, estudar as artes; onde os desempregados encontrariam emprego, onde os ricos ocasionalmente colocariam seus tesouros de arte em exposição para o benefício de todos - uma instituição que faria uma grande família de toda a vizinhança. Uma elevada solidariedade social, a dissolução dos antagonismos de classe e raciais, e ascensão de uma inteligência cívica que veria através das cortinas de fumaça por trás das quais os chefes políticos faziam seu trabalho sujo, estes são apenas alguns dos benefícios que vimos prontamente após a realização do nosso sonho. A beleza peculiar dela era essa fundação - de fato praticamente todo o edifício - do novo estabelecimento já existia em todos os bairros. O edifício da escola do povo precisava apenas de uma sala ou duas, alguns móveis e equipamentos diferentes e uma equipe noturna - e a coisa foi feita. Apenas alguns milhares gastos em cada cidade e o milênio estava varrendo em nossa direção. Colocamos dólares comuns em um moinho e isso diminui tremendos resultados cívicos. (PERRY, 1921, p. 4, tradução nossa)

Infere-se, desse modo, do movimento uma intenção de construir as relações que transformariam bairros em vizinhanças por meio dos equipamentos comunitários que utilizariam o espaço físico da escola ampliando a sua função pública e, como

veremos a diante, tal atribuição também é depositada em conjunto com o desenho/projeto urbanístico do bairro.

Depois dos anos 1920 nos Estados Unidos, no embalo dos movimentos reformistas americanos que tentavam responder aos problemas sociais gerados pelo crescimento descontrolado das cidades, no qual se deu a introdução da noção de vizinhança nos planos urbanísticos. Assim, surgiu o conceito de *unidade de vizinhança*. Há muitos pesquisadores que atribuem a autoria do conceito a um dos líderes da *Regional Planning Association*, o sociólogo americano Clarence Arthur Perry (1872-1944). Foi em 1923 que apresentou a concepção de unidade de vizinhança em uma reunião da *American Sociological Association* e da *National Community Association*. Em seguida, contou, com o financiamento por parte da *Russell Sage Foundation*, para desdobrar o conceito em sua monografia encomendada para o Plano Regional de Nova York, em 1929 (HALL, 2016).

No entanto, não é consenso a autoria do conceito de unidade de vizinhança por Perry. Após desenvolver pesquisa investigativa sobre o meio reformista e progressista de Chicago na década anterior à Primeira Guerra, Donald Leslie Johnson atribuiu a invenção do termo “unidade de vizinhança” (*Neighborhood Units* no original) ao arquiteto William E. Drummond, que o teria elaborado dando forma à vizinhança então estudada pelos sociólogos da Escola de Chicago, durante um concurso, que visava estabelecer uma contraproposta ao *Plan of Chicago*, de Daniel H. Burnham e Edward H. Bennett, organizado em 1912-1913 para a cidade de Chicago pelo *City Club*. Segundo o autor, o interesse na noção de vizinhança foi muito difundido nos Estados Unidos, de 1898 a 1916, e Perry se apropriou e difundiu o conceito (JOHNSON, 2002). Nesse sentido, há ainda pesquisas apontando que Perry não criou, mas reformulou e elaborou, de forma articulada, um princípio de planejamento presente na teoria da cidade-jardim, de Ebenezer Howard, em 1898 (BARCELLOS, 2001; DAHIR, 1950).

Conforme discutido por Dinalva Derenzo Roldan, em sua tese (2019, p. 9), na conjuntura dos problemas da concentração urbano-industrial, sobretudo pelo que se via nos cortiços insalubres e adensados do início do século XX, a proposta das

unidades de vizinhança se colocava dentro do debate entre o planejamento regional e a construção das cidades jardins. A unidade de vizinhança não buscava a descentralização, claramente defendida pela cidade-jardim, pois o seu intuito era o de reorientar a recentralização do comércio e da indústria em subcentros, podendo, desse modo, aliviar a sobrecarga populacional. Elas seriam articuladas entre si e associadas a um plano regional.

O mais provável é que, de fato, Perry não seja a única mente responsável pelo conceito da unidade de vizinhança, afinal não é incomum, ao se descrever a origem de um movimento tão complexo como esse, a associação a apenas uma ou duas figuras importantes a autoria das ideias que compõem o cerne do partido. Interpretação análoga faz Lewis Mumford ao analisar o tema

[...] embora Perry não tenha descoberto o princípio da vizinhança sozinho, assim como Le Corbusier não descobriu a arquitetura moderna, o trabalho de cada um deles teve um valor dramático ao cristalizar muitos esforços difusos. Em seu pensamento, Perry certamente não foi além de Unwin, exceto na medida em que preencheu o esboço com detalhes e propostas concretas. O que Perry fez foi pegar o fato da vizinhança; e mostrar como, por meio de um projeto deliberado, poderia ser transformado no que ele chamou de unidade de vizinhança, o equivalente moderno do bairro ou paróquia medieval: uma unidade que agora existiria, não apenas de forma espontânea ou instintiva, [...]. (MUMFORD, 1954, p. 263, tradução nossa)

No entanto, para as análises aqui desenvolvidas, basta-nos conhecer as principais contribuições de Perry quanto à transposição didática da conjuntura de ideias originadas de diferentes pessoas para condensar e divulgar o conceito de unidade de vizinhança.

Por certo, o que Clarence Perry propõe, em seu artigo “*The Neighborhood Unit: from The Regional Plan of New York and its Environs*”, originalmente publicado em 1929 (PERRY, 2011), é a mudança da unidade básica de planejamento da cidade – o quarteirão e/ou a avenida – para uma unidade mais complexa – o bairro. Trabalhando sobre as plantas dos projetos urbanísticos, ele conseguiu diferenciar as áreas residenciais das zonas industriais ou comerciais pelas suas distintas necessidades e estabeleceu igualmente um tratamento da zona doméstica por meio de dimensões aceitáveis de um bairro pedonal. Inegavelmente, ao separar áreas

domésticas exclusivas para a habitação com ruas internas separadas das avenidas de acesso, com espaços abertos e prédios públicos – escolas, bibliotecas, igrejas e outros – e comércio local, tudo acessível a pé, surge uma nova forma de redistribuição do espaço urbano e o resultado é o um novo padrão de planejamento urbano generalizado.

Tal conceito de unidade de vizinhança apresentava-se como a síntese elementar da vizinhança. Trata-se de uma metodologia para quantificar quais instalações e instituições se apresentavam como minimamente necessárias para a produção artificial da vida comunitária de um bairro, quantas pessoas eram necessárias para manter uma escola primária, um comércio local, uma igreja ou outras instituições; além de propor um rearranjo do padrão da rua e, por meio desses elementos, criar um bairro coerente com todas as funções locais necessárias a uma curta distância da residência. Ou seja, propõe-se como um manual de boas práticas de desenho urbanístico para o projeto de bairros propícios a formação de vizinhanças. Em outros termos, buscou estabelecer as dimensões de um bairro e programar os seus equipamentos coletivos, supondo promover automaticamente as qualidades de uma vida em comum, como ilustra o clássico diagrama de Perry na Figura 1.

De acordo, portanto, com o conceito de unidade de vizinhança, o seu caráter unitário abrange instalações, funções ou aspectos estritamente locais e peculiares a uma comunidade residencial bem organizada, sendo que os seus componentes elementares são: (1) a escola primária; (2) os pequenos parques ou playgrounds; (3) as lojas locais; e (4) o ambiente residencial (PERRY, 2011, p. 488). Essas ideias foram concebidas no cenário de um plano de reconstrução dos tecidos urbanos bombardeados na Europa nos anos do pós-guerra e de expansão dos limites das cidades, principalmente norte-americanas. Ademais, devido ao uso do automóvel como meio de locomoção individual, a unidade de vizinhança cumpriria também o papel de reativar os vínculos sociais e comunitários em um momento de esgarçamento social. Nesses bairros artificialmente criados, os centros comunitários e as escolas primárias assumiriam lugar central na vizinhança e na sociabilidade dos

indivíduos, uma vez que as primeiras relações sociais estabelecidas durante a infância de um indivíduo, para além da família, ocorrem na esfera da vizinhança.

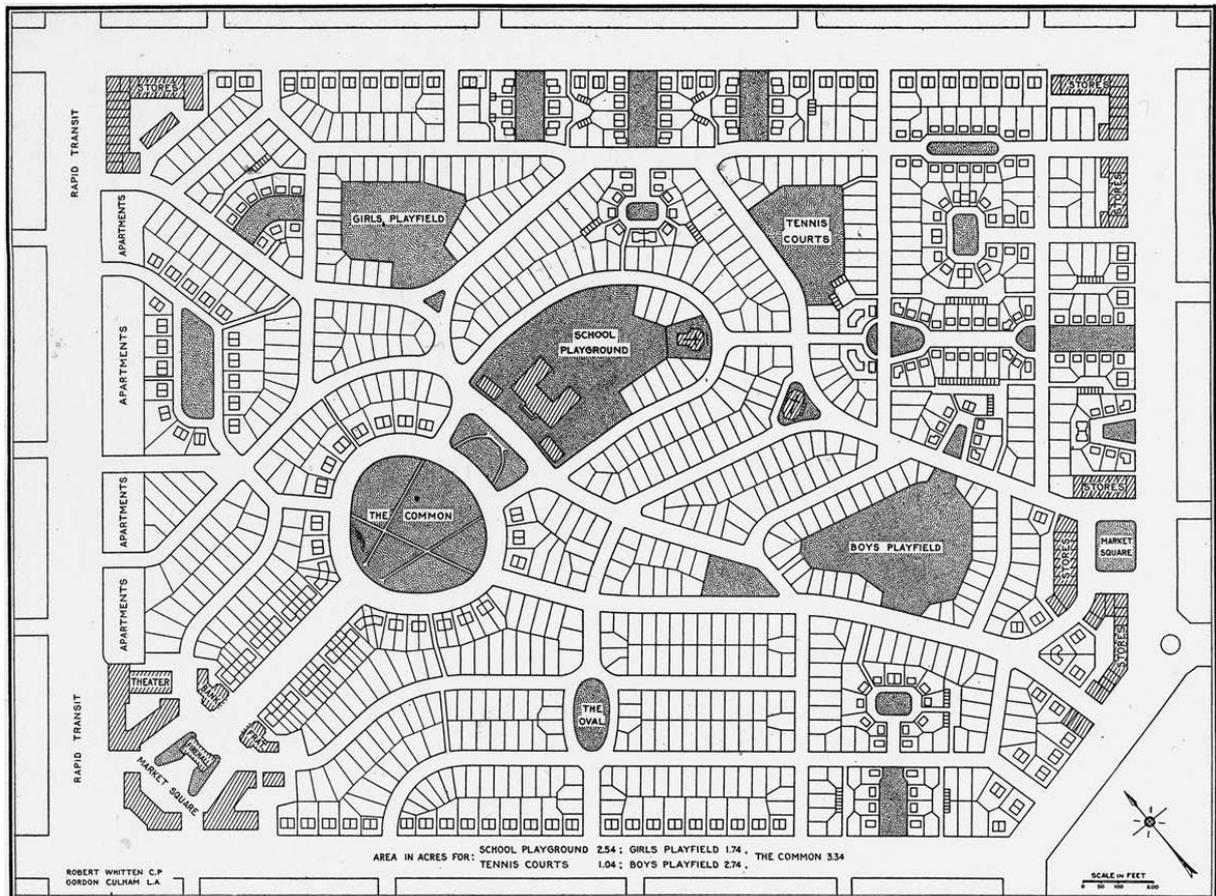


Figura 1 – Diagramas de plano apresentado por Clarence Perry, em seu artigo “*The Neighborhood Unit*”: *from The Regional Plan of New York and its Environs* terreno nos arredores do Borough of Queens. O título da figura no artigo é: *Um loteamento para habitações modestas planejado como uma unidade de bairro*. Fonte: (PERRY, 2011, p. 490 tradução nossa)

Os bairros domésticos da cidade passaram a ser tratados como uma zona funcional definida pelas relações de seus habitantes como as possíveis caminhadas para acessar: um playground, uma escola local, ou para fazer compras – todos lugares de uso cotidiano. Além disso, o bairro primordialmente atenderia às necessidades familiares, particularmente de mães e filhos desde a infância até a adolescência; bem como de adultos e idosos, assegurando acesso de todas as faixas etárias a determinados equipamentos culturais comuns: a escola, a biblioteca, o salão de reuniões, o cinema, a igreja. A proposta é no sentido de que todas essas

instituições próximas de casa garantiriam seu uso constante por parte da maioria dos membros da família, enquanto tê-las desconectadas e espalhadas pela cidade, principalmente aglutinadas nos centros urbanos, desestimularia o aproveitamento no dia a dia. Para Mumford (1954, p. 261) a intenção foi suprir as necessidades da comunidade local de devolver ao bairro as funções que se deixaram caducar ou foram centralizadas, desde a decadência da cidade medieval.

Hélène Jannièrè (2008) nos conta que, na Inglaterra, como continuidade do movimento cidades-jardim, a unidade de vizinhança se difundiu nos círculos do planejamento e foi integrada em 1937, nas prescrições do *Town Planning Act*¹⁹, tendo sido aplicada desde a primeira fase das novas cidades, de 1946 a 1951. Já na Itália, em um contexto de descoberta da sociologia urbana americana – em particular de L. Mumford e da Escola de Chicago –, numerosos bairros nas periferias romana ou turinense foram criados obedecendo às prescrições das unidades de vizinhança, e na fase de reconstrução social e política da Itália, no período pós-guerra, percebe-se uma busca nostálgica por uma “autenticidade” baseada em valores de sociabilidade de pequenas comunidades (JANNIÈRE, 2008, p. 6). Ao mesmo tempo na Alemanha, tanto a construção de novos bairros quanto as propostas de modelos teóricos de uma “cidade orgânica” de baixa densidade populacional e organizada em pequenas comunidades, reforçada pela recepção do Plano de Londres de 1944, pretendiam honrar a noção de vizinhança e, assim, transmitir valores “democráticos” na reconstrução do país após 1945 (JANNIÈRE, 2008, p. 6). Já na França, a unidade de vizinhança é difundida tardiamente comparada a outros países

¹⁹ A Lei de Planejamento Urbano e Rural (*Town Planning Act*) de 1947 foi uma Lei do Parlamento do Reino Unido e entrou em vigor em 1º de julho de 1948 e, junto com a Lei de Planejamento Urbano e Rural (Escócia) de 1947, foi a fundação do planejamento moderno de cidades e campos no Reino Unido (UK STATUTORY INSTRUMENTS, 1948).

européus, acontecendo em grande escala a partir de 1958, após a promulgação do decreto sobre os ZUP²⁰ (JANNIÈRE, 2008, p. 6–7).

Em todos os exemplos citados por Hélène Jannièrre é possível perceber a associação da unidade de vizinhança com o desejo de retorno a pequenas comunidades de outrora. Além disso, a influência anglo-americana de uma visão funcionalista do projeto de loteamentos parece ter entrado no projeto de grandes bairros ou conjuntos habitacionais, associando-se à estética da cidade-jardim e/ou modernista a depender do contexto local. Ademais, é assim que a unidade de vizinhança se tornou um instrumento de dissociação quantitativa do bairro, como um esquema racional e técnico de organização das habitações e como uma escala mínima de operação. Contudo, simultaneamente à difusão e à aplicação dos conceitos das unidades de vizinhança entre os urbanistas, tais ideias são alvo da crítica dos sociólogos. São estes os dois principais pontos questionados: primeiramente o seu anacronismo – presente na visão nostálgica que baseia a busca por valores de sociabilidade em pequenas comunidades; e, em segundo, na dúvida sobre a sua eficácia, por causa da possibilidade de se instaurarem relações de vizinhança artificialmente (JANNIÈRE, 2008).

Por fim, o foco de interesse das unidades de vizinhança se limita às áreas residenciais, e por certo baseia a organização urbana em unidades socioespaciais separadas e autossuficientes, de tal forma que relega atenção ao conjunto da cidade. E, por isso, “tem-se que a unidade de vizinhança é pensada como uma unidade de um conjunto de entidades autossuficientes, hierarquicamente localizada entre a habitação e o conjunto da cidade.” (BARCELLOS, 2001, p. 3). Além disso, o argumento de implantação de uma vizinhança artificialmente construída por meio do desenho/projeto urbanístico do bairro apoiado nas relações primárias da família, ou

²⁰ Decreto nº 58-1464 relativo às áreas a serem urbanizadas prioritariamente (*Zones à Urbaniser en Priorité* - ZUP) de 31 de dezembro de 1958 - O decreto sobre as ZUPs versa sobre a construção de grandes complexos destinados a tirar a França de uma dramática crise imobiliária (FOURCAUT, 1958).

pequeno agrupamento urbano – restrito, homogêneo, íntimo e constante – é conflitante com a vida urbana, principalmente em grandes metrópoles. Afinal, o acesso e a expansão das redes cotidianas dos habitantes de uma cidade se viabilizam por meio da mobilidade física, simbólica e de classe. Mas não se trata de um argumento contra o bairro ou a vizinhança, ou de encontro aos benefícios na instalação de equipamentos de uso coletivo em áreas residenciais, ou a distâncias possíveis de serem percorridas caminhando. Trata-se de analisar a cidade como um todo e projetar meios que permitam a articulação entre os bairros.

A unidade de vizinhança brasileira

A circulação de ideias entre os Estados Unidos, a Europa e o Brasil possibilitou que os urbanistas brasileiros assimilassem o conceito de unidade de vizinhança e o aplicassem em seus projetos²¹. Quando o pensamento se firmou na América Latina dos anos 1950²², ele já era produto da fusão de ideias europeias e norte-americanas. Ante à defesa sustentada por Sigfried Giedion quanto à unidade de vizinhança como solução para organizar satisfatoriamente conjuntos residenciais no III Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM – 1930), entendimento acompanhado ainda pelos arquitetos Le Corbusier, Walter Gropius e Richard Neutra, enquanto a ideia de unidade de vizinhança se tornava popular nos Estados Unidos, em 1941, Jose Lluís Sert publicou *Can our cities survive?*, narrando as conclusões

²¹ Tratando da circulação do conceito de unidade de vizinhança na América Latina, destaca-se a revista *L'Architecture d'aujourd'hui*, publicação que deu visibilidade aos projetos de José Lluís Sert, Carlos Raúl Villanueva e Affonso Eduardo Reidy entre os anos de 1945 e 1958 (ROLDAN, 2019).

²² Dinalva Derenzo Roldan em sua tese *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* detalha a construção do conceito de Unidade de Vizinhança e sua circulação pelas redes profissionais e publicações e das apropriações realizadas na América Latina nesse período (ROLDAN, 2019).

do quarto CIAM, incluindo o seu ponto de vista do modelo da unidade de vizinhança (REGO, 2017, p. 402).

O arquiteto Josep Lluís Sert criou uma versão própria da unidade de vizinhança, aplicada em cidades latino-americanas nas décadas de 1940 e 1950, tendo fundado, junto com Paul Lester Wiener e Paul Schulz, a Town Planning Associates, em 1945, empresa de consultoria que participaria de diversos empreendimentos durante a década de 1950, vários na América do Sul: Cidade dos Motores no Brasil (em que os postulados do CIAM foram fundidos com o modelo da unidade de vizinhança); Chimbote, no Peru; Tumaco, Medellín (com Le Corbusier como consultor), Cali e Bogotá, na Colômbia; e Puerto Ordaz, na Venezuela, entre outros (ROLDAN, 2019, p. 14; VILLORIA-SIEGERT, 2004, p. 3–4). Já entre os pioneiros na criação de unidades de vizinhança no Brasil, destacamos o arquiteto Affonso Eduardo Reidy, que realizou o projeto de Urbanização do Morro Santo Antônio no Rio de Janeiro (1949) e o projeto do conjunto habitacional Pedregulho (1947), ambos contendo unidades de vizinhança (ROLDAN, 2019, p. 153).

Mesmo sendo uma proposta pensada para um contexto específico – famílias de classe média norte-americanas do início do século XX –, as unidades de vizinhança foram construídas em várias cidades no Brasil a partir de 1930, como nas capitais planejadas Goiânia e Brasília. Para cada projeto, o conceito de unidade de vizinhança foi adaptado, com características e atributos próprios, variações na disposição e no funcionamento decorrentes do uso e da apropriação – ou da falta deles –, e as maiores diferenças entre os projetos são notadas mais fortemente no seu sistema de espaços livres (REGO, 2017, p. 402).

Nesse cenário, Brasília se destaca pela aplicação extensiva da ideia de unidade de vizinhança, tendo ali alguns atributos excepcionais. Em Brasília, o conceito de unidade de vizinhança foi adequado e aplicado no Plano Piloto, junto a preceitos modernos: a valorização do pedestre na escala da vizinhança; a valorização do automóvel em detrimento do pedestre na escala urbana; a renúncia do modelo rua corredor; a rarefação da malha urbana; a abundância de espaços vazios e verdes; e a setorização monofuncional. Lucio Costa, imbuído do discurso de

transformação do movimento moderno, propôs uma reorganização das barreiras de transição entre os espaços público e privados, em que o traçado urbanístico deixou de ser organizado por quarteirões e ruas corredor e passou a ser articulado por áreas públicas, verdes, vastas e amplas. A carga simbólica dos edifícios das escolas nas superquadras do Plano Piloto também assume uma nova roupagem, pois compõe uma ideologia de que os traços urbanísticos e as configurações arquitetônicas dos edifícios seriam capazes de organizar a cidade e modelar as interações sociais.

Em 1957, o projeto de Lucio Costa para Brasília materializou bem o ideário político da época: projetar o país para o mundo. E, por essa razão, “Brasília alcança status de mito internacional da arquitetura e do urbanismo, o mais completo exemplo da aplicação em larga escala dos postulados da Carta de Atenas.” (FICHER, 2012, p. 362). O plano piloto do projeto se mostrou tão forte que terminou por nomear a parcela da cidade que representava e, mesmo depois do concurso, continuou a inspirar novos planejamentos urbanísticos, como foi o caso de Taguatinga, Gama e Ceilândia, cidades satélites construídas no enquadramento de urbanização dispersa da capital e ligadas ao núcleo principal: o Plano Piloto. Já o contexto internacional era o da Guerra Fria, com relevantes inovações tecnológicas, principalmente no campo espacial, além dos avanços da democracia em países ocidentais, como a criação de legislação estadunidense sobre igualdade dos direitos civis para negros e brancos. Nesse cenário, países como Inglaterra e EUA encomendaram pesquisas sobre a qualidade e a desigualdade da educação em seus territórios, que deram origem aos relatórios *Coleman* (EUA) e *Plowden* (Inglaterra).

Para Kenneth Frampton, o conceito de unidade de vizinhança conforme delineado por Perry, “[...] provavelmente nunca foi mais habilmente articulado e judiciosamente aplicado do que nas superquadras de Brasília.” (FRAMPTON, 2012, p. 436). Ainda segundo Frampton (2012, p. 437), trata-se de uma cidade com concepção monumental e com realização sistemática e subsequente, inspiradas no seguinte slogan de Le Corbusier: “uma cidade feita para a velocidade é uma cidade feita para o sucesso”. Entretanto, o que faz do Plano Piloto uma cidade única são as suas escalas qualitativas: a monumental, a residencial, a gregária e a bucólica –

nelas, Lucio Costa sintetizou um determinado conceito urbanístico, de forma que a “[...] capital seria o amálgama funcional de um modo de viver em consonância com os desejos de uma época, a saber, harmônicos entre trabalho e lazer, entre vida cotidiana e momentos celebratórios” (MOURA; JANUZZI, 2021, p. 110).

Lucio Costa (1987), ao tratar da questão residencial na sua proposta para Brasília, afirmou que o seu projeto para o Plano Piloto mudou a imagem de “morar em apartamento”, devido ao chão livre com gramados generosos contíguos aos apartamentos. Sobre as asas do icônico projeto se desenvolve a escala residencial ou cotidiana, compostas por quadras quadradas com 280 m de lado, denominadas superquadras. Onde um conjunto de 4 superquadras comporiam uma Unidades de Vizinhança. As residências são apartamentos de edifícios horizontais com até seis pavimentos, em geral descolados do nível do térreo. Ao nível da rua, o espaço é destinado quase totalmente à área pública, as áreas verdes são vastas e amplas, o sistema viário interno é de difícil leitura pela sua organização em *cul-de-sac*, além de serem inúmeras as áreas para estacionamentos de automóveis. O comércio local sempre fica em uma de suas bordas junto a outros equipamentos contíguos, como clubes, bibliotecas e igrejas – todos situados à margem do sistema viário –, e nessa conformidade estão mais articulados com a cidade transcendendo o caráter local e adquirindo caráter plurivicinal (GOROVITZ; FERREIRA, 2008, p. 11).

A padronização da tipologia das edificações imprime regularidade e repetição nas quadras, e amplas distâncias (mínimo de 20 m) entre os edifícios permitiram a inserção de árvores de grande porte, as quais apresentam expressiva vantagem: contribuem para o ordenamento da paisagem urbana mesmo diante das variações de densidade, categorias, padrões e qualidade arquitetônica dos edifícios, proporcionando à superquadra uma extensa faixa sombreada para passeio e lazer (COSTA, 1970, p. 382). Imersos nesses jardins internos, os equipamentos infantis (escolas, playgrounds) se sobressaem na paisagem tanto por estarem em lotes de destaque quanto pela plasticidade arquitetônica dos edifícios das escolas primárias, que, mesmo em sintonia com o conjunto, evidenciam-se na composição pela singularidade da volumetria face à regularidade dos blocos residenciais.

A transição entre o interior e o exterior das edificações residenciais das superquadras é sutil, prevalecendo, ao nível da rua, as áreas públicas. Na proposta urbana inicial²³, os pilotis deveriam ser quase inteiramente livres, pois, além dos pilares de sustentação, eram previstas apenas as portarias a darem acesso às escadas e aos elevadores, diluindo, assim, o movimento de pedestres em espaços abertos de grandes dimensões. Dentro da quadra, apenas os edifícios de uso coletivo, como as escolas primárias, não têm pilotis – em geral, edificações em sua maioria térreas e com barreiras entre áreas públicas e privadas, as quais se integram à paisagem: painéis de azulejos, empenas sinuosas, marquises e rampas são algumas das soluções empregadas para delimitar os espaços e demarcar limites. Apesar da previsibilidade do padrão reiterado, há variações entre as superquadras: nas chamadas “400”, conjunto de quadras não previstas no projeto inicial, estão dispostos os prédios mais econômicos de três pavimentos, sem elevadores e com algumas unidades sem pilotis; já nas “100”, “200” e “300”, os edifícios dispõem de seis pavimentos, com pilotis e elevadores.

Os projetos iniciais para as escolas em Brasília são de autoria de arquitetos diversos ligados à Divisão de Arquitetura da Novacap, sob a supervisão de Nauro Esteves, chefe daquela divisão. Já o plano educacional resultou do esforço coletivo do Ministério da Educação e Cultura e da Novacap em um contexto de convergência entre estratégias de planejamento urbano, arquitetônico e político pedagógico. Conforme aponta Samira Bueno Chahin (2018), em sua tese intitulada *Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília*, o partido arquitetônico adotado pelos arquitetos da Novacap para projetos de escolas no Plano Piloto, até o início dos anos 1960, é baseado em princípios modernistas de planta livre, fluidez espacial e integração com espaços da superquadra, em sintonia com o programa de Anísio Teixeira, pensador e gestor da educação pública que advogava pela infraestrutura escolar como instrumento de constituição comunitária.

²³ A legislação atual permite que até 40% da área do pilotis sejam reservadas e cercadas para bicicletários e salões de festas (DISTRITO FEDERAL, 1998).

Há, portanto, sintonia entre os princípios norteadores de cada um dos projetos para o Plano Piloto: o ideário urbanístico evocado por Lucio Costa e a concepção da rede de equipamentos escolares por parte de Anísio Teixeira, ambos pautados na convivência social da Unidade de Vizinhança. Mas, em qualquer uma das superquadras, as escolas são únicas e, apesar de cumprirem a mesma função no espaço, cada uma conta com projeto específico, com soluções plásticas e tecnológicas singulares, como é possível observar nas fotos da Figura 3 à Figura 10.

MAPA DA ÁREA CENTRAL DO PLANO PILOTO COM REFERÊNCIA NUMÉRICA DAS ESCOLAS CONSTANTES DAS FOTOGRAFIAS A SEGUIR.

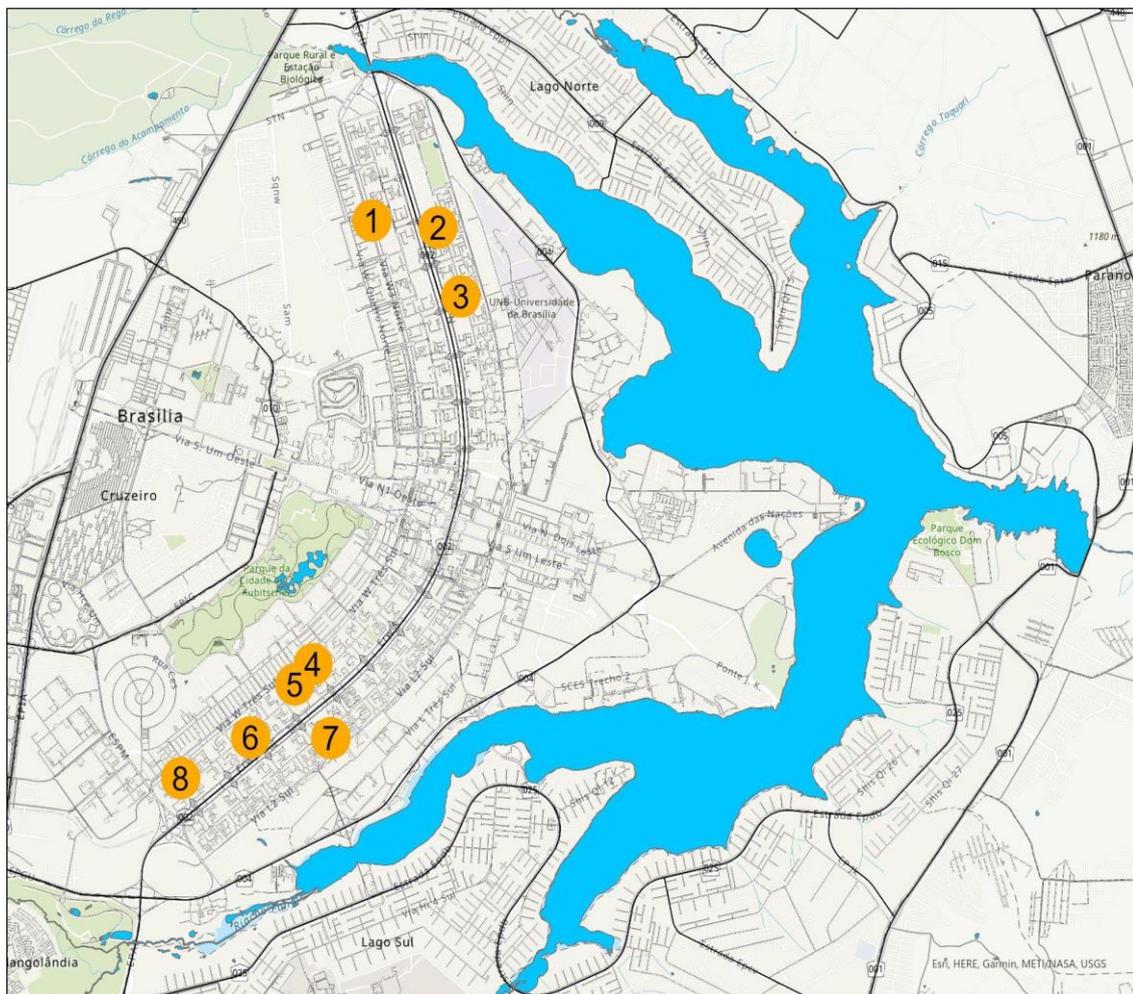


Figura 2 – Mapa do Plano Piloto com a localização das 8 escolas constantes das figuras a seguir (Figura 3 à Figura 10). Fonte: Autores.



Figura 3 – Escola Classe (EC) 312 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 2.
Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: 1) SCS–DF–5–1–A–1 (157).



Figura 4 – Fachadas da EC 411 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte:
Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–1 (1962).



Figura 5 – Fachadas da EC 407 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–1 (1961).



Figura 6 – Escola Parque (EP) 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–DF–7–6–B–3 (250).



Figura 7 – EC 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–4 (1975).



Figura 8 – EC 111 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–GF–5–1–A–1 (1943).



Figura 9 – Centro de Ensino Fundamental (CEF) 05 – SQS 408 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS-DF-5-1-A-1 (123).



Figura 10 – Centro de Ensino Fundamental (CEF) 01 – 315 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 2. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1968).

A conjuntura era de criação de uma nova cidade, de um novo país e de uma nova sociedade, propagada pelo então presidente eleito Juscelino Kubitschek²⁴, em que as escolas públicas primárias tinham um papel crucial de formação do homem moderno e lugar de destaque na paisagem urbana. Para mais, o governo também foi marcado pela pressa, que ficou estampada no lema da propaganda oficial do governo: “cinquenta anos em cinco”. Além dos arquitetos e urbanistas, profissionais de várias áreas foram convidados a contribuir com o ideário político da época, entre os quais destacamos Anísio Teixeira²⁵ – pensador da educação, autor do *Plano de Construções Escolares de Brasília*, de 1961, e pioneiro na implantação de escolas públicas, gratuitas, laicas e para todos os níveis. Ao mesmo tempo ocorriam numerosas ações com participação popular, em todo o país, reivindicavam a ampliação e a melhoria do atendimento escolar para que, de fato, a educação fosse um direito de todos como previa a constituição.

Estão presentes nas superquadras os seis aspectos inerentes às unidades de vizinhança: tamanho apropriado; limites identificáveis; provisão de espaços abertos;

²⁴ Eleito para governar o país entre 1956 e 1960, Juscelino Kubitschek propôs um Plano de Metas que consistia em uma programa cuja finalidade era melhorar as infraestruturas brasileiras por meio de trinta objetivos, agrupados em cinco setores: energia, transporte, indústria, educação e alimentação. Além disso, a aplicação desse plano se deu por ações como: incentivos à implantação da indústria automobilística, nacionais e estrangeiras; expansão das usinas hidrelétricas; fundação do Conselho Nacional de Energia Nuclear; criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); projeto e construção de Brasília, entre outras.

²⁵ Anísio Spínola Teixeira (1900 - 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro nascido em Caetité – Bahia. Defensor da universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, na década de 1930, foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932,(FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2010). Anísio Teixeira teve uma extensa carreira pública, e entre seus feitos podemos destacar: 1) foi criador da Universidade do Distrito Federal, em 1935 quando a capital do Brasil ainda era no Rio de Janeiro; 2) também foi Secretaria de Educação da Bahia, em 1950, onde fundou a Escola Parque, em Salvador, instituição de ensino que tem em sua gênese a proposta de educação profissionalizante e integral, voltada para as populações mais carentes; 3) foi um dos idealizadores do projeto de fundação da Universidade de Brasília (UnB), inaugurada em 1961, da qual veio a ser reitor em 1963; 4) foi conselheiro geral da UNESCO em 1946; 5) foi criador e diretor da Campanha de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) em 1951 e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 1952 a 1964, instituição que hoje leva seu nome; 6) após o início do Regime Militar, em 1964, foi para os Estados Unidos, e lecionou nas universidades de Colúmbia e da Califórnia e 7) participou ativamente dos debates da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (MEC, 2020).

locais institucionais e lojas locais; e um sistema interno de ruas. Além disso, a população é limitada ao que uma escola 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. Entretanto, mesmo que no projeto do Plano Piloto exista certo empenho em estabelecer uma forma urbana que comportasse laços sociais distintos, expresso na proposta de coexistência entre pessoas de classes econômicas diferentes numa mesma conformação residencial, a proposta não adentra em formas de sociabilidade ou na criação de comunidades nas áreas de vizinhança, e nesse sentido, a ideia de Lucio Costa diferia de Anísio Teixeira que advogava pela infraestrutura escolar como instrumento de constituição comunitária (CHAHIN, 2018, p. 35).

O quadro nacional era de um sistema escolar segregador e que lentamente progredia, o acesso às escolas era restrito e funcionava como um meio de manutenção dos privilégios das classes econômicas mais abastardas. A pesquisadora Rosa Fátima de Souza em seu livro *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* nos conta que “[...] no início dos anos 1960, a rede de ensino primário brasileiro não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade” (SOUZA, 2008, p. 243), isso sem citar o grande número de evasão, ou mesmo a reduzida jornada escolar obrigatória que nesse interim, tinham duração mínima de quatro séries anuais, podendo ser estendida até seis série. Às inúmeras mazelas do ensino primário Brasileiro somavam-se, também, a qualidade deficitária de formação dos docentes, os baixos salários, as precárias condições das escolas – principalmente as rurais –, o índice de repetência elevado, as práticas de ensino arcaicas (SOUZA, 2008).

A Constituição da época, texto de 1946, fez retornar a gratuidade e a obrigatoriedade do direito à educação, e afirmava que o ensino deveria ser ministrado pelos poderes públicos, embora também permitisse a atuação da iniciativa privada desde que respeitando as determinações legais (BRASIL, 1946, art. 167). Nesse período a Constituição estipulava a educação como um direito de todos a ser dado no lar e na escola, e também previa que empresas industriais, comerciais ou agrícolas, com mais de cem pessoas, eram obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e dependentes (BRASIL, 1946, arts. 166–168). É também desse período que data a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN²⁶) é de 1961, é a primeira lei de reforma de base na estrutura legal educacional do país, propondo moderada descentralização além de criar dispositivos sobre o financiamento da educação que permitiram esforços federais, estaduais e municipais. Apesar dos avanços no campo político educacional, na análise de Anísio Teixeira, essa lei “constitui um documento contraditório, marcado ainda por evidente espírito privatista e sem a unidade profunda que facilitaria a implantação sempre retardada do Estado moderno e democrático em nossa terra.” (TEIXEIRA, 1963, p. 89).

Embora os anos de 1956 a 1961, mandato de Juscelino Kubitschek, sejam considerados por alguns como anos de relativa estabilidade política, repletos de otimismo pelos altos índices de crescimento econômico, na educação o quadro era de atraso. Pois, se o momento era de avanços no campo legislativo no poder executivo, o que ainda se discutia eram meios de vencer o desafio de garantir a escolaridade obrigatória nas determinações da LDBEN²⁷. Cabe destacar que nessa

²⁶ A Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB ou LDBEN), fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²⁷ A meta estabelecida no Plano Nacional de Educação de 1962 – de matricular na quarta série 100% da população escolar de 7 a 11 anos e na quinta e sexta séries 70% da população de 12 a 14 anos. Este Plano, de incumbência do Conselho Federal de Educação (CFE), teve a direção de Anísio Teixeira (CURY, 2018, p. 1234–1235).

época, de construção e inauguração de Brasília, apenas o ensino primário, ministrado em quatro séries anuais, era obrigatório no Brasil. Já o ensino médio era ministrado em dois ciclos, o ginasial de quatro séries anuais e o colegial de no mínimo três séries anuais. O ciclo ginasial era um ciclo intermediário entre o primário e o médio, nele também existia a escola normal de grau ginasial, que expedia diplomas de regente de ensino primário. Compunham o colegial os cursos: secundário, que funcionava como curso preparatório para o ensino superior; técnico, que oferecia cursos nas áreas industrial, agrícola e comercial e magistério ou normal, que formava professores para o ensino primário, administradores e orientadores escolares (BRASIL, 1961). Aos professores que atuavam no ensino primário era exigido formação em escola normal de grau ginasial ou grau colegial. Já entre os professores que lecionavam no ensino médio era exigido nível superior, apesar de a lei prever a flexibilização de tal regra sempre que se registrasse a falta de profissionais, sendo autorizada a habilitação ao exercício do magistério por meio de exame de suficiência (BRASIL, 1961, art. 117).

Ainda se referindo a Anísio Teixeira, é relevante destacar que além de vasta experiência como gestor de educação pública em diversas esferas do poder executivo, ele também, fazia experiências e elaborava a sua concepção de ensino a partir do programa de escolas-classe e de escolas-parque, conhecimentos que viriam a ser explicitamente utilizados na estruturação do *Plano de Construções Escolares para Brasília*. Estas concepções foram elaboradas quase concomitantemente às pesquisas de Perry na década de 1920, enquanto estava à frente da Diretoria da Instrução Pública no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, desde a década de 1930.

Anísio acreditava que a educação escolar 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.). Por

consequente, era necessário ampliar a função da escola primária tradicional e construir uma escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país, que segundo o autor, tratava-se de um país “marcado por uma rígida estrutura semifeudal, em que o povo propriamente dito não constitui uma classe, mas volumoso resíduo a ser erguido até à estrutura de classes móveis da sociedade democrática” (TEIXEIRA, 1962, n.p.). E foi com esse objetivo de oferecer um modelo de escola primária para o país, que na década de 1950, Anísio Teixeira fundou os Centros de Educação Primária, como o Centro Carneiro Ribeiro em Salvador. Se referindo a essas escolas, Anísio Teixeira explica que:

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito. (TEIXEIRA, 1962, n.p.)

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

As propostas educacionais formuladas por Anísio Teixeira são de popularização do ensino, voltadas a 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 depende sobretudo do aluno, pelo contrário. Nessa escola todo o sistema é importante para 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 equivalerem 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 deveriam 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 às 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 Brasília²⁸ (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 catalizador 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

²⁸ Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959, e institui a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), com seis diretores do Ministério da Educação – MEC, e um representante da NOVACAP, contando com recursos da União para construir e manter as escolas, no ano de 1960. A comissão foi encarregada de implementar o Plano de Construções Escolares de Brasília elaborado por Anísio Teixeira e publicado em 1961, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (BRASÍLIA, 1987).

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 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 desenvolvimento intelectualmente, artística e física que se estenderia 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 cursos do ciclo colegial, contendo um conjunto de edifícios destinados a 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 diversificado 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.

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 Novacap²⁹, Figura 11.

²⁹ A Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap) é uma empresa estatal brasileira do Distrito Federal, fundada em 19 de setembro de 1956, vinculada à Secretaria de Estado de Obras e Infraestrutura do Distrito Federal, e é utilizada na execução das obras de interesse do governo distrital.

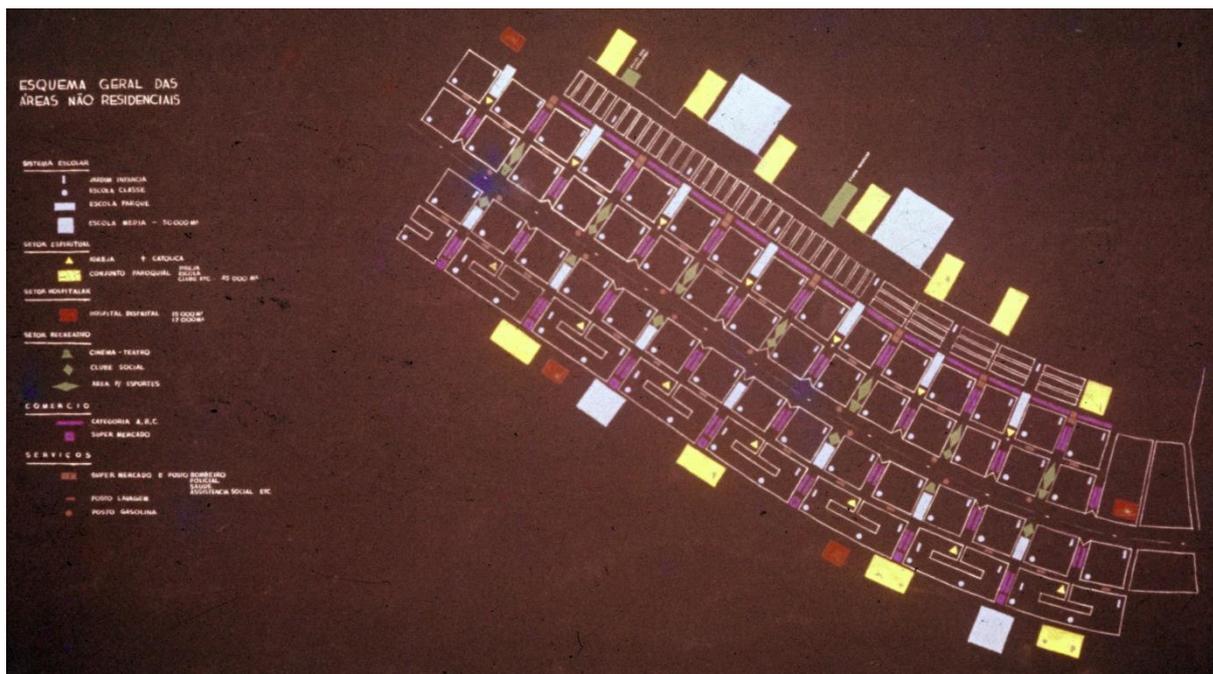


Figura 11 – Slide com o “esquema geral das áreas não residenciais” do Plano Piloto [Sem data].
 Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: NOV-D-4-4-B-19’ (1177)

Segundo 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 a não construção e implantação total do *Plano de Construções Escolares de Brasília* devido as 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 (DERNTL, 2021, p. 36–37). Acrescentamos a essa hipótese 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 12 – 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 12, com a seguinte legenda: “Eis o Brasil do futuro, brincando, descuidado, sem problemas e sem preconceitos, na mais íntima e franca camaradagem, 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 escolas³⁰. 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; e 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 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).

³⁰ Informação extraída de plantas de locação –1) projeto: Cerca de Escolas – SQ – 108 [B-3495] e 2) projeto: Cerca de Escolas – SQ – 106 [B-3491]. Ambos atribuídos a D.V.A. Novacap de 17/04/1961. Fonte: Arquivo público do DF.

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. Nos chama atenção, no entanto, a quantidade de barreiras físicas – grades, muros, muretas, jardins – colocados 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 e 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 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. E o mesmo acontece com o projeto urbanístico na perspectiva do lugar da escola pública na paisagem urbana, porquanto as escolas continuam a disponibilizar vagas acessíveis às crianças que moram nas superquadras, como imaginou Lucio Costa. O que mudou ao longo dos anos foi a origem do fluxo de alunos uma vez que a maioria dos estudantes que frequentam as escolas nas superquadras não residem nas proximidades nem vão a pé até a escola, pois são crianças da periferia que despendem horas viajando dezenas de quilômetros diariamente no caminho até o local das aulas.

Sumarizando, a literatura sugere que a segregação socioespacial espolia o direito a cidade e torna mais difícil o acesso às oportunidades educacionais e a mobilidade social. Nesse enquadramento, a crítica que tecemos até esse ponto localiza a unidade de vizinhança brasiliense como alternativa urbanística ao análogo estadunidense. Mesmo ela mantendo características incomum como o protagonismo

espacial das escolas primárias, as unidades de vizinhança brasiliense se destacam por serem instrumento de concepção arquitetônica, paisagística e 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.

Mesmo sendo Brasília um projeto de cidade experimental utópica, de cidade exemplar do planejamento urbano modernista e de projeto de desenvolvimento político e social do país, conhecer o efeito da diversidade social na escola e na cidade não é simples em nenhum momento. Cabe aos urbanistas pensar em espaços que sejam potencialmente capazes de evoluírem para bens públicos, e isso passa por compreender os mecanismos de construção do espaço. Trata-se de tentar entender os desdobramentos da aplicação e implantação do projeto e no caso das unidades de vizinhança isso passa pelos fenômenos da segregação socioespacial e escolar.

CAPÍTULO II – A ESCOLA E O BAIRRO

Este capítulo problematiza o lugar da escola pública na paisagem urbana de Brasília por meio de um estudo comparativo entre os bairros do Plano Piloto, da Ceilândia, do Sudoeste e de Águas Claras, Figura 13. Com o propósito de entendermos o processo de construção das escolas previstas nas unidades de vizinhança e a influência que esses equipamentos têm na dinâmica da cidade, trabalhamos nesta seção com a história de três bairros, que compõem exemplares de diferentes estratégias de expansão da cidade. Realizamos uma pesquisa histórica a partir de fotos, plantas dos projetos urbanísticos e documentos afins, o que nos auxiliou a contextualizar e a compreender o papel de destaque que as unidades de ensino assumem na malha urbana do Distrito Federal, bem como o papel de cada escola na paisagem implantada, mesmo quando a escolha deliberada do Estado é a de não ter escolas públicas no bairro.

Escolhemos Ceilândia, Sudoeste e Águas Claras, pois o primeiro é um bairro periférico, construído na década de 1970, no qual as escolas públicas compuseram as estratégias de convencimento nas ações de mudança e contenção de seus moradores. Além disso, entre aqueles que analisamos, é também o mais afastado do centro. Os outros dois se destacam por quase não possuírem escolas públicas, apesar de terem sido completamente planejados, e de os lotes para escolas existirem desde o projeto. O Sudoeste é um bairro de classe média, construído entre o final da década de 1980 e o início dos anos 90, que, por se situar na área central da cidade, teve a sua paisagem urbana preservada devido ao tombamento patrimonial pela Unesco³¹, configurando ainda um exemplo do modo como os agentes imobiliários são capazes de promover a segregação socioespacial. Já Águas Claras é um bairro planejado na década de 1990, projetado no contexto de

³¹ Brasília foi inscrita pela Unesco na lista de bens do Patrimônio Mundial em 7 de dezembro de 1987. Tal lista foi criada para incentivar a preservação de bens culturais e naturais considerados significativos para a humanidade. O objetivo é permitir que a herança cultural recebida do passado, e usufruída no presente, possa ser preservada e transmitida às futuras gerações (IPHAN, 2014).

crítica ao Plano Piloto, ao urbanismo moderno, e de mudança do paradigma de modal de transporte público da cidade com a construção do metrô, com o seu crescimento isento das restrições impostas pelo tombamento patrimonial. Nesses espaços, interessa-nos entender, pelo viés do lugar das escolas públicas na paisagem urbana, como os mecanismos de espoliação e de reserva de localização atuam na segregação socioespacial.

MAPA POLÍTICO DO DISTRITO FEDERAL

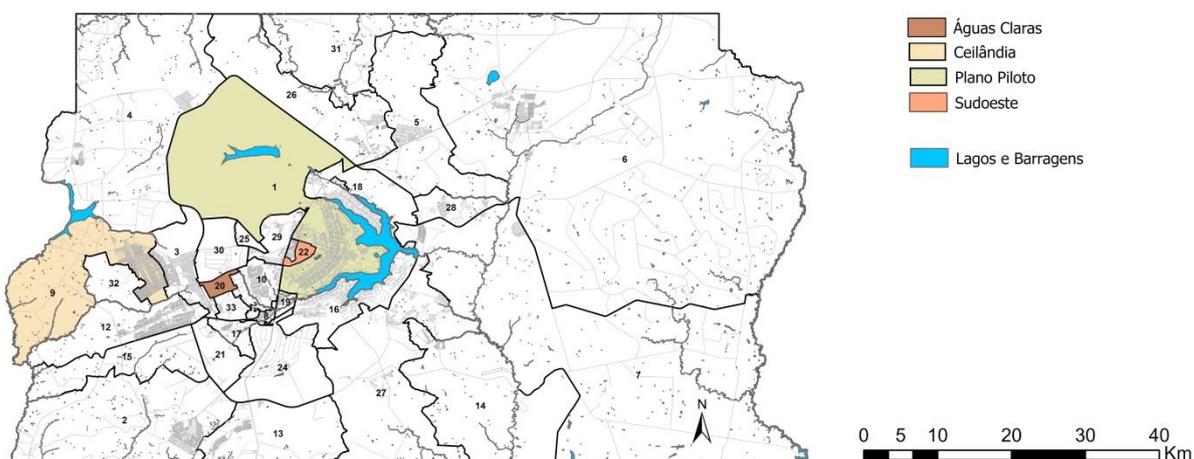


Figura 13 – Mapa do Distrito Federal com Águas Claras, Ceilândia, Plano Piloto e Sudoeste destacados. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021.

Este capítulo está estruturado em cinco partes. Na primeira, abordamos a paisagem construída na cidade e a lógica de subdivisão da cidade em suas atuais 35 regiões administrativas. Em seguida, empreendemos uma análise do processo histórico de construção da Ceilândia e do papel que as escolas públicas tiveram no processo de implantação desse bairro. Na terceira, descrevemos o processo de expansão do Plano Piloto e construção do Sudoeste e analisamos os mecanismos de segregação socioespacial em andamento no bairro, como o fato de os lotes reservados para escolas públicas seguirem vazios até hoje. Na sequência, tratamos de Águas Claras, onde, apesar do projeto original ter previsto a localização de escolas públicas, quase nenhuma foi construída e não há previsão de implantação delas, e seus lotes têm sido utilizados como reserva do mercado imobiliário. E, por fim, articulamos o paradigma de mobilidade da cidade relacionado a esses três

bairros, sendo que em todos recorreremos à historiografia para compreendermos o processo e o contexto de implantação das escolas nesses espaços.

Somadas à análise da conformação da unidade de vizinhança e da concepção de escolas primárias públicas como elementos estruturantes da vizinhança nos três casos estudados e ao relato da sua construção, ocupação e uso, neste capítulo são apontadas as transformações na ideia original dos projetos urbanísticos, decorrentes de discordância, ou rejeição, por parte da população a certo modo de vida preestabelecido, problematizando, ainda, a utopia do urbanismo moderno e o problema das formas urbanas ideais. Desse modo, a observação da ocupação desses bairros, desenhados como unidades de vizinhança, ou mesmo a partir da crítica delas, auxilia-nos a desvelar não apenas como certos valores culturais estrangeiros são rejeitados por parte da comunidade local, mas, também, a inaptidão do urbanismo moderno para lidar com a complexidade urbana e a pretensão utópica de se reformar a sociedade por meio do urbanismo.

Paisagens construídas – Brasília

Brasília é hoje uma cidade polinucleada (PAVIANI, 2010), e a sua dinâmica urbana se espalha para além das fronteiras políticas do DF. A cidade planejada por Lucio Costa é o Plano Piloto, capital política do Brasil e sede dos três poderes do governo federal. Ali também se instalaram as principais edificações do governo local, as embaixadas de mais de 130 países, o maior *campus* da Universidade de Brasília – também o único até 2006 –, além de representações de diversas empresas de todo o país. O Plano Piloto constitui o principal centro político e econômico da região, e a dependência dos demais polos remete à construção da cidade. Em diagnóstico das funções urbanas realizado na década de 1970, Paviani e Ferreira (1974) constataram que as cidades-satélites possuíam, então, 70% da população do DF, sendo alto o grau de dependência em relação ao Plano Piloto, pois o volume de deslocamentos diários da periferia para o centro em função de empregos, serviços e comércio já era grande. Tal relação foi construída e nutrida pelas ações de projeto,

pelas decisões governamentais e pelo mercado imobiliário desde a criação da capital federal.

No território do Distrito Federal, antes da construção de Brasília, já existiam os núcleos urbanos de Planaltina (século XIX), Brazlândia (anos 1930) e sedes isoladas de fazendas. Porém, antes mesmo da inauguração de Brasília (1960), surgiram outros núcleos urbanos: as cidades-satélites. Eram bairros destinados à alocação do vasto contingente migratório, separados do Plano Piloto por um cordão sanitário de cerca de 25 km, criado com o propósito tanto de preservar o lago Paranoá quanto de destacar a imagem do Plano Piloto, objetivos estes que não se concretizaram (HOLANDA, 2003, p. 7). Atualmente, o DF é dividido em 35 regiões administrativas³², e cada uma delas tem morfologia própria. Todavia, nesta tese utilizamos o mapa político de 2019 de Brasília, no qual existiam apenas 33 regiões administrativas, como ilustra o mapa da Figura 14. Isso se deve a questões de compatibilização das diversas bases de dados que utilizamos.

As regiões administrativas³³ também foram chamadas de cidades-satélites, alusão ao princípio urbanístico que inspirou Lucio Costa na proposta da organização polinucleada da cidade (TREVISAN, 2009). Neste trabalho, referimo-nos a esses núcleos como bairros, porquanto, apesar das diferenças legais e político-administrativas, a dinâmica desses conjuntos habitacionais tem correspondências morfológicas com aquilo que é comumente conhecido por bairro. Quando aludimos a Brasília, estamos tratando de toda a cidade com as suas regiões administrativas ou bairros.

³² As Leis nº 7.190 e 7.191, ambas de 21 de dezembro de 2022, criam as Regiões Administrativas de Arapoanga – RA XXXIV e Água Quente – RA XXXV de Brasília.

³³ A denominação cidade-satélite foi estabelecida em decreto presidencial de 1960 (BRASIL, 1960), e, em 1964, a Lei nº 4.545 passou a denominar as divisões para fins de descentralização e coordenação dos serviços de natureza local do DF por Regiões Administrativas - RA (BRASIL, 1964).

MAPA POLÍTICO DO DISTRITO FEDERAL EM 2019

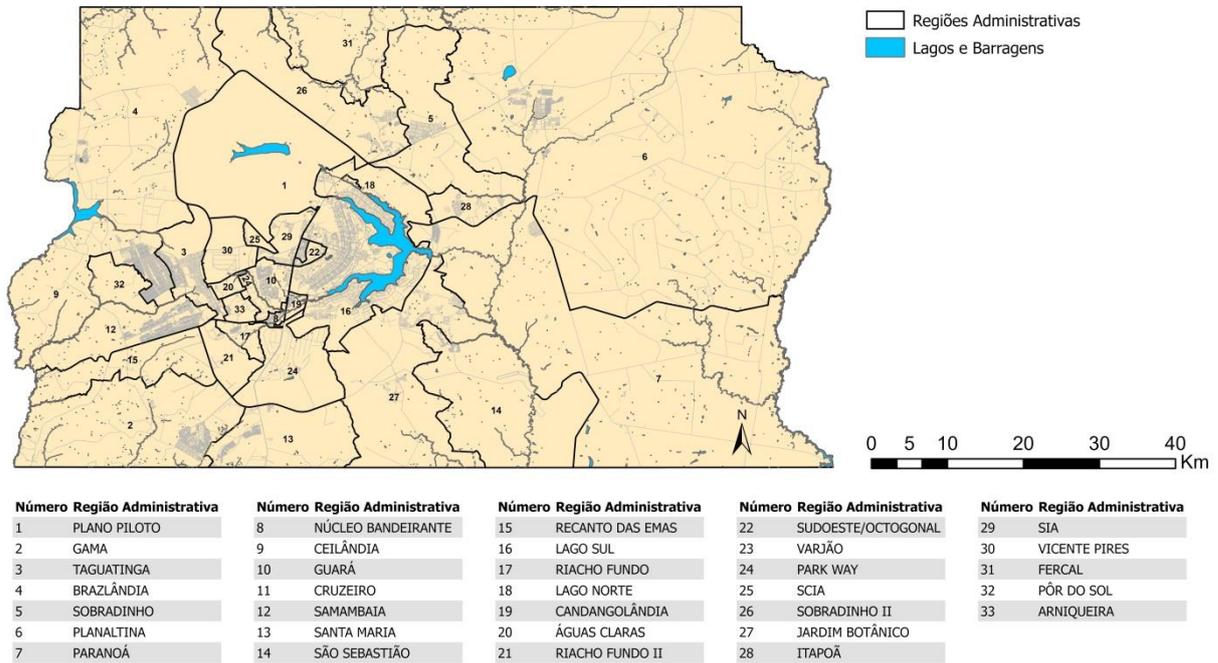


Figura 14 – Mapa do Distrito Federal e de suas regiões administrativas. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021.

Entre os bairros de Brasília, há os pós-modernos pensados e constituídos para classe média por volta dos anos 1990; os de origem vernacular, que surgiram das pequenas cidades já existentes; os oriundos de assentamentos de empreiteiras, criados pelas construtoras que implantaram o plano de Lucio Costa; os assentamentos populares, ou “invasões”, termo brasileiro para favela; bem como os bairros “modernistas periféricos” (HOLANDA, 2003), planejados, projetados e implantados pelo governo local dentro do princípio de “cidades-satélites”. Fora o Plano Piloto e os bairros pós-modernos, os demais bairros foram destinados a receber a população que veio residir e trabalhar na construção de Brasília, os “candangos” vindos de partes diversas do país, sobretudo das regiões mais deserdadas (FRAMPTON, 2012, p. 128). Por meio de um processo de desativação dos acampamentos de obras, ou política de erradicação de invasões – como denominava o governo local –, a população foi transferida para expansões dos pequenos núcleos urbanos já existentes em Brazlândia e Planaltina, ou para cidades-satélites idealizadas especificamente para esse fim, como Taguatinga

(criada em 1958), Sobradinho e Gama (ambas criadas em 1960) (GOUVÊA, 1995, p. 67), e Ceilândia (datada em 1970), dentre outras.

O modo de expansão, típico de Brasília, não se deu por adensamento dos lugares preexistentes, ou por agregação de novas unidades à sua periferia, conforme previsto pelo plano de Lucio Costa. Pescatori (2016, p. 278–279), ao estudar Brasília pelo viés da concentração e da dispersão urbanas, conta-nos que, apesar de o projeto urbanístico prever controlar os limites da organização territorial (física e populacional) por meio do modelo de cidades-satélites à lógica das cidades-jardins, no caso de Brasília, conforme pondera, houve inversão dessa lógica, pois, mesmo antes da saturação populacional do núcleo principal – 500.000 habitantes, o que, até os dias atuais, não ocorreu –, a ocupação dispersa do Distrito Federal estava em curso, com a instalação da Cidade Livre (Núcleo Bandeirante), além do surgimento dos acampamentos e da criação de Taguatinga e do Gama (1960).

Mesmo determinados assentamentos com relativa qualidade derivados de processo espontâneo de fixação, como a Vila do Iapi (GOUVÊA, 1995, p. 68), foram desmontados e transferidos para outros bairros fisicamente delimitados e isolados. Paradoxalmente, esses núcleos sempre estiveram vinculados, no cotidiano, pela dependência tanto da periferia dos postos de trabalho, dos bens e dos serviços localizados no centro quanto do Plano Piloto em relação à mão de obra da população empurrada para a periferia. Na realidade, independentemente da população máxima prevista para o Plano Piloto nunca ter sido atingida, a ocupação dispersa do DF foi colocada em curso, e as ações governamentais que consolidaram Brasília como a capital administrativa do país também foram as responsáveis pelo modelo urbano segregador: primeiro, pelas distâncias entre os núcleos que separam espacialmente o trabalhador e os postos de trabalho; segundo, pela diferença do padrão de serviços urbanos e áreas habitacionais entre o Plano Piloto e as regiões administrativas (GOUVÊA, 1995, p. 76).

Quanto mais afastados do Plano Piloto, mais os equipamentos urbanos e as redes de infraestrutura urbana tardaram a ser construídos. Desde a construção da cidade, já ocorria uma diferenciação na construção dos espaços: estima-se que, até

meados da década de 1970, redes de esgoto em larga escala só existiam no Plano Piloto e no seu entorno imediato (BRITO, 2009, p. 156), bem como a qualidade e a quantidade da infraestrutura existente no Plano Piloto ratificam a considerável desigualdade socioeconômica entre os bairros de Brasília. Quanto mais próximo do centro, maior a disponibilidade de equipamentos urbanos e de redes de infraestrutura urbana. A própria Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (Caesb³⁴) avalia que somente em 1985 conseguiu atender à totalidade do aglomerado regularmente implantado em Brasília com abastecimento de água, bem como a 91% desse contingente com coleta de esgoto sanitário, enquanto a Companhia Energética de Brasília (CEB³⁵), apenas em 1978 anunciou fornecer a 100% da população energia elétrica domiciliar, além da conclusão de 98% da rede de iluminação pública.

Ceilândia

Mesmo antes de sua inauguração, Brasília foi um polo de atração de pessoas. Na primeira década da cidade, houve um intenso processo migratório com uma taxa média de 109,88% ao ano, passando a população de 12.700 habitantes, em 1955, para 127 mil, em 1960 (GOUVÊA, 1995, p. 71). E, nesse contexto, várias áreas próximas ao Plano Piloto foram ocupadas por assentamentos, que cresciam de forma orgânica. Tais assentamentos eram denominados “invasões” pelo governo local e, por meio de ações do Estado, a população era transferida para expansões dos pequenos núcleos urbanos já existentes em Brazlândia e Planaltina e ou para

³⁴ A Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal (Caesb) foi criada pelo Decreto Lei nº 524, de 08 de abril de 1969, a partir das atribuições do Departamento de Água e Esgoto da Novacap (BRASIL, 1969).

³⁵ A Companhia Elétrica de Brasília, posteriormente denominada Companhia Energética de Brasília (CEB), é originária do Departamento de Força e Luz da Novacap, tendo sido criada em 16 de dezembro de 1968 (CEB, 2022).

bairro criados especificamente para esse fim, como nos casos de Taguatinga, Sobradinho, Gama, Ceilândia e outras.

Durante os primeiros dez anos de vida da nova capital federal, a política de remoção de invasões prosseguiu da mesma forma, sendo que a grande campanha de erradicação de invasões (CEI) somente de 1970 a 76 erradicou 118.453 pessoas da Vila do Iapi, bem como das favelas contíguas – Morro Querosene, Vila Bernardo Sayão, Vila Tenório e Vila Esperança –, todas áreas próximas ao Plano Piloto (GOUVÊA, 1995, p. 71). A CEI transferiu essas pessoas para um assentamento em uma planície localizada ao norte de Taguatinga, aproximadamente, 25 km do centro de Brasília, o qual, em março de 1971, foi batizado de Ceilândia, nome derivado da sigla CEI. Vale ressaltar que, nas áreas adjacentes aos assentamentos, de onde foram retiradas as pessoas, que deram origem a Ceilândia, e simultaneamente às ações da CEI, uma nova cidade-satélite foi construída: o Guará II, pensado para abrigar uma população equivalente àquela que estava sendo erradicada (GOUVÊA, 1995, p. 69), o que evidencia a opção governamental pela localização dos mais pobres em uma área que permitisse maior controle social tanto pela distância do centro como pelo traçado do loteamento, configurando, assim, um caso típico de espoliação urbana.

O projeto inicial de Ceilândia é do arquiteto Ney Gabriel, funcionário da Novacap. Em entrevista para a pesquisa de Elane Ribeiro Peixoto e Alana Silva Waldvogel (2021), ele conta que a atribuição lhe foi dada com a exigência de celeridade para responder ao novo bairro da capital federal. Segundo Gabriel, a exigência da administração da época era abrigar o maior número de pessoas a partir de um lote mínimo: “A concepção se baseou na concentração, não podia se fazer muito espaço verde, muita coisa [...] Aí tem aquelas coisas: distância de uma escola [...] e então a gente pensou sempre em uma asa, né?” (PEIXOTO; WALDVOGEL, 2021, p. 62).

As quadras são organizadas ao longo de dois eixos que se cruzam em ângulo reto e atribuem à cidade a conhecida forma de barril. São quarenta quadras residenciais distribuídas simetricamente entre os quatro quadrantes formados pelas

vias. O eixo norte-sul é transversal à Avenida Hélio Prates (o qual leva o nome do governador do DF, que inaugurou a cidade em 1971), e perpendicularmente a ela há outras sete vias locais arqueadas. As áreas situadas nas bordas das quadras residenciais – a borda superior e os dois triângulos que dão o aspecto arqueado ou de barril – são destinadas a comércio, clubes, bibliotecas, cinemas, igrejas e demais equipamentos públicos. Todos esses equipamentos estão situados na margem do sistema viário, de maneira similar à solução projetada por Costa para o Plano Piloto, mas menos sofisticada; a exceção são as escolas primárias, que não estão no centro da quadra, mas contíguas a comércios e igrejas nas entrequadras, como demonstram as fotografias da Figura 15 e Figura 16. O sistema viário proposto para o bairro foi o tradicional e prioriza o fluxo de carros, com todas as vias no mesmo plano com rotatórias e semáforos, posteriormente instalados, como solução para os cruzamentos das vias. A tecnologia das emblemáticas “tesourinhas”, que deram aos automóveis no Plano Piloto um trânsito fluido e quase sem interrupções, não foi aplicada à Ceilândia.

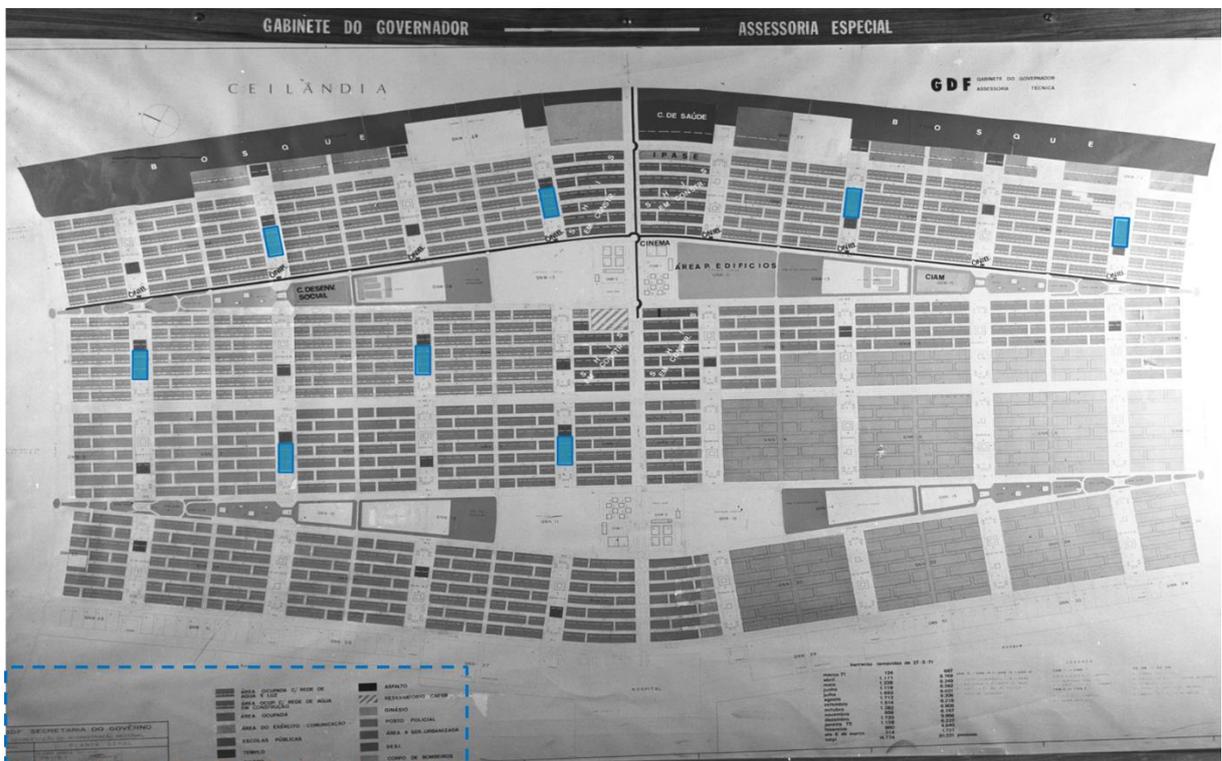


Figura 15 – Planta urbanística da Ceilândia com destaque em azul sobre as escolas. Fonte: Arquivo público do DF. [1973]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–1 (60076).

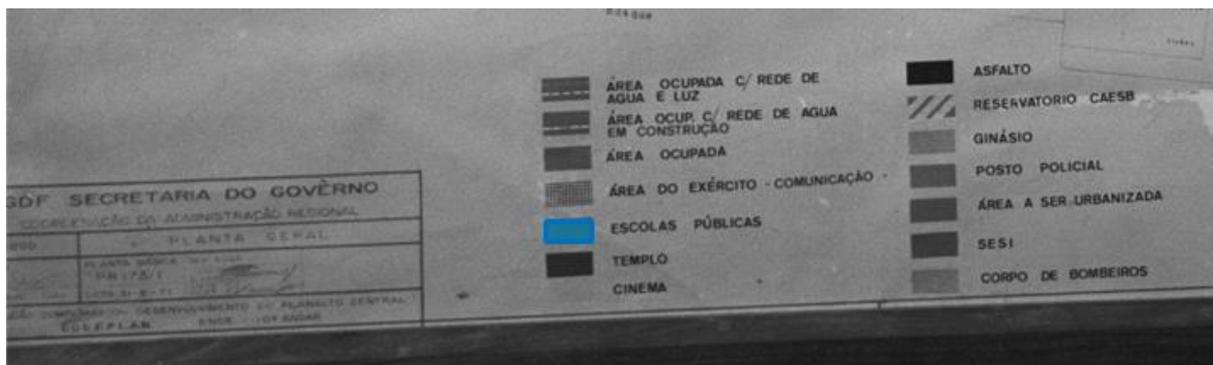


Figura 16 – Ampliação da legenda da Planta urbanística da Ceilândia com destaque nosso em azul sobre a hachura das escolas. Fonte: Arquivo público do DF. [1973]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS-HF-12-8-C-1 (60076).

Apesar da influência declarada do projeto de Lucio Costa para o Plano Piloto, o foco na Ceilândia foi o lote, já que, no início, todos possuíam a mesma medida: 10 x 25 metros com pé direito de até 10,5 metros, sendo de uso exclusivamente residencial, comportando uma única habitação. O novo “morar em apartamento”, incluindo a novidade da permeabilidade do pilotis não chegou à Ceilândia. As ruas locais de 250 metros – com 25 lotes de cada lado – são as áreas públicas contíguas aos lotes. Por essas ruas, carros e pessoas transitam juntos, além de servirem como estacionamento, área de lazer para crianças e adultos, via de serviço para coleta de lixo e onde estão instaladas as redes de energia elétrica – aérea –, de abastecimento de água potável, de coleta de esgoto e águas pluviais – todas as três subterrâneas.

A transferência da população das proximidades do Plano Piloto para a Ceilândia causou uma significativa redução de suas rendas, devido à distância do novo núcleo ao centro de emprego. Primeiro, devido ao custo do transporte, que praticamente impediu a participação dos filhos menores e das mulheres na composição da renda familiar (GOUVÊA, 1995, p. 69), reconhecendo a violência do trabalho infantil nesta composição de renda; e, segundo, pelo tipo de ocupação das mulheres da época, uma vez que muitas eram lavadeiras, ofício impossível de se exercer nos anos iniciais na Ceilândia justamente pela falta de água. As pessoas foram, então, transportadas com seus pertences até a nova cidade “[...] ainda inóspita, sem sombra, sem água, sem luz, cheia de cobras e mesmo lobos.” (GUIDI, 2013, p. 12).

Não obstante a nítida influência, as escalas qualitativas de Brasília não foram bem aplicadas no projeto de Ceilândia. Frederico de Holanda (2003, p. 2) denomina esse tipo de urbanização, característico da periferia de Brasília, como “modernismo periférico”, que reproduz traços do Plano Piloto sem as devidas qualidades expressivas. Tal tese é por nós corroborada quando analisamos o desenho do bairro, a julgar pela imposição por um projeto em que tudo devia ser resolvido com urgência, como descrito no depoimento de Ney Gabriel. Fica implícito que as fases analíticas anteriores e posteriores ao desenho foram excluídas, ou que o plano regulador parece não ter tido a atenção necessária (PEIXOTO; WALDVOGEL, 2021, p. 163).



Figura 17 – Vista aérea do terreno de implantação da Ceilândia com arruamento em terra batida e as 6 escolas primárias previstas no projeto urbanístico já construídas [sem data]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–5 (42405).

Antes da chegada dos primeiros moradores, em 1971, toda a vegetação do terreno já havia sido retirada, os piquetes de demarcação dos lotes instalados, os arruamentos de terra batida abertos e seis escolas primárias construídas, como ilustra a fotografia da Figura 17. As escolas primárias assumiram papel relevante na estratégia da CEI, na medida em que serviram como facilitadoras das negociações

de mudança dos moradores, pela oferta de vagas escolares aos filhos dos trabalhadores que estavam sendo transferidos. Além das vagas escolares, a promessa de infraestrutura urbana e legalização dos lotes constituiu instrumento, que amenizou os conflitos inerentes a uma determinada resistência às transferências das pessoas.

Em pesquisa “sócio-econômica-escolar”, realizada pela CEI para elaboração do Plano Urbanístico de Ceilândia e, posteriormente, publicada pela Secretaria de Serviço Social e Habitação (DISTRITO FEDERAL, 1973), fica evidente o destaque que as escolas tiveram no processo de convencimento e de manutenção da população no futuro bairro: Ceilândia. Entre as 70.128 pessoas avaliadas na pesquisa, um terço era de crianças até sete anos (22.422); 14,86% (10.421) frequentavam alguma escola primária; e no contingente de adultos com menos de 50 anos havia 11.677 analfabetos ou semialfabetizados, que eram 16,65% da população total estudada. Pelo levantamento, dentro dos assentamentos funcionavam nove escolas-classes em barracos de madeira. Esses dados revelam a carência dessa população por serviços básicos de educação, bem como a preocupação da equipe da CEI em conhecer essa demanda.

Outra informação relevante no processo de remoção da população para Ceilândia é que integravam as equipes que organizavam a mudança das famílias assistentes sociais incumbidos de garantir que as crianças estivessem matriculadas em uma das seis escolas inicialmente construídas no futuro assentamento. Mas se elas tinham escola assegurada, tratava-se, literalmente, do único equipamento público no início de Ceilândia. Inquestionavelmente, ter iniciado o assentamento com escolas já construídas foi um avanço comparado à realidade nacional. Todos esses fatos, bem como as fotografias, demonstram a importância estética das escolas para essa população. Ainda hoje é atribuído à escola um papel de entidade capaz de viabilizar a mobilidade social, no sentido de representar um mecanismo de acendimento social e econômica.

O partido arquitetônico desses edifícios foi a praticidade, a economia e a reprodutibilidade. Os edifícios das escolas eram de alvenaria aparente ou de placas

de fibrocimento pré-moldadas, cobertos com telhas fibrocimento canetele 90 e organizados em pavilhões, como mostram as fotografias nas Figura 18 e Figura 19. Ainda hoje, em 2021, vários desses edifícios são os mesmos, exceto pelos alambrados que cercavam os lotes, completamente substituídos por muros, além da inserção de inúmeras barreiras físicas, grades que seccionam as áreas internas das escolas, nos mesmos moldes das citadas anteriormente quando tratamos das escolas no Plano Piloto.



Figura 18 – Vista aérea da Escola Classe 01 de Ceilândia e alguns barracos da QNM 23 [Sem data].
Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–C–5 (47827).



Figura 19 – Portão de acesso à escola não especificada em Ceilândia [Sem data]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–C–5 (49678).

Quanto à qualidade dos espaços internos das escolas, as salas são retangulares e com janelas pivotantes de abertura parcial. Faltam luminosidade e ventilação naturais e, se no verão as salas acumulam muito calor, no inverno não retêm quase nenhum. A acústica também fica comprometida em períodos de chuva pela grande quantidade de ruídos que reverberam nas salas devido ao barulho que a água faz ao precipitar sobre as telhas. Como já dito, a maioria desses edifícios segue em funcionamento até hoje, quase sem alterações. Se nos dias atuais, com o bairro já consolidado, é possível experienciar rajadas de ventos fortes e muita poeira, em seus anos iniciais a planície desmatada e a terra solta faziam com que a população sofresse alternadamente com períodos de poeira ou de lama. Levaram

décadas até que o asfalto chegasse à maioria das quadras da Ceilândia. Tanto na Figura 20 quanto na Figura 21, é possível visualizar as condições precárias até aqui descritas. Nas fotografias, observamos um grupo de crianças uniformizadas no caminho da escola, além de um grande grupo de crianças, que, provavelmente intrigadas com o fotógrafo, posaram para fotografia na porta da Escola Classe 34, em 1972.



Figura 20 – Crianças a caminho da escola em Ceilândia [sem data]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–C–5 (49696).



Figura 21 – Crianças na porta da Escola Classe 34 em Ceilândia [1972]. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referências: SCS–HF–12–8–A–1 (50023).

Inicialmente, as residências foram construídas no fundo do lote como provisórias, feitas com madeira, telhas e papelão reutilizados. Mas logo os barracos deram lugar a casas do programa da Sociedade de Habitação de Interesse Social – SHIS, financiadas pelo Banco Nacional de Habitação – BNH e pela Caixa Econômica Federal (PEIXOTO; SOLÉ, 2021, p. 146) e, depois, a sobreposição destas por novas construções para abrigar as necessidades dos grupos familiares: ora com a criação de um comércio, ora com moradias para novos grupos de famílias (MOURA; PEIXOTO; DERNTL, 2021, p. 23). Em todas essas fases de construção das habitações do bairro, ações coletivas, como mutirões para construção das

casas, eram comuns, tanto que determinados relatos por parte dos pioneiros sugerem que, durante a construção das moradias, os arranjos sociais solidários levaram à construção de um espírito comunitário e de pertencimento ao grupo ali estabelecido (DERNTL, 2021, p. 46).



Figura 22 – Vista aérea do Centro de Ceilândia, data posterior a 1977, ano de construção do Reservatório Elevado de Água de Ceilândia. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–5 (92726).

Na fotografia da Figura 22, notamos a Caixa D'água de Ceilândia construída em 1977, projetada pelo arquiteto Gerhard Leo Linzmeye, as ruas sem nenhum tipo de pavimentação – calçadas ou asfalto –, as quadras QNM 1 e 2 com casas, todas iguais, da SHIS em alvenaria, e as quadras QNN 1, 2 e 18 com barracos provisórios feitos com materiais reciclados. Também é possível divisar que, em algumas quadras, mas não em todas, já existia rede elétrica, não havendo, porém, fornecimento domiciliar de água potável, em razão das instalações (reservatórios de água potável ao lado da Caixa D'água) da Caesb ainda estarem em construção.

Nessa época, como indica a fotografia da Figura 23, os moradores recorriam a torneiras públicas (DISTRITO FEDERAL, 1973, p. 28), de água não tratada, espalhadas em alguns pontos do bairro.



Figura 23 – Pessoas em Ceilândia pegando água em torneira pública. Sem data. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal – ArPDF. Referência: SCS–HF–12–8–C–5 (49673).

Em pesquisa sobre as percepções antropurbanísticas da capital do Brasil, Cristina Patriota de Moura, Elane Ribeiro Peixoto e Maria Fernanda Derntl avaliaram que as “mudanças na paisagem urbana de Ceilândia são radicais, embora o módulo de estruturação espacial, a Unidade de Vizinhança, tenha sido mantido durante os anos de sua existência, quer nos novos setores, quer na manutenção dos

existentes” – e isso ajuda a compreender por que o bairro é tão diverso em suas tipologias edilícias, os lotes unifamiliares foram adaptados e atualmente acomodam uma média de 3,5 famílias cada (MOURA; PEIXOTO; DERNTL, 2021, p. 23).

Nos dias de hoje, Ceilândia é o bairro com maior população do DF, abrigando 15% da população de Brasília (CODEPLAN, 2019), constituindo também um polo atrator para novas urbanizações, a exemplo dos dois novos setores: Sol Nascente e Pôr do Sol, que crescem ligados física e politicamente a Ceilândia. Quanto à paisagem urbana atual do bairro, não há regularidade nas tipologias das edificações, e quase não existem árvores nas ruas locais –as poucas sombras são daquelas plantadas dentro dos lotes que se projetam para as calçadas. Os únicos equipamentos infantis são as escolas, que, apesar de estarem em lotes privilegiados, não se destacam na paisagem, ao contrário, escondem-se em lotes murados por todos os lados. Nesse sentido, destacam-se as sobreposições de equipamentos de segurança sobre os muros: arame farpado, cercas elétricas e/ou concertinas.



Figura 24 – Centro Classe 01 de Ceilândia, localizado na EQNM 23/25 – Ceilândia - DF. Fonte: Google Maps, 2022.

Cabe ressaltar que a escola mostrada na fotografia da Figura 24 é a mesma que aparece na Figura 18 (pág. 84), outrora cercada apenas por tela alambrado.

Setor de Habitação Coletiva Sudoeste (SHCSW)

Seguindo com a temática de expansão dos bairros de Brasília, se o princípio de planejamento de Brasília era das cidades satélites, relativamente autônomas, de tamanho contido e circunscritas a um núcleo principal, na prática, mesmo antes de atingir o número total de habitantes previstos para o Plano Piloto, esse próprio bairro se expandiu. Pesquisa do Sindicato da Indústria da Construção Civil do Distrito Federal (Sinduscon-DF) computou que, em 2015, o Plano Piloto ainda não havia atingido a saturação populacional, pois, nessa data, existiam 94 projeções vazias, destinadas a prédios residenciais, 81 na Asa Norte e 13 na Asa Sul (SINDUSCON-DF, 2015), entretanto, já em 1985, trabalhava-se na expansão das áreas de residência no centro da cidade.

O Setor de Habitação Coletiva Sudoeste (SHCSW), ou Sudoeste³⁶, é uma expansão da área reservada à habitação do Plano Piloto de Brasília, projetado a partir de diretrizes projetuais publicadas no documento *Brasília Revisitada 1985/87 Complementação, Preservação, Adensamento e expansão urbana* (COSTA, 1987) e de acordo com o Memorial Descritivo (MDE) 17/88 (NOVACAP, 1988b, p. 16). O projeto urbanístico das Quadras Residenciais do SHCSW foi elaborado por Lucio Costa e a sua filha, Maria Elisa Costa (COSTA, 1987, p. 16). Tal documento aborda, entre outros assuntos, a complementação, a preservação, o adensamento e a expansão urbana do Plano Piloto, mas a novidade nessa expansão é a preocupação explícita com unidades destinadas a famílias de baixa renda localizadas próximo ao centro da capital em oposição ao processo de segregação recorrente na cidade. A proposta de expansão das áreas residenciais e de adensamento populacional do Plano Piloto de Brasília³⁷ foi aprovada em 24 de fevereiro de 1987 pelo Conselho de

³⁶ Atualmente, o Sudoeste tem gestão administrativa independente do Plano Piloto, ele pertence à Região Administrativa XXII – Sudoeste/Octogonal (BRASÍLIA, 2003).

³⁷ A proposta de expansão das áreas residenciais e de adensamento populacional do Plano Piloto de Brasília foi aprovada em reunião ordinária, realizada em 24 de fevereiro de 1987, do Conselho de

Arquitetura, Urbanismo e Meio Ambiente (CAUMA), tendo sido publicado, em 1988, o Memorial descritivo do projeto³⁸ (MDE 147/88), no qual o Sudoeste é descrito como um bairro organizado em unidades de vizinhança: nove superquadras semelhantes às da Asa Sul ou Norte, outras oito quadras menores, denominadas Quadras Econômicas, versão acessível ou barata da superquadra ou “áreas de vizinhança”, expressão utilizada por Costa para se referir a esses espaços (COSTA, 1987, p. 22) ilustrados na Figura 25 com croquis também de Costa.

Na área, já existiam algumas edificações com registro legal, como o Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) e um reservatório de água da Caesb, e essas construções foram incorporadas ao projeto com anuência da Terracap. As Quadras Econômicas configuram conjuntos retangulares de 160 x 370m com 30 blocos de 8 x 34 m organizados em formato de losango, como demonstra a Figura 25, todos com três pavimentos sobre pilotis livres e, tal qual a sua versão não econômica, reservando quase toda a extensão do chão para áreas comuns. É na paisagem que se faria sentir a harmonia dos espaços urbanos com a escala bucólica, sem transição explícita entre o público e o privado. Nesse sentido, o novo bairro se propunha a não delimitar as áreas livres e arborizadas, não havendo, nesse espaço, barreiras, como muros. A intenção era expandir a área residencial do Plano Piloto, assegurando a permanência da proposta original. A mesma tecnologia empregada nas superquadras do "morar em apartamento", que significa dispor do chão livre e de gramados generosos em uma escala generosa, foi empregada nessa área. A previsão era de que cada bloco teria 12 apartamentos de 60 m² ou 24 de 30 m², admitindo-se 15 blocos de cada tipo, totalizando 540 unidades residenciais por quadra, com uma previsão média de 2.700 habitantes por quadra.

Arquitetura, Urbanismo e Meio Ambiente (Decisão nº 28/87 - Cauma), e no Decreto nº 10.829, de 14 de outubro de 1987, que regulamenta o art. 38 da Lei nº 3.751, de 13 de abril de 1960, no que se refere à preservação da concepção urbanística de Brasília (BRASÍLIA, 1987).

³⁸ O projeto de urbanismo - Setor de Habitação Coletiva Sudoeste - SHCSW - MDE-147/88 MDE 147/88 foi elaborado pela empresa Construções e Topografias Basevi S/A (NOVACAP, 1988b).

oposta – e, ao mesmo tempo, dar também a elas acesso à maneira do viver própria da cidade e introduzida pela superquadra (COSTA, 1987, p. 27).

Ao descrever a criação desse bairro, o discurso de Lucio Costa é condizente com o contexto que o país atravessava, o processo de redemocratização do Brasil. As últimas eleições indiretas, anteriores a Nova República brasileira, haviam trazido José Sarney, vice de Tancredo Neves, que morreu antes de tomar posse. Nesse mesmo ínterim, foi promulgada, no final de 1983, a Emenda Calmon, que marcava o retorno da obrigatoriedade constitucional de recursos para a educação. E mesmo que, na prática, o Estado não cumprisse a Constituição, legalmente a Nova República trazia em seu íntimo um projeto político efetivamente democrático e comprometido com o social. Entretanto, como aponta Beatrice Gonzaga (2005, p. 81), em dissertação que analisa os arredores desse bairro, ainda que o discurso de Costa seja de integração, o projeto delimita diferentes quadras para classes sociais distintas, sendo que a extensão da casa, ou o “quintal comum” – como denominam Lucio e Maria Elisa Costa –, não previa o convívio social entre pessoas de nichos econômicos variados.

Estão explícitos no projeto todos os componentes elementares de uma unidade de vizinhança: a área residencial, as lojas locais, os equipamentos comunitários para crianças menores e a centralidade das escolas primárias. Como é possível observar na Figura 26, foram reservados 32 lotes, em lugar de centralidade, para equipamentos de educação: seis Creches, 16 Centros de Educação Infantil ou Jardins de Infância e 10 Centros de Educação Fundamental.

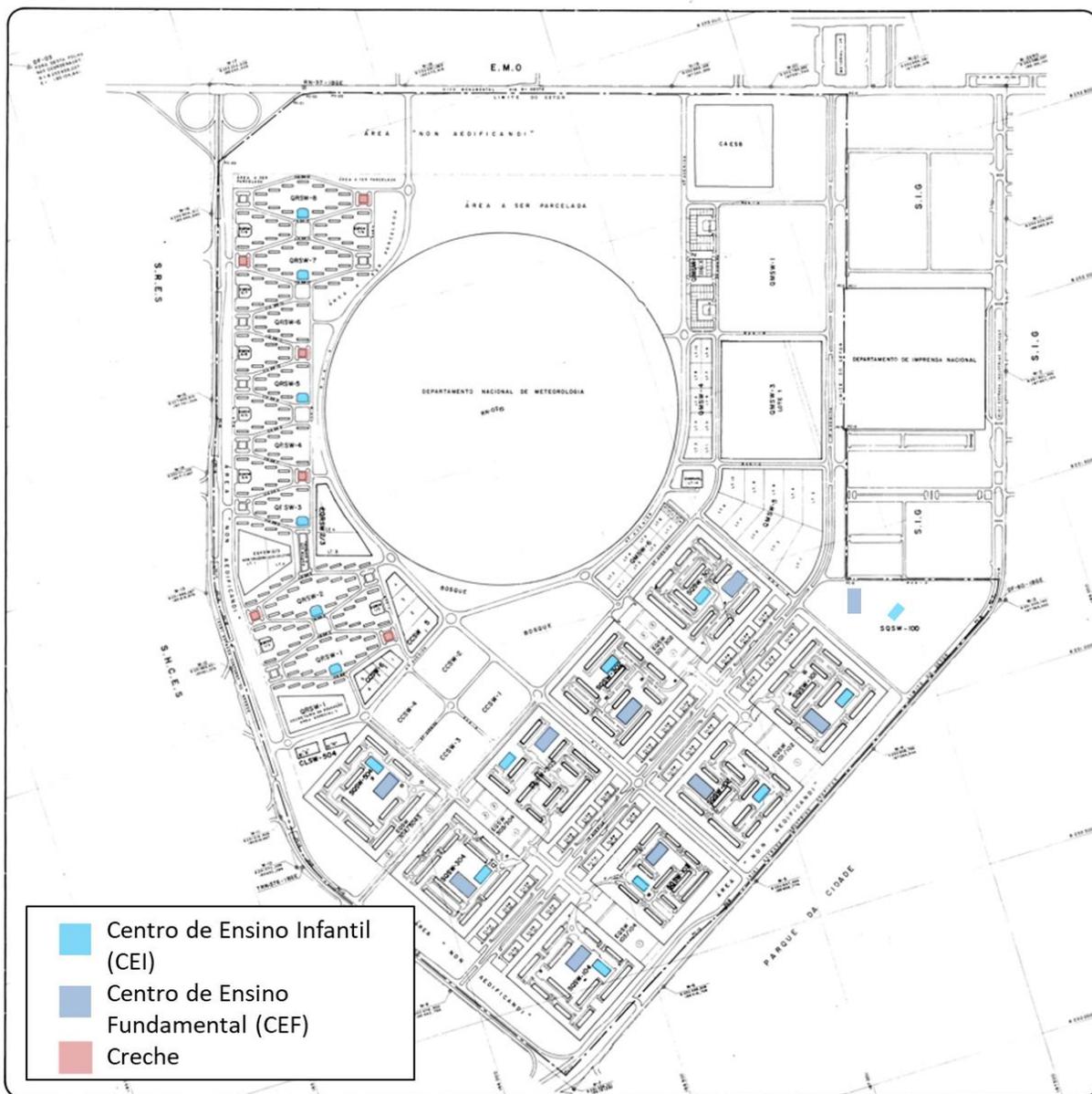


Figura 26 – Imagem retirada da Planta do Plano de Expansão do Plano Piloto - Setor de Habitação Coletiva Sudoeste. Fonte: Projeto de Urbanismo - Parcelamento (NOVACAP, 1988b) com legenda e grifo nossos sobre os lotes especificados pelos autores para escolas e creches.

Ultrapassando as áreas residenciais, havia, também, no projeto uma intenção de consolidação de um local próprio ao encontro, da vida social em grupo, com as áreas CCSW, espaços previstos para centros comerciais com atividades 24 horas, restaurantes, bares e cafés. Esse propósito foi sendo alterado por diversas (in)ações

do governo local, que, majoritariamente, visaram favorecer a indústria da construção civil com a construção de unidades residenciais para classe média. A implantação do SHCSW ocorreu em três fases diferentes³⁹, sendo que tais etapas não foram planejadas em conjunto, pois são resultantes de modificações do projeto urbanístico original para o SHCSW por órgão de planejamento urbano do GDF durante décadas. Mas o que é comum às alterações é o aumento na densidade demográfica, bem como as modificações na tipologia de uso que visavam ampliar o número de unidades residenciais ofertadas para a classe média. As novas quadras criadas têm quase todas as características de uma superquadra, exceto pelo fato de não existirem escolas públicas em seu interior, ou mesmo lotes nos quais as unidades de ensino poderiam ser futuramente implantadas. Tal ação pode ser interpretada como uma reserva de localização que objetiva viabilizar a construção do maior número possível de unidades habitacionais em cada quadra, bem como dificultar que as famílias que utilizam o sistema público de educação fixem residência nesse bairro.

Atualmente, o Sudoeste detém a segunda maior renda per capita média de Brasília, R\$ 7.131,45 (CODEPLAN, 2018a), uma das mais altas do país. O bairro já se encontra consolidado, afinal a ocupação dos lotes residenciais é quase total. Já o chão público sem nenhuma forma de cercamento com os pilotis livres não se efetivou, e o que se observa é o contrário. A paisagem pública foi sequestrada por cada bloco, que define o projeto paisagístico de seus arredores separadamente, onde a inclusão de barreiras vegetais passou a ser uma constante nos espaços públicos, com o objetivo de privatizar esses espaços. O bem público foi espoliado e contraria a mistura de pessoas de todos os tipos e classes, característica fundamental proposta pelo projeto do bairro. Ao tratar da paisagem construída nesse bairro, Delayse Maria Teles conclui que o tratamento paisagístico modernista indicado para o local foi abandonado, figurando, em seu lugar, uma tipologia pós-

³⁹ Sobre a historiografia do processo de expansão do Sudoeste destacamos a dissertação de Beatrice Gonzaga, intitulada: *O planejamento urbano e a cidade real: um olhar sobre o cruzheiro – DF* (GONZAGA, 2005).

moderna, com variedade de formas e elementos algumas vezes pitorescos (pontes, grutas, cascatas e recantos lúdicos) antes inimagináveis em Brasília (TELES, 2005, p. 158).

MAPA DE SITUAÇÃO DOS LOTES RESERVADOS PARA ESCOLAS PÚBLICAS NO SUDOESTE

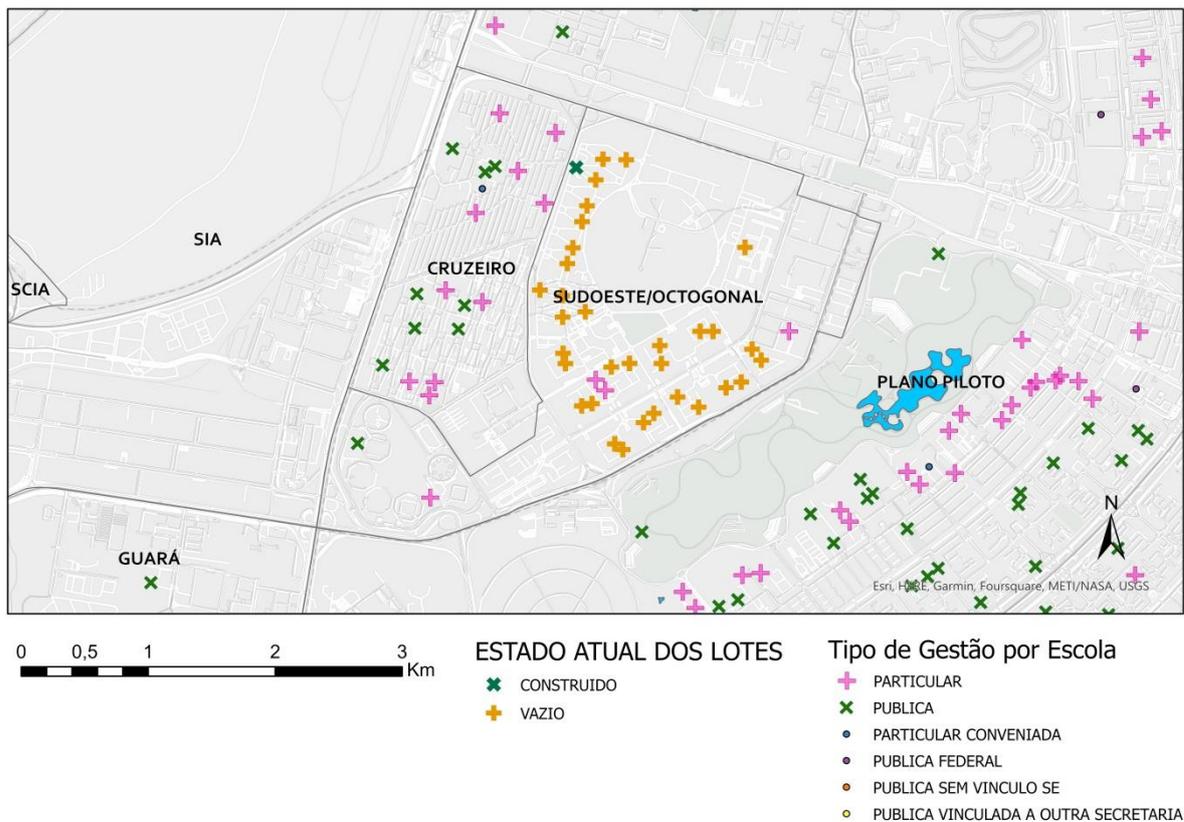


Figura 27 – Espacialização dos lotes destinados a escolas para o Setor de Habitação Coletiva Sudoeste e atual situação de ocupação dos lotes. Fonte: Autores a partir de dados do GeoPortal | DF (SEDUH, 2021) e Projeto de Urbanismo - Setor de Habitação Coletiva Sudoeste - SHCSW (NOVACAP, 1988a).

Outro aspecto relevante é a ausência de escolas públicas primárias na região, mesmo que determinados lotes em lugar de destaque, no centro das unidades de vizinhança, tenham sido reservados para isso. Dos 32 lotes previstos para esse fim no MDE 147/88 (NOVACAP, 1988b), apenas um foi construído, onde atualmente funciona uma creche privada em regime de convênio. Já entre as seis novas quadras que compõem a extensão do bairro, relativas ao projeto inicial da SHCSW,

somente um lote foi destinado genericamente para equipamentos de educação: situa-se no centro da SQSW 300 (Lote 1) e está vazio.

Há na racionalização do zoneamento espacial no projeto de Lucio e Maria Elisa Costa para o Sudoeste uma ação de segregação, em especial na setorização de diferentes espaços de habitação condicionados à classe de renda. Em contradição com o discurso projetual de integrar os trabalhadores ao centro, a localização de elementos especializados de maneira dissociada e inerte, que almejam a planificação racionalizada da cidade, acabam por segregar. Mesmo que as unidades de vizinhança do Sudoeste tenham sido pensadas para fomentar o convívio entre os vizinhos, os pobres são impedidos de viver nessas localizações por barreiras físicas e tácitas, tal como a inexistência de equipamentos de educação pública e, claro, os valores imobiliários exorbitantes dos apartamentos no bairro. No projeto da implantação, identificamos, afinal, ações de espoliação que seguem confiscando as áreas públicas e coletivas, que vêm sendo transformadas em espaços individuais e privados.

Nesse cenário, não apenas os pobres são afastados do centro, mas passam a ser surrupiadas as condições básicas para sua instalação e sobrevivência. O Estado se vale de sua prerrogativa de exclusividade das ações de planejamento urbano para reservar localizações que tragam vantagens, como menor tempo de deslocamento até o centro, para classes com maior poder aquisitivo. Nesse sentido, dá-se a somatória das espoliações urbanas, ou das extorsões derivadas da ausência ou da precariedade de serviços de consumo coletivo, que se apresentam como socialmente necessários para a reprodução dos trabalhadores no ambiente urbano, a exemplo do acesso à educação pública de qualidade, a moradia, o transporte, entre outros, os quais aguçam ainda mais a segregação socioespacial.

Águas Claras

Durante a década de 1990, por meio de esforços do governo local para mudar a dinâmica de transporte da cidade, inicialmente pensada para a escala do automóvel, foi construído o Metrô-DF⁴⁰, como aponta a Figura 28. Inaugurado em 2001, o sistema metroviário de Brasília surge como alternativa ao transporte urbano, ligando seis bairros: o Plano Piloto, com maior número de postos de trabalho, a Ceilândia, com maior população, e Samambaia, passando pelo Guará, Park Way, Águas Claras e Taguatinga. Entre os objetivos do metrô estavam tanto a implantação de um meio de transporte em massa que atendesse ao vetor de urbanização sudoeste, na época já congestionado pelo fluxo pendular de carros particulares no trajeto periferia-centro, quanto a criação de um novo polo habitacional e econômico para a cidade: Águas Claras, além do reforço às ações que estimulariam o crescimento vertical da cidade nesse bairro. Não só esses objetivos foram atingidos, como também o Metrô transformou a paisagem urbana da cidade. Águas Claras foi pensada para que os pedestres pudessem acessar bens e serviços dentro do bairro e utilizassem o metrô como meio de circulação entre o bairro e demais regiões do DF, principalmente o Plano Piloto.

Em termos de mobilidade física inerentes aos possíveis caminhos até a escola, o metrô se destaca nessa discussão, já que alterou o paradigma de mobilidade de Brasília, o qual era realizado exclusivamente por automóveis ou ônibus. Depois de sua implantação, estudantes de cinco bairros tiveram acesso direto às escolas públicas do Plano Piloto. Entretanto, fora do Plano Piloto, ele é um

⁴⁰ Com uma via de 42,38 km de extensão, o projeto do Metrô-DF é composto por 29 estações, sendo que, em 2023, o metrô operou com 27 estações e 32 trens que circulam de segunda a sábado, das 5h30h às 23h30, domingos e feriados, das 7h às 19h – juntos transportando, em média, 160 mil passageiros por dia (METRÔ - DF, 2021)

MAPA DO SISTEMA DE METRÔ NO DISTRITO FEDERAL

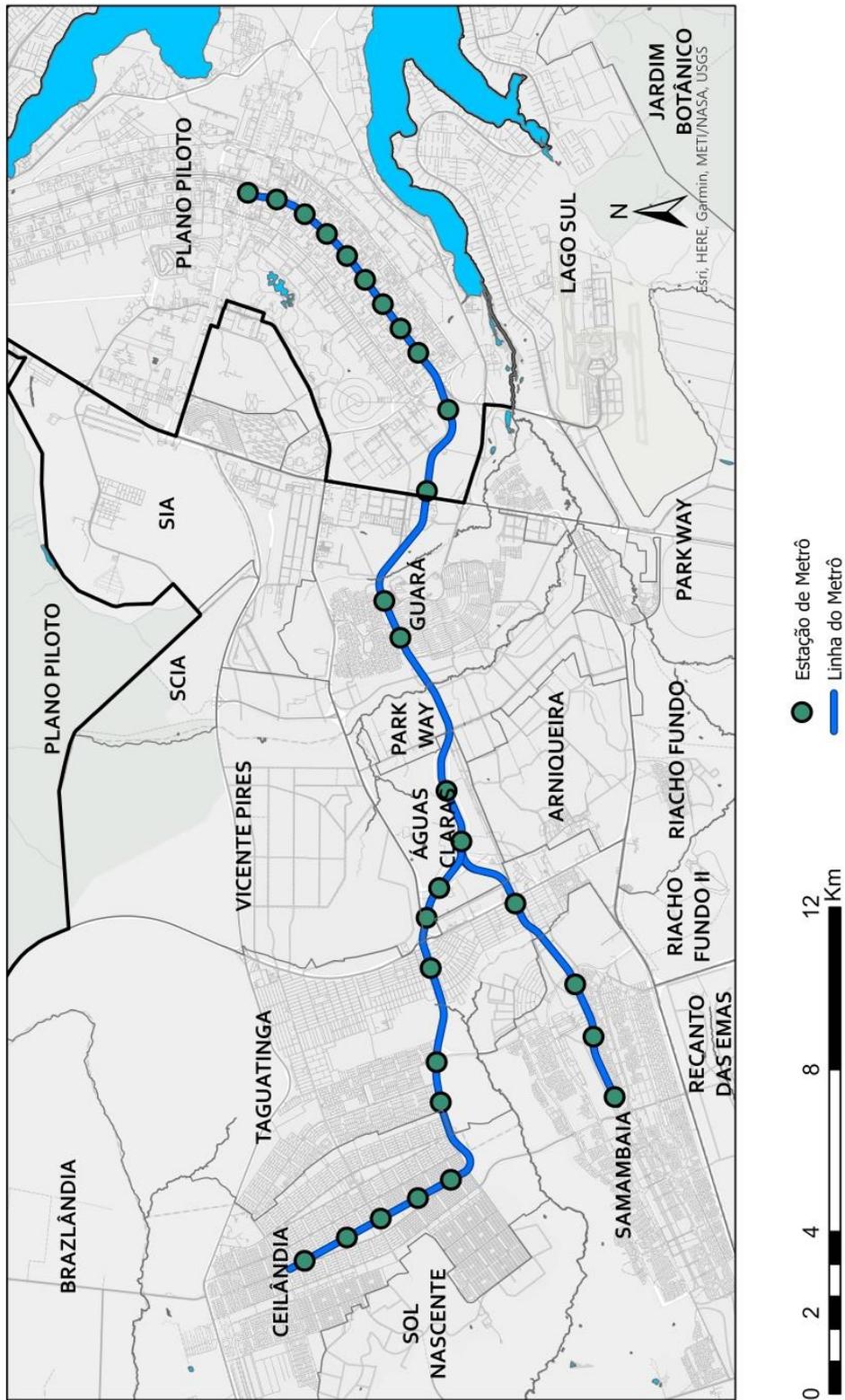


Figura 28 – Mapa do sistema metroviário de Brasília. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021

trem de superfície, com exceção do trecho no centro de Taguatinga, igualmente subterrâneo. Em outras palavras, apesar de o metrô facilitar o deslocamento para as pessoas que percorrem o trajeto periferia-centro, ao mesmo tempo seccionou bairros e aumentou trajetos pedonais por ser uma barreira de quilômetros de extensão.

Criada a partir do Plano Estrutural de Organização Territorial – PEOT de 1977, documento elaborado pela Codeplan, Águas Claras foi encomendada ao arquiteto Paulo Zimbres pelo Governo do Distrito Federal (DF) em 1991. Duas eram as premissas básicas do projeto: consolidar uma ocupação urbana densa que viabilizasse a construção da linha de metrô conectando as regiões do eixo oeste (Taguatinga, Ceilândia e Samambaia) ao Plano Piloto e suprir a demanda habitacional crescente da classe média e atender às diretrizes do planejamento urbano regional instalando um polo econômico na região (PEREIRA, 2016). A partir de um olhar crítico ao projeto de Brasília, no qual a abundância de espaços vazios e verdes junto à rarefação da malha urbana desintegra o modelo de rua-corredor, Águas Claras reduz esses espaços, assenta as edificações ao nível do solo e retoma a conformação em quarteirões. Os lotes são circundados por ruas e calçadas que definem a interface entre o público e o privado. Os croquis, como indicam a Figura 29 e a Figura 30, elaborados pelos autores do projeto, mostram como o bairro se organiza em quarteirões distribuídos dos dois lados da linha metroviária com algumas pontes para carros e pedestres sobre o vão da linha férrea. O vão imposto pelo metrô já era previsto antes do projeto, não representando um impeditivo na elaboração de proposta de retomada a cidade tradicional de ruas corredor. Em entrevista para a pesquisa de Lucas Pereira, Zimbres afirma: “buscava-se a valorização do pedestre, o adensamento populacional e a consolidação de uma cidade multifuncional, na qual comércio, trabalho, lazer e habitação estivessem misturados no tecido urbano” (PEREIRA, 2016, p. 159).

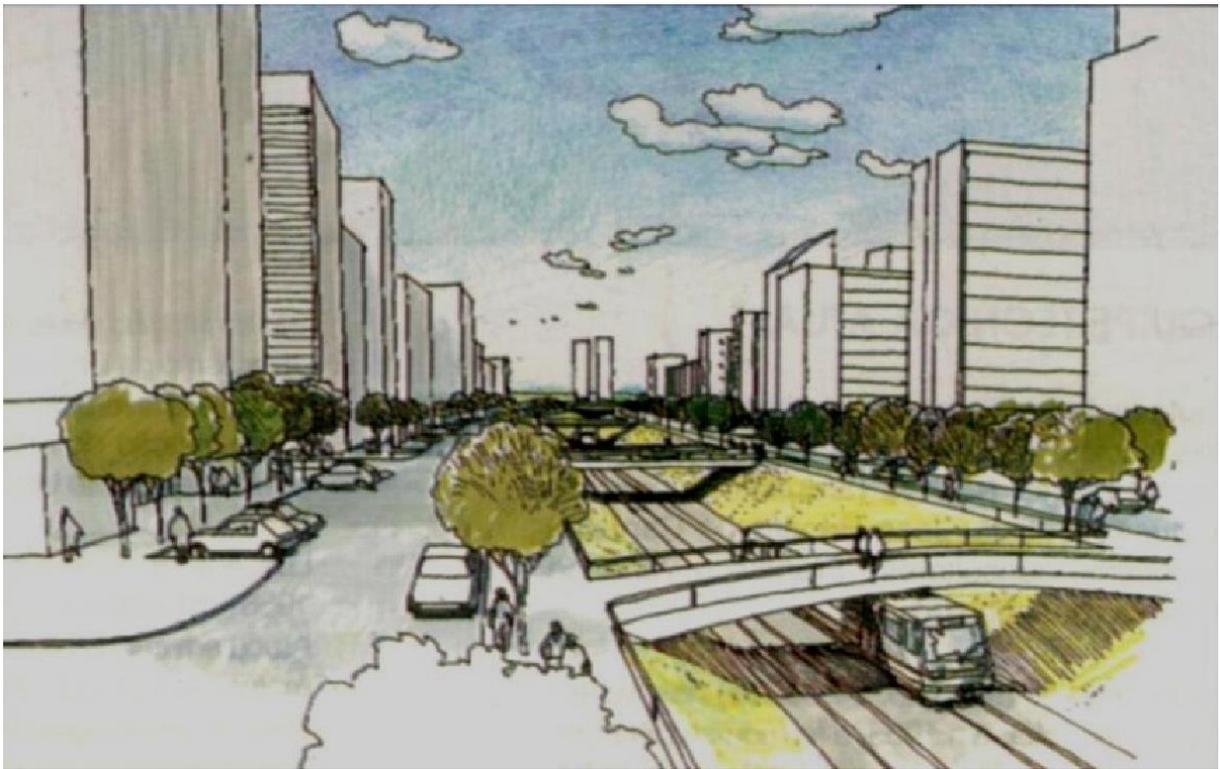


Figura 29 – Croqui de Águas Claras elaborado pelo escritório Zimbres e Reis Arquitetos Associados (1992). Fonte:(PEREIRA, 2016).



Figura 30 – Croqui de Águas Claras elaborado pelo escritório Zimbres e Reis Arquitetos Associados (1992). Fonte:(PEREIRA, 2016).

A proposta para Águas Claras era a criação de um meio ambiente construído rico e diversificado com a adoção de inúmeras tipologias, flexíveis quanto ao projeto edilício. Mas a solução urbana adotada não difere tanto do paradigma histórico das unidades de vizinhança, como é possível constatar na Figura 31, haja visto que é um ambiente residencial com funções e aspectos estritamente locais e peculiares: a escola primária (áreas institucionais), os pequenos parques ou playgrounds (praças), as lojas locais (edifícios de uso misto e comerciais) e os lotes residenciais. Além disso, o sistema interno de ruas empregava *cul-de-sac*, para garantir a privacidade residencial, e as quadras estão organizadas com distâncias possíveis de serem percorridas a pé, todos componentes definidos como elementares por Clarence Perry. São duas as exceções: a população, que não é limitada ao quantitativo de famílias que uma escola primária consegue atender; e os mecanismos de circunscrição das quadras, que, apesar de ser delimitado por ruas arteriais, não chega a desencorajar o trânsito de veículos internamente.

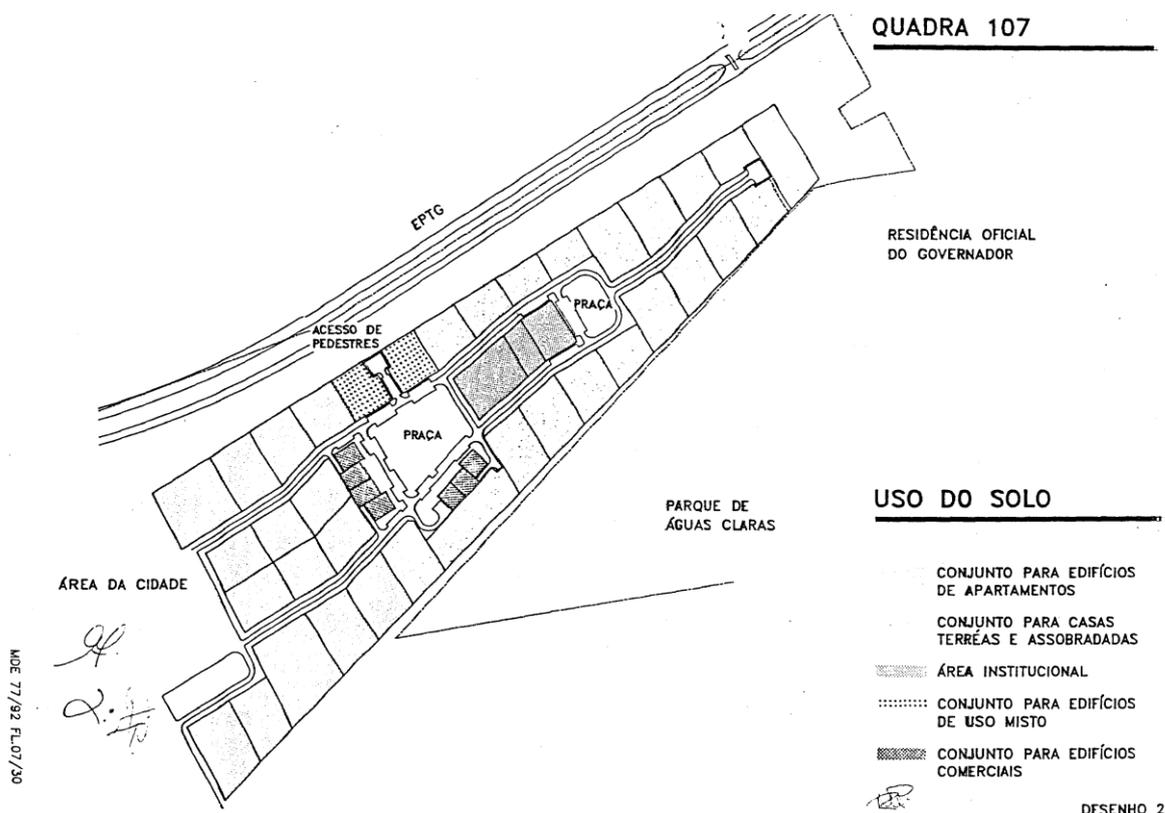


Figura 31 – Planta Geral da Quadra 107 – Águas Claras. Fonte: Memorial Descritivo – MDE 77/92 – CST Cidade Satélite de Taguatinga, Bairro Águas Claras – Quadra 107 (ZIMBRES; REIS, 1992a, p. 7).

A relevância de tais componentes, comuns às unidades de vizinhança, também estão descritas nas intenções projetuais, como, por exemplo, no memorial descritivo da quadra 107, no qual, ao descreverem a diversidade do meio ambiente construído, os autores afirmam:

Foram adotadas duas soluções básicas, ambas proporcionando grande flexibilidade na concepção dos futuros projetos de desenvolvimento da área. A primeira consiste na constituição de uma série de lotes para edifícios de apartamentos. Estes ocuparão aproximadamente o primeiro terço da Quadra, a partir de sua entrada. Os dois terços restantes serão constituídos por pequenos condomínios residenciais de um a dois pavimentos, que poderão ser projetados, entre outros partidos, como pequenas vilas. O comércio estará localizado em torno da grande praça central, onde também estarão situadas a escola pública de primeiro grau, jardim de infância e creche. A área comercial, embora prefigurada, possibilitará grande flexibilidade quanto ao seu projeto. Aí estão abertas possibilidades para a contribuição arquitetônica de diversas equipes profissionais. (ZIMBRES; REIS, 1992a, p. 8)

Mas, diferente do previsto, a liberdade tipológica não garantiu diversidade. O que identificamos no bairro é uma arquitetura genérica, de paisagem urbana homogeneizada. Característico de um processo de distanciamento das diferenças e aproximação das semelhanças através da aplicação de um catálogo de elementos banais, pela adoção de uma arquitetura eclética industrializada e pela opção de interiores climatizados e desconexos do mundo exterior (LASSANCE et al., 2021, p. 42). A proposição de um bairro vertical, adensado, de zoneamento misto e que evitaria os vazios inerentes a escala bucólica, se concretizaria com a aplicação de recursos do setor privado nos encargos da urbanização, afinal, “Este assumiria os custos de produção e manutenção de boa parte das áreas verdes e de estacionamento.” (ZIMBRES; REIS, 1992, p. 4), entretanto o rodoviarismo aplicado contíguo a uma arquitetura genérica, promoveram uma urbanização sem identidade, repleta de vazios urbanos. Pois, a resposta formulada pelo mercado foi a de erigir enclaves fortificados, com barreiras físicas e tácitas, mesmo que isso espolie e segregue pessoas.

Originalmente, Zimbres propôs a retomada do modelo de rua-corredor com a mistura de lotes residenciais e comerciais com gabaritos de até 12 pavimentos. Contudo, mudanças na legislação retiraram o limite máximo de pavimentos, condicionando a altura das edificações apenas ao coeficiente de aproveitamento.

Isso possibilitou que surgissem edifícios com até 36 pavimentos, gabarito que destoa da rua-corredor do projeto. Outro aspecto importante do projeto é a reserva de lotes para equipamentos de educação, constam nas plantas do Projeto de Urbanismo de Águas Claras 54 lotes destinados a equipamentos de educação, Figura 32 , 18 para escolas de educação infantil (CEI), 18 para escolas de ensino fundamental (CEF), 7 para escolas de ensino médio (CEM), 9 sem especificação – apenas com a indicação “ESCOLA” – e 2 destinados à educação, sendo áreas reservadas para faculdades. Na Figura 33, trazemos umas das plantas de parcela do Projeto Urbanístico do bairro feita pelos projetistas (ZIMBRES; REIS, 1992b, p. 151-II-2-B), em que destacamos os lotes especificados pelos autores para equipamentos de educação.

O fenômeno que nos interessa ressaltar é a segregação socioespacial em Águas Claras, pois, dos 54 lotes destinados a equipamentos de educação, apenas uma escola pública foi construída, funcionando atualmente uma creche que atende 136 crianças entre 0 e 5 anos em regime de convênio (SEEDF, 2017). Desses lotes reservados a escolas, 36 já tiveram seus parâmetros de uso⁴¹ alterados, sendo 29 para CSIIR, seis para CSII e um RE, ou seja, de acordo com as informações disponibilizadas pelo Governo do Distrito Federal, nesses lotes não serão construídas escolas públicas.

⁴¹ De acordo com a Lei de Uso e Ocupação do Solo do Distrito Federal (LUOS), são categorias de uso e ocupação do solo: RE - residencial exclusivo, onde é permitido o uso exclusivamente residencial; CSIIR - comercial, prestação de serviços, institucional, industrial e residencial, onde o uso não residencial é obrigatório, não se admitindo o uso residencial no térreo, e que apresenta três subcategorias; CSII - comercial, prestação de serviços, institucional e industrial, onde o uso residencial é proibido e INST EP – institucional, onde é permitido o uso institucional, caracterizada por lotes dispersos na malha urbana, que constituem bens de propriedade do poder público e que abrigam, de forma simultânea ou não, equipamentos urbanos ou comunitários. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, art. 10)

MAPA DOS LOTES INICIALMENTE DESTINADOS A ESCOLAS PÚBLICAS EM ÁGUAS CLARAS

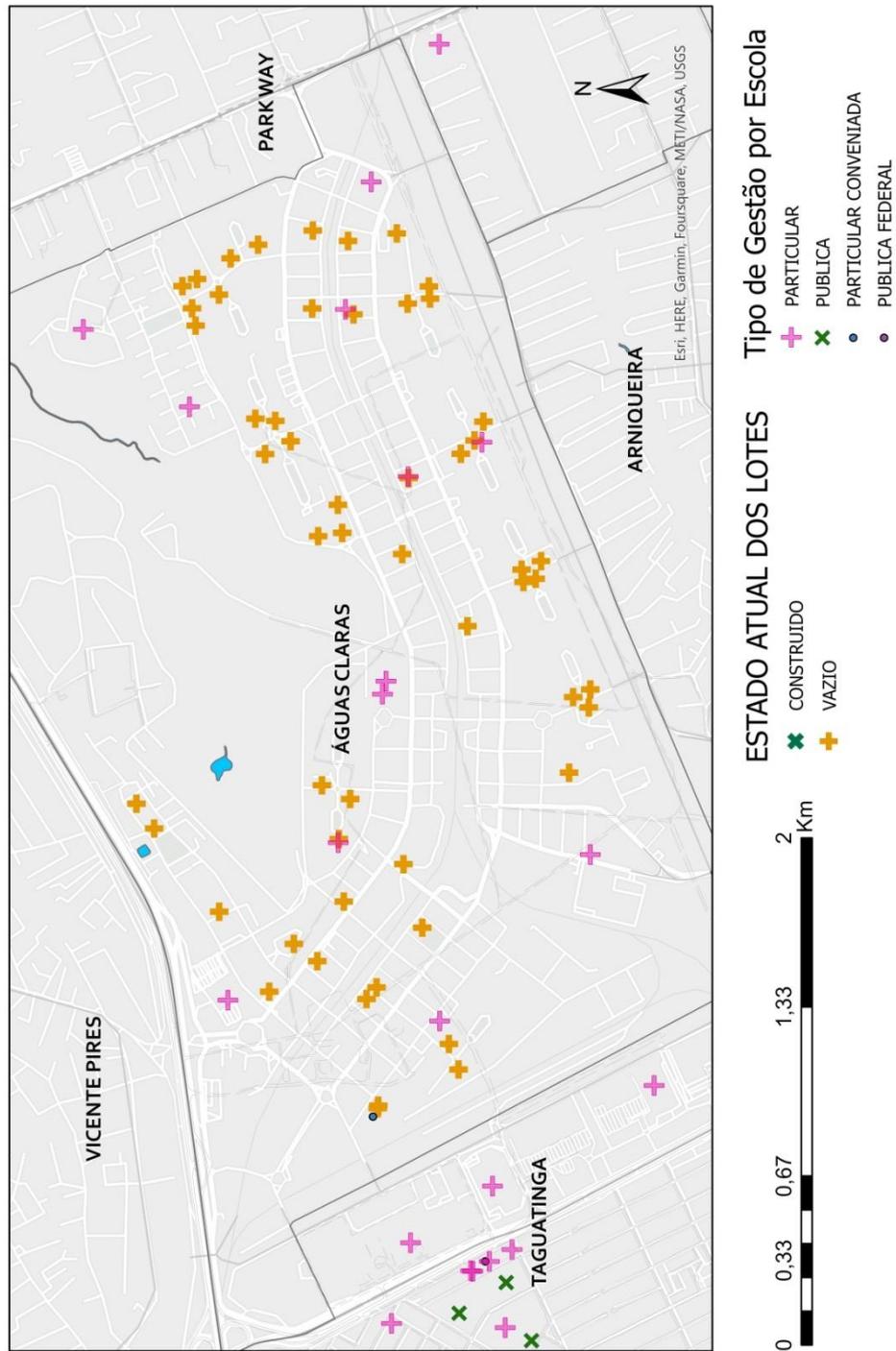


Figura 32 – Espacialização dos lotes destinados à escolas para o projeto de Águas Claras. Fonte: Autores a partir de dados do GeoPortal | DF (SEDUH, 2021) e Projeto de Urbanístico de Águas Claras (ZIMBRES; REIS, 1992b)

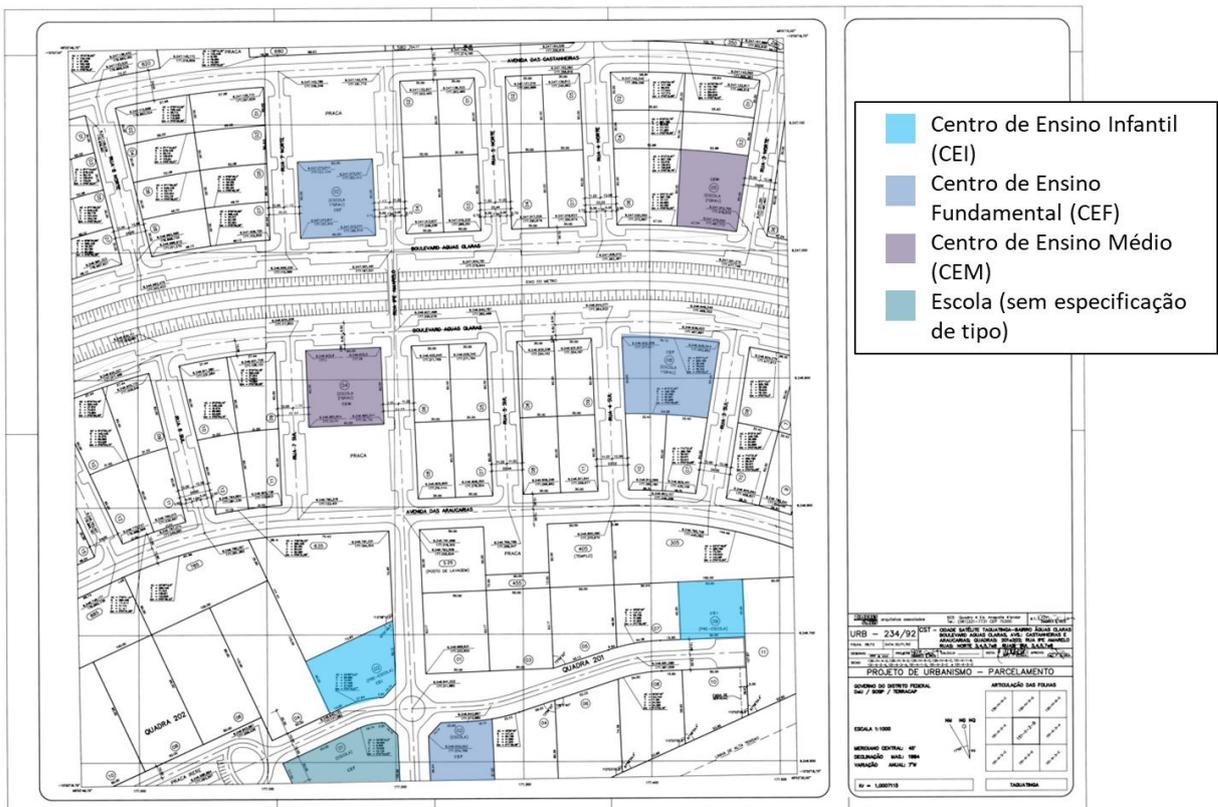


Figura 33 – Planta de parcela do Projeto Urbanístico do bairro Águas Claras. Fonte: Projeto de Urbanístico de Águas Claras (ZIMBRES; REIS, 1992b, p. 151-II-2-B) com grifo e legenda nosso sobre os lotes especificados pelos autores para escolas

Entre os 18 lotes que seguem reservados pela LUOS para equipamentos públicos foram construídos um fórum (Fórum Desembargador Helládio Toledo Monteiro) e uma sede do Tribunal Regional Eleitoral (15ª Zona Eleitoral do DF), restando 15 vazios. Na Figura 34, estão identificados todos esses lotes, que estão, ou já foram, destinados a escolas. A aversão aos equipamentos de educação é somente em relação a instituições públicas, pois dados da SEDUH indicam que em Águas Claras há 13 instituições particulares de ensino (SEDUH, 2021), com a rede privada dispendo de representantes em todos os níveis de educação (da creche à faculdade), como aponta a Figura 35. Entretanto, não existe nenhuma escola pública nem previsão de implantação de alguma unidade.

MAPA DE SITUAÇÃO ATUAL DOS LOTES INICIALMENTE DESTINADOS A ESCOLAS PÚBLICAS EM ÁGUAS CLARAS

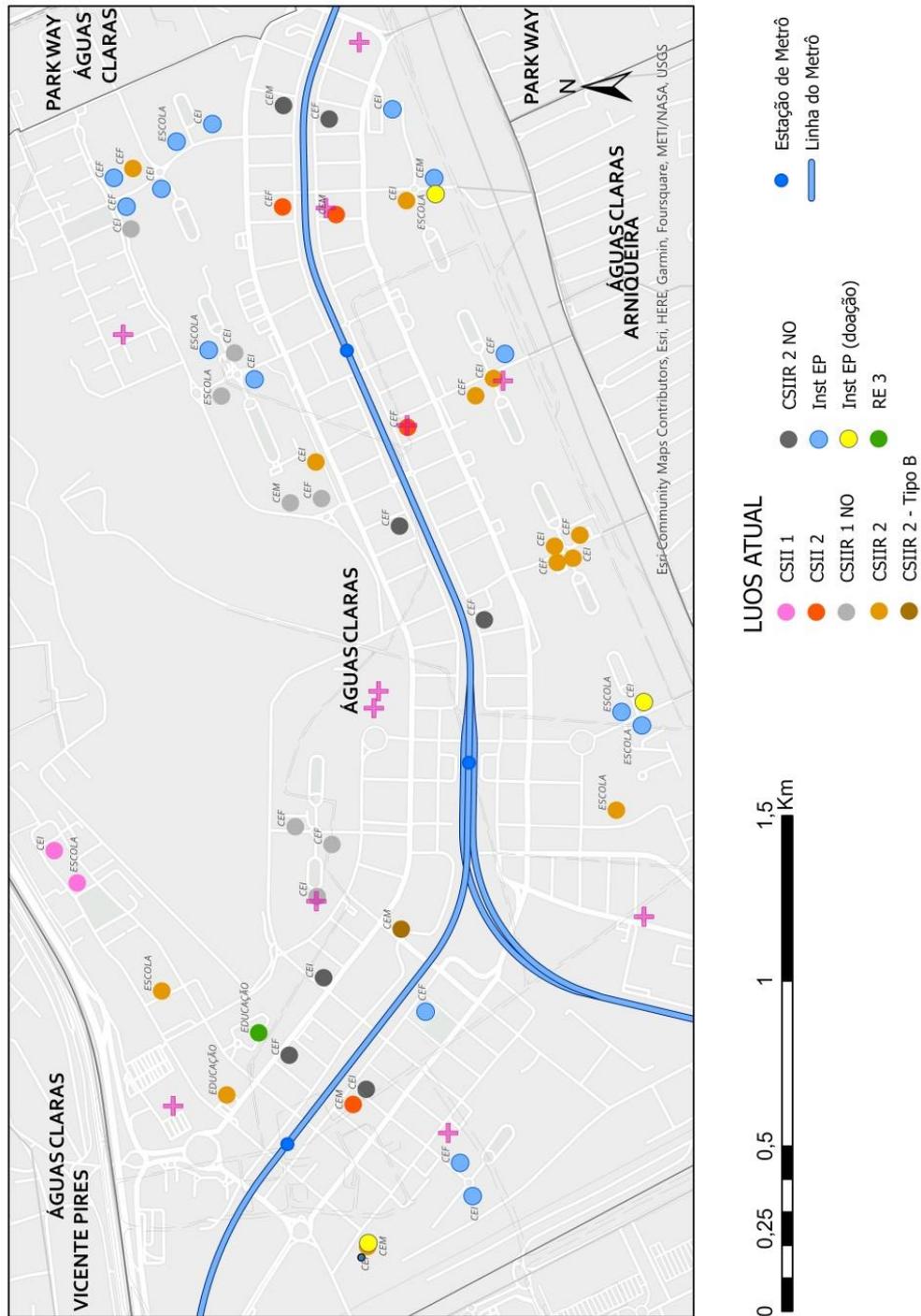


Figura 34 – Espacialização dos lotes destinados à escolas para o projeto de Água Clara e atuais parâmetros de ocupação do solo. Fonte: Autores a partir de dados do GeoPortal | DF (SEDUH, 2021) e Projeto de Urbanístico de Água Clara (ZIMBRES; REIS, 1992b).

MAPA DAS ESCOLAS CLASSIFICADAS PELO TIPO DE GESTÃO

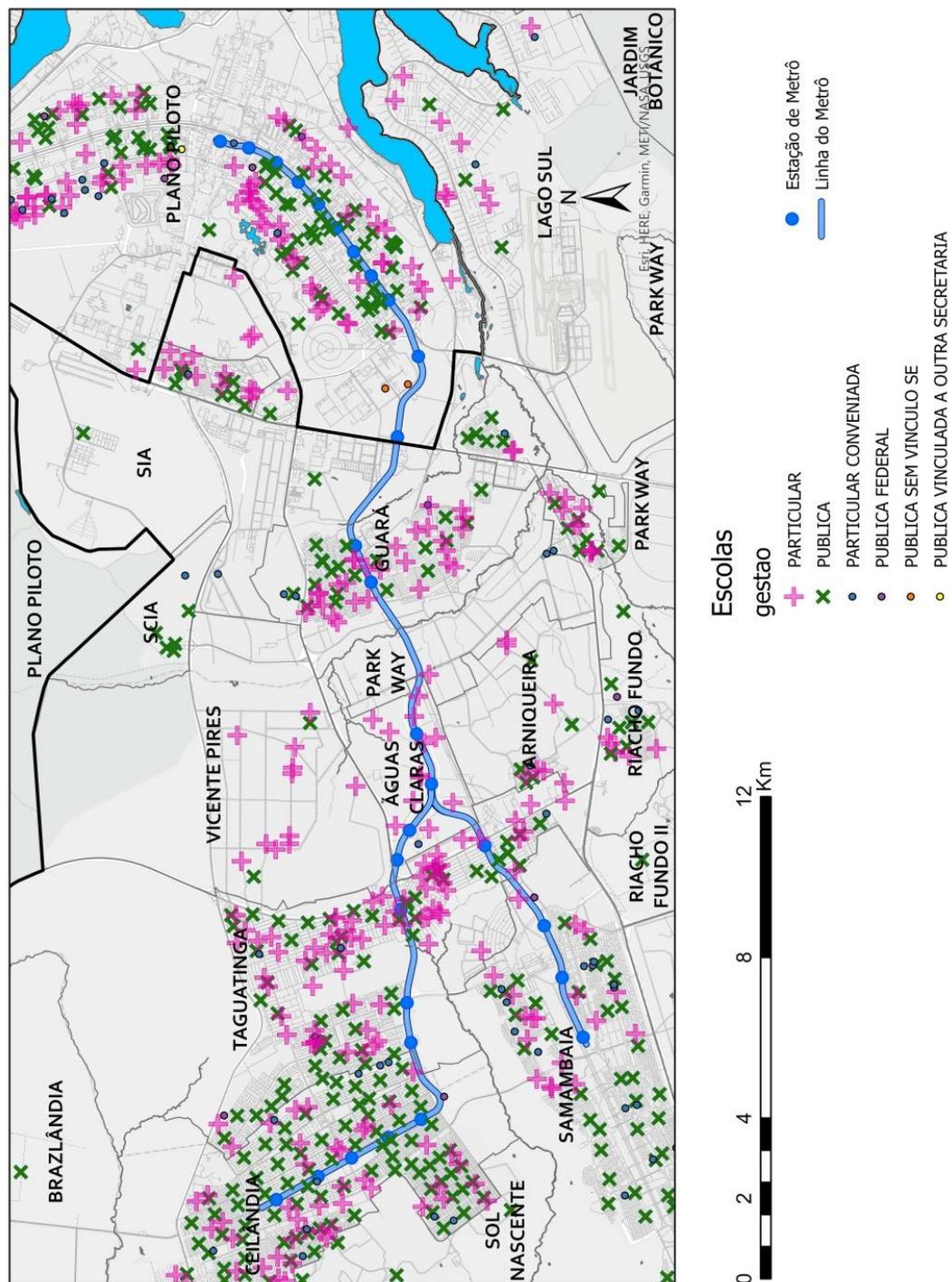


Figura 35 – Espacialização das escolas divididas pelo tipo de gestão em Águas Claras. Fonte: Autoras a partir de dados do GeoPortal | DF (SEDUH, 2021).

O fato de não haver escolas públicas, tampouco a previsão de implantação em Águas Claras, impõe a questão de como as diferentes localizações, que abrigam (ou não) usos em áreas educacionais, têm considerado fatores como qualidade e mobilidade urbana. Dessa forma, a análise dos dados da SEDUH e da PDAD 2018 corrobora que está em andamento o erguimento de barreiras tácitas que contribuem para o processo de espoliação que segrega socioespacialmente famílias que se beneficiariam a implantação de escolas públicas nesse espaço da cidade.

Atualmente, Águas Claras é um bairro de ruas e calçadas estreitas, composto predominantemente por condomínios verticais fechados e cercados por muros, estacionamentos, grades e, às vezes, algum comércio. Isso ocorre, pois ações (e inações) do governo local possibilitaram que ruas, ladeadas por empenas cegas, fossem a opção mais lucrativa para os responsáveis pelas construções. Por essa razão, as empenas cegas são predominantes na paisagem. De acordo com a PDAD, em 2018 viviam em Águas Claras 161.184 pessoas, o que representa 5,6% da população total do DF. A maioria dos habitantes do bairro é de classe média alta e têm alto nível de escolaridade, com idade média de 31,3 anos e cujo setor de emprego predominante é a administração pública. O bairro tem aproximadamente 5 km de extensão e possui quatro estações de metrô, sendo 1,6 km a maior distância pedonal entre elas. Águas Claras é a região com maior densidade populacional do DF, 348,29 hab./ha (161.184 hab./462,79 ha), valor que contrasta quando comparado aos 21,75 hab./ha do Plano Piloto – fato em consonância com a premissa inicial do projeto de adensamento populacional para efetividade do sistema de metrô. Entretanto, dados da PDAD - 2018 apontaram que 90,2% dos domicílios têm pelo menos um automóvel, o principal meio de transporte, seja para longas ou para curtas distâncias, sendo característico do bairro um fluxo pendular, diário, para o trabalho e a escola, no qual o Plano Piloto é o principal destino (CODEPLAN, 2018a).

Ainda segunda a PDAD - 2018, entre as 33 regiões analisadas, Águas Claras é o quinto destino no ranking de local de trabalho para não moradores, 23.256 pessoas se deslocam diariamente para trabalhar no bairro. Dos 40.816 domicílios de Águas Claras, 44,6 % (18.204 residências) afirmam empregar uma diarista ou

mensalista. Esse dado se apresenta como relevante, pois estudo publicado pela Codeplan, intitulado *Retratos Sociais do DF 2018*, aponta que no DF “o terceiro principal tipo de ocupação entre as mulheres é o emprego doméstico. Esse tipo está presente em maior proporção entre as mulheres do grupo de baixa renda, em que 15,8% das mulheres são empregadas domésticas” (CODEPLAN, 2020, p. 32). Apesar de não haver escolas públicas em Águas Claras, 1.653 alunos, espalhados em 203 escolas públicas por todo o DF, declaram residir no bairro, sendo o Plano Piloto o principal destino desses alunos.

Os condomínios verticais fechados são a principal tipologia urbana constante na paisagem de Águas Claras. A arquitetura desse tipo de conjunto habitacional materializa a lógica do medo em seus habitantes e trabalha para homogeneizar o pensamento de rejeição ao encontro entre estranhos (PEREIRA, 2016, p. 272). Nesse contexto, o medo passa a ser institucionalizado na cultura urbana, e as ações governamentais visando eliminar a pobreza, integrar a cidade e fortalecer o público são raras. Ao contrário, o que atestamos é o incentivo ao crescimento da indústria da segurança privada (BAUMAN, 2001). A apreensão frente às situações de violência urbana acaba por provocar ações de segregação, que evitam o convívio entre estranhos, afastam os fluxos heterogêneos.

É possível observar que, em Águas Claras, os elementos da paisagem, normalmente pública, que funcionam como áreas de encontro entre estranhos, foram construídos dentro dos enclaves: praças, parquinhos e jardins. E as áreas públicas são repletas de passeios pouco convidativos, calçadas estreitas, praças desinteressantes e ruas tomadas por carros, sendo essas últimas quase sempre muito rápidas na perspectiva do pedestre, todavia lentas e congestionadas na visão dos motoristas. Diferentemente da proposta de Zimbres, da cidade multifuncional, na qual comércio, trabalho, lazer e habitação estivessem misturados e conjugados em tecido urbano que proporcionasse a experiência de encontros e de vivência, parte desse programa das áreas públicas foi internalizado e se tornou privado. Os habitantes de cada condomínio restringem os encontros entre si. A paisagem urbana desse bairro tem sido moldada pela política do medo cotidiano, materializada na morfologia do ambiente construído pela predominância de enclaves: “Isso permite

que o próprio espaço incorpore e reproduza o individualismo, a diferenciação, a mixofobia, o risco advindo da ampla racionalização e do medo difundido na sociedade, lógicas da modernidade contemporânea constatadas na realidade urbana brasiliense.” (PEREIRA, 2016, p. 272).

A paisagem construída está repleta de muros, grandes fachadas cegas e grades. Esses elementos foram construídos com pretexto de resguardar as áreas privadas e propiciar segurança aos moradores, porém, transmitem a quem transita nas ruas que se trata de uma área insegura, carecendo, por isso, de barreiras ou enclaves fortificados. Ao fecharem os olhos para a rua, os edifícios comunicam a ideia de insegurança, de medo, de abandono e de que visitantes não são bem-vindos. Moradores ou visitantes que passam por essas ruas temem o encontro com estranhos, enquanto as gigantescas paredes reivindicam respeito e desencorajam a permanência. Águas Claras nasce com a proposta de viabilizar um novo modal de transporte: o metrô, e retomar a cidade tradicional, além de priorizar o pedestre. Porém, a dinâmica da cidade se impõe ao projeto, uma vez que o carro é o principal meio de transporte dos moradores do bairro. O automóvel particular favorece o descolamento de pessoas entre enclaves, viabilizando que seja possível percorrer a cidade sem o contato entre estranhos, fato inevitável entre pedestres e usuários de transporte público. Ademais, a necessidade da posse do automóvel pelas famílias age sobre a paisagem, afinal, pelo elevado custo que a construção de garagens no subsolo requer, a reserva dos primeiros pavimentos para vagas de estacionamento tornou-se uma prática comum. E para esconder essas vagas são construídas empenas cegas com até 12 metros de altura, como ilustram as fotos da Figura 36 e Figura 37.

Tendo como premissa o metrô, o projeto de Zimbres buscava criar bulevares agradáveis e convidativos com variedade de usos que funcionariam como polos atratores de viagens, valorização do pedestre e com enfoque na civilidade. Contudo, elementos da industrialização da sociedade moderna, como os arranha-céus e a expansão do uso do automóvel, fundamentados na cidade moderna, predominaram na paisagem construída e modificaram a paisagem projetada. Como afirma David Harvey, “a qualidade da vida urbana tornou-se uma mercadoria para os que têm

dinheiro” (HARVEY, 2014, p. 46). A existência de 13 instituições de ensino privado no bairro, e nenhuma pública, inscreve espacialmente a crescente segregação que afasta e separa os habitantes da cidade, dada a riqueza que possuem. Cada vez mais proliferam nas cidades comunidades muradas e espaços públicos, desconvidativos, mantidos sob vigilância privada, visto que enclaves fortificados são efeitos da privatização da segurança e da transformação da concepção das áreas públicas.



Figura 36 – Fotos de Águas Claras. Fonte: Google maps, 2021.



Figura 37 – Fotos de Águas Claras. Fonte: Google maps, 2021.

Paradigma da mobilidade nos bairros de Brasília

Em Brasília, o carro sempre assumiu um papel relevante. Ao projetar o Plano Piloto, Lucio Costa propõe algo novo, um experimento racional em que o automóvel assume protagonismo na escala de mobilidade. Edifícios sobre pilotis e espalhados em vasta área verde tornam as áreas públicas imensas e contínuas, e as distâncias possíveis de serem percorridas pelos carros permitem que a cidade seja dispersa e setorizada. O plano era garantir o acesso de pedestres à escola primária e aos serviços e comércios internos à superquadra, e as escolas secundárias ficariam localizadas nas junções de quatro quadras, na mesma zona hierárquica de cinemas e igrejas, tudo sem interferência do automóvel, mas já para os deslocamentos entre as superquadras, ou entre os bairros, a principal opção era o automóvel, seja carro particular ou ônibus.

A popularização do automóvel nos permite percorrer distâncias maiores, e dessa forma os limites da cidade cresceram, principalmente para aqueles que possuem um carro. No processo de periferização das moradias que deu origem a

bairros periféricos como Ceilândia, o ônibus teve um papel crucial, pois ele permitiu que trabalhadores construíssem as suas moradias em bairro distantes do centro da cidade e das infraestruturas sem deixarem o centro desprovido de seus trabalhos. Nesse processo, o Estado criava “vazios urbanos” entre a periferia e o centro, reservados à especulação imobiliária, que, posteriormente, tornaram-se bairros como o Sudoeste e Águas Claras. Mas se o ônibus assegurava que o operário continuaria a trabalhar no centro, os outros membros dessas famílias – mulheres, velhos e crianças – foram completamente segregados, ou seja, afastados e mantidos longe e sem direito à cidade.

Outro ponto significativo nessa equação foi a construção do metrô, que, junto às políticas de subsídio público, possibilitou a estudantes da periferia acesso até as escolas públicas do Plano Piloto, com destaque para a lei do Passe Livre⁴² estudantil de 2010, pela qual o Estado passou a custear o transporte público dos estudantes do DF. O metrô traz uma nova opção de transporte de massa para a cidade e beneficia o centro e a periferia, mas os cuidados com a paisagem urbana em cada uma de suas pontas são díspares, configurando, por isso, um exemplo hodierno do olhar desigual entre periferia e centro. Afinal, representa uma gigantesca barreira aos alunos em Ceilândia, uma vez que, ao longo dos 5 km de trilhos que dividem o bairro em duas partes, as travessias são escassas.

O metrô propiciou mais tempo às classes menos favorecidas ao facilitar os deslocamentos até a área central de Brasília. Já em 2013, foi implantado o primeiro

⁴² Desde 2010, a Lei nº 4.462, ou lei do Passe Livre, garante aos estudantes do DF que residam ou trabalhem a mais de um quilômetro do estabelecimento no qual estejam matriculados isenção total das tarifas de passagem em todos os modais de transporte para acesso às instituições de ensino (BRASÍLIA, 2003). Essa lei garante gratuidade a alunos de todas as redes – pública e privada – e de todos os níveis – da creche à pós-graduação. A gratuidade concedida aos estudantes é custeada pelo governo local, permitindo que os alunos tenham acesso a vagas escolares mesmo longe de casa.

modelo de integração tarifária⁴³ do transporte público do DF, o qual atualmente permite que, a partir de uma tarifa única total, o usuário faça até dois transbordos ou três acessos no mesmo sentido em um período de três horas. Cabe ressaltar que o benefício vale tanto para qualquer tipo de ônibus do sistema quanto para o metrô, sendo que a integração pode ser feita em qualquer parada de ônibus, estação de metrô ou nos terminais rodoviários do DF (BRASÍLIA, 2022). No entanto, os esforços de incentivo à mobilidade física não garantem por si só acessibilidade às pessoas, visto que “a acessibilidade não se limita a recursos individuais que lidam com as restrições estruturais, mas também com como as pessoas percebem suas próprias capacidades e oportunidades” (HERNANDEZ, 2018, p. 120).

Em contraste com o plano de Lucio Costa, de que todas as classes sociais viveriam na mesma área, o que seria regulado apenas pelas diferenças no padrão dos edifícios, definiu-se como padrão de urbanização para a paisagem construída da cidade um centro rico rodeado por uma periferia pobre e economicamente dependente, o que agravou muito as questões de acessibilidade e de mobilidade física de Brasília (SILVA; BOWNS, 2008). Considerando esse cenário, a disputa por menores tempos de deslocamento é fundamental no espaço urbano, afinal, o espaço urbano é produzido pelas elites de forma a otimizar suas condições de deslocamento, em detrimento do tempo, ou das distâncias impostas a outras classes sociais localizadas fora do “centro” urbano (VILLAÇA, 2015, p. 4). Quando o Estado constrói sistemas de transporte coletivo que priorizam o padrão de mobilidade das massas – o metrô, por exemplo – sobre o transporte individual e motorizado, isso acaba por diminuir as diferenças entre as classes sociais, melhorando a acessibilidade e mobilidade de muitos. Nesse sentido, distância é tempo, na locomoção de um indivíduo e nos arranjos familiares para organização dos deslocamentos de todos os membros de uma família. Desse modo, “significa que

⁴³ O Decreto nº 34.495, de 27 de junho de 2013, instituiu a integração tarifária do sistema de transporte público coletivo do DF (BRASÍLIA, 1987), modelo que tem sido aprimorado e expandido desde então.

diferentes classes sociais produzem e, mais importante, consomem o espaço de maneiras diferenciadas, e que as relações de conflito entre ricos (com mais opções de acesso) e pobres (com menos opções de acesso) são reproduzidas no espaço urbano”. (SILVA; BOWNS, 2008, p. 295).

Enquanto no Sudoeste os condomínios sob pilotis se apropriaram da paisagem pública para criar barreiras físicas a livre circulação, disfarçadas por meio dos projetos paisagísticos de seus arredores, em Águas Claras, os condomínios verticais fechados, verdadeiros enclaves fortificados, são frequentes na paisagem, empreendimentos que prometem lazer, segurança e conforto aos seus proprietários. Shopping centers, conjuntos comerciais – ou empresariais – e condomínios residenciais, todos fechados e monitorados, para garantir o controle de acesso, evitar a circulação e manter o isolamento e distanciamento daqueles que são tidos como perigosos. Nesse contexto, está a habilidade de determinados grupos e camadas sociais de pressionar e obter do Estado localizações privilegiadas, mesmo que para isso seja necessário espoliar outros habitantes da cidade.

O projeto de Educação de Brasília foi implantado de forma desigual nos bairros da cidade, isso somado a relativa cristalização da paisagem urbana do Plano Piloto desde 1987, devido ao tombamento da Unesco, permite-nos visualizar como determinados grupos atuam utilizando o Estado, que, pela prerrogativa de exclusividade das ações de planejamento urbano e monopólio das terras, age como instrumento de especulação imobiliária, uma vez que mantém lotes vazios, posteriormente alterando o uso legal do lote e, ao mesmo tempo, empurrando os pobres para as periferias, criando, assim, enclaves territoriais, físicos e tácitos, que dificultam à livre circulação dos habitantes da cidade, particularmente a mobilidade dos mais desprovidos financeiramente.

Agindo dessa forma, o Estado prejudica a composição harmônica dos bairros e da cidade, já que altera drasticamente vários elementos de uso do solo, densidade, disposição dos espaços públicos, sistema viário, endereçamento, entre outros. Ao impelir a população de menor renda para a periferia, toda a cidade perde, dada a dificuldade de famílias com menor poder aquisitivo acessarem a

infraestrutura pública de educação, além da geração de um contratempo no cotidiano das famílias que têm crianças em idade escolar e que frequentam escolas públicas. Já a comparação da arquitetura dos edifícios das escolas públicas entre Ceilândia e Plano Piloto denuncia como a cidade continua esse processo por meio da criação de espaços desiguais. Apesar de as escolas terem a mesma finalidade e função, o cuidado com a paisagem urbana é distinto em cada bairro. Enquanto no Plano Piloto esses equipamentos foram cuidadosamente pensados para dialogar com a vizinhança, na Ceilândia as escolas ficam escondidas dentro de lotes totalmente murados. Infelizmente, as questões de violência existem na cidade, contudo as mensagens e funções que essas barreiras exercem são distintas em cada bairro.

O fato de não haver escolas públicas no Sudoeste nem em Águas Claras constitui exemplo de barreira tácita, que espolia o direito à cidade dos pobres, contribuindo para o processo de segregação socioespacial de Brasília. De acordo com Bauman, o medo de se estar junto a estranhos, de interagir ou conviver de alguma forma com eles, mesmo de modo sutil, é a chamada mixofobia (BAUMAN, 2009). Tal medo é uma consequência direta da segregação socioespacial em Brasília, pois na medida em que não fortalece o espaço público e mitiga as desigualdades sociais, incentiva o crescimento da indústria da segurança privada, estimulando a autosegregação de classe sociais com maior renda. Dados os elevados índices de violência de nossa sociedade, a mixofobia se amplia e contribui para o agravamento da segregação, das barreiras inibidoras de mobilidade e para o aumento das desigualdades socioeconômicas. Tanto no Sudoeste como em Águas Claras, os arranjos morfológicos empregados na áreas de transição entre os espaços públicos e privados comunicam a ideia de que os visitantes são enxergados como invasores e potenciais malfeitores, visto que o medo estimula a segregação ao desencorajar o convívio entre estranhos. Ademais, a ignorância do potencial simbólico da paisagem urbana e suas condicionantes morfológicas com relação aos índices de segurança contribui para formação de núcleos, como ilhas, apartados da cidade.

CAPÍTULO III – A ESCOLA E A CIDADE

O fluxo diário de pessoas até a escola é significativo em qualquer metrópole, e em Brasília não é diferente. Ademais, o caráter de unidades de vizinhança utilizado nos diversos bairros da cidade deu às escolas públicas lugar de destaque na malha urbana. E, mesmo décadas após a construção do Plano Piloto de Brasília, os edifícios das escolas continuam fixos no centro das quadras, e seja por ação ou inatividade eles seguem influenciando as dinâmicas do cotidiano, transmitindo ideias, repassando costumes e moldando comportamentos. Apresentamos neste capítulo uma abordagem da segregação socioespacial e escolar de Brasília pela perspectiva do fluxo diário de pessoas até a escola, em especial os alunos da rede pública de ensino. A nossa principal fonte de análise foi o cadastro de matrículas da SEEDF, que nos permitiu conhecer o raio de atuação das escolas, quanto viaja cada aluno para ir de casa até a escola e problematizar o efeito-vizinhança à luz dos processos de segregação socioespacial e escolar da cidade para debater seus impactos sobre as oportunidades educacionais.

Ao longo deste capítulo nos dedicamos a construir uma crítica ao modo de aplicação do conceito urbanístico de unidade de vizinhança em contextos de segregação socioespacial, como é o caso de Brasília, baseado na atual dinâmica de funcionamento das escolas públicas espalhadas pela cidade. Também objetivamos demonstrar que as unidades de vizinhança funcionam como planejando em comunidades periféricas, enquanto em bairros de maior renda as escolas públicas não tem papel de centralidade no cotidiano de seus vizinhos, uma vez que as populações optam preferencialmente por escolas privadas. Além disso, constatamos que as famílias dos bairros periféricos reconhecem o efeito vizinhança em suas unidades de vizinhança e criam mecanismos para transpor as barreiras e acessar escolas onde os mecanismos institucionais são menos nocivos. Mesmos sendo essas estratégias onerosas, principalmente em termos de gasto de tempo.

O capítulo está estruturado em quatro partes. Na primeira, apresentamos uma discussão sobre o atual cenário escolar de Brasília e da SEEDF abordando relações políticas e legais dos lotes destinados à equipamentos de educação; na segunda,

apresentamos a metodologia de extração, análise e processamento do cadastro de matrículas da SEEDF (SEEDF, 2019a), em que manuseamos dados de todos os estudantes da rede pública, de todas as fases educacionais. Em seguida, expomos a nossa pesquisa censitária, analisando o cenário escolar da cidade, dados o paradigma urbanístico das unidades de vizinhança e a premissa de se estudar perto de casa no Brasil, traçando paralelos entre os dados que processamos e comparando-os com outras pesquisas, como a *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio* (CODEPLAN, 2018b), o *Censo Escolar DF* (DISTRITO FEDERAL, 2019a) e o *Censo Escolar 2019* (SEEDF, 2019b). E no quarto tópico aprofundamos nossa análise quantitativa fazendo um paralelo entre Ceilândia e Plano Piloto a partir da análise do fluxo diário de estudantes que cada um desses bairros atende.

Realidade e cenário escolar de Brasília versus paradigma urbanístico das Unidades de Vizinhança

O direito de estudar perto de casa é um preceito basilar da Unidade de Vizinhança e na conjuntura nacional também é previsto na LDB⁴⁴ para a educação infantil⁴⁵ e o ensino fundamental (BRASIL, 1996, art. 4), e no Estatuto da Criança e do Adolescente⁴⁶ (ECA) para todas as fases de ensino (BRASIL, 1990, art. 53), mas, as regras de distribuição espacial dos alunos para garantir esse direito variam muito de município para município. Por exemplo, a cidade do Rio de Janeiro permite aos pais matricularem os seus filhos em qualquer escola da rede pública, mas sem a

⁴⁴ A Lei nº 11.700, de 13 junho de 2008, acrescenta o inciso X ao caput do art. 4º da LDB, e define que o dever do Estado como educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.”(BRASIL, 2008).

⁴⁵ A educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é oferecida em instituições que normalmente denominadas de creche, pré-escola, jardim de infância, entre outros.

⁴⁶ O direito a uma vaga próxima de casa está previsto no ECA: “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: [...] V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990).

garantia de acesso à escola de preferência; já as cidades de Belo Horizonte e Curitiba não consentem que as famílias escolham a escola de sua preferência, pois as vagas são disponibilizadas a partir do endereço residencial; em São Paulo também vigora a regra de se estudar perto de casa, embora essa norma seja flexibilizada, pois os pais podem optar por matricular os seus filhos proximoamente ao endereço de trabalho (COSTA; BARTHOLO, 2014, p. 1191). Em Brasília, há regras tácitas, as quais organizam as vagas segundo os CEPs da residência ou do trabalho dos responsáveis. O intuito é que o estudante fique o mais perto possível de casa e possa ir a pé para a escola (MOURA; PEIXOTO; DERNTL, 2021, p. 14), mas a ausência de regramento específico deixa margem para interpretações pessoais da gestão de cada Coordenação Regional de Ensino⁴⁷ (CRE), ou mesmo de cada escola.

A opção dos alunos pela escola que frequentam é determinada por fatores diversos: a morfologia urbana, as condições de mobilidade, as preferências familiares, o status socioeconômico ou o tipo de escola, a qualidade do ensino, todos aspectos relevantes na predileção de onde se estudar. Embora as leis que prevejam o direito de estudar perto de casa sejam posteriores à construção de Brasília, o projeto urbanístico de Lucio Costa e o plano educacional de Anísio Teixeira já adotavam esse critério como uma condição básica para a dinâmica da cidade. Contudo, em alguns bairros de Brasília, a população vizinha às escolas não tem interesse em suas vagas, e as vagas remanescentes são ocupadas majoritariamente por crianças cujos responsáveis trabalham nas proximidades da escola, além de alunos com necessidades especiais que buscam atendimento específico. Desde a sua inauguração até os dias de hoje, a cidade e a sua população cresceram e, se a oferta de infraestrutura escolar para a nova capital foi uma premissa de projeto e planejamento nos seus anos iniciais, hoje o fluxo diário

⁴⁷ As Coordenações Regionais de Ensino (CRE) são núcleos administrativos da SEEDF que fazem a gestão local da rede pública de ensino no dia a dia da cidade. No total, há 14 CREs, em geral elas são responsáveis por um ou dois bairros.

de pessoas até a escola é significativo em Brasília. Dados do Educacenso (SEEDF, 2019b) informam que havia em Brasília, durante o ano de 2019, 657.869 matrículas, distribuídas entre 1.276 escolas e com 32.568 professores em sala de aula – números gerais que contabilizam as instituições públicas e privadas, como indica a Figura 38. Isso significa que, aproximadamente, 21% da população total de Brasília frequentou alguma instituição de ensino durante 2019, deslocando-se diariamente com hora e lugar marcados, na maioria das vezes na direção do fluxo pendular: periferia – centro.



Figura 38 – Resumo de dados do Educacenso 2019. Fonte: (SEEDF, 2019b)

A maior parcela de alunos tem entre 6 e 14 anos e frequenta o ensino fundamental. Em relação às questões de gênero, os quantitativos são praticamente iguais, com 49,5% de mulheres e 50,5% de homens, e 86,39% dos estudantes frequentam a escola no turno diurno, ou seja: matutino, vespertino ou integralmente. A rede pública de ensino do DF, gerida pela SEEDF, atende a maioria dos alunos: 68,31% do total (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Dado corroborado pelo Censo Escolar DF contabilizando, assim, informações exclusivamente da rede pública, pelo levantamento, a rede pública de ensino abrigou, em 2019, 483.250 matrículas

distribuídas entre 795 escolas e com 25.568 professores em sala de aula (DISTRITO FEDERAL, 2019a). O restante das matrículas estava distribuído entre as escolas da rede privada de ensino, da rede particular conveniada e da rede pública federal. Em cada uma dessas redes as instalações físicas, o currículo escolar e a remuneração de professores e demais servidores são diferentes; em outras palavras, existem diferentes escolas para diferentes públicos.

Fora as escolas públicas idealizadas para compor as unidades de vizinhança, há outros tipos de escolas comuns na paisagem urbana de Brasília, e os arranjos políticos de gestão escolar são mais amplos e complexos do que a díade pública e privada, como mostra a Figura 39, na qual apresentamos o mapa de distribuição de toda a rede de ensino do DF com o detalhamento do tipo de gestão de cada escola. Em todos os níveis escolares, destacam-se instituições privadas que comercializam serviços de educação, ou seja, empresas de capital privado que empregam pessoas sob o regime celetista⁴⁸, implantadas em lotes especificados por instrumentos legais, tais como: a lei de uso e ocupação do solo (LUOS) ou, no caso da área tombada de Brasília, o Plano de Preservação do Conjunto Urbanístico de Brasília (PPCUB). Em 2021, a relação de instituições privadas educacionais credenciadas no DF continha 581 instituições (DISTRITO FEDERAL, 2021), mas, nos projetos do Plano Piloto e em todos os demais bairros criados até a década de 1980, apenas escolas públicas foram previstas nos lotes de centralidade das unidades de vizinhança.

⁴⁸ O nome celetista faz referência à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a qual constitui o conjunto de leis que rege as relações de trabalho no Brasil.

MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DE TODA A REDE DE ENSINO DO DF COM DETALHAMENTO POR TIPO DE GESTÃO

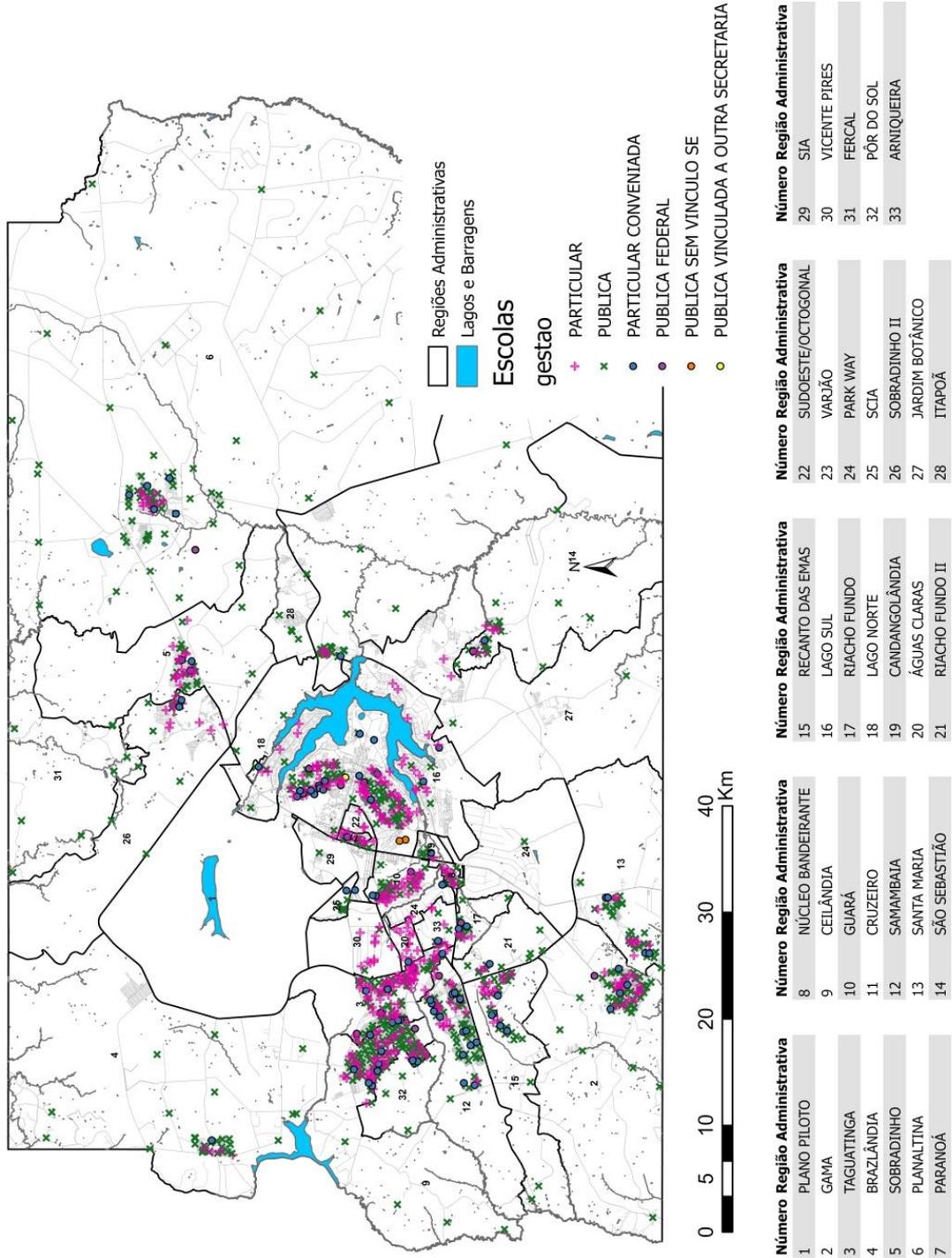


Figura 39 – Mapa com Georreferenciamento da rede de educação do DF no ano de 2019 com detalhamento do tipo de gestão de cada escola. Fonte: Autores com dados do Geoportal da SEDUH-DF, 2021

As escolas religiosas são numerosas e representam um segmento das instituições privadas criadas e geridas por grupos religiosos, as quais estão em Brasília desde os seus anos iniciais. Uma reportagem do Correio Braziliense, de agosto de 2009, apontava que, das 152 escolas filiadas ao Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do DF (Sinepe – DF), na época, 72% têm práticas religiosas e que, em quase metade dos casos, a própria instituição se define como confessional, ou seja, a que elege publicamente o credo (CORREIO BRAZILIENSE, 2009). Esse tipo de escola recorrentemente é implantada dentro de terrenos destinados a templos religiosos, o que confere a essas unidades de ensino lugar de destaque na malha urbana, mas, apesar da capilaridade que essa categoria assume no tecido urbano, são as escolas públicas as únicas presentes na parte interna das superquadras e de algumas quadras dos diversos bairros de Brasília. Ademais, as escolas públicas são também as mais recorrentes nos variados bairros da cidade, e as únicas em distintas áreas de periferias.

Outro arranjo que compõe o sistema são as escolas conveniadas, instituições privadas que recebem subsídios do Estado. Essa modalidade de gestão é utilizada pelo governo do DF para oferta de vagas públicas de creche, estando sujeita à renovação anual dos contratos de parceria entre as iniciativas pública e privada. Ademais, nelas o corpo docente e os trabalhadores administrativos são remunerados no regime CLT. Algumas dessas escolas utilizam prédios públicos, que estão em localizações previstas e implantadas no interior das unidades de vizinhança, outras funcionam em lotes especificados pela LUOS em edificações privadas. No DF, além das escolas da SEEDF vinculadas ao governo local, há instituições de ensino público integradas à União, são elas: 10 *campi* do Instituto Federal de Brasília (IFB), que ofertam vagas de ensino médio, cursos técnicos, cursos de graduação e de pós-graduação, além do Colégio Militar de Brasília (CMB), pertencente ao Exército Brasileiro, que disponibiliza vagas de ensino fundamental II e médio. Os dados do Educacenso 2019 (SEEDF, 2019b) indicam que toda a rede federal de ensino somou 9.004 matrículas no DF em 2019, o que representa 1,36% no universo de alunos. O IFB seleciona os seus alunos de educação básica por meio de sorteio, sem nenhum critério de exclusão ou predileção dos candidatos, e oferece

vagas públicas, ou seja, gratuitas para todos, com atendimento universal e especializado às pessoas com deficiências. Já o CMB destina quase exclusivamente as suas vagas aos dependentes de militares, realizando concurso público, com avaliações intelectual e médica, para o preenchimento de vagas remanescentes do 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Todas essas escolas estão em lotes de destaque na malha urbana, mas nenhuma compõe uma unidade de vizinhança.

Há também outras duas instituições híbridas, que são os colégios militares da Polícia Militar e dos Bombeiros, ambos funcionando em lotes destinados às corporações dentro da área do Plano Piloto sob a jurisdição do PPCUB. O Colégio Militar Tiradentes é um órgão assistencial e de apoio da Polícia Militar do DF (PMDF), que integra o Sistema de Ensino do Distrito Federal e oferece vagas de ensino fundamental II e médio, com vistas ao atendimento prioritário aos dependentes dos policiais militares do DF. Apesar de ser uma escola gratuita, não dispõe de acesso amplo para todos, já que 90% das vagas são reservadas para os filhos de policiais, além de o ingresso ser feito por meio de processo seletivo com exames intelectual e de saúde, bem como entrevistas e teste psicológico. Conforme normas estabelecidas em estatuto próprio, o regime trabalho do corpo docente é CLT via contratação de uma empresa terceirizada, a qual faz a gestão da mão de obra; já na parte administrativa trabalham militares – funcionários públicos sob o regime estatutário – e civis – sob o regime CLT. Ademais, apesar de a escola não cobrar mensalidade, ela incentiva as famílias a contribuírem voluntariamente com o valor de 12% do salário mínimo, sendo tais recursos administrados pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APAM) da escola.

O Colégio Militar dos Bombeiros, Dom Pedro II, oferece vagas desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. O critério de entrada é sorteio, sendo 50% das vagas reservadas para dependentes do Corpo de Bombeiros, 12% para dependentes da Secretaria de Segurança Pública do DF e 38% para a comunidade em geral, sendo também condições exigidas para a matrícula as aptidões física e mental. O regime de trabalho dos corpos docente e administrativo é análogo ao do Colégio da PMDF, CLT. Contudo, nessa escola, o

pagamento da taxa da APAM é obrigatório, e os seus valores são os mesmos praticados por escolas particulares do DF. Nesse sentido, trata-se de uma escola do Estado que oferta vagas no regime das escolas particulares.

Nas três escolas militares – geridas pelo Exército, pela Polícia e pelo Bombeiro – a reserva de vagas para dependentes e a exigência de aptidões físicas e mentais para a matrícula dos alunos vão contra os critérios de universalização do atendimento educacional especializado, características fundamentais do ensino público previsto pela LDB (BRASIL, 1961). Além disso, os custos com uniformes, material didático e a taxa da APAM (obrigatório no colégio do Bombeiro) são barreiras financeiras, que acabam por segregar o tipo de família capaz de acessar as vagas remanescentes dos dependentes das corporações, estando em desacordo com outra característica fundamental do ensino público, que é a gratuidade. Outro aspecto no qual os mecanismos institucionais das escolas militares da Polícia e do Corpo de Bombeiros do DF distam das demais escolas geridas pelo governo local é a direção das instituições: nas escolas militares, esse cargo é ocupado regularmente por um oficial da corporação, posto que não exige formação pedagógica e que dispõe de remuneração, em média, 99,8%⁴⁹ maior do que a dos demais diretores das escolas da SEEDF. Relação similar ocorre para os cargos de coordenação e administração dessas instituições, pois os valores recebidos pelos militares não seguem os padrões praticados com os funcionários da carreira de educação, já que são remunerados como agentes de segurança pública.

Optamos por trabalhar com as escolas da rede pública de ensino do DF pela sua enorme relevância no atendimento da população e pelo caráter homogêneo das variáveis: remuneração dos professores e demais servidores⁵⁰; critérios para a

⁴⁹ Conforme planos de carreiras consultados em: 1) www.cbm.df.gov.br; e 2) www.sinprodf.org.br para os valores recebidos no ano de 2019.

⁵⁰ Nas escolas da rede pública de ensino do DF, professores e funcionários administrativos são contratados sob o regime da Lei Federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, em que o servidor

escolha de direção; distribuição de recursos; e pela implantação privilegiada que esses equipamentos têm na paisagem urbana. Nesta pesquisa, não utilizamos os dados de matrícula de nenhum dos colégios militares de Brasília. Primeiramente, pelo fato de esses dados não estarem disponíveis ou fazerem parte do cadastro de matrículas da SEEDF; segundo, pelas diferenças institucionais relacionadas aos valores pagos e as condições de trabalho de professores, de gestores e demais colaboradores; terceiro, por não se tratar de escolas que oferecem vagas gratuitas para todos com atendimento universal e especializado às pessoas com deficiências, como as demais escolas geridas pela SEEDF; e, por fim, por estarem localizadas dentro do setor policial sul, área não residencial. Já o acesso ao banco de dados do Sistema i-Educar da rede pública de ensino do DF, gerida pela SEEDF, permitiu-nos avançar no estudo do processo de segregação socioespacial e escolar da cidade, uma vez que nos possibilitou mapear e conhecer o raio de abrangência de cada escola da rede, bem como o quanto viaja cada aluno para ir de casa até a escola.

Debulhando e processando o cadastro de matrículas da SEEDF – Metodologia de análise quantitativa

São raros os trabalhos que relacionam conceitos de segregação urbana e segregação escolar, e mais raros os estudos que objetivam construir imagens cartográficas, os quais facilitem a articulação das abordagens quantitativas e qualitativas dos efeitos da segregação. O fluxo diário de estudantes de escolas públicas é significativo em qualquer metrópole brasileira. Entretanto, como não há no país uma regra que padronize as políticas que tratam do endereçamento de matrícula, tal abordagem precisa ser realizada de maneira específica para cada

habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquire estabilidade no serviço público após completar três anos (BRASÍLIA, 2004). São exceção a essa modalidade de contrato alguns trabalhadores das áreas da limpeza, da segurança e da produção de alimentos, que trabalham sob regime CLT contratados via licitação pela terceirização dessas áreas, além dos professores substitutos que são contratados via concurso público no regime de contrato temporário e normalmente com validade de um ano.

cidade. Recorrendo ao cadastro de matrículas dos alunos da SEEDF do ano de 2019 como fonte de dados para um estudo estatístico censitário⁵¹, e discutindo a atual dinâmica das unidades de vizinhança, construídas nos bairros da capital federal, construímos um atlas da segregação de Brasília segundo a perspectiva do lugar da escola pública na paisagem urbana.

A nossa investigação teve início a partir dos seguintes questionamentos: se os alunos que frequentam as escolas públicas de Brasília estudam perto de casa; e qual distância percorrida por eles até a escola. Considerando-se que o endereço de residência configura informação obrigatória exigida pela escola para a manutenção da vaga do estudante, além de ser um dado coletado e checado anualmente pelas unidades de ensino, propomos uma metodologia de análise, mais específica, em que buscamos mapear e entender o padrão de distribuição dos alunos pela cidade. Por meio de parceria firmada entre o PPGFAU-UnB e a Subsecretaria de Planejamento – Acompanhamento e Avaliação da SEEDF, em 2019, obtivemos acesso ao banco de dados do Sistema i-Educar da Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF; de cada aluno matriculado na rede pública pudemos conhecer determinadas variáveis, como o CEP de sua residência; a escola; a série; e o turno em que frequenta as aulas. No quadro, a seguir, Tabela 1, descrevemos as variáveis acessadas.

⁵¹ Pesquisa que utiliza o levantamento de informações de todas as pessoas de um grupo.

VARIÁVEIS EXTRAÍDAS DO CADASTRO DE MATRÍCULAS

Variável	Descrição
ID aluno	Número de identificação de cada aluno gerado aleatoriamente para individualização dos dados de cada estudante, totalizando 468.977 registros.
CEP aluno	Código postal da residência do aluno. Esse número se repete para alunos que têm o mesmo CEP.
Turno	Variável dicotômica com quatro opções: matutino, vespertino, noturno e integral.
Turma	Variável dicotômica com 42 tipos de turmas.
Nome Escola	Nome da Escola
ID escola	Número de identificação individual de cada escola.
Código INEP escola	Código de 8 caracteres numéricos que identifica cada escola do país junto ao cadastro do Ministério da Educação.
CEP escola	Código postal do logradouro da escola.

Tabela 1 – Quadro de variáveis utilizadas na análise do banco de dados do cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF (SEEDF, 2019a)

A análise inicial de padrões e tendências desses dados nos permite entender o número total de alunos por turma, escola, turno ou fase educacional. Entretanto, tal exame não permite compreender se as escolas implantadas nas unidades de vizinhança são equipamentos de vizinhança, de bairro ou de cidade. Por isso, na primeira etapa da pesquisa, realizamos o georreferenciamento do logradouro – rua, praça, travessa, avenida, vielas, entre outros – da residência de cada aluno e escola. No nosso caso, considerando-se o número elevado de consultas – 21.110 CEPs de alunos e 620 CEPs de escolas – e a falta de recursos para este levantamento, escolhemos empreender essa busca de forma sistemática e automatizada por um software, que nós mesmos construímos, utilizando a linguagem de programação Python⁵² e via API⁵³. Tal como detalhado no

⁵² Python é uma linguagem de programação, que pode ser utilizada gratuitamente e que permite a construção de pequenos programas que automatizam tarefas, com a busca de informações no google maps.

organograma da Figura 40, o que fizemos foi transformar os CEPs em coordenadas geográficas.

FERRAMENTA DE CONSULTA DE GEORREFERENCIAMENTO DOS LOGRADOUROS

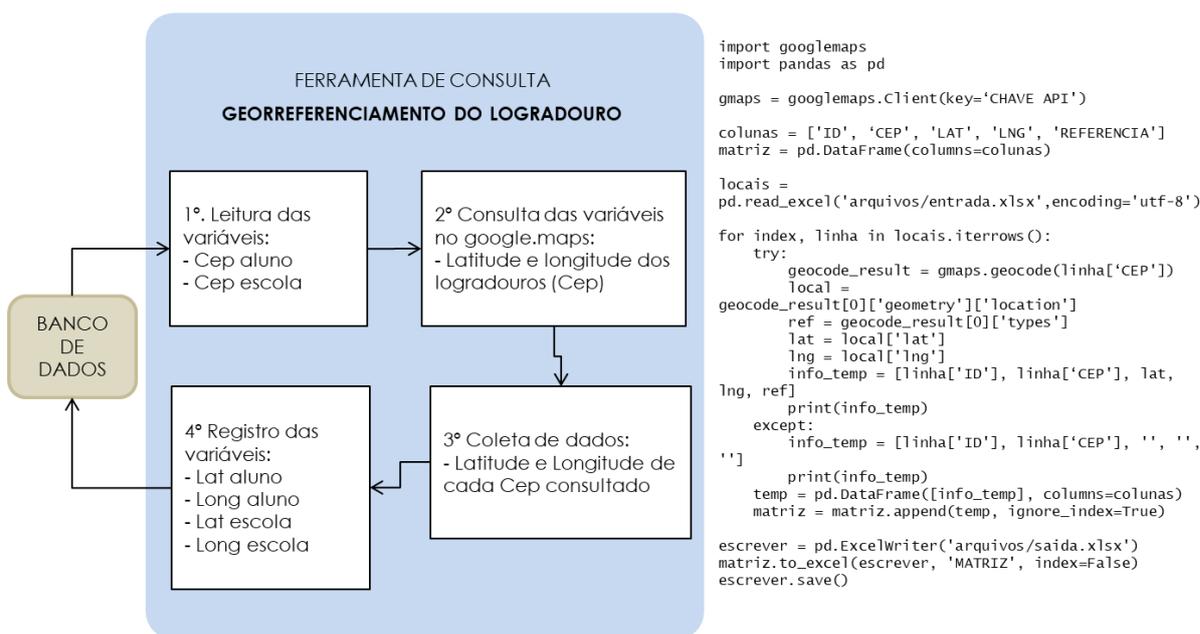


Figura 40 – Organograma explicativo e código em Python da ferramenta de consulta de georreferenciamento dos logradouros. Fonte: Autores (2023).

No mapa da Figura 41, cada ponto laranja representa um logradouro, no qual um ou mais alunos declararam sua moradia ao se matricularem em alguma das escolas públicas do DF. Nesta análise, valemo-nos dos dados de todos os níveis de educação, da creche à educação de jovens e adultos, passando pelos ensinos fundamental I, II e médio – de sorte a atestar que a rede pública de ensino atende alunos até de fora do Distrito Federal, com destaque para o grande volume de

⁵³ API é a sigla para *Application Programming Interface*, que são um conjunto de rotinas e padrões de programação que possibilitam que aplicativos (como dos celulares) acessem informações de plataforma baseadas na Web

MAPA DOS LOGRADOUROS - SEEDF 2019

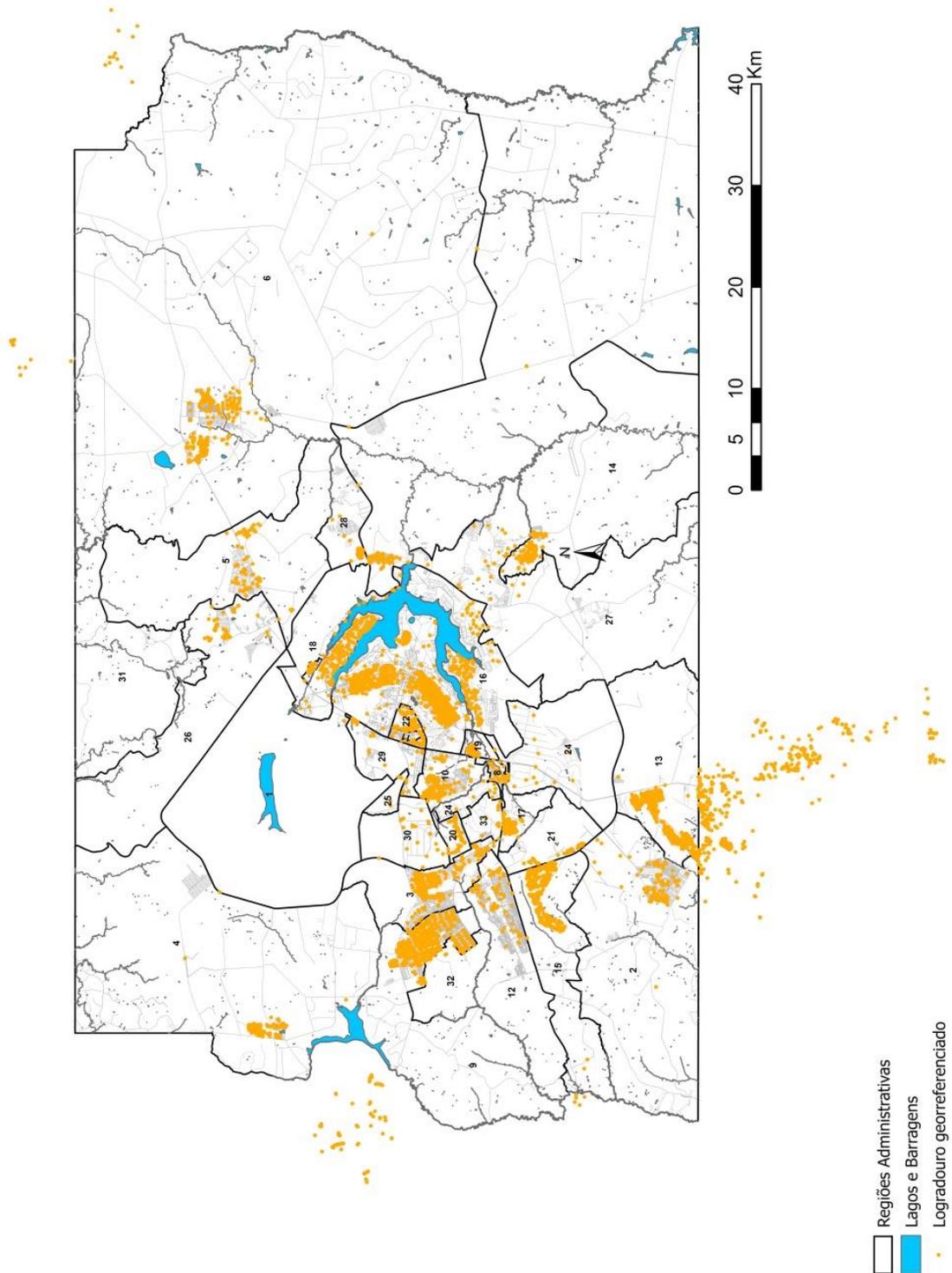


Figura 41 – Mapa com georreferenciamento dos logradouros constantes no cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF de 2019. Fonte: Autores (2023).

logradouros ao longo do eixo sul de Brasília, região em que estão os municípios de Novo Gama, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental e Luziânia. Mas há ainda logradouros ao oeste, principalmente de Águas Lindas de Goiás, e ao norte e noroeste, de municípios como Planaltina e Formosa, ambos também do Estado de Goiás. De certo, o raio de ação de algumas escolas extrapola o limite das vizinhanças.

No entanto, informações, como o raio de atuação das escolas e as distâncias percorridas por cada aluno, exigem um estudo mais aprofundado, tal qual uma consulta em alguma ferramenta, como o Google Maps, da rota recomendada entre a casa do aluno e a escola. Utilizando apenas os CEPs como informação de origem e destino, é possível realizar essa consulta, o que nos assegura uma resposta na maioria dos casos com precisão de dezenas de metros e sem a necessidade de acessar dados pessoais dos alunos, como seus endereços completos. Por isso, na segunda etapa desta pesquisa, processamos, a partir do banco de dados, a distância e o tempo gastos no deslocamento do logradouro da casa até a escola para cada aluno por meio de uma outra ferramenta que construímos a partir da linguagem de programação Python e via API. Esse tipo de consulta dispõe da vantagem de não se configurar como uma pesquisa de acesso a dados pessoais, afinal, não precisamos conhecer o endereço específico dos estudantes. No diagrama da Figura 42, há um organograma que ilustra os procedimentos executados pela ferramenta que criamos.

FERRAMENTA DE CONSULTA DA DISTÂNCIA E DO TEMPO GASTOS NO DESLOCAMENTO CASA - ESCOLA

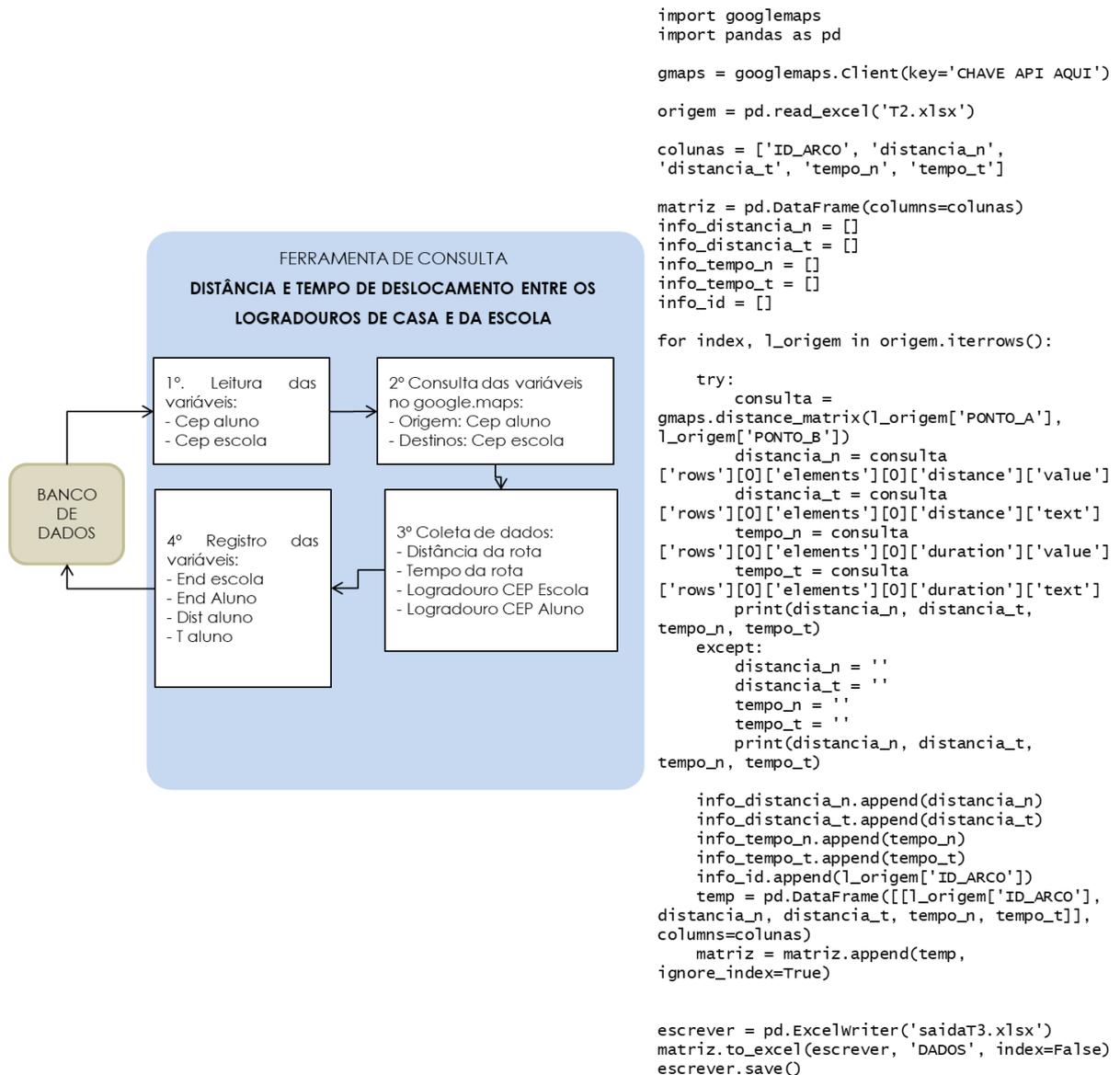


Figura 42 – Organograma de processos executados e código em Python da ferramenta de consulta, o qual busca o endereço de referência do logradouro, a distância e o tempo gasto por cada estudante do logradouro de sua casa até a escola a partir dos CEPs cadastrados no banco de dados da SEEDF a. Fonte: Autores (2023).

No final das duas etapas de consultas, conseguimos obter as variáveis: END escola, END aluno, LAT aluno, LONG aluno, LAT escola, LONG escola, Dist aluno, T aluno através de consultas, via Google Maps, das coordenadas geográficas dos logradouros e da rota recomendada entre os pontos: CEP aluno (inicial) e CEP

escola (final), Tabela 2. Também produzimos uma variável extraída a partir da variável de turmas informadas, com o nível educacional de cada aluno.

VARIÁVEIS DERIVADAS DA ANÁLISE DO CADASTRO DE MATRÍCULAS

Variável	Descrição
ID CEP aluno	Número de identificação individual para cada CEP de aluno, totalizando 21.110 registros. Esse número se repete para alunos que têm o mesmo cep.
ID CEP escola	Número de identificação individual para cada CEP de escola, totalizando 621 registros. Em geral esse número é individual por escola.
ID arco	Número de identificação para cada par de CEP aluno e CEP escola, totalizando 141.647 registros. Essa identificação se repete para alunos com o mesmo CEP que estudam na mesma escola.
END escola	Logradouro da escola.
END aluno	Logradouro CEP aluno.
Lat aluno	Coordenada Geográfica de Latitude consultada via API a partir da CEP aluno.
Long aluno	Coordenada Geográfica de Longitude consultada via API a partir da CEP aluno.
Lat escola	Coordenada Geográfica de Latitude consultada via API a partir da CEP escola.
Long escola	Coordenada Geográfica de Longitude consultada via API a partir da CEP escola.
Dist aluno	Distância de viagem para uma matriz de origens e destinos calculada com a API Distance Matrix. As informações retornadas são baseadas na rota recomendada entre os pontos inicial (CEP aluno) e final (CEP escola) e consistem em valor de distância para cada par (ID Arco).
T aluno	Tempo de viagem para uma matriz de origens e destinos calculada com a API Distance Matrix. As informações retornadas são baseadas na rota recomendada entre os pontos inicial (CEP aluno) e final (CEP escola) e consistem em valor de tempo para cada par (ID Arco).
Fase Educacional	Variável dicotômica extraída a partir da variável de turmas informadas, dividida entre seis opções: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio, ensino técnico e educação de jovens e adultos.

Tabela 2 – Quadro de variáveis extraídas da análise do banco de dados do cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF. Fonte: Autores.

Da população total de 468.977 estudantes, conseguimos processar os dados de 79,22%, com intervalo de confiança de 95% (IC) <1% para a amostra total. A maior parte dos dados descartados derivou de CEP inexistente (20,61%) ou de duplicidade (0,17%) – no cadastro do aluno constava o próprio CEP da escola,

resultando uma distância igual a zero. Entre as variáveis derivadas da análise do cadastro de matrículas, cabe destacar a inserção da “ID arco”, que permitiu evitar consultas duplicadas, possibilitando, assim, resumir o trajeto dos quase 500.000 alunos em 141.647 consultas⁵⁴. Além dos dois softwares que criamos, outras ferramentas foram empregadas na interpretação dos dados do cadastro de matrículas: a análise estatística do banco de dados foi realizada com o software Microsoft Excel 2010; enquanto o geoprocessamento e a elaboração das cartas e dos mapas contaram com o ArcGis Pro disponibilizado pela Universidade de Brasília para esta pesquisa.

Estudar perto de casa nas unidades de vizinhança brasilienses

Os problemas inerentes ao processo de periferização das moradias populares no Brasil, em que a massa trabalhadora está distante dos centros da cidade e das infraestruturas, também afetam crianças e adolescentes, que, por diversas vezes, são obrigados a percorrer longos caminhos diariamente para estudar. A representação cartográfica das informações extraídas do cadastro de matrículas da SEEDF possibilita observar que o padrão de polinucleamento da cidade se replica nas escolas, pois há na cidade um inegável processo de segregação espacial escolar, que se soma à segregação socioespacial. Essa linha de análise fica explícita quando nos debruçamos sobre as variáveis de tempo e distância extraídas em nossos estudos. Ao construir uma cartografia com os dados processados, podemos observar que o mapa de matrículas da rede pública de ensino coincide com os mapas de expansão da região, uma vez que as escolas contemplam alunos de municípios da Área Metropolitana de Brasília e, com efeito, o raio de ação das escolas extrapola significativamente as unidades de vizinhança. Outro aspecto

⁵⁴ As consultas foram feitas em blocos com 5.000 arcos cada, que levaram em média 19 minutos para serem consultados. O tempo total de processamento para todas as 147.647 consultas foi de aproximadamente 10 horas.

relevante, explicitado pelos mapas, é que quanto mais próximo ao centro econômico da cidade o percentual de alunos que residem no bairro que estudam diminui, e tal padrão se repete em todos os níveis escolares. Ou seja, quanto maior a renda, menor a efetividade da UV no que tange o uso das escolas públicas locais, centro do ideário urbanístico da UV.

A representação cartográfica na escala da cidade nos possibilita observar que o padrão de polinucleamento da cidade se replica nas escolas. Já as análises na escala do bairro nos levam a avançar na compreensão de possíveis mecanismos e processos sociais, que dão conta dessa correlação entre vizinhança e resultados educacionais. As análises da distância real percorrida por cada aluno mostraram que, apesar de a escola ser um equipamento de bairro, o seu raio de ação extrapola a unidade de vizinhança. Essa relação fica evidente no gráfico da Figura 43, no qual agrupamos os estudantes em três grupos, de acordo com a distância real percorrida de casa até a escola. O intervalo de 3 km utilizado nos agrupamentos foi escolhido por se tratar de um deslocamento ativo⁵⁵, valor indicado na literatura como distância com maior probabilidade para o estímulo de um deslocamento a pé ou de bicicleta das crianças até a escola (GOUVEA, 2008; SOUZA et al., 2016). Metade dos alunos estão dentro dessa distância, a qual é favorável para o deslocamento ativo, sendo um dos objetivos perseguidos pelas unidades de vizinhança, no sentido de o estudante poder ir, preferencialmente, caminhando até a escola.

⁵⁵ Em artigo de revisão, Souza e equipe identificam que, apesar de não existir um consenso para a distância padrão, no geral, as melhores probabilidades de deslocamento ativo se deram em crianças que residem até aproximadamente 3,2 km (2 milhas), com algumas variações e diminuindo consideravelmente a partir desta distância (SOUZA et al., 2016).

PERCENTUAIS DE ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM FUNÇÃO DISTÂNCIA PERCORRIDA POR CADA ALUNO DE SUA RESIDÊNCIA ATÉ A ESCOLA

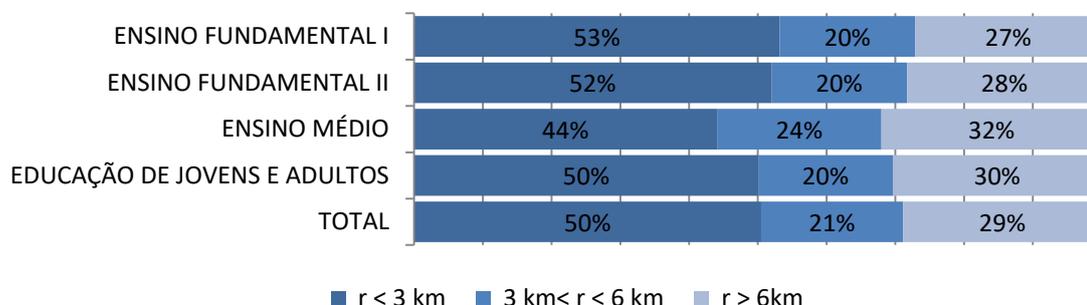


Figura 43 – Análise percentual do quantitativo de alunos quanto à distância percorrida até a escola.
Fonte Autores, 2021

Como dito no início deste capítulo, em Brasília, não há regramento que defina espacialmente onde o estudante deve se matricular, mas apenas regras subentendidas, que organizam as vagas preferencialmente próximas aos CEPs de residência ou do trabalho dos responsáveis. Em Brasília, desde 2010, por meio da lei do Passe Livre, o Estado custeia todos os estudantes, que residem ou trabalham a mais de 1 km da escola, pagando as tarifas de passagem em todos os modais de transporte para acesso às instituições de ensino.

A análise que fizemos das distâncias percorridas por cada aluno apontam que 74% dos alunos da rede pública são eletivos ao passe livre, por morarem ou trabalharem a mais de 1k da escola. Ao desenvolverem uma pesquisa que articulava relações entre pobreza e os grandes deslocamentos para estudos em algumas escolas do Plano Piloto, Anette Lobato Maia e Maria Célia Orato Selem (2020, p. 179) encontraram como justificativas para a escolha do local de estudo: a proximidade do local de trabalho e, em alguns casos, a disponibilidade de atendimentos diferenciados, tipo psicólogo e fonoaudiólogo (MAIA; SELEM, 2020, p. 179), ou seja, o suporte de infraestrutura dos serviços públicos oferecidos pela cidade. No DF, a maior procura por vagas é pelas séries iniciais, já que 69% do total de matrículas na rede pública (462.791) se concentram nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, que atendem jovens e crianças de 0 a 14 anos (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

A nossa análise aponta que a oferta de vagas da rede pública é proporcional ao tamanho da população de cada bairro. A partir dos dados do cadastro de matrícula da SEEDF, computamos o quantitativo de vagas ofertadas em cada bairro e comparamos com a demanda⁵⁶ por vagas na rede pública de cada bairro, informação extraída da PDAD 2018 (CODEPLAN, 2018b), o que nos permitiu medir o percentual de ocupação de vagas escolares por moradores. É importante destacar que os bairros Pôr do Sol, Jardim Botânico, Varjão, Fercal e Arniqueira não constam na tabelas, e nos gráficos, pois seus dados estavam integrados a outros bairros nas pesquisas consultadas, bem como no cadastro de matrículas. Observa-se que, no DF, a oferta de vagas comporta relativa sintonia com a demanda, pois os bairros com maior reivindicação também são os que oferecem o maior número de vagas. Os dados estão expostos no gráfico da Figura 44. A oferta de vagas é insuficiente em São Sebastião, Itapuã, Sobradinho II – todas áreas periféricas – e Vicente Pires –, bairro de classe média, onde predominam os condomínios horizontais fechados. Entre os bairros, nos quais a oferta é maior do que a demanda, destacam-se Taguatinga, Gama e Plano Piloto, por desempenharem papéis de polos regionais e de centralidade na malha urbana, graças aos mecanismos institucionais neles implantados, ao quantitativo de postos de trabalhos ofertados pelo comércio, além da cadeia de bens e serviços disponibilizada nessas localidades.

⁵⁶ Consta na PDAD 2018 a questão: “F02 – Frequenta escola ou creche atualmente?”, com as seguintes alternativas como resposta: “1 - Sim, pública; 2 - Sim, particular; 3 - Não, mas já frequentou regra; e 4 - Não, nunca frequentou regra” (CODEPLAN, 2018b). Agrupados por bairro o percentual total de pessoas que responderam “sim, pública” foi utilizado como valor de demanda por vagas na rede pública de ensino.

COMPARAÇÃO DO QUANTITATIVO DE VAGAS OFERTADAS PELA REDE PÚBLICA DE ENSINO COM A DEMANDA PELAS MESMAS VAGAS PARA CADA BAIRRO DO DF

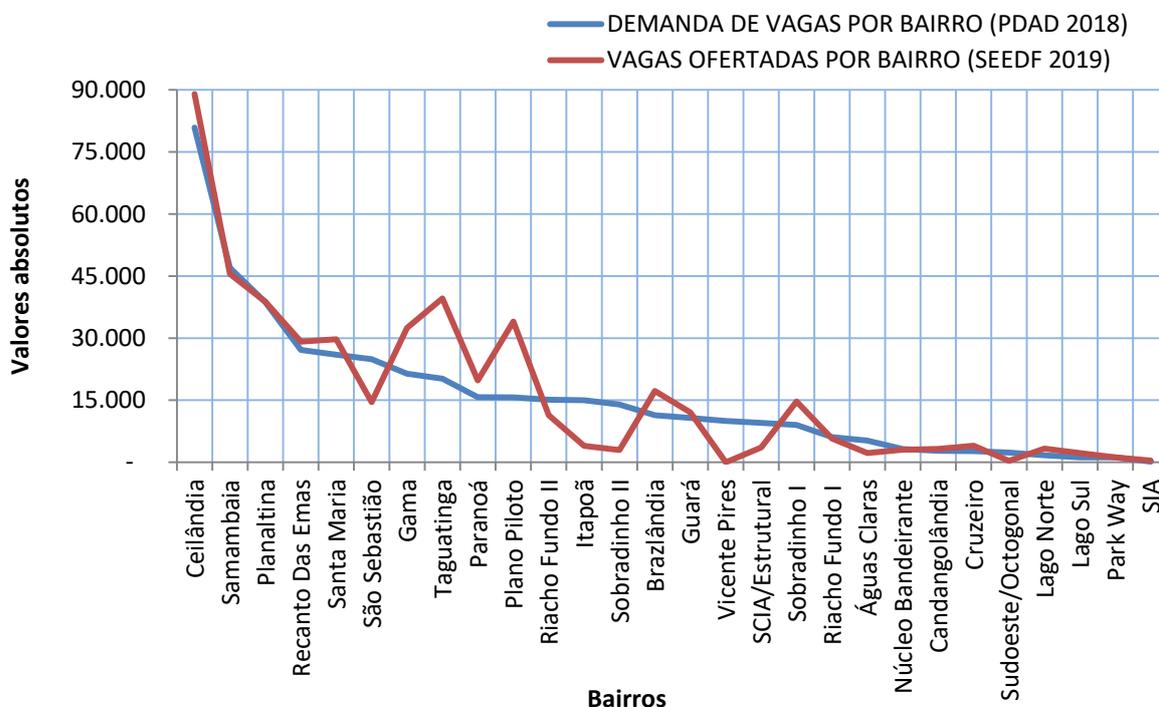


Figura 44 – Quantitativo de vagas ofertadas pela rede pública de ensino (SEEDF, 2019a) comparado à estimativa de demanda por essas vagas (CODEPLAN, 2018b) para cada bairro do DF. Fonte Autores, 2021.

Já a procura por escolas públicas próximas de casa varia conforme o poder aquisitivo das famílias; a comparação dos dados do cadastro de matrícula da SEEDF com a PDAD 2018 (CODEPLAN, 2019) indica que quanto maior a renda menor é a demanda por vagas na rede pública. Comparando os logradouros da moradia e da escola de cada aluno encontramos o percentual de matrículas escolares ocupadas por moradores, e comparamos esse dado com a renda per capita para cada bairro em função da média do DF, que era de R\$ 2.481,37

(CODEPLAN, 2018b), ou 2,5 vezes o salário mínimo da época⁵⁷. Os dados constam na Tabela 3.

Como já dito, os dados foram obtidos a partir da contagem e da comparação dos logradouros do CEP de residência e do CEP da escola. Para o bairro de Samambaia, por exemplo, a renda per capita em 2019 era de R\$ 997,09, e contamos 51.164⁵⁸ alunos que utilizaram CEPs desse bairro no ato da matrícula, podendo esse ser o logradouro de residência ou de trabalho dos responsáveis. Comparando o número de matrículas no bairro com o número de alunos que utilizam o CEP do mesmo bairro no cadastro de matrículas chegamos aos 97,2% de vagas escolares ocupadas por moradores. Já em Águas Claras, onde declaram morar 5.870 alunos, entre todos os níveis escolares, a única escola do bairro, um centro de educação infantil, registrou no ano de 2019 198 matrícula entre as quais 167 utilizam algum CEP do bairro também como endereço de residência. As informações da Tabela 3 apontam que a procura dos moradores por vagas escolares na rede pública de ensino cai com o aumento da renda per capita, fato corroborado pela PDAD 2018 (CODEPLAN, 2018b), que indica que quanto maior a renda maior é a opção por escolas privadas. Esse processo resulta na disponibilidade de vagas escolares em regiões centrais, estratégia utilizada pelo governo para suprir a demanda de vagas das áreas periféricas. Na Figura 45, organizada em ordem decrescente de acordo com o percentual de vagas escolares ocupadas por moradores do próprio bairro, essa relação de proporcionalidade fica mais evidente.

⁵⁷ O Decreto nº 9.661, de 1º de janeiro de 2019, regulamentou a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo e estipulou que o salário mínimo seria de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais) a partir de sua publicação (BRASIL, 2019).

⁵⁸ O valor 51.164 é o total de alunos matriculados em Samambaia constantes no cadastro de matrículas da rede pública de ensino do DF de 2019. Descartados os CEP de residência inválidos ou igual ao CEP da escola para esse bairro o número de matrículas é de 35.372 e o número de alunos que declaram morar ali é de 36.402. A razão entre 35.372 e 36.402 que nos forneceu o percentual de VAGAS ESCOLARES OCUPADAS POR MORADORES de 97,2%

COMPARAÇÃO DA DEMANDA DE VAGAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS COM A
RENDA PER CAPITA PARA CADA BAIRRO

BAIRRO	RENDA PER CAPITA (R\$)	ALUNOS DA SEEDF COM CEP DE RESIDÊNCIA NO BAIRRO	VAGAS ESCOLARES OCUPADAS POR MORADORES (%)
Samambaia	997,09	51.164	97,2
Planaltina	1.139,38	39.170	96,6
Ceilândia	1.125,06	92.714	96,0
Brazlândia	1.129,13	11.383	95,9
Itapoã	931,90	11.225	94,3
Santa Maria	990,85	31.083	94,2
SCIA/Estrutural	573,34	5.875	92,7
Recanto Das Emas	859,54	29.386	91,9
Riacho Fundo II	803,09	15.237	91,3
Sobradinho I	2.128,37	9.839	90,8
São Sebastião	1.374,54	16.378	87,9
Riacho Fundo I	1.321,23	6.633	84,4
Águas Claras*	4.418,06	5.870	84,2
Candangolândia	1.434,56	3.246	83,1
Gama	1.604,06	27.713	80,7
Guará	3.688,63	10.803	74,4
Taguatinga	2.211,60	29.155	66,8
Cruzeiro	3.749,44	2.818	65,1
Paranoá	829,58	15.744	58,4
Lago Norte	6.439,70	2.838	55,8
Núcleo Bandeirante	2.376,50	2.254	53,8
Plano Piloto	6.749,79	16.479	36,0
Sobradinho II	2.353,59	5.306	25,1
Lago Sul	8.322,81	682	14,8
SIA	3.800,18	663	11,6
Sudoeste/Octogonal	7.131,45	149	8,9
Park Way	5.945,64	179	2,2
Vicente Pires	2.978,59	3.140	0,0

Tabela 3 – Comparação da renda per capita do bairro (CODEPLAN, 2018b) com o percentual de vagas ocupadas por alunos que moram e estudam no mesmo bairro (SEEDF, 2019a) organizados em ordem decrescente de acordo com a ocupação de vagas escolares ocupadas por moradores (%).

Fonte Autores, 2021.

PERCENTUAIS DE OCUPAÇÃO DE VAGAS ESCOLARES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO E DE RENDA PER CAPTA POR CAPTA POR BAIRRO DO DF

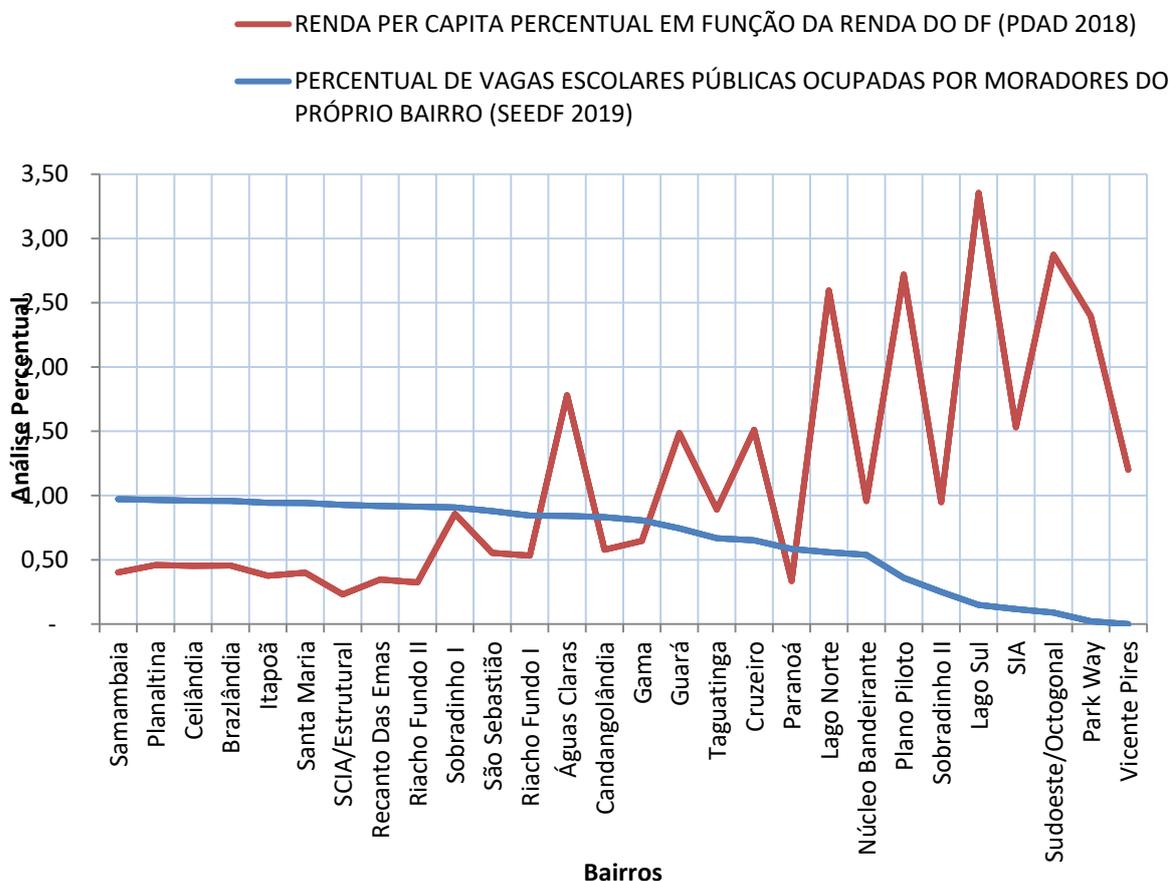


Figura 45 – Análise do percentual da ocupação de vagas escolares por moradores na rede pública de ensino e renda per capita em função da média do DF (CODEPLAN, 2018b) em que 1,00 = R\$ 2.481,37. Fonte Autores, 2021.

Destoa que na curva ascendente de renda per capita, no gráfico da Figura 45, os bairros do Pôr do Sol, Jardim Botânico, Varjão, Fercal e Arniqueira não constam na tabela, tampouco no gráfico, visto que os seus dados estavam integrados a outros bairros nas pesquisas consultadas. Em quase todos os bairros onde a renda per capita é inferior a um salário mínimo (R\$ 998,00) a ocupação de vagas escolares na rede pública por moradores é maior que 90%. Com exceção para o Paranoá, em que são ofertadas 15.832 vagas (SEEDF, 2019a) condizentes com a demanda de 15.724 (CODEPLAN, 2018b), entretanto apenas 58,4% da população, ou 9.244 pessoas, optam por lá morar e estudar, segundo pode se atestar na Figura 46. É certo que no Plano Piloto, por exemplo, há um

envelhecimento da população, denunciado pelo estrangulamento da base da Pirâmide etária deste bairro (DISTRITO FEDERAL, 2019a), porém esse não é o principal motivo da disponibilidade de vagas nas escolas no centro de Brasília.

PERCENTUAIS DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF QUE ESTUDAM E MORAM NO PARANOÁ EM 2019

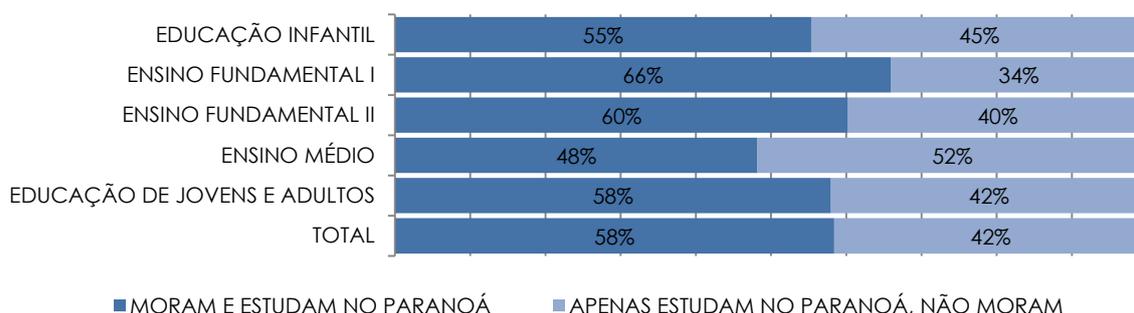


Figura 46 – Gráfico com análises percentuais dos alunos das escolas públicas do DF, que estudam no Plano Palito e que moram ou não nesse bairro. Fonte: Autores, 2021

Ao analisar o fenômeno de ir e vir à escola e traçar múltiplas relações com os estudos urbanos ligados a segregação (socioespacial e escolar), nossa pesquisa permite uma leitura pormenorizada da situação urbana, das classes e das características sociais dos diferentes espaços da cidade. A análise dos percentuais dos alunos das escolas públicas do DF que estudam no mesmo bairro em que moram nos mostram que 82,74% dos alunos matriculados na rede pública moram e estudam no mesmo bairro, como ilustra o gráfico da Figura 48. E que esse percentual é maior nas escolas de ensino médio que nos outros níveis educacionais.

No caso dos centros de educação infantil (creches públicas), Figura 47, a ausência delas em lotes na zona central, no Sudoeste e em Águas Claras, área atendida pelo metrô, espolia a cidade e atinge majoritariamente a população feminina, principalmente mães que se inserem no mercado de trabalho. Mesmo que a participação feminina no mercado de trabalho tenha aumentado significativamente nas últimas décadas, em 2018, segundo a Codeplan (CODEPLAN, 2021, p. 7), mulheres dedicaram, em média, 20,7 horas semanais a afazeres domésticos ou ao

ANÁLISE DO PERCENTUAL DE ALUNOS QUE ESTUDAM NO MESMO BAIRRO QUE MORAM – EDUCAÇÃO INFANTIL

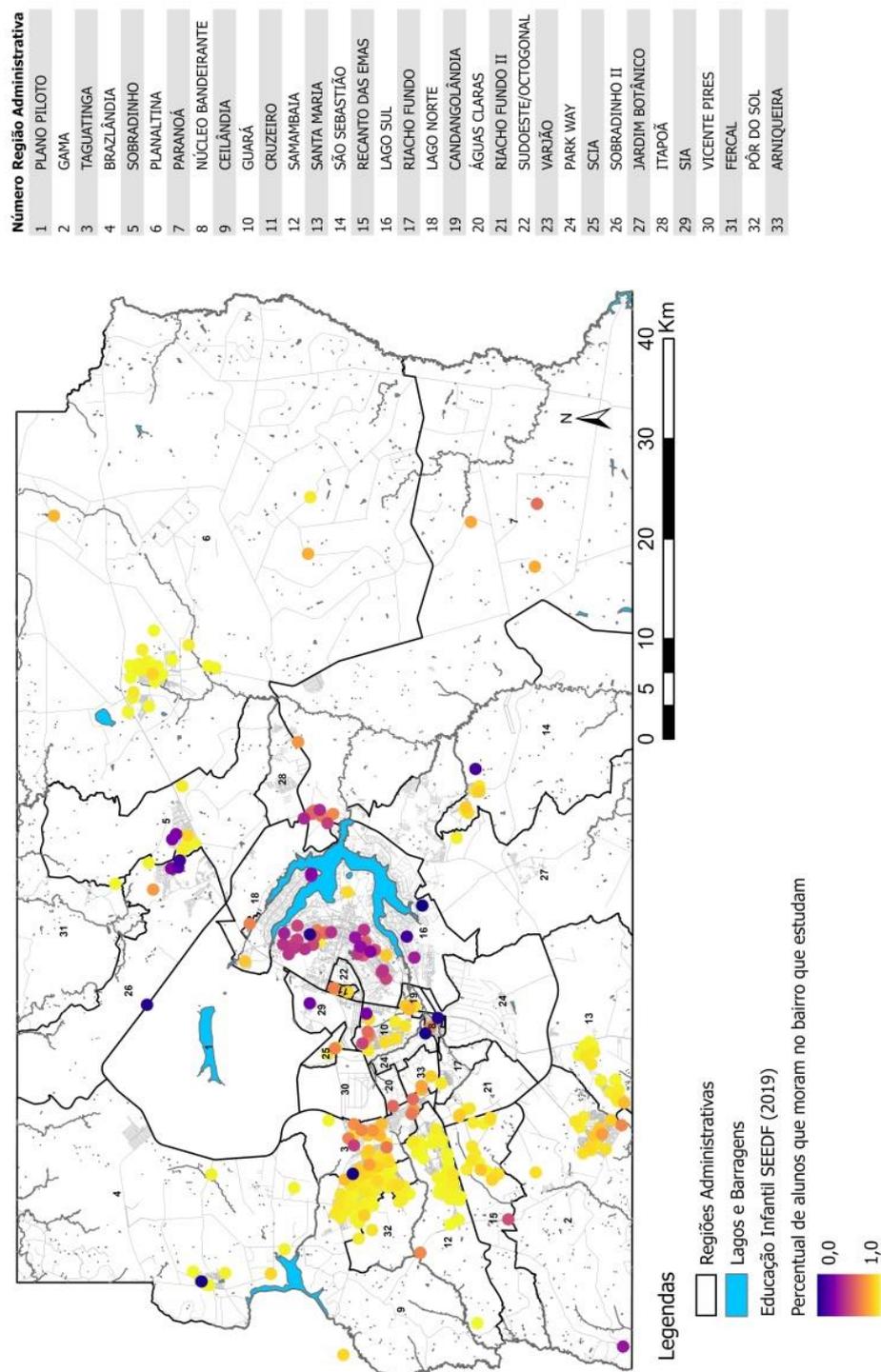


Figura 47 – Cada ponto no mapa indica uma instituição da educação infantil da rede pública de ensino (ou conveniada) e a coloração demonstra o percentual de alunos que moram e estudam na mesma região da escola. Fonte: Autores, 2021

cuidado de pessoas em Brasília, enquanto homens, com mesmo intervalo de idade, consumiram cerca de 8,9 horas.

PERCENTUAIS DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF QUE ESTUDAM NO MESMO BAIRRO EM QUE MORAM EM 2019

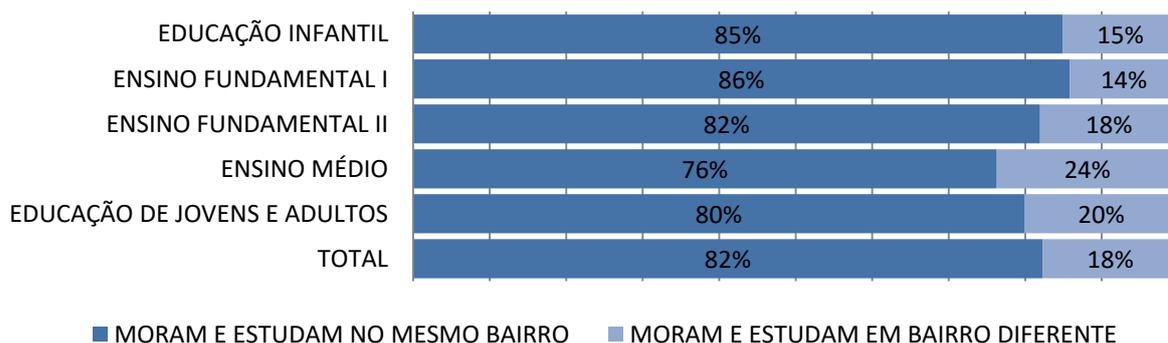


Figura 48 – Gráfico com análises percentuais dos alunos das escolas públicas do DF que estudam no mesmo bairro em que moram em 2019. Fonte: Autores, 2021

Quando o recorte é feito por renda, mulheres de regiões de baixa renda trabalharam, em média, oito horas a mais em atividades domésticas do que mulheres de regiões de alta renda. Por consequência, a distribuição espacial desse tipo de escola (creche) favorece ou não a participação das mulheres no mundo do trabalho –final, os afazeres domésticos, incluindo o cuidado com crianças, recai mais sobre elas. Em outros termos, ter uma creche perto de casa ou do trabalho pode facilitar a rotina de mulheres que residem ou que trabalham no bairro, ampliando as possibilidades de as mulheres disporem do direito à cidade. O fato de as zonas centrais da cidade como Águas Claras e Sudoeste não terem creches públicas e serem regiões com vasto número de postos de trabalho para empregados domésticos, com vagas majoritariamente ocupadas por mulheres do grupo de baixa renda (CODEPLAN, 2020, p. 32), atribuiu ao arranjo espacial dos equipamentos de educação infantil o caráter de barreira de segregação socioespacial.

ANÁLISE DO PERCENTUAL DE ALUNOS QUE ESTUDAM NO MESMO BAIRRO QUE MORAM – ENSINO FUNDAMENTAL

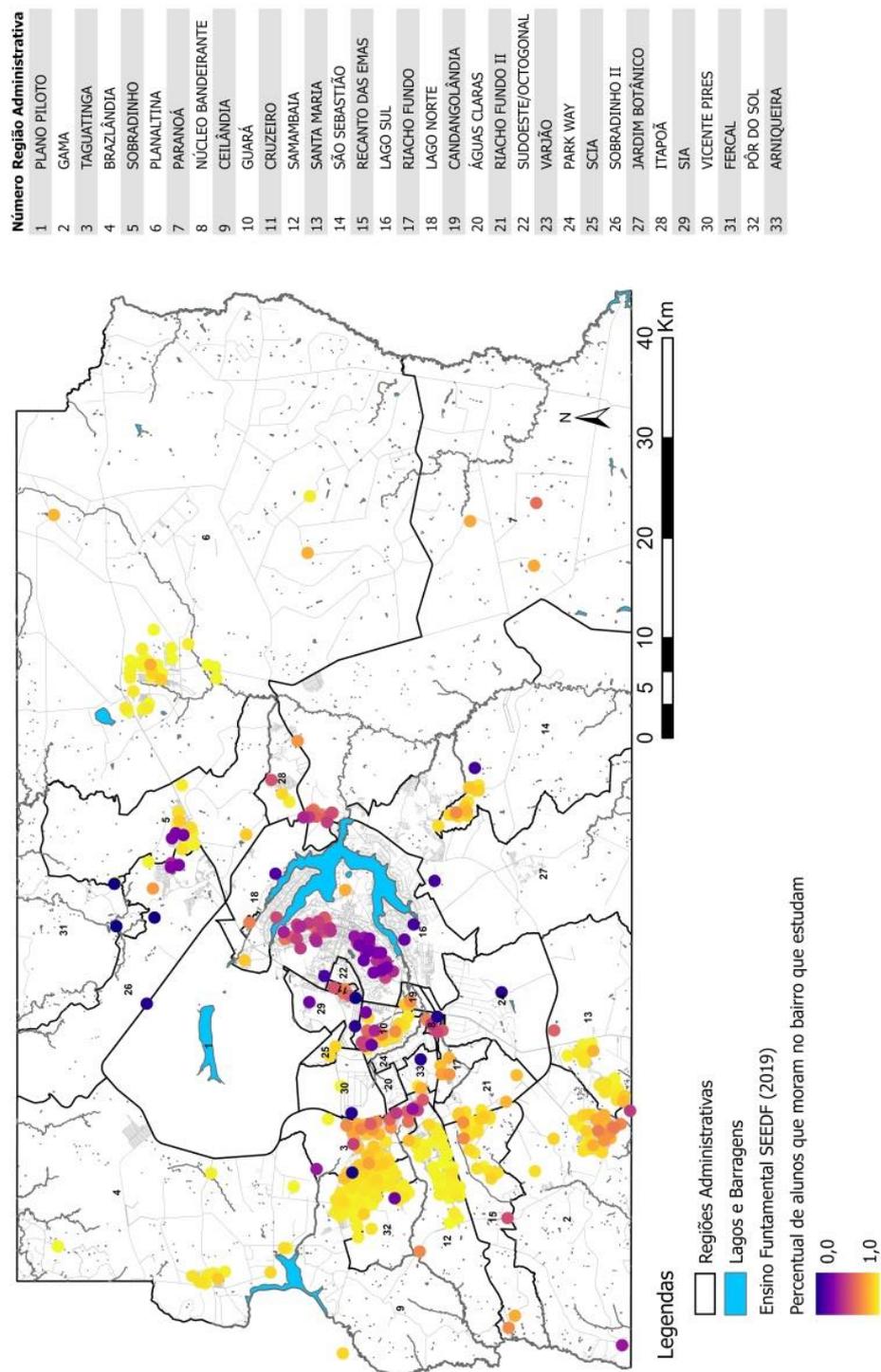


Figura 49 – Cada ponto no mapa indica uma escola de ensino fundamental (I ou II) da rede pública de ensino, e a coloração demonstra o percentual de alunos que moram e estudam na mesma região da escola. Fonte: Autores, 2021

Tal padrão se repete nos outros níveis educacionais. As escolas de ensino fundamental I e II, ou escolas primárias, elemento central nas organizações espacial e social das unidades de vizinhança, não diferem na relação centro-periferia quanto à queda no percentual de estudantes que residem no bairro que estudam, fato grafado no mapa da Figura 49. Em números gerais, o contingente que precisa viajar para outros bairros para estudar é de 14% para o fundamental I e 18% para o fundamental II. Já a análise espacial por bairro demonstra que matrículas na rede pública de ensino reproduzem os padrões de segregação e polinucleamento da cidade. A quantidade de instituições de ensino fundamental e de educação infantil, possibilitam uma leitura semelhante do desempenho das diversas unidades de vizinhança edificadas em Brasília, pela análise do mapa de matrículas da rede pública de ensino.

No Plano Piloto, bairro que congrega o projeto-modelo de unidade de vizinhança brasiliense, com escolas arquitetonicamente projetadas de acordo com um plano de construções escolares, mais da metade dos alunos do ensino fundamental, tanto I como II, não moram nesse mesmo bairro, Figura 50. E, se considerarmos o fato de as famílias terem a possibilidade de informar o endereço de trabalho no lugar do endereço residencial para matrícula, esse valor certamente é ainda maior. O decréscimo entre os níveis escolares é esperado, pois, à proporção que os estudantes ficam mais velhos, maiores são as preocupações com a futura entrada no mundo do trabalho e a migração para instituições com maior potencial de agregar capital intelectual é uma prática comum. Contudo, mesmo sendo as escolas do Plano Piloto equipamentos com mecanismos institucionais privilegiados quanto à qualidade espacial arquitetônica e urbanística, o percentual de famílias que utiliza as escolas públicas é inferior aos valores gerais do DF, como indicado no gráfico da Figura 48.

PERCENTUAIS DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF QUE ESTUDAM E MORAM NO PLANO PILOTO EM 2019

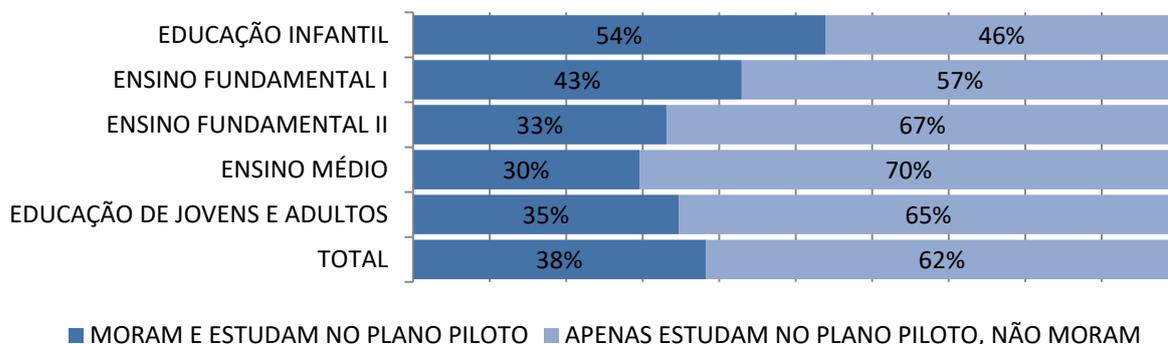


Figura 50 – Gráfico com análises percentuais dos alunos das escolas públicas do DF que estudam no Plano Piloto, e que moram ou não nesse bairro. Fonte: Autores, 2021

Ainda tratando dos dados descritos no gráfico da Figura 48, podemos observar que o percentual de alunos que não estudam no mesmo bairro onde residem é maior nas escolas de ensino médio que nos outros níveis educacionais do DF, visto que 24% dos estudantes do ensino médio não estudam no mesmo bairro que habitam. Tal fato pode estar ligado aos seguintes fatores: autonomia maior que o jovem tem para se locomover pela cidade comparada às crianças que frequentam séries iniciais; preocupações inerentes à inserção no mercado de trabalho, que impelem os alunos a buscar melhores escolas; a busca, por parte dos alunos ou de suas famílias, de romper com a segregação gerada pelo efeito-vizinhança procurando escolas com melhores condições educacionais e melhores rendimentos escolares em outras áreas da cidade.

Na proposta de Lucio Costa para o Plano Piloto, as escolas de ensino médio (à época secundárias) foram localizadas na confluência de quatro quadras e seriam equipamentos de bairro, mas localizadas estrategicamente próximas às vias de serviço, de forma a serem acessíveis às pessoas que viessem de outros bairros (relatório do Plano Piloto, p38). Essa ação foi replicada nos demais bairros de Brasília e, mesmo o sistema de ensino tendo se modificado estruturalmente – quanto à extensão, à oferta, ao cronograma e ao programa de necessidades –, nos últimos 60 anos, tal ação se mantém coerente com a dinâmica vigente. Cabe lembrar que

Lucio Costa e Anísio Teixeira propuseram ideias que projetavam a cidade como um agente transformador social, não somente preparando os habitantes para a cidade moderna, como os servindo no futuro. Além do Plano Piloto, outros bairros são polos atratores de viagens, dos alunos de ensino médio, como é possível ler no mapa da Figura 51. Urbanisticamente, as escolas de ensino médio de bairro periféricos preservam a característica de serem acessíveis às pessoas que viessem de outros bairros, entretendo, e, à medida que se afastam do centro em direção à periferia, observa-se que tais equipamentos atendem predominantemente alunos que moram em suas proximidades.

As escolas de ensino médio dos bairros da periferia atendem majoritariamente os alunos que residem em sua vizinhança, enquanto as escolas de bairros com maiores rendas per capita, como o Plano Piloto, beneficiam alunos que moram em outros bairros. As análises que formulamos até aqui demonstram que as unidades de vizinhança funcionam como planejando em comunidades periféricas, enquanto em bairros de maior renda a centralidade da escola se dissolve, pois essas populações optam preferencialmente por escolas privadas. Nesse sentido famílias dos bairros periféricos reconhecem os efeitos da unidade de vizinhança e do efeito vizinhança, e criam mecanismos para transpor as barreiras e acessar escolas onde os mecanismos institucionais são menos nocivos. Mesmos sendo essas estratégias onerosas, principalmente em termos de gasto de tempo. No tópico seguinte aprofundaremos essa questão comparando o desempenhos das unidades de vizinhança de dois bairros: Ceilândia e Plano Piloto.

ANÁLISE DO PERCENTUAL DE ALUNOS QUE ESTUDAM NO MESMO BAIRRO QUE MORAM – ENSINO MÉDIO

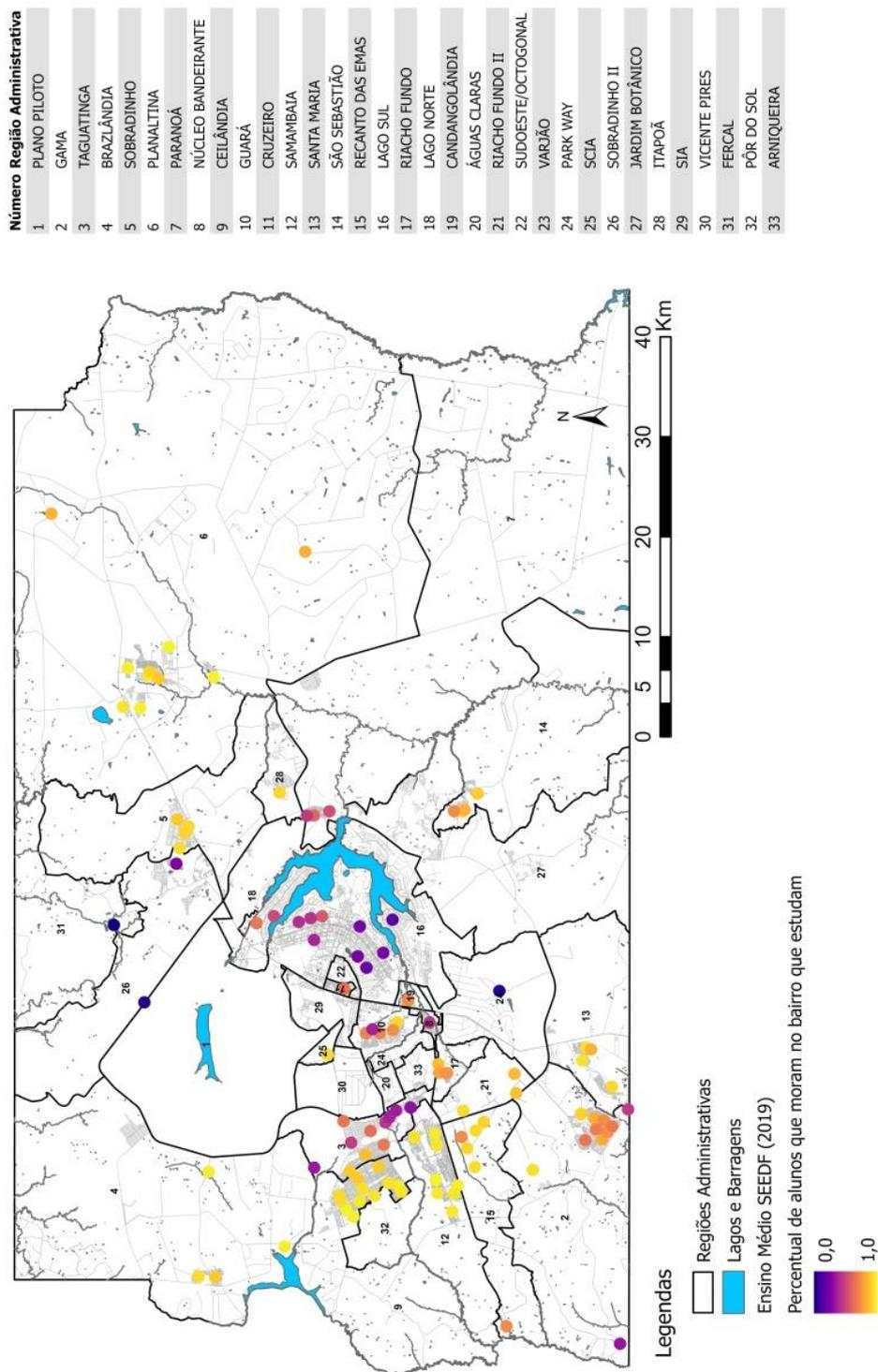


Figura 51 – Cada ponto no mapa indica uma escola de ensino médio da rede pública de ensino, e a coloração demonstra o percentual de alunos que moram e estudam na mesma região da escola.
 Fonte: Autores, 2021

Um paralelo entre Ceilândia e Plano Piloto e suas unidades de vizinhança

Seguindo nas análises comparativas principiadas no capítulo II, comparamos os dados da educação infantil e do ensino fundamental I e II entre Ceilândia e Plano Piloto. Restringimos a nossa análise a esses níveis de educação, pois eles compõem as escolas elencadas pelas unidades de vizinhança para o centro do bairro. A comparação entre Ceilândia e Plano Piloto se mostrou profícua pois, enquanto na primeira a paisagem urbana sempre esteve em transformação, na segunda a paisagem se encontra relativamente cristalizada desde 1987, devido ao tombamento da Unesco. Ademais, em Brasília, desde a sua construção, já transcorria um processo de segregação, constituindo cidades distintas do Plano Piloto, espaço concebido para abrigar as classes dominantes. A lógica espacial da Ceilândia, embora busque reproduzir, em parte, a do Plano Piloto, não é seu reflexo (PEIXOTO; SOLÉ, 2021, p. 147), mas uma paisagem diferente a gerar formas distintas de habitar e de se identificar com o ambiente.

Para esses níveis educacionais, educação infantil e ensino fundamental, contamos, no cadastro de matrículas, 64 instituições no Plano Piloto, que abrangiam 22.138 crianças e 81 instituições na Ceilândia, atendendo 66.549 crianças⁵⁹ (SEEDF, 2019a). Nesse sentido, a relação de criança por escola é mais do que o dobro para Ceilândia. No Plano Piloto, apenas 42% dos registros os CEP residenciais também eram desse bairro, mais da metade dos alunos reside a mais de 6 km da escola, e quase um terço dos alunos (4.903) viaja mais de 27 km diariamente. Na Ceilândia, 97% dos estudantes moram e estudam no próprio bairro, e mais da metade, 64%, mora dentro de um raio de até 3 km da escola. Os dados estão dispostos nas Tabela 4 e Tabela 5.

⁵⁹ Valores de estudantes incluindo os registros com CEP inexistente e em duplicidade (situação em que o CEP do aluno é igual ao da escola), se descartados os valores de matrículas para os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II são de 17.538 para o Plano Piloto e 52.720 para a Ceilândia.

**ANÁLISE PERCENTUAL DO ENDEREÇO DE CADASTRO DOS ALUNOS E DAS
DISTÂNCIAS ENTRE CASA E ESCOLA PARA A CEILÂNDIA**

FASES DA EDUCAÇÃO	MORAM E ESTUDAM NO MESMO BAIRRO	r < 3 km	3 km < r < 6 km	r > 6 km
ENSINO FUNDAMENTAL II	96%	67%	22%	11%
ENSINO FUNDAMENTAL I	97%	62%	26%	12%
EDUCAÇÃO INFANTIL	98%	63%	26%	11%
TOTAL	97%	64%	24%	12%

Tabela 4 – Análise percentual do endereço de cadastro dos alunos e das distâncias entre casa e escola para a Ceilândia. Fonte: Autores a partir da análise do cadastro de matrícula da SEEDF alunos (SEEDF, 2019a).

**ANÁLISE PERCENTUAL DO ENDEREÇO DE CADASTRO DOS ALUNOS E DAS
DISTÂNCIAS ENTRE CASA E ESCOLA PARA O PLANO PILOTO**

FASES DA EDUCAÇÃO	MORAM E ESTUDAM NO MESMO BAIRRO	r < 3 km	3 km < r < 6 km	r > 6 km
ENSINO FUNDAMENTAL II	33%	14%	13%	73%
ENSINO FUNDAMENTAL I	43%	21%	14%	65%
EDUCAÇÃO INFANTIL	54%	23%	19%	58%
TOTAL	42%	19%	15%	66%

Tabela 5 – Análise percentual do endereço de cadastro dos alunos e das distâncias entre casa e escola para o Plano Piloto. Fonte: Autores a partir da análise do cadastro de matrícula da SEEDF alunos (SEEDF, 2019a).

Ao separarmos os alunos de Ceilândia e do Plano Piloto em grupos de acordo com a distância diária percorrida no caminho até a escola, Figura 52, observamos como são distintos os deslocamentos envolvidos nas jornadas dos alunos. Neste gráfico constam o universo total de alunos das escolas públicas desses dois bairros, e os estudantes estão reunidos em intervalos de 3 km. Da leitura do gráfico da Figura 52 destaca-se o fato da pluralidade de origens dos alunos no Plano Piloto em contraste com o público predominantemente local das escolas da Ceilândia. Outro aspecto relevante, é o das escolas públicas do Plano Piloto estarem sendo utilizadas por um grande contingente de alunos da periferia, o que demonstra que, ainda que estudar na zona central demande custos, em especial de tempo, as famílias de bairros distantes do centro têm utilizado essas escolas como mecanismos para transcender o efeito vizinhança. Ao explicitar os diferentes investimentos, na forma

de tempo, que diversas famílias fazem para utilizarem escolas do Plano Piloto a interpretação do gráfico da Figura 52 demonstra como a localização privilegiada na cidade é aquela que conecta seus espaços a outras localidades em menor tempo (VILLAÇA, 2015), e por isso “diferentes classes sociais produzem e, mais importante, consomem o espaço de maneiras diferenciadas, e que as relações de conflito entre ricos (com mais opções de acesso) e pobres (com menos opções de acesso) são reproduzidas no espaço urbano.” (SILVA; BOWNS, 2008, p. 295).

CONTAGEM DE ESTUDANTES EM FUNÇÃO DA DISTÂNCIA PERCORRIDA (km) POR LOCALIDADE DE RESIDÊNCIA E ATÉ A ESCOLA

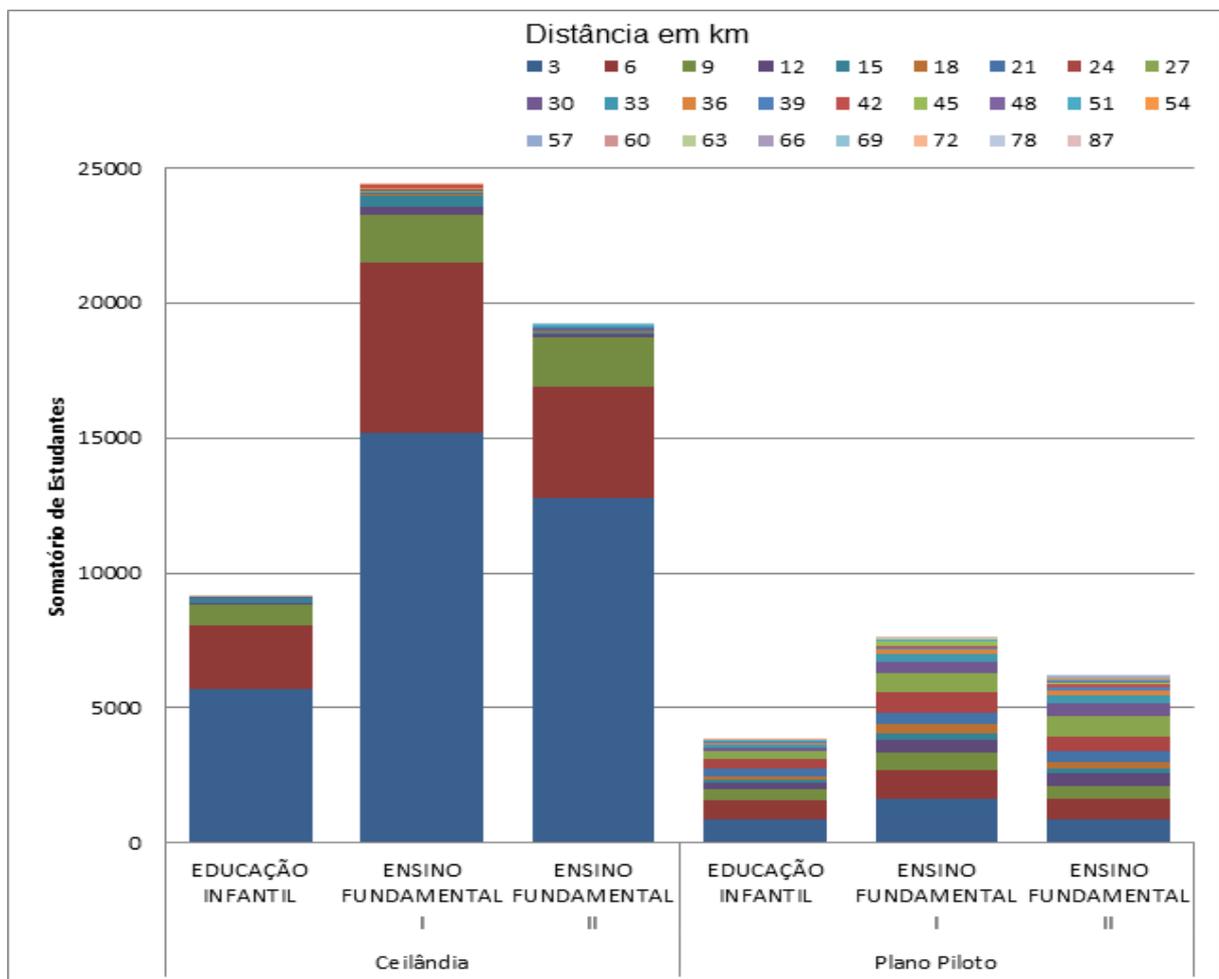


Figura 52 – Gráfico de análise das distâncias, em km, percorridas por cada aluno a partir da análise dos CEP que constam em seus registros de matrícula. Fonte: Autores a partir da análise do cadastro de matrícula da SEEDF.

Se levarmos em conta que a depender do tipo de transporte que a família utiliza o tempo de viagem pela cidade aumenta drasticamente essa diferentes formar de consumir o tempo pelos diferentes classes sociais se acentuam e se tornam mais perversas. E tal constatação reforça o que inferimos dos mapas da Figura 47, Figura 49 e Figura 51, onde observamos que esse padrão se repete para todos os níveis educacionais, ou seja, o mapa de matrículas da rede pública estampa o padrão de segregação socioespacial. Além disso, esses longos deslocamentos diários realizado por crianças e adolescentes nos leva a pensar em estratégias pedagógicas, e ou pesquisas que aprofundem o conhecimento, quanto aos impactos nos indicadores educacionais decorrentes de aspectos como: a dimensão da jornada diária de crianças e adolescentes para chegar até a escola; a qualidade e a quantidade de alimentações servidas a alunos que passam tanto tempo em função da escola; a segurança e a qualidade do caminho até escola, entre outros.

No mapa da Figura 53, é possível visualizarmos a distribuição espacial das escolas de educação infantil. Já a Figura 54 ilustra as unidades de ensino fundamental nos bairros de Ceilândia e Plano Piloto isoladas, algumas se repetindo nos dois mapas, pois atuam no ensino infantil e fundamental I. Nestes dois mapas, isolamos as escolas de cada bairro e analisamos a origem dos alunos de cada uma delas, além disso explicitamos o percentual de alunos que moram no mesmo bairro que está localizada a escola em uma escala de cores. Esse exame nos permite entender o fluxo cotidiano dos alunos de casa para escola em cada instituição de ensino, o padrão de repetição de funcionamento entre as escolas e o molde entre os dois bairros. Em ambos, o fluxo cotidiano de pessoas indo ou vindo das escolas é similar na periodicidade – matutino, vespertino e/ou integral – mas enquanto na Ceilândia os deslocamentos são pedonais dentro do espaço da vizinhança, atravessando uma paisagem urbana restritiva e segregadora, dada a presença marcante dos muros das escolas. No Plano Piloto, onde a paisagem é harmonicamente integrada pela sobreposição das escalas urbanísticas de Brasília, o fluxo é de estrangeiros – estranhos à superquadra, que acessam a escola por meio de carros ou transporte público.

ANÁLISE DO PERCENTUAL DE ALUNOS QUE ESTUDAM NO MESMO BAIRRO QUE MORAM – EDUCAÇÃO INFANTIL – CEILÂNDIA E PLANO PILOTO

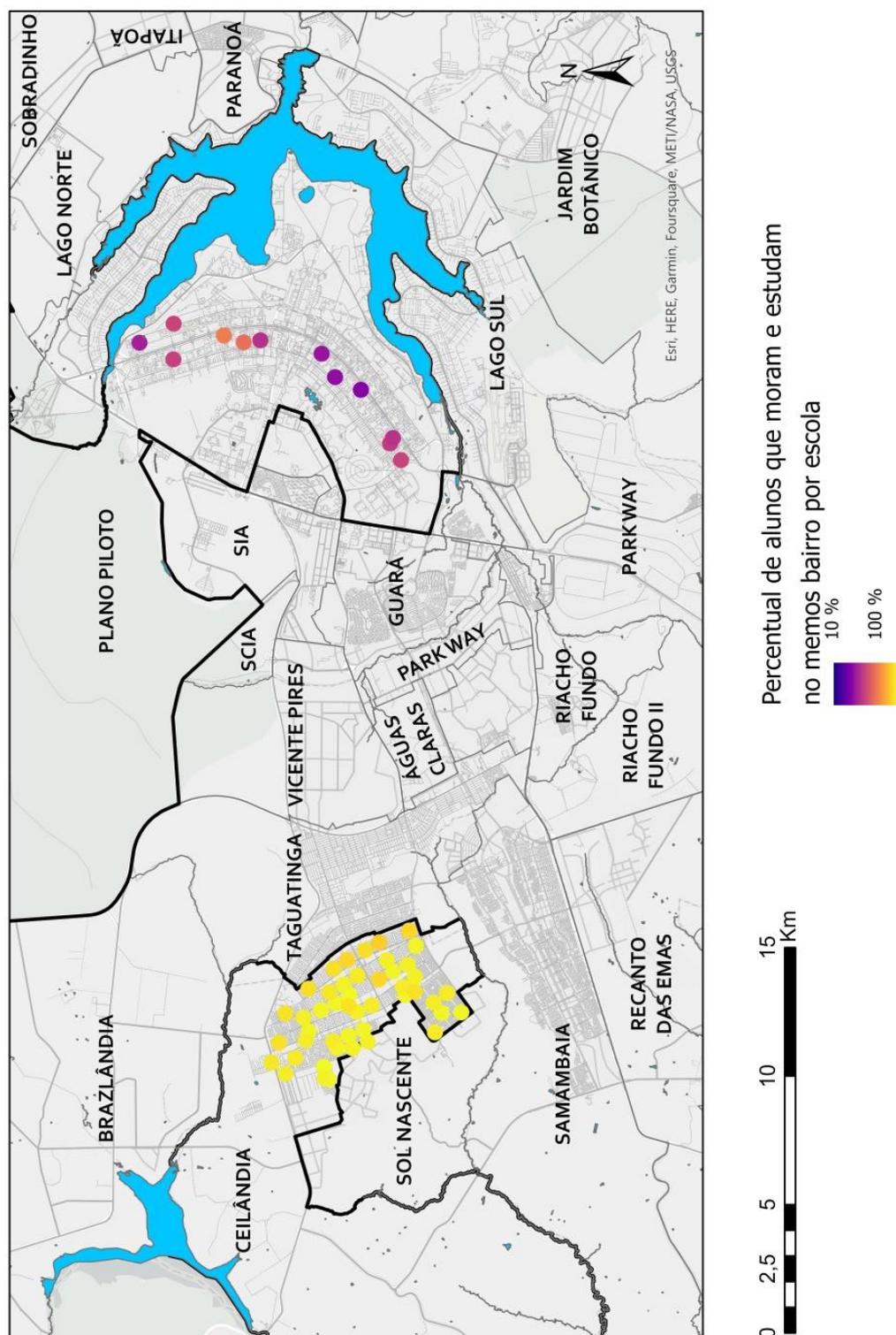


Figura 53 – Mapa das escolas da educação Infantil na Ceilândia e no Plano Piloto com a análise percentual dos alunos que moram e estudam no mesmo bairro para cada escola. Fonte: Autores.

ANÁLISE DO PERCENTUAL DE ALUNOS QUE ESTUDAM NO MESMO BAIRRO QUE MORAM – ENSINO FUNDAMENTAL – CEILÂNDIA E PLANO PILOTO

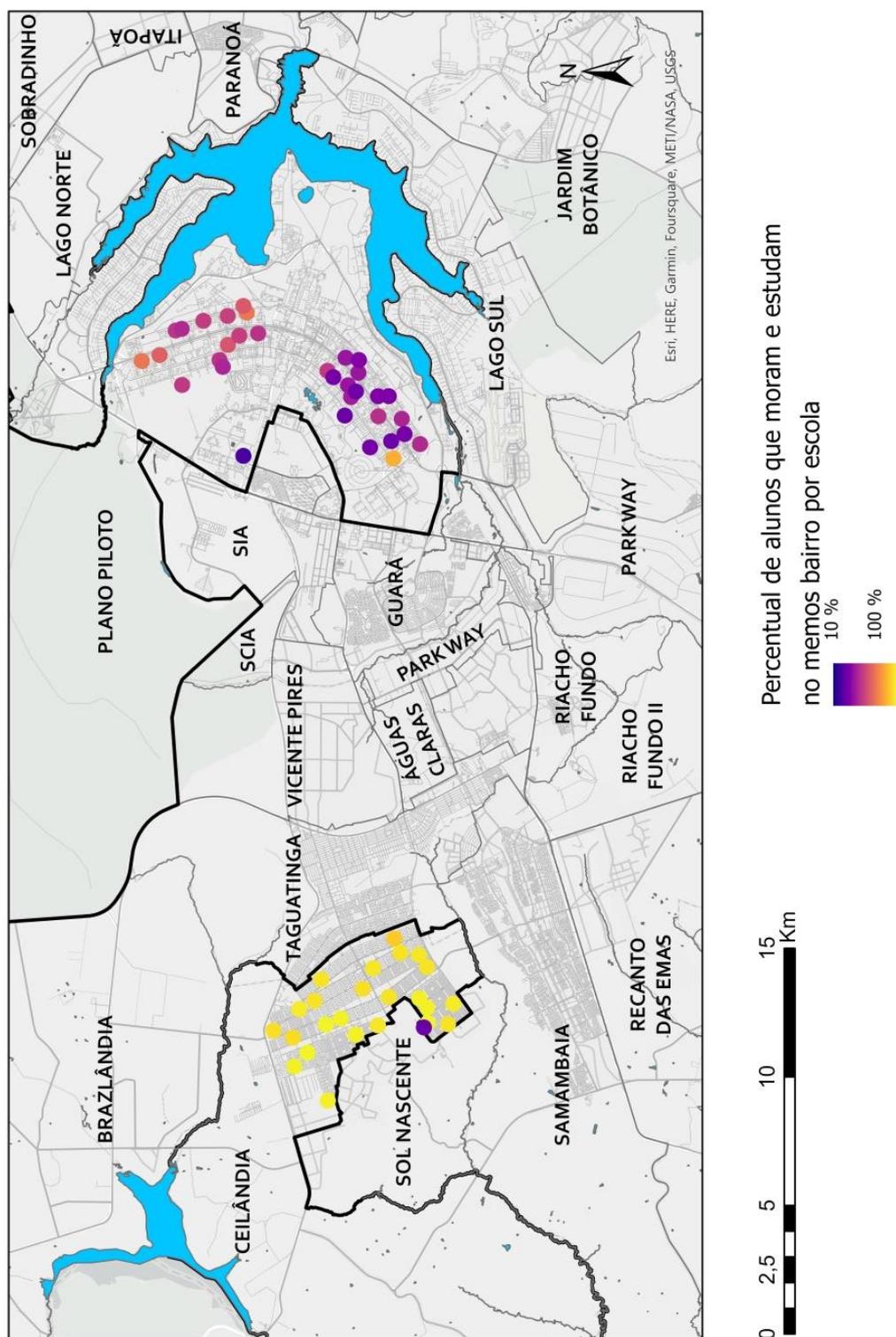


Figura 54 – Mapa das escolas de ensino fundamental na Ceilândia e no Plano Piloto com a análise percentual dos alunos que moram e estudam no mesmo bairro para cada escola. Fonte: Autores.

As unidades de vizinhança em ambos os bairros viabilizam que crianças e adolescentes acessem as escolas preferencialmente caminhado. Mas o que observamos é que na Ceilândia as unidades de vizinhança funcionam como planejado, enquanto no Plano Piloto elas não são aproveitadas pela maioria da população. E sabendo que o efeito-vizinhança opera via a desigualdade de distribuição de serviços urbanos, tal evento é relevante visto que em escolas localizadas nas periferias o “clima escolar”, o tempo de permanência dos alunos na escola e a qualificação profissional tendem a ser inferiores quando comparados as escolas localizadas nas áreas centrais.

A paisagem urbana do Plano Piloto, mesmo com seus fluxos inalterados, é modificada pelos novos deslocamentos de crianças e adolescentes que acessam o bairro em direção às suas escolas, embora na Ceilândia ainda caminhem até os locais de ensino São estas as conclusões de estudos aqui já mencionados (MOURA; JANUZZI, 2021; MOURA; PEIXOTO; DERNTL, 2021; PEIXOTO; SOLÉ, 2021; PEIXOTO; WALDVOGEL, 2021) e também por esta pesquisa. A nossa pesquisa difere das demais pela sua metodologia, que é mista, histórica, sociológica e de caráter estatístico censitário, enquanto os demais estudos são antropourbanísticos. Apesar das diferentes formas quanto à análise do problema, as nossas conclusões são similares.

Buscando analisar a efetividade das ações de locação dos equipamentos de educação dos projetos urbanísticos por meio da dinâmica de cada cidade, filtramos as análises por escolas, selecionando uma localizada em Ceilândia, as Escolas Classe (EC) 62, e a EC 405 Norte no Plano Piloto. Nessa perspectiva, fica mais nítido como o raio de ação desses equipamentos varia entre escolas e entre bairros. No mapa da Figura 55, estão representados os logradouros atendidos pelas EC 405 Norte do Plano Piloto (em vermelho) e EC 62 de Ceilândia (em verde), ambas de ensino fundamental.

MAPA COM GEOREFERENCIAMENTO DOS LOGRADOUROS DAS MATRÍCULAS DAS EC 405 NORTE DO PLANO PILOTO E EC 62 DA CEILÂNDIA DE 2019

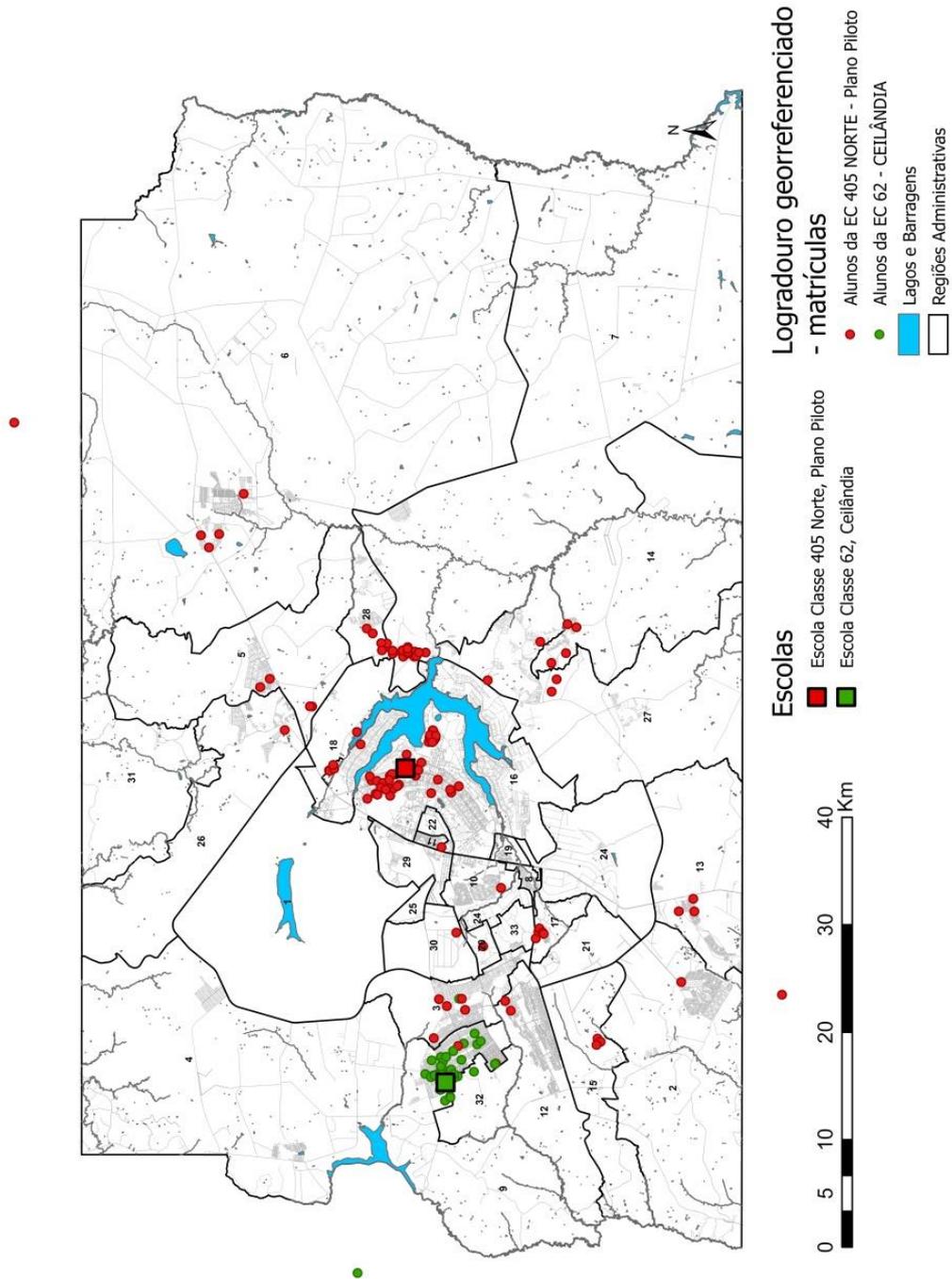


Figura 55 – Mapa com georreferenciamento dos logradouros das matrículas de 2019 na Escola Classe 405 Norte do Plano Piloto e na Escola Classe 62 da Ceilândia. Fonte: Autores (2023).

Em vermelho, os logradouros atendidos pela EC 405 Norte estão espalhados por quase todo o DF, com pontos até fora do DF, nos extremos sul e norte. Já os logradouros atendidos pela EC 62 de Ceilândia, em verde, encontram-se mais concentrados ao redor da escola, quase todos dentro do próprio bairro, com exceção para um ponto no Sol Nascente, bairro fisicamente ligado a Ceilândia, e outro em Águas Lindas de Goiás. Essas duas escolas detêm os valores máximo e mínimo de desvio-padrão⁶⁰ (0,4997 para EC 405 Norte do Plano Piloto e 0,0440 para a EC 62 de Ceilândia) na análise quantitativa dos alunos que moram ou não na localidade em que estudam. Apesar de ambas as escolas fazerem parte da mesma rede de ensino – e por isso compartilharem uma série de semelhanças quanto às características institucionais – a rotina dos alunos, para acessar as escolas, é bem diferente.

O padrão de dispersão dos alunos expresso no desvio-padrão dessa variável fica claro no mapa da Figura 55 Considerando o quantitativo de alunos de cada escola, que são de 203, na EC 405 Norte do Plano Piloto, e 588 na EC 62 de Ceilândia, o fato da escola da periferia atender quase o triplo de alunos não pode ser desconsiderado, pois essa informação reforça a hipótese de que unidades localizadas em áreas carentes ficam sujeitas ao efeito-vizinhança decorrente dos mecanismos institucionais, pela oferta de serviços institucionais em qualidade e quantidade inferiores aos disponibilizados em áreas centrais da cidade. Destaca-se, ainda, que 73,1% dos alunos da EC 62 percorrem menos de 3 km para chegar até a escola, enquanto, para a EC 405 Norte, esse valor é de apenas 8,4%. Mais da metade dos alunos da EC 405 Norte, 51,7%, andam mais de 9 km diariamente para ir à escola – dentro desse grupo 86 crianças percorrem mais de 24 km cotidianamente. Esses números expressam o quão distintas são as realidades do corpo discente de cada instituição, a depender do bairro em que se localizam.

⁶⁰ Ao atribuir ao cadastro uma variável dicotômica, onde 1 significa que o aluno mora no mesmo bairro que estuda 0 o contrário, ele não estuda no bairro de residência, podemos comparar essa variável entre escolas e calcular o desvio padrão (DP) dela. Sendo que das 620 escolas constante na análise o valor máximo de DP foi de 0,4997 – para a Escola Classe 405 Norte do Plano Piloto – e mínimo de 0,0440 – para a Escola Classe 62 de Ceilândia –.

É evidente a diferença de funcionamento da dinâmica das escolas e dos bairros com suas escolas. A análise da distribuição espacial das escolas de ensino fundamental nos bairros de Ceilândia e Plano Piloto reforça estudos feitos por amostragem, que analisaram individualmente determinadas escolas (JANUZZI; VIANNA, 2021; MAIA; SELEM, 2020; MOURA; PEIXOTO; DERNTL, 2021). Tais levantamentos apontam que as crianças da Ceilândia estudam perto de casa e caminham até a escola diariamente, e que as superquadras do Plano Piloto são habitadas diariamente pelo fluxo de alunos, que viajam até o centro da cidade para estudar. Em outras palavras, os fluxos estudantis configuram fenômenos urbanos e compõem formas de ocupação dos espaços públicos.

As escolas públicas instaladas em Ceilândia são acessadas por crianças e adolescentes que, cotidianamente, e muito provavelmente, fazem esse trajeto a pé. Em uma perspectiva mais integradora da cidade, o caminho dos estudantes rumo à escola em Ceilândia se realça, dada a evidência que os equipamentos urbanos têm no cotidiano da vizinhança e, ao mesmo tempo, a desconexão física pelo enclausuramento via muros das escolas à unidade de vizinhança. Adotados pelo baixo custo e pela fácil execução técnica, os muros, construídos para evitar invasões e dar segurança a quem está dentro da escola, priorizam as preocupações com o capital econômico, ou seja, as barreiras de segurança erguidas nesse contexto ignoram o potencial de transição de ideais que têm os edifícios. Na Figura 56, dispomos a fotografia da fachada da Escola Classe 19 de Ceilândia, um caso no qual a escola subutiliza o lote e cerca duplamente o edifício. Alambrado e arames farpados são utilizados para a barreira mais externa do lote; e internamente o edifício está cercado com muro, também com arame farpado.



Figura 56 – Centro Classe 19 de Ceilândia, localizado na EQNM 09/07 – Ceilândia - DF. Fonte: Google Maps, 2022.

Essa prática de murar as escolas se apresenta como constante em todos os bairros de Brasília, exceto no Piloto, pelas questões do tombamento patrimonial, Figura 57. Nessa perspectiva, identificamos, nos muros que atualmente cercam as escolas, espaços vazios que afetam negativamente a escola e as pessoas que a frequentam. Como conceitua Zygmunt Bauman, em seu livro *Modernidade Líquida* (2001), os espaços vazios são cantos esquecidos e não ocupados para os quais a cidade costuma não olhar. Em suas palavras, “o vazio do lugar está no olho de quem vê e nas pernas e rodas de quem anda” (BAUMAN, 2001, p. 110). O descuido não é somente com a paisagem, pois em Ceilândia se ignora o fluxo diário das crianças e dos adolescentes que percorrem as quadras a pé para acessar a escola.



Figura 57 – Centro Classe 413 Sul, localizado na SQS 413 – Plano Piloto - DF. Fonte: Google Maps, 2022.

Ao cercar as escolas com muros, as questões de segurança interna da instituição são tratadas. Por outro lado, é provável que a opção por construção de barreiras físicas por parte dos gestores locais das escolas guarde relação com o efeito-vizinhança e com os mecanismos institucionais, de tal forma que é da vizinhança que a escola tem medo. Contudo, essas mesmas barreiras de proteção afastam o olhar da comunidade do trajeto usualmente percorrido pelos alunos. São vários os problemas de segurança nas escolas, públicas ou privadas, tanto em suas dependências como nas áreas circundantes a elas. Ainda não há no Brasil um conceito de violência escolar claro (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; NESELLO et al., 2014; SPOSITO, 2001), não obstante, ocorrências envolvendo uso de drogas, porte de armas, ameaça ao corpo docente e demais funcionários, danos ao patrimônio (depredação e pichação), bombas, ameaça de gangues, arrombamentos, furtos e assaltos a alunos e sabotagem (corte de água e/ou energia) são relatadas por agentes de segurança responsáveis por esse tipo de demanda. De acordo com a SSP/DF (2019), o volume de ocorrências policiais registradas em cada bairro é, em geral, proporcional à população ali localizada, e os crimes de roubo a transeuntes, uso, porte e tráfico de drogas são os mais recorrentes em Brasília no ano de 2018. Também são estes os crimes relatados por agentes de segurança, como os mais costumeiros nas ocorrências de violência escolar.

Não se trata de negar as questões inerentes à segurança pública, afinal, Ceilândia é também o bairro com maior número de ocorrências de roubo a transeuntes de Brasília, 6.386 ocorrências em 2018 (SSP/DF, 2019). Mas não apenas as escolas foram cercadas, há na vizinhança uma normalização dessa paisagem segregadora, em que, via mecanismos institucionais, a escola se desconecta de seu lugar de elemento central da unidade de vizinhança. Cabe lembrar que as escolas públicas, ao contrário das instituições particulares, não carecem de ostentar, em suas fachadas, características de diversos tipos de capitais que possui, pois, em bairros periféricos, a sua clientela é cativa. Nesse sentido, a opção de cercar as escolas com muros considera apenas as questões de segurança interna da instituição, mas, por outro lado, constroem barreiras físicas, que alimentam a institucionalização do medo. Os edifícios transmitem ideias e, sendo o muro elemento de limitação do lote e de transição da escala arquitetônica para a urbanística, constitui uma barreira material e simbólica, formal e tácita, cujas funções e significados são variáveis no espaço e no tempo. Por isso, o muro se configura como um elemento que ajuda a moldar a concepção de civilidade dos alunos. Além das questões propriamente de segurança, as escolas são ambientes de conflitos, pois as tensões comuns à transição dos jovens para o mundo adulto afloram no ambiente escolar. À medida que esses conflitos não são enfrentados com ações políticas e pedagógicas, “o medo do aluno leva o docente a uma frequente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa” (SPOSITO, 2001, p. 100).

A comparação da arquitetura dos edifícios das escolas públicas entre Ceilândia e Plano Piloto também denuncia como a cidade vem criando espaços desiguais. Além disso, a condição especial de congelamento da paisagem do Plano Piloto nos permite vislumbrar o funcionamento de um bairro no qual as escolas não são cercadas por muros. Sabemos que as diferenças entre Ceilândia e Plano Piloto vão muito além das barreiras físicas construídas na porta das escolas, mas o exercício que propomos aqui é o de pensar a cidade em que queremos viver, não a que nos será imposta. Apesar de as escolas terem a mesma finalidade e função, o cuidado com a paisagem urbana é distinto em cada bairro. Enquanto no Plano Piloto

esses equipamentos foram cuidadosamente pensados para dialogarem com a vizinhança, na Ceilândia, as escolas estão escondidas dentro de lotes totalmente murados. Infelizmente, as questões de violência são patentes na cidade, no entanto, as mensagens e as funções que tais barreiras exercem variam em cada bairro.

Destaca-se que o encontro entre estranhos é um evento que ocorre a todo instante nas cidades, principalmente nas metrópoles. Trata-se de um evento instantâneo e espontâneo, ou seja, sem passado e provavelmente sem futuro, em que a civilidade é uma máscara de proteção para as pessoas durante esses encontros eventuais, sendo que a civilidade antes de ser uma condição individualmente aprendida deve ser característica da situação social (BAUMAN, 2001). Desse modo, é o entorno urbano que deve ser civil, a fim de que os seus habitantes possam aprender suas regras (BAUMAN, 2001). A civilidade descrita por Bauman pode ser compreendida como um conjunto de atos, como a sociabilidade, a urbanidade e o respeito, em que as pessoas adotam entre si como forma e regra para vida em sociedade. No entanto, o que se atesta na porta dessas escolas completamente cercadas por muros reflete o oposto: nesses ambientes, sem a esperada civilidade, os muros altos, com concertinas, arame farpado ou cacos de vidro construídos para reforçar a ideia de controle do espaço, podem transmitir aos alunos a sensação de que são tratados como invasores, os quais precisam ser confinados da comunidade onde a escola está inserida. Há um valor simbólico importante nessa questão, pois os muros desconectam a escola da vizinhança, tornando-a um enclave fortificado na paisagem urbana.

As inter-relações dos habitantes de uma cidade com os seus bairros são compostas por múltiplas camadas, e fazem parte delas os conflitos – e a fuga deles – inerentes às interações da vida em sociedade decorrentes da ocupação das cidades por seus moradores, trabalhadores e estudantes. No Plano Piloto, as estruturas fixas das unidades de vizinhança tiveram os seus raios de atuação expandidos, afinal atendem agora as famílias dos trabalhadores, as quais, apesar de não residirem na superquadra, são componentes do fluxo que habita esses espaços. Ao mesmo tempo, a dinâmica na periferia é contrária. Na Ceilândia, os fluxos são constantemente alterados, o bairro se modifica sem parar, mas o deslocamento de

alunos permanece o mesmo. As escolas que já estavam ali construídas, antes mesmo das primeiras casas, continuam a funcionar como agentes centrais da comunidade.

Decerto, cada escola tem a sua história, as suas peculiaridades e a sua identidade. Contudo, toda escola é um agente público de expressão política, de transformação social, de transmissão de saberes⁶¹ e de normas institucionais que, por meio de suas práticas pedagógicas, busca dar às crianças e aos jovens os conhecimentos que a sociedade julga necessários para o exercício da cidadania. Porém, o aprendizado não se faz apenas dentro das escolas; a cidade também tem muito a ensinar e a transmitir, e parte desse processo transcorre no caminho de crianças e adolescentes de casa até a escola. Além disso, por meio de suas estruturas físicas, às cidades e às pessoas que nelas habitam são transmitidos acontecimentos passados, decisões tomadas há muito tempo, valores formulados e alcançados, e essas ideias permanecem vivas, bem como as suas influências perpassam gerações (MUMFORD, 1998, p. 113). Os edifícios, entendidos como fixos, influenciam o homem, transmitem ideias, costumes e, por esse motivo interferem em seu comportamento. Nesse sentido, as escolas se destacam, sendo elas instituições que influenciam o homem e dão forma à cidade, – por essa razão, criam novas organizações urbanas. Nessa linha, o processo de segregação socioespacial e a espoliação ao direito à cidade se evidenciam na porta dessas escolas desconexas das unidades de vizinhança; e o Estado e a sociedade perdem a oportunidade de avançar nas pautas civilizatórias, ao ignorarem os caminhos percorridos p/ o acesso à escola.

⁶¹ Definido na LDBEN a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a normativa que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Além disso, a BNCC é o documento norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 1961).

Nas análises que empreendemos neste capítulo, construímos um atlas de funcionamento das escolas públicas em Brasília, abrangendo o raio de atuação e as relações socioeconômicas da distribuição espacial e de oferta de vagas das escolas públicas. Demonstramos que as unidades de vizinhança funcionam como planejadas em comunidades periféricas, enquanto em bairros de maior renda a centralidade da escola se dissolve, afinal essas populações não utilizam as escolas públicas de suas unidades de vizinhança. Também apontamos que famílias de bairros periféricos reconhecem e atuam para evitar os produtos nocivos do efeito vizinhança, e optam por acessar instituições de ensino de zonas centrais, a despeito do gasto de tempo.

As imagens geradas demonstram que as matrículas na rede pública de ensino reproduzem os padrões de segregação e polinucleamento da cidade. Instituições localizadas em bairros centrais, econômica e socioculturalmente, atendem a um público disperso por todo território da região metropolitana a que está inserida a cidade. Enquanto as escolas nas periferias mais afastadas atendem à unidade de vizinhança em que se encontra, o raio de ação das escolas cresce à medida que nos aproximamos de alguns dos centros da cidade, sendo a escola um equipamento de bairro ou mesmo de cidade a depender da distância do centro. Apuramos que são maioria os alunos que decidem estudar perto de casa, percorrendo distâncias de até 3 km para ir à escola, mas não são poucos os que viajam mais de 6 km para acessar a escola, pois quase um terço do universo total de alunos mora e estuda em unidades de vizinhança diferentes.

O excedente de vagas escolares nos bairros centrais reforça a tese de Paviani (2010) – a de que Brasília é hoje uma cidade polinucleada. E as políticas públicas de suprimento da demanda por vagas na rede pública de ensino por meio do incentivo à mobilidade dos estudantes impulsiona a segregação escolar de determinados grupos nas periferias, os quais ficam sujeitos ao efeito-vizinhança decorrentes dos mecanismos institucionais. A lei do Passe livre é um exemplo dessas políticas públicas, permitindo que escolas localizadas em regiões centrais, como Plano Piloto, Taguatinga e Gama, sejam frequentadas por alunos que vivem em outros bairros. Esse tipo de ação se apresenta como benéfica para o estudante e para a cidade, embora os alunos matriculados em escolas localizadas em áreas

carentes podem ser afetados pelo efeito-vizinhança, já que, se por um lado as ações de projeto visam possibilitar que os alunos estudem perto de casa, por outro, a segregação escolar nas periferias fomenta os mecanismos institucionais capazes de impactar negativamente as oportunidades de educação, de trabalho e renda. Por fim, verificamos que a cartografia do mapa de matrículas da rede pública de ensino pode ser uma ferramenta para o estudo dos processos de segregação socioespacial e escolar e para políticas afirmativas de planejamento do direito a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pormenorizadamente demonstrado, o fenômeno de segregação ocorre de modo implícito, sendo difícil de ser mensurado, mas apesar disso, acreditamos ter construído uma crítica ao conceito urbanístico de unidade de vizinhança em contextos de segregação socioespacial, como é o caso de Brasília. Este estudo demonstrou que, da perspectiva do lugar da escola na paisagem urbana, as unidades de vizinhança funcionam como planejando em comunidades periféricas, enquanto em bairros de maior renda a centralidade da escola se desmembra, pois essas populações optam preferencialmente por escolas privadas. Por outro lado, as famílias dos bairros periféricos reconhecem os efeitos do efeito vizinhança em suas unidades de vizinhança, e criam mecanismos para transpor as barreiras e acessar escolas onde os mecanismos institucionais são menos nocivos. Mesmos sendo essas estratégias onerosas em questões de tempo e distancia, ou seja, significam grandes deslocamentos que impõem longas jornadas aos alunos e diversos arranjos, por vezes penosos, das famílias.

O percurso crítico-analítico que traçamos visou demonstrar alguns mecanismos de construção do espaço de um caso específico da segregação urbana, ou seja, a segregação socioespacial em Brasília, a partir do viés de análise da escola nas unidades de vizinhança. Os recortes temporal e espacial que empreendemos da cidade apresentaram-se como úteis para comparar os conflitos por melhores localizações e menores tempos de deslocamento em quatro situações, buscando demonstrar a existência no meio urbano de mecanismos de segregação socioespacial. No processo de formação das cidades, a segregação socioespacial está estruturalmente disposta na sociedade brasileira, sendo que, em Brasília, identificamos a tentativa de minimizar o problema, por meios técnicos de projeto e planejamento. Nesse sentido, os lugares estratégicos na malha urbana ocupados pelas escolas têm potencial de contribuir tanto com avanços qualitativos do sistema de educação pública brasileiro – laica, universal e gratuita – quanto na construção de cidades menos segregadas socioespacialmente. O efeito-vizinhança e os mecanismos institucionais tendem a ser combatidos em escolas que transpuseram sua condição de bem público para bem comum, e tal integração também passa pelos projetos arquitetônicos da escola e urbanístico da vizinhança, afinal a

arquitetura e o urbanismo não determinam o comportamento das pessoas, mas tampouco as dinâmicas sociais são indiferentes às paisagens urbanas onde ocorrem.

Partimos do Plano Piloto, bairro fruto de ostensivo trabalho de planejamento, urbanístico e escolar, peculiar pelo congelamento da paisagem decorrente do tombamento patrimonial, onde escolas públicas não utilizadas pelos moradores do bairro são frequentadas por crianças de toda a cidade. Haja visto que em números gerais da rede pública de ensino do DF 82% dos alunos estudam no mesmo bairro em que moram, enquanto no Plano Piloto esse número é de 62%. Atualmente, muitos dos vizinhos das escolas localizadas nas superquadras do Plano Piloto não têm matriculado os seus filhos em escolas públicas, mas sendo as escolas estruturas fixas da cidade, essas vagas são úteis à outras famílias, como às de pessoas que trabalham nas proximidades. Esse bairro conta com uma das mais elevadas rendas per capita do país, e a qualidade de vida dos moradores do Plano Piloto, sem dúvida, é excepcional. Nessa perspectiva, as vagas disponíveis nas escolas públicas desse bairro decorrem do fato de a maioria das famílias de classe média preferirem matricular seus filhos nas instituições particulares – visto que das 22.138 crianças que frequentam escolas públicas, educação infantil e ensino fundamental, do Plano Piloto, apenas 42% possuíam um CEP de registro também desse bairro, e quase um terço dos alunos (4.903) viaja mais de 27 km diariamente – . Como argumentamos no capítulo 1, essa problemática da escola pública oferecer vagas que atendam toda a população, sem distinção ou segregação do tipo de aluno, foi propositalmente observada e questionada por Lucio Costa e Anísio Teixeira, ao pensarem a unidade de vizinhança brasileira e proporem escolas (considerando o conjunto de escolas-classe e parque) de currículo integral, acessíveis a pé e com vagas gratuitas, universais e laicas.

Os resultados de nossas análises vão de encontro à conclusão de Cristiane Patriota de Moura e Vinicius Prado Januzzi, de que se a rua como lugar primeiro de sociabilidade cotidiana da cidade tradicional foi apagada do Plano Piloto, são sob os pilotis que os fluxos de pedestres devem trafegar, e o desafio, agora, é tornar a cidade mais acolhedora às crianças que, além de jornadas longas e cansativas,

precisam encarar bairros nada acolhedores (MOURA; JANUZZI, 2021). Os “meninos e meninas, estudantes das escolas situadas nas superquadras, habitam os espaços públicos da unidade de vizinhança nº 1 de Brasília mais do que os próprios moradores das quadras” (MOURA; JANUZZI, 2021, p. 84) – afinal de contas, mesmo sem morar na escala residencial eles usufruem das quadras, e a escala bucólica do projeto de Lucio Costa é convidativa, e a paisagem projetada não se apresenta como isenta da questão, ou seja, os processos sociais não são indiferentes à arquitetura e o urbanismo.

O segundo bairro analisado foi Ceilândia, modernamente planejado com declarada influência ao projeto do Plano Piloto. As escolas, além do papel de centralidade inerente às unidades de vizinhança, também foram fundamentais no convencimento de realocação da população a 25 km da área central. Atualmente, na Ceilândia, as escolas cercadas por muros altos e cegos, de forma a separar o contato entre interior e exterior, comunicam a ideia de perigo. A função primordial de tais barreiras é proteger os alunos, os trabalhadores e, principalmente, o patrimônio da escola, porém igualmente suscitam o sentimento de que, além das muralhas, existem perigos. Mas há um valor simbólico importante nessa questão, pois os muros revelam a total indiferença da escola com a paisagem do bairro, já que está isolada da cidade, lembrando, assim, uma ilha ou uma prisão. Essa ação diverge da proposta de unidade de vizinhança e nos faz questionar o quanto a comunidade perde pela falta de interação entre a escola e o seu entorno. Ao se fechar, a escola reforça os mecanismos de segregação socioespacial e escolar dando força, desse modo, aos discursos de violência e medo.

Em seguida, analisamos a expansão do Plano Piloto, o SHCSW ou o Sudoeste, um bairro também de paisagem tombada, mas sem escolas públicas, o que refletiu na perda da noção de unidade de vizinhança. Apesar de dispor de projeto urbanístico similar ao do Plano Piloto, a paisagem construída nos dois bairros é diferente, lá as áreas destinadas às escolas públicas foram sequestradas e nelas se encontram vazios urbanos. Como descrito no Capítulo 2, mesmo diante dos esforços, por nos interpretados como tímidos e modestos, no memorial descritivo do projeto urbanístico para evitar a segregação urbana os agentes do mercado

imobiliário pressionaram o Estado, que se utilizou de sua prerrogativa de monopólio das terras e de exclusividade das ações de planejamento urbano, para reservar localizações de interesse para as pessoas mais ricas. Dessa forma, a cidade perpetuou o processo de segregação socioespacial e seguiu criando barreiras físicas e tácitas para triagem e controle de acesso, além de empurrar as habitações e as escolas dos mais pobres para a periferia.

Em Águas Claras, observamos o mesmo fenômeno – de segregação socioespacial –, mas em contexto urbanístico diferente, sem as restrições legais decorrentes do tombamento patrimonial. O projeto de Águas Claras previu lotes para todos os tipos de escolas que, assim como no Sudoeste, não foram construídas, sendo que vários desses lotes tiveram seu uso alterado (DISTRITO FEDERAL, 2019b) e/ou foram vendidos à iniciativa privada. Somada a essa violenta estratégia de segregação operada pelo Estado, a paisagem de Águas Claras é formada por enclaves fortificados, espaços onde a institucionalização do medo tem transformado o bairro pensado para pedestres em uma sequência de ilhas privadas. Nesse espaço, as barreiras adquiriram proporções tais que o próprio bairro caminha para se tornar um enclave fortificado, no qual a segregação socioespacial se sobrepõe às ações de planejamento urbano. E por mais que tenha sido construído para funcionar em conjunto com o metrô os seus moradores prioritariamente utilizam carros – mesmo para as distâncias mais curtas –, e os visitantes não são bem-vindos. Os contatos sociais foram transferidos para dentro dos condomínios, e as várias etapas de triagem da segurança privada tentam evitar o convívio entre estranhos. Lá, as gigantescas barreiras erigidas, visando transmitir a ideia de segurança, incorporam ao espaço público – que está além dos muros – o medo, o individualismo, a diferenciação, a mixofobia e o risco advindo da ampla racionalização – lógicas da modernidade contemporânea, constatadas na realidade urbana brasiliense.

A paisagem dos bairros, Sudoeste e Águas Claras, reforça a homogeneização do pensamento de rejeição à estranhos, contribuindo, assim, para o processo de segregação e contenção da cidade. Ao não construir escolas públicas, o Estado favorece os interesses de agentes do mercado imobiliário, atuando como especulador ao se utilizar dos espaços projetualmente destinados a implantação de

equipamentos de educação, como lotes de reserva. Tanto no Sudoeste como em Águas claras, por serem bairros que não contam escolas públicas, tampouco a previsão de implantação de alguma, a paisagem constituída se distingue da projetada pelos desejos da população, de agentes do mercado imobiliário e governamental.

As análises quantitativas que elaboramos nos permite fazer hipóteses de que o mapa de matrículas da rede pública de ensino reproduz o padrão de segregação e de polinucleamento da cidade. As imagens geradas ratificam a hipótese de que escolas localizadas em unidades de vizinhança de bairros centrais, econômica e socioculturalmente, contemplam um público oriundo de todo território da região metropolitana. Ademais, a cartografia confirmou que as unidades de vizinhança operam muito próximo ao planejado em comunidades periféricas, onde os alunos provavelmente vão à escola caminhando. Enquanto em bairros de maior renda a centralidade da escola é apenas espacial, afinal a maior parte da vizinhança não utiliza as escolas públicas de suas quadras. Também identificamos que famílias que moram na periferia reconhecem e agem para evitar os produtos nocivos do efeito vizinhança, mesmo que para isso tenham que viajar longas distâncias e gastar horas para ir até escolas localizadas em polos econômicos e socioculturais da cidade. Em outros termos, mostramos que as matrículas na rede pública de ensino reproduzem os padrões de segregação socioespacial da cidade e que a maioria dos alunos decidem estudar perto de casa, percorrendo distâncias de até 3 km para ir à escola. Entretanto, essa é uma prática comum nas periferias, e não são poucos os que criam estratégias para acessar escola em zonas de centralidade da cidade, afinal quase um terço do universo total de alunos das escolas públicas mora e estuda em unidades de vizinhança diferentes.

Elencamos como hipótese que esse movimento pendular diário de criança e adolescentes da periferia para o centro impulsiona a segregação escolar de determinados grupos, pois acentua as diferenças dos que ficam nas periferias, os quais ficam sujeitos ao efeito-vizinhança decorrentes dos mecanismos institucionais. Se, por um lado, a cidade impulsiona a segregação escolar, por outro, as escolas também contribuem com a segregação socioespacial. Além disso, a análise de

dados censitários, combinados a ferramentas de geoespacialização, permitiu-nos avançar no entendimento da dinâmica de como Brasília, cidade moderna, relaciona-se com os bairros construídos, fundamentados em sua crítica. A metodologia de extração, processamento e transformação dos dados do cadastro de matrículas em imagens, ou mapa de matrículas, mostra-se promissora como ferramenta para identificação e escolha de casos de estudos em outras escalas e metodologias, como as pesquisas antropourbanísticas. Outrossim, ressaltam-se o fato de não haver escolas públicas em determinados bairros a despeito de existirem demandas locais; o potencial de beneficiar as famílias das pessoas que trabalham na região, principalmente mulheres do grupo de baixa renda que atuam como empregadas domésticas; e a contribuição com o metrô, propiciando passageiros e auxiliando a cidade a reverter o fluxo pendular em direção a polos como Plano Piloto ou Taguatinga, como uma espécie de barreira simbólica.

Nessa mesma linha, consideramos que as escolas privadas têm maior sucesso em recrutar alunos e fomentam a segregação escolar, onde as melhores unidades de ensino são para os que dispõem de mais recursos. No entanto, essa prática traz desdobramentos para o espaço, ao ponto de as escolas públicas não serem quistas em diversos bairros, ou seja, é a segregação escolar colaborando para a segregação socioespacial. Nesse processo, toda a cidade perde. Por um lado, a população mais pobre sofre pela espoliação urbana e é afetada e pelos mecanismos institucionais. De outro, a classe média se autossegrega e, na busca por lugares privativos para morar e estudar, acaba por estimular também discursos de violência, derivados da ação de isolamento e do distanciamento pelo fenômeno medo. Esse conjunto de ações incentiva o crescimento da indústria da segurança privada, não fortalecendo o público ou mitigando, devidamente, as desigualdades sociais. Ou seja, toda a cidade sofre pelo efeito-vizinhança, com menos bens comuns e mais segregação socioespacial. Já no campo educacional, as segregações socioespacial e escolar geram desdobramentos nocivos à cidade, estimulando as mazelas decorrentes do efeito-vizinhança, ao desfavorecerem o convívio entre alunos de diferentes classes sociais nas escolas públicas, afinal a segregação escolar entre instituições públicas e privadas passa a reforçar a

segregação socioespacial. Nesse sentido, o processo de segregação socioespacial também opera como um incentivador da utilização de serviços privados de educação, enfraquecendo a pauta política de busca pela educação pública, laica, universal e gratuita, ao mesmo tempo que instiga mecanismos institucionais, que afetam a qualidade dos serviços escolares oferecidos em vizinhanças periféricas. Isso igualmente repercute na credibilidade da escola, por ser cada vez menos vista como meio possível de acesso à mobilidade social e, progressivamente, como agente de manutenção de privilégios e como mantenedora da segregação socioespacial.

De certo que imprecisões decorrentes do cadastro de matrículas da SEEDF, como erros de preenchimento, ou inerentes aos processos de consulta dos dados disponibilizados pelo Google via AP são limitações deste estudo, e por conseguinte prognósticos levantados aqui carecem de maior investigação. Além disso, outras questões surgem a partir de nossos estudos: como seria a cidade se todo mundo estudasse perto de casa? ou qual é o perfil das famílias que ficam na periferia e das que buscam vagas escolares no centro da cidade? Vislumbramos que a comparação dos dados processados com outras pesquisas, tais como as Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais realizadas pelo Inep, possibilitará responder essas questões bem como avançar na verificação de nossas nossas conclusões.

Por fim, identificamos nas ações governamentais de não construir escolas públicas nos lotes projetualmente pensados para esse fim o papel motor no processo de segregação socioespacial. Recorrendo à sua prerrogativa de exclusividade das ações de planejamento urbano e monopólio das terras, o Estado age como agente de especulação imobiliária, uma vez que mantém esses lotes vazios e, posteriormente, altera o uso legal do lote para residências e comércio. Nesse contexto, está a habilidade de determinados grupos e camadas sociais em pressionar e obter do Estado elementos básicos para seus interesses, mesmo agindo contra o conjunto de pessoas da cidade. Ademais, a segregação socioespacial prejudica a composição harmônica do bairro e da cidade, uma vez que altera drasticamente vários elementos de uso do solo, densidade, disposição dos espaços públicos, sistema viário, endereçamento, entre outros. É também, por meio

de ações do Estado, que a população de menor renda é empurrada para a periferia, abrindo espaço para localizações de grupos privilegiados, mesmo que, para isso, famílias com menor poder aquisitivo sejam espoliadas ao gastarem mais tempo para atividades do cotidiano, como ir à escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSWORTH, J. W. Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. **Social Forces**, v. 81, n. N 1, p. 117–152, 2002.

ALVES, F. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? **Revista de Ciências Sociais**, v. 53, n. 2, p. 447–468, 2010.

ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na cidade do Rio de Janeiro. Em: RIBEIRO, L. C. DE Q. et al. (Eds.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Coleção Metrôpoles. Rio de Janeiro, Brazil: Observatório das Metrôpoles : Letra Capital, 2010. p. 67–90.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. Em: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Eds.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG, 2008. p. 482–500.

BARBOSA, M. L. DE O.; SANT'ANNA, M. J. G. As classes populares e a valorização da educação no Brasil. Em: RIBEIRO, L. C. DE Q. et al. (Eds.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Coleção Metrôpoles. Rio de Janeiro, Brazil: Observatório das Metrôpoles : Letra Capital, 2010. p. 155–174.

BARCELLOS, V. Q. Unidade de Vizinhança: Notas sobre sua Origem, Desenvolvimento e Introdução no Brasil. **Cadernos Eletronicos da Pós, Brasília - DF**, p. 01–28, 2001.

BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. DA. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 670–692, set. 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. [s.l.] ZAHAR, 2009.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946. . 18 set. 1946.

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

BRASIL. Lei nº 524. Decreto que Autoriza o Prefeito do Distrito Federal a constituir a Companhia de Água e Esgotos de Brasília. . 8 abr. 1969.

BRASIL. Lei n. 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. . 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.700. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. . 13 jun. 2008.

BRASIL. nº 9.661. Decreto que regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. . 1 jan. 2019.

BRASÍLIA. Decreto nº 10.829. Regulamenta o art. 38 da Lei nº 3.751, de 13 de abril de 1960, no que se refere à preservação da concepção urbanística de Brasília. . 14 out. 1987.

BRASÍLIA. Lei nº 3.153-. Cria as Regiões Administrativas, de Águas Claras – RA XX, do Riacho Fundo II – RA XXI, do Sudoeste/Octogonal – RA XXII e do Varjão – RA XXIII, que especifica e dá outras providências. . 6 maio 2003.

BRASÍLIA. Lei nº 1094. Decreto que consolida o texto da Lei Federal nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, aplicável ao Distrito Federal na forma da Lei nº 197, de 4 de dezembro de 1991. . 2004.

BRASÍLIA. **Bilhete único de Brasília.** Institucional. Disponível em: <<https://www.bilheteunicodebrasil.df.gov.br/>>. Acesso em: 7 jun. 2022.

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.

BRITO, J. D. DE. **De Plano Piloto a metrópole: a mancha urbana de Brasília.** Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BRITO, M. DE S. T.; COSTA, M. DA. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500–511, 2010.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte, Brasil: Editora UFMG, 2008.

CALDEIRA, T. P. DO R. **Cidade de muros: crimes, segregação e cidadania em São Paulo.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34., 2003.

CARVALHO, I.; ARANTES, R. “Cada qual no seu quadrado” Segregação socioespacial e desigualdades raciais na Salvador contemporânea. **EURE**, v. 47, p. 49–72, 2021.

CASTELLS, M. **A questão urbana.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

CEB. **História da CEB**. Institucional. Disponível em: <www.ceb.com.br>. Acesso em: 27 maio. 2022.

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.

CLOW, F. R. Cooley's Doctrine of Primary Groups. **American Journal of Sociology**, v. 25, n. 3, p. 326–347, 1919.

CODEPLAN. Pesquisa distrital por amostra de domicílio: PDAD 2018 - Águas Claras. **Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. Governo do Distrito Federal**, p. 126, 2018a.

CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílio: PDAD 2018**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018b. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CODEPLAN. **Anuário Estatístico**. Brasília: InfoDF, 2019. Disponível em: <http://infodf.codeplan.df.gov.br/?page_id=2306>. Acesso em: 9 set. 2021.

CODEPLAN. Retratos Sociais DF 2018 - As mulheres do Distrito Federal: desigualdade, inserção no mercado de trabalho e cuidados com a casa e a família. **Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. Governo do Distrito Federal**, p. 78, 2020.

CODEPLAN. **Diferenças no uso do tempo entre mulheres e homens no distrito federal: resultados preliminares da pesquisa uso do tempo em trabalhos não remunerados**. Governo do Distrito Federal, , mar. 2021. Disponível em: <<https://www.ipe.df.gov.br/desigualdades-de-genero-no-df-e-tema-de-tres-novos-estudos-da-ipe/>>. Acesso em: 30 jun. 2023

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education; US Department of Health, Education and Welfare, , 1966.

CORREIO BRAZILIENSE. Cerca de 70% das escolas particulares adotam práticas religiosas. 3 ago. 2009.

COSTA, M. DA; BARTHOLO, T. L. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1183–1203, dez. 2014.

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

COSTA, L. **Brasília revisitada 1985/87**. Anexo I do Decreto nº 10.829 de 14 de outubro de 1987. In: Diário Oficial do Distrito Federal, suplemento, ano XII, nº 194, , 1987.

CRANE, J. The Epidemic Theory of Ghettos and Neighborhood Effects on Dropping Out and Teenage Childbearing. **American Journal of Sociology**, p. 1226–1259, mar. 1991.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Sage, 2010.

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

DAHIR, J. **Communities for Better Living: Citizen Achievement in Organization, Design and Development**. New York: Harper, 1950.

DERNTL, M. F. História, memória e patrimônio de Brasília: escolas em unidades de vizinhança. Em: 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.

DISTRITO FEDERAL. **Ceilândia**: Relatório - datilografado. Brasília: Secretaria de Serviços Social e Habitação /Arquivo Público do Distrito Federal, 1973.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 2.046. Normas de edificação para aproveitamento da cobertura e dos pilotis dos prédios residenciais edificados no Distrito Federal. . 4 ago. 1998.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar DF**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019a. Disponível em: <<http://dadoseducacionais.se.df.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. nº 948,. Lei de Uso e Ocupação do Solo do Distrito Federal – LUOS. . 16 jan. 2019 b.

DISTRITO FEDERAL. **Relação de Instituições Educacionais Credenciadas no Distrito Federal**. [s.l.] Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/INSTITUIC%CC%A7O%CC%83ES-CREDENCIADAS-28-de-junho-de-2021.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2021.

DUNCAN, G. J.; BROOKS-GUNN, J.; ABER, L. **Neighborhood poverty: context and consequences for children**. New York: Russell Sage Foundation, 1997. v. 1

EGREES, E. G. F. R. O. E. I. E. S. Equity in European Educational Systems: a set of indicators. **Department of Theoretical and Experimental Education University of Liège**, v. 4, n. 2, p. 1–151, 2005.

ELLEN, I. G.; TURNER, M. A. Does neighborhood matter?: assessing recent evidence. **Housing Policy Debate, Alexandria**, v. 8, n. 4, p. 833–866, 1997.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e228514, 2020.

FICHER, S. Algumas Brasília. Em: XAVIER, A.; KATINSKY, J. R. (Eds.). **Brasília: antologia crítica**. Coleção Face norte. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2012. p. 360–367.

FLORES, C. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. Em: RIBEIRO, L. C. DE Q. et al. (Eds.). **A cidade contra a escola? segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro, Brazil: Letra Capital, 2008. p. 145–179.

FOURCAUT, A. **Décret n° 58-1464 relatif aux zones à urbaniser en priorité, 31 décembre 1958**. Disponível em: <https://francearchives.gouv.fr/fr/pages_histoire/39542>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FRAMPTON, K. O destino de Brasília. Em: XAVIER, A.; KATINSKY, J. R. (Eds.). **Brasília: antologia crítica**. Coleção Face norte. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2012. p. 434–441.

FUNARI, P. P.; ZARANKIN, A. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Proposições**, v. 16, n. n. 1., p. 135–144, 2016.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010.

GALSTER, G. C.; KILLEN, S. P. The geography of metropolitan opportunity: A reconnaissance and conceptual framework. **Housing Policy Debate**, v. 6, n. 1, p. 7–43, jan. 1995.

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

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 101–138, 2002.

GONZAGA, B. A. E. **O planejamento urbano e a cidade real: um olhar sobre o cruzeiro - DF**. Dissertação apresentada pelo PPG FAU—Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2005.

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

GOUVÊA, L. A. DE C. **Brasília: a capital da segregação e do controle social: uma avaliação da ação governamental na área da habitação**. 1a. ed ed. São Paulo, SP, Brasil: Annablume, 1995.

GOUVEA, L. A. DE C. **Cidade Vida: curso de desenho ambiental urbano**. São Paulo: Nobel, 2008.

GRAFMEYER, Y.; JOSEPH, I. **L'École de Chicago: naissance de l'écologie urbaine**. Paris: Flammarion, 2009.

GUIDI, M. **Incansáveis moradores da Ceilândia**. [s.l.] Edição da autora, 2013.

HABERMAN, M.; HALL, J. C. Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. Christopher Jencks et al. New York: Basic Books, 1972. 399 p. **Journal of Teacher Education**, v. 24, n. 1, p. 63–65, mar. 1973.

HAESBAERT, R. “Acabar com esse muro”: escalas (d)e contenção territorial na metrópole. Em: SERPA, A.; CARLOS, A. F. A. (Eds.). **Geografia urbana: desafios teóricos contemporâneos**. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 511.

HALL, P. **Cidades do Amanhã: Uma história do planejamento e projetos urbanos no século XX**. Tradução: Pérola Carvalho; Tradução: Anita Guimarães; Tradução: Maria Alice Bastos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HELENE, O.; MARIANO, L. Educação e desigualdade na distribuição de rendas. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e223485, 2020.

HERNANDEZ, D. Uneven mobilities, uneven opportunities: Social distribution of public transport accessibility to jobs and education in Montevideo. **Journal of Transport Geography**, v. 67, 2018.

HOLANDA, F. R. B. DE. **Brasília: da Carta de Atenas à cidade de muros**. V Seminário Nacional Docomomo Brasil. **Anais...**São Carlos: EESC USP, 2003.

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

IPHAN. **Brasília (DF)**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

JANNIÈRE, H. Planifier le quotidien. Voisinage et unité de voisinage dans la conception des quartiers d'habitation en France (1945-1965). **Strates**, n. 14, p. 21–3821, 1 jan. 2008.

JANUZZI, V. P.; VIANNA, A. J. C. Espaços públicos e vida cotidiana na Unidade de Vizinhança nº 1. Em: 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. 87–116.

JENCKS, C.; MAYER, S. The social consequences of growing in a poor neighborhood. Em: LYNN, L. E.; MCGEARY, M. G. H. (Eds.). **Inner-City Poverty in**

the United States. [s.l.] Committee on National Urban Policy, National Research, 1990. p. 111–186.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia: Guia Prático de Linguagem Sociológica.** Tradução: Ruy Jungmann. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

JOHNSON, D. L. Origin of the Neighbourhood Unit. **Planning Perspectives**, v. 17, n. 3, p. 227–245, jan. 2002.

KARABEL, J.; HALSEY, A. H. Education research: a review and an interpretation. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. (Ed.). *Power and ideology in education.* n. New York: Oxford University, p. 1–85, 1977.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL**, v. 75, p. 171–189, 2001.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela asfalto no contexto carioca. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 805–831, 2012.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do rio de janeiro. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1175–1202, 2013.

KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C.; ALVES, F. Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. **e-metropolis: Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, v. 8, n. 3, p. 08–20, 2012.

KOWARICK, L. **Escritos urbanos.** 1a ed ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LASSANCE, G. et al. **Cidade pós compacta: Estratégias de projeto a partir de Brasília.** Rio de Janeiro, RJ: Rio Books, 2021.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana.** Tradução: Sérgio Martins Andrade, Margarida Maria de. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade.** Tradução: C. Oliveira Cristina. Itapevi - SP: Nebli, 2016.

MAIA, A. L.; SELEM, M. C. O. A pobreza e suas implicações no deslocamento interurbano diário de escolares. Em: PILATI, A. S. et al. (Eds.). **Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018).** 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. v. 2p. 173–196.

MARQUES, E. C. **Redes sociais, segregação e pobreza.** São Paulo, SP: Editora UNESP : Centro de Estudos da Metrópole, 2010.

MCKENZIE, R. Le voisinage. Une étude de la vie locale a Columbus , Ohio. Em: GRAFMEYER, Y.; JOSEPH, I. (Eds.). **L' École de Chicago: naissance de l'écologie urbaine**. Champs. Paris: Flammarion, 2009. p. 213–254.

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). 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. 19–38.

MERLE, P. **La ségrégation scolaire**. Paris: la Découverte, 2012.

METRÔ - DF. **Estrutura**. Institucional. . Acesso em: 7 jun. 2022.

MOURA, C. P. DE; JANUZZI, V. P. A Unidade de Vizinhança nº 1 e as escalas relevantes do patrimônio. Em: 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.

MOURA, C. P. DE; PEIXOTO, E. R.; DERNTL, M. F. Cotidianos, escolas e patrimônio: percursos de pesquisa. Em: 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. 9–26.

MUMFORD, L. The Neighborhood and the Neighborhood Unit. **The Town Planning Review**, v. 24, n. 4, p. 256–270, jan. 1954.

MUMFORD, L. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. 4. ed ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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.

NESELLO, F. et al. Características da violência escolar no Brasil: Revisão sistemática de estudos quantitativos. **Revista Brasileira de Saude Materno Infantil**, v. 14, n. 2, p. 119–136, 2014.

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

NOVACAP. **Projeto de Urbanismo- Setor de Habitação Coletica Sudoeste - SHCSW - MDE-147/88**. DeU/SVO - Construções e Topografias Basevi S/A- Governo do Distrito Federal, , nov. 1988a.

NOVACAP. **Projeto de Urbanismo- Planta Geral - Setor de Habitação Coletica Sudoeste - SHCSW**. DeU/SVO - Construções e Topografias Basevi S/A- Governo do Distrito Federal, , 12 dez. 1988b.

OBERTI, M. **L'école dans la ville: ségrégation - mixité - carte scolaire**. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2007.

OBERTI, M.; PRÉTECEILLE, E. **La ségrégation urbaine**. Paris: la Découverte, 2016.

PARK, R. E. La communauté urbaine: Un modèle spatial et un ordre moral. Em: GRAFMEYER, Y.; JOSEPH, I. (Eds.). **L'École de Chicago: naissance de l'écologie urbaine**. Champs. Paris: Flammarion, 2009a.

PARK, R. E. La ville: Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain. Em: GRAFMEYER, Y.; JOSEPH, I. (Eds.). **L'École de Chicago: naissance de l'écologie urbaine**. Champs. Paris: Flammarion, 2009b. p. 83–132.

PAVIANI, A. A metrópole terciária: evolução urbana sociespacial. Em: PAVIANI, A.; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (Eds.). **Brasília 50 anos: da capital a metrópole**. Coleção Brasília. Brasília: Editora UnB: NEUR-Núcleo de Estudos Urbanos e Regionais, 2010. p. 227–252.

PAVIANI, A.; FERREIRA, I. C. B. As correntes migratórias para o Distrito Federal: aspectos sócio-econômicos. In: **SENADO FEDERAL. I Seminário de Estudos dos Problemas de Brasília**, 1974.

PEIXOTO, E. R.; SOLÉ, J. M. B. Arte e cidade em escolas de ensino fundamental. Em: 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. 117–152.

PEIXOTO, E. R.; WALDVOGEL, A. S. Transformações morfológicas de Ceilândia. Em: 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. 153–186.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. DA F. Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília. 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.

PEREIRA, L. B. **Modernidade, mixofobia e a configuração do espaço público: questões sobre civilidade em águas claras, Brasília - DF**. [s.l.] UNB, 2016.

PERRY, C. Ten Years of the Community Center Movement. **Department of Recreation Russell Sage Foundation**, p. 1–11, 1921.

PERRY, C. The Neighborhood Unit. Em: LEGATES, R. T.; STOUT, F. (Eds.). **City Reader**. Hoboken: Taylor & Francis, 2011. p. 486–498.

PESCATORI, C. **Alphaville e a (des)construção da cidade no Brasil**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—Brasília: Universidade de Brasília, ago. 2016.

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.

REIS, E. P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 143–152, fev. 2000.

REIS, E. P. Elites, perceptions and poverties. Em: REIS, E. P.; MOORE, M. (Eds.). **Elite perceptions of poverty and inequality**. CROP international studies in poverty research. 1. ed. Cape Town; London and; New York: David Philip; Zed Books, Distributed in the USA exclusively by Palgrave Macmillan, 2005. p. 1–25.

RIBEIRO, L. C. DE Q. Segregação residencial e segmentação social: o “efeito vizinhança” na reprodução da pobreza nas metrópoles brasileiras. **CADERNOS METRÓPOLE**, v. 13, p. 47–70, sem 2005.

RIBEIRO, L. C. DE Q. et al. **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro, Brazil: Observatório das Metrópoles: Letra Capital, 2010.

RIBEIRO, L. C. DE Q.; KOSLINSKI, M. C. Fronteiras Urbanas da Democratização das Oportunidades Educacionais: o caso do Rio de Janeiro. Em: RIBEIRO, L. C. DE Q. et al. (Eds.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Coleção Metrôpoles. Rio de Janeiro, Brazil: Observatório das Metrópoles: Letra Capital, 2010a. p. 121–154.

RIBEIRO, L. C. DE Q.; KOSLINSKI, M. C. A metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil. Em: RIBEIRO, L. C. DE Q. et al. (Eds.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Coleção Metrôpoles. Rio de Janeiro, Brazil: Observatório das Metrópoles: Letra Capital, 2010b. p. 33–66.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, n. spe.2, p. 71–87, set. 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.

SAMPSON, R. J.; MORENOFF, J.; GANNON-ROWLEY, T. Assessing “Neighborhood Effects”: social processes and new directions in research. **Annual Review of Sociology, Palo Alto**, v. 28, p. 443–478, 2002.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo, SP, Brasil: EDUSP, 2007.

SANTOS, M. A noção de espaço. Em: **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. Coleção Milton Santos. 5. ed ed. São Paulo: USP, 2008.

SANTOS, M. **Pobreza urbana**. São Paulo, SP, Brasil: EdUSP, 2009.

SANTOS, M.; SANTOS, M. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana das países subdesenvolvidos**. 2. ed ed. São Paulo: Editora da Univ. de São Paulo, 2004.

SEDUH. **Geoportal**. Disponível em: <<https://www.geoportal.seduh.df.gov.br/geoportal/>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SEEDF. **TERMO DE COLABORAÇÃO Nº 149/2017**. , 9 ago. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/149_CEPI_Jequitiba.pdf>. Acesso em: 31 maio. 2023

SEEDF. **Dados Cadastrais de Matrículas 2019**. , 2019a.

SEEDF. **Censo Escolar 2019**. Governo do Distrito Federal, , 2019b. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2019/>>. Acesso em: 17 mar. 2022

SILVA, C. P. C. DA; BOWNS, C. Transporte e equidade: ampliando o conceito de sustentabilidade pelo estudo de caso de Brasília. **CADERNOS METRÓPOLE**, n. 19, p. 293–317, 2008.

SINDUSCON-DF. **Plano Piloto ainda tem 94 projeções desocupadas para onde pode crescer - fato online**. Fato Online, , 19 maio 2015. Disponível em: <<https://sinduscondf.org.br/noticia/387>>. Acesso em: 14 jun. 2023

SMALL, M. L.; NEWMAN, K. Urban Poverty after The Truly Disadvantaged: The Rediscovery of the Family, the Neighborhood, and Culture. **Annual Review of Sociology**, v. 27, 2001.

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.

SOUZA, S. et al. Distâncias menores... maiores comportamentos ativos? Associação do fator distância com os modos de deslocamento de crianças à escolatle No Title. **Journal of Chemical Information and Modeling**, p. 179–186, 2016.

SPOSITO, M. P. A brief survey of the research on school violence in Brazil. **Educacao e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 87–103, 2001.

SSP/DF, S. DE E. DE S. P. **Dados DF, região administrativa e RISP - balanço criminal 2019_site balanço criminal 2019_site - nota metodológica sobre a publicidade dos dados criminais**. Disponível em: <<http://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

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.

TEIXEIRA, A. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 39, n. n. 89, p. 8–16, 1963.

TELES, D. M. **Tratamento paisagístico de espaços livres públicos de superquadras do setor sudoeste: o abandono da concepção modernista**. Dissertação apresentada pelo PPG FAU—Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2005.

TORRES, H. DA G. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? Em: RIBEIRO, L. C. DE Q. et al. (Eds.). **A cidade contra a escola? segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro, Brazil: Letra Capital, 2008. p. 59–90.

TORRES, H.; GOMES, S. Desigualdade educacional e segregação social na Região Metropolitana de São Paulo. **Novos Estudos Cebrap, São Paulo**, v. 3, n. 64, p. 132–140, 2002.

TREVISAN, R. **Cidades Novas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

UK STATUTORY INSTRUMENTS. **The Town And Country Planning (Enforcement Of Restriction Of Ribbon Development Acts) Additional Regulations, 1st July 1948**. Disponível em: <<https://www.legislation.gov.uk/uksi/1948/1126/made>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

VILLAÇA, F. O território e a dominação social. **Margem Esquerda**, v. 24, jun. 2015.

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. **Anais...** Em: 11TH INTERNATIONAL PLANNING HISTORY SOCIETY CONFERENCE. Barcelona: IPHS, 14 jul. 2004. Disponível em: <http://www.etsav.upc.es/personals/iphs2004/pdf/226_p.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023

WILSON, W. J. **The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy, Second Edition.** University of Chicago: [s.n.].

ZIMBRES, P.; REIS, L. A. **Memorial Descritivo – MDE 77/92 – CST Cidade Satélite de Taguatinga, Bairro Águas Claras – Quadra 107.** Zimbres e Reis Arquitetos Associados, Governo do Distrito Federal, , 25 jun. 1992a. Disponível em: <<https://www.sisduc.seduh.df.gov.br/v1/>>. Acesso em: 2 jun. 2023

ZIMBRES, P.; REIS, L. A. **Projeto de Urbanismo- Parcelamento: CST Cidade Satélite de Taguatinga, Bairro Águas Claras.** Zimbres e Reis Arquitetos Associados, Governo do Distrito Federal, , 25 jun. 1992b. Disponível em: <<https://www.sisduc.seduh.df.gov.br/v1/>>. Acesso em: 2 jun. 2023