UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS

ELIZÂNGELA SOUZA LIMA

JUVENTUDE, ESCOLA E TERRITÓRIO: CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

BRASÍLIA – DF
2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZÂNGELA SOUZA LIMA

Trabalho Final de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Maria Lidia Bueno Fernandes

BRASÍLIA – DF

2021

ELIZÂNGELA SOUZA LIMA

JUVENTUDE, ESCOLA E TERRITÓRIO:
CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Trabalho Final de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

_____

Professora Maria Lidia Bueno Fernandes – Orientadora/Presidente
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

_____

Professora Alessandra Lisboa da Silva – Membro Titular
Centro Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)
Universidade de Brasília

_____

Professor Patrick Antunes Menezes - Membro Titular
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a todos e a todas que acreditam na educação pública e contribuem para/com ela.

AGRADECIMENTOS

A minha família, em especial a minha mãe Silvana, pois sem o seu apoio nada disso seria possível.

Às professoras e aos professores da escola pública que marcaram a minha trajetória educativa e me serviram de inspiração e de esperança.

Ao Grupo de Pesquisa Sujeitos e Territórios e a construção do conhecimento pelas trocas e experiências de estudo e pesquisa, em especial a professora Maria Lidia Bueno Fernandes que contribuiu demasiadamente para a minha formação como pedagoga.

Ao Centro de Ensino Fundamental Boa Esperança de Ceilândia, à equipe gestora, aos/às professores/as e em especial, aos estudantes que propiciaram a existência deste trabalho.

A todas as escolas em que estudei, em especial, ao Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia e a todos que fizeram deste espaço educativo tão significativo.

Aos professores da Faculdade de Educação pelos momentos de aprendizado.

À comunidade de Ceilândia que pela sua diversidade e coragem me inspira e me incentiva na minha atuação social.

Às minhas amigas e aos meus amigos que fizeram a escola e a Universidade lugares de troca e de afeto.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso de Pedagogia aborda a dimensão educativa do território, do campo e da cidade, em relação à juventude e à escola pública na Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. Para tal, parte de uma pesquisa qualitativa realizada com estudantes do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola pública localizada no Núcleo Rural Boa Esperança, em Ceilândia/DF. Buscou compreender a relação da juventude com a escola e com o território em que estudam e residem, ao considerar as suas narrativas e percepções acerca de Ceilândia e sobre suas vivências dentro e fora do ambiente escolar. Utilizou-se do território como objeto de análise social, segundo Milton Santos (1994), com uma análise multitemporal a partir do recorte do território investigado, em conjunto com a análise de conteúdo do material empírico coletado no decorrer do trabalho de campo. Como resultado temos que a juventude e escola são atravessados por fenômenos sociais referentes à organização socioespacial, política e econômica do território que estão inseridas, e quando a escola agrega as diversas dimensões desse espaço geográfico nas suas ações educativas desenvolve novas alternativas pedagógicas que envolvem seus estudantes e a comunidade local na compreensão da realidade que fazem parte, gerando novos sentidos e significados para a educação e para as vivências no território.

Palavras-Chave: Educação pública; Juventude; Território; Ceilândia; Territórios educadores; Cidades Educadoras.

ABSTRACT

This Pedagogy course conclusion work addresses the educational dimension of the territory, countryside and city, in relation to youth and public schools in Ceilândia, Administrative Region of the Federal District. To this end, it starts from a qualitative research carried out with students from the 8th year of elementary school, from a public school located in Núcleo Rural Boa Esperança, in Ceilândia/DF. It sought to understand the relationship of youth with the school and with the territory in which they study and live, considering their narratives and perceptions about Ceilândia and about their experiences inside and outside the school environment. The territory was used as an object of social analysis, according to Milton Santos (1994), with a multitemporal analysis based on the analyzed territory, together with the content analysis of the empirical material collected during the fieldwork. As a result, we have that youth and school are crossed by social phenomena related to the socio-spatial, political and economic organization of the territory they are inserted, and when the school aggregates the various dimensions of this geographic space in its educational actions, it develops new pedagogical alternatives that involve its students and the local community in understanding the reality they are part of, generating new senses and meanings for education and for experiences in the territory.

Palavras-Chave: Public education; Youth; Territory; Ceilândia; Educating territories; Educating Cities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trabalhadores chegando à nova Capital Fundo NOVACA.....26
Figura 2 – Imagem da Campanha de Erradicação de Invasões “A cidade é um só”.....29
Figura 3 – Mapa - Distrito Federal evolução urbana entre as décadas de 1960 e 1970.....30
Figura 4 – Mapa do zoneamento territorial de Ceilândia: macrozonas.....32
Figura 5 – Mapa do Uso da Terra no Distrito Federal.....32
Figura 6 – Mapa de localização gráfica do Núcleo Rural Boa Esperança, Ceilândia/DF.....34
Figura 7 – III Eco Esperança - Inventário: Traços de um povo.....38
Figura 8 – Imagem de Satélite da zona rural de Ceilândia/DF.....40
Figura 9 – Mapa da localidade dos condomínios: Residencial Monte Verde, Vista Bela e Quintal do Amarante, referente ao ano de 2021.....44
Figura 10 – Mapa da localidade dos condomínios: Residencial Monte Verde, Vista Bela e Quintal do Amarante, referente ao ano de 2011.....46
Figura 11 – Mapa da localidade dos condomínios: Residencial Monte Verde, Vista Bela e Quintas do Amarante, referente ao ano de 2003.....48
Figura 12 – Nuvem de palavras dos aspectos negativos..... 61
Figura 13 – Nuvem de palavras dos aspectos positivos.....71
Figura 14 – Desenhos da aluna I - Como a Ceilândia é.....75
Figura 15 – Desenhos da aluna I - Como gostaria que a Ceilândia fosse.....75
Figura 16 – Desenhos da aluna B - Como a Ceilândia é.....76
Figura 17 – Desenhos da aluna B - Como gostaria que a Ceilândia fosse.....76
Figura 18 – Desenhos da aluna J - Como a Ceilândia é.....77
Figura 19 – Desenhos da aluna J - Como gostaria que a Ceilândia fosse.....77
Figura 20 – Desenhos da aluna E - Como a Ceilândia é.....78
Figura 21 – Desenhos da aluna E - Como gostaria que a Ceilândia fosse.....78
Figura 22 – Praça do Jenipapo do CEF Boa Esperança, Ceilândia/DF.....81
Figura 23 – Intervenção física no espaço escolar: Praça do Jenipapo.....81
Figura 24 – Nuvem de palavras das habilidades mais desenvolvidas na trajetória educativa.83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos mais desenhos pelos estudantes.....73

LISTA DE SIGLAS

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF – Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro

IBRAM – Instituto Brasileiro

INCRA – Instituto Nacional de Colonização Agrícola

INEP – Instituto Nacional de

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra a Domicílios

PICAP – Projeto Integrado de Colonização e Reforma Agrária

RA – Região Administrativa

SEDUH – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação

SEGTH – Secretária de Gestão do Território e Habitação

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO 11

INTRODUÇÃO 16

Pesquisa: A escola e o território como espaços educadores para a juventude 20

A produção do espaço urbano e rural da Região Administrativa Ceilândia/DF 23

O território na formação dos sujeitos 35

A juventude e o local 52

A percepção dos jovens sobre o território 57

A educação escolar para a juventude 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS 92

PERSPECTIVAS FUTURAS 93

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 94

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 100

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada com os estudantes. 103

MEMORIAL EDUCATIVO

O estudo das pessoas, da escola e do território é nada além do que a busca por compreender as vivências humanas nos espaços, e assim, conhecer aquilo que a suas histórias individuais e coletivas, e os produtos delas, representam do/no território. Dessa maneira, este trabalho envolve estudos, pesquisas e referenciais teóricos, mas também representa a história particular e social da autora, pois parte de um lugar específico e traz em si toda a trajetória de quem o escreve, de forma direta ou indireta, posto que somos resultados também do meio e essa escrita é produto de alguém que vive em algum lugar, e por isso, não é, e nem poderia ser, neutra. Por isso, faz-se necessário uma explanação sobre mim, sobre de que bases eu parto para construir esse trabalho, que está imbricado no que engloba as minhas vivências até esse momento de escrita.

Como um ser social, a minha a trajetória e formação tem como bases a minha interação com as pessoas e com o meio. Dessa forma, a minha família, a comunidade e o território na qual eu faço parte, o local em que eu nasci e vivi, como também, o período da história em que eu me encontro, estão envoltos na minha formação humana, que se reverbera para o meio a partir das minhas ações. Assim sendo, as escolhas que fiz neste trabalho, sendo as perspectivas que optei por seguir, a decisão da temática a ser explanada e opção pelos referenciais teóricos utilizados estão diretamente relacionados com a minha trajetória e formação. Por isso, apresentar as pessoas, os lugares e as experiências formativas que marcaram a minha existência é importante para a completude desse trabalho.

A minha família, ao me propiciar as minhas primeiras vivências em grupo, foram e são fundamentais para a minha compreensão da vida. De origem social marcada pelas desigualdades econômicas, as gerações anteriores da minha família enfretaram o trabalho infantil e a evasão escolar em decorrência dele, ou até o não acesso a escola. Enquanto minha família materna, marcada pelo meio rural, são referências de outra realidade que não a minha em contexto urbano, me fazem compreender o quanto a Educação do Campo é importante, pois poderia ter mudado a vida deles. Diante disso, a história de vida de meus familiares foi a base para a minha compreensão sobre o trabalho e as desigualdades sociais presentes no Brasil, em que a maioria trabalha exaustivamente para garantir a sua sobrevivência e o mínimo de dignidade. Outrossim, para a população pobre, o trabalho é a maneira de se sentirem dignos mesmo que não tenham sua humanidade respeitada na sua atuação

profissional. Ademais, a diversidade de origem de meus familiares, que nasceram em estados diferentes, Bahia, Paraná, Piauí e Distrito Federal, fez com que eu entendesse desde cedo que as pessoas estabelecem e constroem significados e vínculos como território, para além da funcionalidade dos espaços, como se fossem parte de suas famílias, parte de quem eles são. Eu nasci em Cornélio Procópio, município do Paraná, onde a presença dos meus avós maternos, Otília e José, e o local em que residiam, um sítio pertencente a uma fazenda na qual meus avós eram empregados, marcassem os meus primeiros anos de vida. Apesar de aos 2 anos ter me mudado para São José dos Campos, São Paulo, logo retornei com a minha família para Sertaneja/PR. Em 2003 minha família se mudou para a Ceilândia, Distrito Federal, onde residimos por alguns meses. No ano seguinte, nos mudamos novamente, para a Cidade Ocidental, estado de Goiás, em decorrência da vida profissional autônoma do meu pai.

Na Cidade Ocidental foi onde tive minhas primeiras experiências na escola, ingressei na pré-escola na Escola Municipal Parque Nápolis, o qual guardo boas lembranças da professora, afetuosa e atenciosa. Me recordo que, quando ingressei na escola já havia iniciado o ano letivo, o que no início fez com que fosse um pouco difícil me adaptar e fazer amigos, mas as experiências na escola despertavam a minha curiosidade sobre os outros e sobre o meio, pois tudo era novo e diferente do que eu estava habituada, me sentia conhecendo outro mundo. Nesse período comecei a aprender a escrever o meu nome e tinha gosto por ficar treinando em casa a escrita, me senti motivada e quis aprender por conta própria a escrever o nome dos meus pais e do meu irmão. Iniciou ali o meu gosto de ir à escola, apesar de ser muito ligada à minha mãe, ir à escola nunca foi um problema para mim, eu me sentia bem e gostava de estar naquele ambiente, pois aprender coisas novas sempre despertaram o meu interesse.

Em 2005, minha família se mudou novamente para a Ceilândia, o local onde realmente me sinto em casa, pois vivi boa parte da minha vida e criei vínculo com as pessoas e com o espaço, posto que as experiências que vivenciei nela constituiu grande parte da pessoa que sou hoje, dos meus princípios e ideais. Nesse mesmo ano eu comecei a estudar na Escola Classe 16 de Ceilândia onde concluí o ensino fundamental - anos iniciais. Foi a escola que fez eu me sentir realmente inserida na sociedade, pois me propiciando vivências para além do ambiente familiar, lá aprendi novas normas sociais, construí as minhas primeiras amizades, admirei muitas professoras, fui alfabetizada e letrada, tive acesso ao conhecimento científico sistematizado.

No Ensino Fundamental - anos finais estudei no Centro de Ensino Fundamental 26 de Ceilândia, no período 2011 a 2014, um ambiente escolar bem diferente do anterior. Agora eu tinha dez professores, os conteúdos divididos em matérias, mais atividades e exercícios para fazer, com isso, vieram responsabilidades, autonomia na maneira de estudar em casa, cobranças sociais maiores. Tive um ensino de nível regular nesta escola, alguns professores muito bons que se mostravam comprometidos com o trabalho que exerciam, já outros deixavam explícitos em suas práticas o descontentamento de estarem exercendo essa profissão e a descrença que tinham na capacidade de seus alunos e alunas. Alguns me motivaram, outros fizeram com que eu não gostasse de estar na escola, mas a minha vontade de aprender e as interações sociais oportunizadas na escola, fizeram com que eu encontrasse sentido para frequentá-la.

No 8º ano do Ensino Fundamental comecei a participar de atividades educacionais fora da minha escola no turno contrário. Por incentivo e influência do meu irmão, Bruno, iniciei a minha participação no Projeto Olimpíadas do Centro de Ensino Médio 09 de Ceilândia, que era a escola em que meu irmão estudava. Fiz a prova da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e por ter tido um bom desempenho fui convidada e incentivada pela coordenadora do Projeto Olimpíadas, Alessandra Lisboa, para participar de um outro, o Projeto Matemática Todo Dia, idealizado por ela e pelo professor voluntário Marcos Paulo Barbosa. Ambos os projetos eram extracurriculares e tinham o objetivo de preparar os alunos para olimpíadas científicas e para o ingresso na Universidade de Brasília.

Além da realização das provas das olimpíadas, o Projeto Olimpíadas CEM 09 realizava oficinas e aulões, para os seus alunos do ensino médio e para alguns do Ensino Fundamental que se interessavam em participar. Eram ações educativas voluntárias, que tomaram uma proporção cada vez maior com o passar dos anos e ganharam o reconhecimento da comunidade, com aulas e oficinas ministradas por alunos e ex-alunos da escola em sua maioria, mas também recebia o apoio de professores da escola, com o passar dos anos se tornou uma rede solidária de ensino. Apesar de olimpíadas científicas incentivarem o mérito individual e a competitividade, a maneira que essas ações eram conduzidas pela coordenadora e pelos alunos e colaboradores davam um sentido coletivo para o aprendizado, visto que por ser um trabalho voluntário e colaborativo trazia a educação como um processo conjunto, no qual todos os envolvidos tinham o que ensinar e o que aprender. Além disso, por envolver a comunidade escolar em suas ações, valorizando a contribuição de todos para a escola,

incentivava o sentimento de pertencimento, que faziam com que buscássemos cada vez contribuir para o coletivo, o que fez com que cada conquista nas olimpíadas fosse uma conquista de todos, pois sozinhos do lugar de onde viemos, a Ceilândia, não seríamos capazes de conquistar essas premiações, pois tudo que aprendemos e construímos foi de forma conjunta.

Quando ingressei no Ensino Médio nesta instituição, em 2015, passei a ser, além de aluna, também professora voluntária do projeto, o que me propiciou diversas oportunidades educacionais, como participações em muitas olimpíadas e eventos científicos. Consegui um bom desempenho em algumas olimpíadas científicas e fui medalhista da Olimpíada Brasileira de Matemáticas das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) e da Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG). No de 2016, conquistei em equipe, com mais duas alunas do CEM 09, Camila e Cecília, a medalha de ouro nacional na Mostra Brasileira de Foguetes, que consistia numa competição científica de foguetes de garrafa pet. Em decorrência deste desempenho, fomos convidadas para representar nossa escola e a Ceilândia no evento científico nacional Jornada de Foguetes no Rio de Janeiro. Nessa competição conquistamos o troféu nacional de equipe campeã da Jornada de Foguetes, por termos alcançado um dos 10 melhores lançamentos de foguetes, foi um momento de grande aprendizagem científica e de trabalho em equipe.

Para quem estuda em escola pública, em especial em localidade que são marcadas pelas desigualdades de acesso e de condições de vida, acreditar no próprio potencial é muito difícil, pois irá encontrar até educadores que desacreditam da sua capacidade, então, projetos como esses, que mostram que caminhos possíveis transformam realidades, pois se sozinha eu não era capaz de conquistar premiações nacionais em olimpíadas científicas e de ingressar na Universidade pública, com um trabalho colaborativo foi possível para mim e para tantos outros. E foi na coletividade, na cooperação e no sentimento de pertencimento que a educação pública ganhou novos sentidos e mais importância para mim.

Além dos Projetos, o CEM 09 marcou a minha trajetória educativa também pelo trabalho do diretor José Gadelha, extremamente comprometido com a educação pública, e de professores e professoras que me marcaram positivamente através de suas práticas. Ainda mais, foi um espaço que conheci muitas pessoas diversas que, tanto professores quanto alunos, tinham uma visão crítica e reflexiva sobre a vida, o que me deu repertório para me compreender, a minha comunidade e a Ceilândia de outras formas, muito além do que estava

posto. E, em decorrência das experiências vivenciadas nessa escola, almejei me graduar em Pedagogia na Universidade de Brasília, por ter como lócus de estudo e pesquisa a Educação.

Em 2018 eu ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, que como na pré-escola me senti conhecendo um outro mundo. Ter tido a oportunidade de estudar na Faculdade de Educação/UnB me transformou como pessoa enquanto me formava como pedagoga. As experiências educacionais que tive acesso nesse espaço me deram uma base para exercer a minha futura e a minha cidadania, pois compreendi mais sobre mim, sobre outro e sobre nós e quais as aplicações de sermos agentes e atores sociais no meio em que vivemos. Além das experiências de ensino, marcadas por excelentes profissionais da educação e acadêmicas, também tive a oportunidade de participar da pesquisa na UnB, pelo Programa Institucional de Iniciação Científica PIBIC/ProIC, ao participar do Grupo de Pesquisa Sujeitos e Territórios e a construção do conhecimento (GPS), coordenadora pela professora Maria Lidia Bueno Fernandes, em que realizei a pesquisa que aqui apresento.

Conhecer e estudar essa realidade, realizar o trabalho de campo, foi um processo formativo, que me inspirou e me ensinou em seu decorrer, ao mesmo tempo que me mostrou caminhos educativos me desafiou a pensar em novas possibilidades, o que me fez compreender como o chão da escola é um espaço formador para os educadores e educadoras que se permitem olhar criticamente, consciente da realidade do território e da suas condições de inacabados e inacabadas, em constante formação. Como também, como profissionais da educação comprometidos e conscientes, como os alguns que conheci no trabalho de campo, são fonte de inspiração, esperança e de ensinamentos para nós, graduandos, pedagogas e pedagogos em formação e como, a relação da Universidade pública com realidade cotidiana através da pesquisa, ensino e extensão é primordial para a formação de profissionais humanizados, críticos e reflexivos.

INTRODUÇÃO

A compreensão do território abrange múltiplos conceitos, interdisciplinares e dinâmicos (COSTA, 2017), "o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado" (SANTOS, 1994, p. 16), nesse sentido, o território em estudo é o território usado, que abriga as vivências humanas e a atuação de vários entes em determinado contexto espacial. Em virtude de ser um espaço socialmente partilhado, é oriundo de relações de poder, tanto no sentido concreto de dominação quanto no sentido simbólico e abstrato. Dessa maneira, o território envolve em sua constituição tanto aspectos subjetivos, que se configuram nos sentidos e símbolos atribuído a esse espaço, quanto aspectos objetivos, este que é resultado dos instrumentos de ação político-econômica para a sua dominação (HAESBAERT; LIMONAD, 2007).

Ao seguir essa ótica, de considerar as dimensões subjetivas do território, agregam-se outros fatores na compreensão da relação dialética entre as pessoas e o espaço. Diante disso, compreender as dinâmicas sociais de certa forma também é compreender o território em que elas se espacializam e vice-versa. Assim, pensar a respeito da potencialidade do território e da cidade como intencionalmente educadores, nos direciona a refletir sobre a utopia ligada a ideia de que a cidade em sua organização social, política, econômica, entre outras, espelha a própria sociedade em uma relação dialética (HARVEY, 2012). Tendo como princípio que as pessoas vivenciam processos educativos nas suas experiências nesses espaços, de construções individuais, coletivas e materiais, de si mesmos, do grupo social que pertencem e da cidade, do território que ocupam.

Em virtude dessa dimensão educativa do território, é possível considerar em estudos e pesquisas científicas os processos educativos imbricados na sua constituição, como também, levar em conta no processo de ensino-aprendizagem promovidos em ambientes escolares a dimensão territorial na formação social, psicológica, histórica e cultural dos indivíduos. Sendo a escola, um importante agente na formação para a cidadania e que perpetua conceitos e práticas sobre a vida em sociedade, está diretamente ligada com o território, visto que a comunidade escolar é constituída por pessoas que trazem para esse ambiente, as suas bagagens sociais. Na compreensão das cidades, por exemplo, essa formação cidadã também ocorre na e pela cidade. Cumpre destacar que ao estudar as cidades é possível constatar que "seu próprio arranjo espacial forma valores, induz a determinados comportamentos, apresenta

informações sobre seus diferentes lugares e atividades" (CAVALCANTI, 2008, p. 8). Então, considerar o espaço em que a escola está inserida é parte necessária para a formação dos estudantes, pois eles constroem sentidos e significados e adquirem conhecimentos para além das experiências escolares.

Ademais, uma educação contextualizada que dialogue com a realidade de seus estudantes é concebida como primordial em muitos apontamentos sobre a educação pública brasileira. No entanto, na prática em sala de aula tal propósito pode se apresentar como um grande desafio para os professores, no geral prioriza-se um ensino conteudista, que objetiva o acúmulo de informações e conceitos sem necessariamente uma relação com as vivências cotidianas dos educandos. Esse tipo de abordagem nas escolas, segundo Vigotski, resulta em um estudante que "capta mais de memória do que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado." (*apud* CAVALCANTI, 2008, p. 10). Assim, podemos dizer, o que se observa nas escolas de um modo geral, são práticas pedagógicas tradicionais.

Neste trabalho, reconhecemos que os processos educacionais devem compreender o território como um espaço educador passível de ser potencializado e que essa abordagem permite construir novas possibilidades educativas na cidade e/ou no campo. Desse modo, partimos do entendimento de que a juventude, no contexto de estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal, enquanto atores e agentes sociais no território em que estudam e residem, aprendem e constroem conhecimentos e significados a partir de suas vivências no espaço. Em virtude dessa constatação, em conjunto com uma pedagogia que se coloca como ferramenta de atuação pela garantia de direitos humanos básicos, a partir da efetivação do papel social da educação pública, que deve trabalhar os pilares da sociedade em conjunto com os conhecimentos historicamente construídos, pretendeu desdobrar-se sobre uma realidade local, sem negligenciar os impactos globais, para refletir sobre a relação entre juventude, educação e território.

A Região Administrativa da Ceilândia, Distrito Federal, foi a localidade escolhida para ser o contexto deste trabalho, é o chão de onde emergem as indagações e reflexões dos estudos e pesquisas que aqui serão apresentados. Em conjunto com as problemáticas educacionais da atualidade, que nos fazem questionar a função da escola pública. Diante das diversas realidades que chegam às instituições públicas de ensino básico, é necessário repensar as práticas pedagógicas e refletir as potencialidades de outros espaços que podem

dialogar com a escola. Partindo do que nos direciona a Constituição Federal (1988), que a responsabilidade pela educação das crianças e dos adolescentes é compartilhada entre o Estado, a família e a comunidade, para que assim seja alcançada a sua finalidade e que outros aparatos do Estado, além das escolas públicas, possam estar envolvidos na formação integral e na garantia de direitos desses sujeitos.

O potencial educador do território nos permite conhecer a potência também das crianças e dos adolescentes, a partir da capacidade de transformarem o meio e humanizarem-se no processo. Além disso, possibilitar a escuta da Universidade, a partir de ações de pesquisa, estudo e extensão, às crianças e aos jovens pode contribuir para trocas significativas entre a população local e a universidade pública, nesse contexto, nos possibilita construir caminhos para refletir sobre a educação nas Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Sendo a Ceilândia a região com a maior densidade urbana do Distrito Federal (PDAD, 2018), que apresenta na sua história e na materialização dela no espaço geográfico os impactos das disputas de poder referentes à chegada da capital do país ao planalto central, bem como os desdobramentos delas em processos sociais, políticos e territoriais, a considerar a relevância e papel dos indivíduos e da comunidade para a transformação da própria realidade. Assim, pesquisar a Ceilândia é relevante para que possamos ter produções acadêmicas que abordem a realidade de uma localidade diversa, com muitas demandas sociais a serem investigadas. Auscultar a juventude local em uma pesquisa científica nos permite compreender a educação e o território na perspectiva daqueles que são diretamente impactados pelas problemáticas estruturais que lhes dizem respeito, ou seja, que afetam seu cotidiano.

Diante do exposto, este trabalho teve como finalidade compreender o potencial educador do território a partir de uma realidade específica, de jovens estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em um núcleo rural da Região Administrativa Ceilândia/DF, sem desconsiderar as influências nacionais e globais nesse contexto. Apresenta como objetivos específicos:

1) entender a relação das crianças e dos jovens com os territórios, cidade e campo;

2) perceber as possibilidades de construção de conhecimento nos espaços, considerando os desafios enfrentados pela juventude em suas vivências cotidianas na localidade;
3) refletir sobre as práticas educacionais escolares tendo como base a relevância do contexto em que ela está inserida e do fortalecimento da comunidade escolar.

Como abordagem teórica, optamos por autores que contemplam uma perspectiva sócio histórica cultural, visto que se pretendeu compreender as diversas dimensões que perpassam a condição humana, também nos valemos de referenciais contra hegemônicos e libertários, posto que esse trabalho almeja suscitar reflexões acerca das possibilidades de transformar a realidade local a partir de ações coletivas e educativas. Para tal, recorremos à Santos (1994; 2006; 2011), Haesbaert (2005; 2007), Cavalcanti (2008) para compreender os conceitos de território e de cidade, e como eles se configuram em um espaço de disputa de poder e, de que maneiras as dinâmicas sociais e a constituição dos sujeitos são perpassadas por isso.

Buscou ainda, a partir de Lefebvre (2016) e Harvey (2012), trabalhar com o conceito do Direito à Cidade e sua conexão com a formação humana e a Educação, para tanto, questiona a forma atual como essa se organiza o espaço e reflete sobre possibilidades futuras de transformação social a partir da consciência do uso e da constituição do território. Também nos apoiamos em Freire (1992; 2011; 2019), para desenvolver um trabalho que considere o papel humanizador, libertário e transformador da Educação. Como base para uma compreensão sócio histórica cultural nos respaldados em Vigotski (2018)[1] e também em autores (REGO, 2012; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011) que trazem a abordagem histórico cultural de Vigotski em sua obra.

A estrutura do trabalho está organizada no modelo de ensaio acadêmico, inicia-se com a apresentação da pesquisa científica que deu origem aos estudos e análises apresentados, em seguida, corresponde a fase exploratória de estudo e investigação do tema abordado que dá base a análise das informações coletadas e as discussões propostas inicialmente nos objetivos deste trabalho, para então alcançarmos os resultados e considerações sobre a realidade estudada, sendo o referencial teórico adotado trazido no decorrer de todo o trabalho.

[1] Tradução da obra original *Lektsii po pedologui*i de Vigostski, organizado por Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução por Cláudia da Costa Guimarães Santana (2018).

Pesquisa: A escola e o território como espaços educadores para a juventude

Esse trabalho partiu de uma pesquisa científica, iniciada no ano de 2019 e finalizado em 2020, que compôs o projeto "A educação nos territórios urbano e rural do Distrito Federal: os desafios da igualdade de oportunidades, da qualidade e da equidade em contextos culturais específicos"[2], financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF. Que resultou no trabalho denominado "A escola e o território como espaços educadores para a juventude" para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com financiamento do CNPq, através do Programa de Iniciação Científica (ProIC) da Universidade de Brasília (UnB).

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em uma escola pública localizada no Núcleo Rural Boa Esperança em Ceilândia/DF, com estudantes do 8º ano do ensino fundamental, e teve como finalidade investigar e refletir sobre o potencial educador do território. Ademais, buscou ter como base o protagonismo da juventude, expresso no processo de construção da identidade e do sentimento de pertencimento com relação à Ceilândia e a comunidade que fazem parte. Dessa maneira, esse trabalho de conclusão de curso, pretendeu aprofundar a análise dessa pesquisa utilizando o dados construídos nela em conjunto com os dados institucionais de órgãos do Governo do Distrito Federal[3] e referenciais sobre a história e a geografia da Ceilândia, de Brasília e do Distrito Federal.

A base dos estudos e investigações nasceu da inserção no ambiente escolar e da escuta das narrativas e conhecimentos de estudantes, com idade entre 14 e 19 anos, de 24 de setembro a 14 de novembro de 2019. Entendemos que, abordar a escola como lócus do nosso estudo e pesquisa, nos possibilitou compreender, a partir das narrativas das crianças e dos jovens que a frequentam, suas percepções e vínculos destes com os territórios urbanos e rurais do Distrito Federal. Sendo assim, o trabalho de campo foi realizado em uma escola pública que segue a modalidade da Educação do Campo, e por isso, traz em si a proposta de pensar o território em que está inserida, em conjunto com o fortalecimento de vínculos comunitários.

---

[2] Projeto do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a construção do conhecimento - GPS, coordenado e orientado pela professora doutora Maria Lídia Buenos Fernandes da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

[3] Como a Pesquisa Distrital de Amostra a Domicílios (IBGE/PDAD, 2018) e informações de um estudo urbano ambiental de Ceilândia/DF realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) com a base de dados da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH) e da Secretária de Gestão do Território e Habitação (SEGTH).

Teve como abordagem a metodologia qualitativa, por entender que esta possibilita compreender as percepções dos sujeitos da pesquisa considerando o contexto em que estão inseridos. Visto que se debruça sobre fenômenos humanos que se apresentam na realidade social, que se configura "no mundo das relações, das representações e da intencionalidade" (MINAYO, 2009, p. 21), difíceis de serem compreendidos a partir puramente de dados quantitativos. E se aproxima da etnografia, posto que se dedica a questões que envolvem a escola com uma abordagem sociocultural mais ampla, dado que tem como objeto de pesquisa a vida social e busca falar com o "outro'' e não apenas falar sobre o "outro" (DAUSTER, 2015).

E para isso, na sua fase exploratória, buscou instruir-se a respeito do contexto em que se deu a pesquisa, dessa forma, foram realizados estudos acerca da produção do espaço urbano e rural da Região Administrativa Ceilândia (RA-IX), tendo como base a construção de Brasília. Também, nessa primeira etapa, dedicou-se a entender como se estabelece a educação pública no Distrito Federal, em contexto urbano e do campo, investigou ainda as produções científicas sobre educação e Ceilândia. Visto que ao utilizarmos do território como objeto de análise social partimos da compreensão de que "o território usado abriga as ações passadas, já cristalizadas nos objetos e normas, e as ações presentes, aquelas que se realizam diante dos nossos olhos" (SILVEIRA, 2011, p. 154). Dessa forma, não seria possível compreender e interpretar as narrativas desses jovens sem ter consciência dos processos sociais, históricos e políticos que perpassam suas vivências nesse território.

Então, com essas referências, partiu-se para o trabalho de campo, que se apresenta como uma "situação" de estudo e aprendizagem, que possibilita a percepção do outro com o ato de descentralização do olhar (DAUSTER, 2015). Esta etapa, se configura no período de coleta de dados e, para tal, vale-se da combinação dos instrumentos de levantamento de material documental, sobre a escola e a localidade, de entrevista, de questionário e de observação-participante. Sendo que a observação-participante foi um instrumento fundamental para a aplicação dos questionário, bem como, para a realização das entrevistas, posto que, para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, demandaria do envolvimento dos sujeitos investigados, sendo adolescentes no contexto escolar, a integração da pesquisadora era parte significativa para garantir a aproximação e abertura para que assim ocorresse a participação direta deles na pesquisa.

A escolha da instituição de ensino se deu a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico e do diálogo com a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, sendo levado em consideração que fosse uma escola localizada em área rural, pois no planejamento da pesquisa guarda-chuva, citada acima, teve como objetivo compreender a realidade urbana e do campo das escolas do DF, e visou iniciar pelo trabalho em uma escola do campo. Foi escolhido o Centro de Ensino Fundamental Boa Esperança, em razão de apresentar projetos pedagógicos que visam a construção de uma relação entre a comunidade e a escola, com o propósito de valorizar e proporcionar experiências culturais que aproximem a escola da realidade dos estudantes.

A observação-participante se deu a partir do acompanhamento de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, com 27 estudantes, em suas atividades na escola, totalizando ao fim 18 dias de pesquisa de campo, que incluiu a aplicação de um questionário com 20 questões objetivas e discursivas e com a proposta de produção de dois desenhos, respondido por 15 dentre os 27 estudantes da turma acompanhada no trabalho de campo, que entregaram o Termo de Assentimento para os Adolescentes e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles e pelos responsáveis legais. Ademais, foi realizado entrevistas semiestruturadas, por possuir um roteiro prévio, com perguntas fechadas, que permitem coletar informações específicas e abertas, que possibilitam que os entrevistados falam livremente sobre os questionamentos (GUERRA, 2014), a combinar perguntas definidas e espontâneas, que surgem no desenvolvimento da entrevista, obteve a participação de 8 dentre os 15 estudantes que aceitaram colaborar com a pesquisa com a entrega dos Termos.

Em seguida, para realizar análise e tratamento do material empírico, sendo as anotações de campo, as respostas do questionário e as gravações em vídeo das entrevistas, foi realizada uma análise de conteúdo à luz de Bardin (1977), que visou articular as informações coletadas no decorrer da pesquisa com os referenciais teóricos, com os quais nos fundamentamos. A primeira etapa da análise, foi de organização e codificação dos materiais: transcrição das entrevistas gravadas em vídeo, produção das nuvens de palavras a partir de resposta ao questionário e identificação dos dados passíveis de análise no âmbito dos objetivos da pesquisa. Na segunda etapa, categorizamos e agrupamos as respostas e, por fim, realizamos a interpretação do que foi obtido, no processo de articulação com a literatura acadêmica acessada, com a legislação vigente, que abarca o tema investigado, como também, com uma análise documental.

A produção do espaço urbano e rural da Região Administrativa Ceilândia/DF

Para compreender as possibilidades educativas advindas das vivências no território é necessário, inicialmente, compreender os processos de apropriação e dominação desse espaço. Nesse sentido, entender a produção do espaço urbano e rural da Região Administrativa Ceilândia, do Distrito Federal, é fundamental para, a partir de seu histórico de ocupação e de sua geografia, compreender a materialização da vida nesse espaço, as dinâmicas sociais que ali se desenrolam, e assim, refletir sobre as possibilidades educativas advindas das experiências pessoais e coletivas e a ligação delas com a escola.

O entendimento sobre a forma de construção de Ceilândia é dependente do conhecimento sobre a história de Brasília e sobre as disputas de poder que ocorreram não só no nível local, mas também no distrital e nacional, ao considerar que a Região Administrativa em questão nasceu de demandas sociais e políticas da construção de Brasília que, enquanto nova capital do país, envolvia, nesse processo, questões de âmbito nacional.

O Distrito Federal apresenta uma territorialidade particular, posto que sua ocupação e construção ocorreu de forma diferenciada em comparação com outras localidades brasileiras. Sendo um território com um propósito inicial definido, comportar a capital de um país que nesse período carregava a promessa de progresso em um curto período de tempo, com um plano iniciado na Constituição Federal de 1891. Dessa forma, Brasília foi construída com base em um projeto não só de cidade, mas também de Estado-nação. Uma cidade que ressalta um planejamento com o foco em sua funcionalidade, numa perspectiva utilitarista do território, ainda sim, apresenta uma dimensão simbólica, o que nos mostra que independente dos objetivos da dominação e apropriação não há um território que seja puramente funcional ou puramente simbólico (HAESBAERT; LIMONAD, 2007).

Essa demanda por cidades funcionais e utilitaristas é marcada pela busca por modernidade e progresso, objetivos presentes nas sociedades modernas que predomina em suas concepções o domínio do território como meio de atender às necessidades humanas, e menos o de apropriação simbólico do espaço (HAESBAERT; LIMONAD, 2007). O arquiteto Lúcio Costa, que realizou o projeto urbanístico de Brasília, trazia em seus ideais e no seu trabalho a modernidade buscada e prestigiada na época que, desde a República Nova, era entendida como uma necessidade do Brasil a criação de uma modernidade própria. Defendida

a partir de uma retomada e sistematização das tradições culturais, com a influência da industrialização se espelhava em uma “utopia social” (RIBEIRO; SILVA, 2018).

Essas características presentes no projeto de Brasília além de influenciar a sua territorialidade, entendida como a forma de apropriação de uma parcela do espaço por um grupo social (HAESBAERT; LIMONAD, 2007), também marcaram o ideário sobre a nova capital, perpetuaram expectativas sobre os impactos na nação, com promessas de avanço e progresso para o país. Por certo, Brasília foi planejada como a capital dos sonhos, o sonho da sociedade moderna para o país, já pensada desde a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891), os sonhos individuais daqueles que a viram como uma espaço para se desenvolver e progredir junto com a cidade.

Então, pelas palavras do então presidente Juscelino Kubitschek, retiradas do Periódico Revista Brasília criado pela NOVACAP (1956, p. 1), para documentar a construção da nova capital: “A fundação de Brasília é um ato político cujo alcance não pode ser ignorado por ninguém. E a marcha para o interior em sua plenitude. E a completa consumação da posse de terra. Vamos erguer no coração do nosso país um poderoso centro de irradiação de vidas e progresso”. É perceptível a concepção de que a nova capital traria avanços para o país e os impactos que ela causaria na esfera nacional, em conjunto com os impactos locais, é possível notar o curso da apropriação e dominação do espaço que se pretendia para chegar até o que resultou em Brasília.

Essa dimensão utópica e idealista de Brasília serviu para atrair pessoas de diversas regiões do país que vieram para trabalhar em sua construção. Não há territórios sem pessoas, logo, para materializar esse projeto foi primordial que houvesse o interesse de brasileiros e brasileiras em se deslocarem com seus familiares para o centro-oeste do país com o intuito de participar da construção da capital. Para a garantia de tal envolvido da população brasileira o então presidente do Brasil Juscelino Kubitschek, em seus discursos, ressaltou o papel desses trabalhadores, com o intuito de “garantir máxima adesão ao propósito de construir, em menos de quatro anos, uma cidade coração do Planalto Central, ainda tão pouco habitado, a estratégia usada pelo governo foi a de consagrar o papel dos candangos” (LUIZ, 2007, p. 45).

Figura 1: Trabalhadores chegando à nova Capital Fundo NOVACAP.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

Os trabalhadores que vieram de várias regiões do Brasil para atuar na construção da nova capital, quando chegaram no planalto central ocuparam imediações das obras de Brasília, dando origem às vilas que abrigaram os trabalhadores. Posto que havia a necessidade de muitas pessoas para construir uma grande obra em um curto período de tempo, colocou a questão habitacional em primeiro plano. Para que fosse possível colocar em prática esse projeto a construção de acampamentos foi parte crucial para evitar a dispersão populacional, o aumento da demanda por infraestrutura e de núcleos de serviços, o que acarretaria em mais custos (RIBEIRO, 2010). Não obstante, a construção desse tipo de moradia também é uma condição para o controle dos trabalhadores, que, para que fosse realizado o projeto dos sonhos de uma capital moderna, foram submetidos a condições desumanas de trabalho, num ambiente insalubre e violento (RIBEIRO; SILVA, 2018).

Com o contínuo incremento populacional, a expansão de áreas ocupadas para moradias, que surgiam fora do planejamento estatal, se tornou uma questão a ser solucionada pelo governo. Diante disso, foram implementadas ações para conter essa problemática emergente, dentre elas foram feito seminários para discutir sobre essas habitações, e criado um grupo "Comissão Erradicação de Favelas", e nos anos de 1969 a 1971 a "Campanha de Erradicação de Invasões – CEI", dirigida por Vera de Almeida Silveira, esposa do então governador, que solicitou as ações a Hélio Prates da Silveira (RIBEIRO; SILVA, 2018). Logo

após, entre os anos de 1971 e 1972, a Campanha já tinha cadastrado todos os barracos das vilas próximas ao Núcleo Bandeirante (PAVIANI, 2010).

Essas ações governamentais foram o que deu início para a organização geográfica que encontra-se atualmente no Distrito Federal, "com a finalidade de acomodar a população excedente as autoridades adotaram a solução de criar cidades-satélites[4]" (LUIZ, 2007, p. 50), como resultado disso, a capital do Brasil não é composta por cidades e bairros, apresenta 33 Regiões Administrativas (RA 's), que são oficialmente dependentes do Governo do Distrito Federal. Esse processo de retirada dos trabalhadores do Plano Piloto, que deram vida ao projeto da nova capital do país, deixa exposto como Brasília parte de uma utopia, em um país com tamanha desigualdade e exclusão social, racial e de gênero, seria complexo conceber, quiçá improvável, uma capital que não representasse isso. Posto que a democracia urbana ameaça os privilégios da classe dominante (LEFEBVRE, 2016), o sonho de cidade moderna planejada é para pouco, de capital da esperança, resultou na capital das desigualdades, ao impedir uma democratização do território com a expulsão dos proletários do centro urbano e da própria cidade.

Portanto, as problemáticas sociais e estruturais das Regiões Administrativas do DF carregam marcas históricas, já que Brasília apresenta uma contradição latente, "que simboliza um país moderno de arquitetura e modelo de vida planejada, e uma Brasília que exclui, segrega e relega de modo incisivo a população pobre e indesejada para suas periferias" (RIBEIRO; SILVA, 2018, p. 189). O Distrito Federal, em 2017, apresentou uma desigualdade maior que o resto do Brasil, com base no Índice Gini (*apud* COSTA, 2018), que mede a desigualdade, o DF apresenta o índice 0,602 – com 0 sendo ideal de igualdade e 1 o grau elevado de desigualdade – enquanto o Brasil o índice foi de 0,549. As falas de Lúcio Rennó, cientista político e presidente da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) em 2018, em entrevista para a Agência Brasil (COSTA, 2018), aponta que em decorrência da renda acima da média no Brasil, de moradores que residem nas Regiões Administrativas como o Plano Piloto, o Lago Sul e o Norte, passa a imagem de que no DF se vive com condições melhores de que em outras parte do país. O que, ao estudarmos a história da construção das cidades-satélites, atualmente Regiões Administrativas, fica notório como as desigualdades se objetivam no território.

---

[4] Esse tipo de núcleo urbano já era previsto por Lúcio Costa no seu projeto da capital, no entanto, com a grande demanda habitacional, gerou-se um problema urbano que adiantou o processo de construção desses núcleos, ocasionando na criação de Taguatinga em 1958, antes mesmo da inauguração da nova capital (PAVIANI, 2010).

Haja vista que a Campanha de Erradicação de Invasões – CEI, iniciada em 1969, teve a sua criação respaldada nas recomendações do Plano Diretor de Brasília, elaborado pelo arquiteto Lúcio Costa, que aponta: “deve-se impedir a enquistação de favelas tanto na periferia urbana, quanto na rural. Cabe à Companhia Urbanizadora da Nova Capital, promover, dentro do esquema proposto, acomodações decentes e econômicas para a totalidade da população.” (*apud* GOUVÊA, 1995, p. 68). Todavia, Ceilândia, oriunda dessa Campanha, apresentou nos seus primeiros anos uma localidade oposta do que o Plano propõe. Localizada aproximadamente a 36 quilômetros de Brasília, naquela época, foram transferidos para ela os moradores das “invasões” Vilas IAPI, Tenório, Esperança, Bernardo Sayão e Colombo, morros do Querosene e do Urubu, Curral das Éguas e Placa das Mercedes, ao todo, mais de 80 mil pessoas (VASCONCELOS, 1988).

A seguir uma imagem (Figura 2) que representa a falta de investimentos públicos iniciais em Ceilândia, apresenta placas que pediam a colaboração para a CEI, a partir de doações de materiais para a construção das moradias, fica passível de entender que se necessita de doação, o governo não financiou a construção das residências, para que assim fosse cumprido o Plano Diretor, que previa "acomodações decentes". Ademais, ao analisarmos a foto, Figura 2, por na placa apresentar o slogan “a cidade é uma só" pode inferir, com base no referencial histórico, que ela induz uma busca pela criação de um sentido comunitário, de coletivamente em Brasília/DF, o que buscou criar no imaginário da época a compreensão de que o processo de retirada da população e de construção das cidades-satélites seria algo benéfico para toda a população do Distrito Federal, o que na verdade só ilustra o forte caráter de propaganda política presente nessas ações.

Figura 2: Imagem da Campanha de Erradicação de Invasões “A cidade é um só”.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

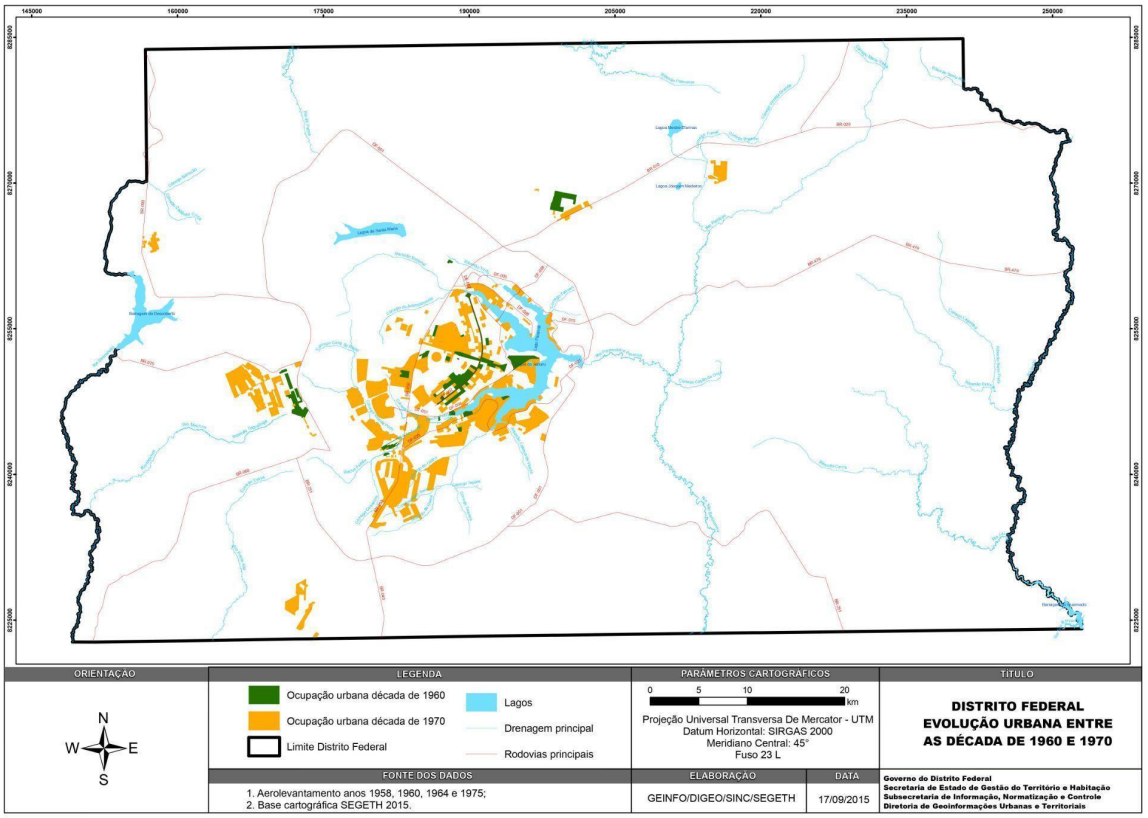
Paviani (2010) nos apresenta que, em decorrência da promessa de que a nova localidade de Ceilândia seria legalizada e receberia equipamentos que os acampamentos não tinham, como água encanada e eletricidade, e também, o baixo valor dos terrenos fizeram com que a população transferida inicialmente não se revoltassem com esse processo, visto que não tinham a opção de permanecer nas Vilas. Por conseguinte, essa mudança de localidade fez com que tivessem de enfrentar as problemáticas advindas da distância do centro da cidade, como a pouca oferta de empregos e gastos com o deslocamento. Ademais, também sofreram os efeitos da falta de acesso a equipamentos de serviço e lazer, e da precariedade do local, decorrente de ser um espaço coberto de poeira e lama, que de início não recebeu os equipamentos prometidos.

Como aponta Nancy Araújo, uma das primeiras moradoras de Ceilândia, no documentário “A cidade é uma só?", direção de Adirley Queirós (2013), chegando lá encontraram apenas lotes demarcados, sem qualquer infraestrutura como vias, ruas, água encanada e energia elétrica, dessa forma tiveram que sobreviver em uma situação precária e marcada por vários tipos de violência, por conta própria lutaram por direitos básicos. Sendo que a instalação de água encanada foi feita só seis anos depois da criação de Ceilândia, e a rede de esgotos só após quatorze anos (PAVIANI, 2010).

Na Figura 3 temos um mapa do Distrito Federal que demonstra o crescimento da ocupação urbana entre as décadas de 1960 e 1970. Nele é possível observar que a localidade

compreendida como o território de Ceilândia, ao oeste do Distrito Federal entre a BR-070 e a BR-060, enfrenta um expressivo adensamento populacional expresso nos mapas sobre sua evolução urbana nas décadas de 1970, o período de sua inauguração. Bem como, é possível notar a distância de Ceilândia da capital do país e de outras localidades mais urbanizadas, o que de certa forma ilustra a dificuldade de acesso a emprego e serviços nesse período.

Figura 3: Mapa - Distrito Federal evolução urbana entre as décadas de 1960 e 1970.



Fonte: GEINFO/DIGEO/SINC/SEGETH, 2015. In: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH/GDF).

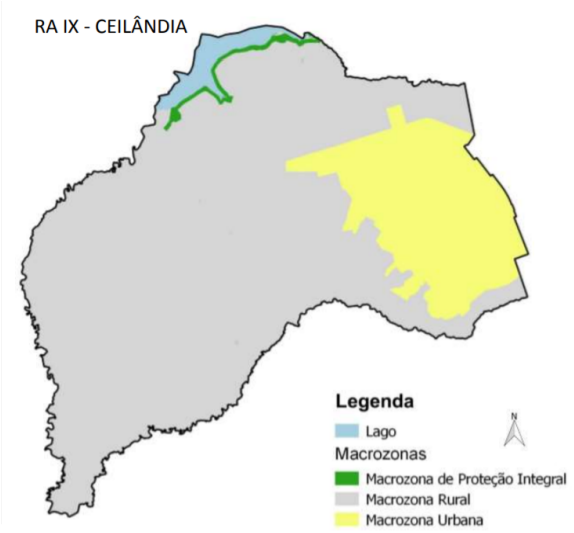
Esses mais de 80 mil habitantes, que trouxeram vida para essa localidade dando origem ao território usado de Ceilândia, ao darem sentidos simbólicos e valor de uso ao espaço. Constituíram uma população oriunda de várias partes do Brasil, para Vasconcelos (1988, p. 53), “seu tipo humano é uma diversificação de representantes das mais diversas regiões brasileiras, destacando-se os nordestinos, os nortistas, os goianos e os mineiros”. Resultado da crescente migração para o planalto central, mesmo com o término das obras ainda recebia grande número de migrantes, o que gerou uma marcante diversidade cultural

presente hoje nas expressões culturais pela região, como na Feira Central de Ceilândia com forte influência nordestina, presente também na Casa do Cantador, projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer, que é um centro cultural que recebe apresentações de grandes nomes da cultura nordestina. Além disso, há a presença de quadrilhas de festas juninas das igrejas locais, como também, nota-se o impacto do movimento hip-hop, através de um conjunto de manifestações artísticas e culturais, como os grafites, as danças urbanas e na música o rap, a partir do qual Ceilândia projetou-se na cena musical na década de 80 do século XX pela disseminação e alcance do rap na localidade (PEIXOTO; et al. , 2017).

No que se refere à implementação da infraestrutura urbana de Ceilândia no final da década de 1960 e início de 1970, foi orientado a partir de determinados planos e traçados definidos para as cidades-satélites, que em Ceilândia se materializou em quadras, compostas pelas habitações, entrequadras, onde se encontram comércios, pontos de ônibus, igrejas e escolas (PAVIANI, 2010). Na atualidade, a sua área urbana é composta pela Ceilândia Tradicional (norte e sul), que se expandiu para atender a demanda por moradia, com a construção da Guariroba e dos Setores O e P, e ainda, apresenta a expansão do Setor O na área norte da RA. Sendo a Região com a maior densidade urbana do DF, com uma população urbana em torno de 432.927 pessoas (PDAD, 2018).

A Figura 4 apresenta um mapa que ilustra as macrozonas referentes ao zoneamento territorial de Ceilândia (CODEPLAN, 2018), nele pode-se observar que aproximadamente 20% do território fica na zona urbana, que corresponde a implementação do plano para a Ceilândia, não obstante, a definição da macrozona rural ocupa grande parte do território, aproximadamente 80%. Essa grande área definida como zona rural em Ceilândia faz parte do Projeto Integrado de Colonização e Reforma Agrária – PICAG, definido anteriormente a Campanha de Erradicação de Invasões que deu origem à Ceilândia. Criado em 1962 pelo Instituto Nacional de Colonização Agrícola (INCRA), o PICAG teve como propósito definir um cinturão verde no entorno de Brasília, para que atendesse às necessidades de abastecimento de alimentos do Distrito Federal (IBRAM, 2019).

Figura 4: Mapa do zoneamento territorial de Ceilândia: macrozonas.

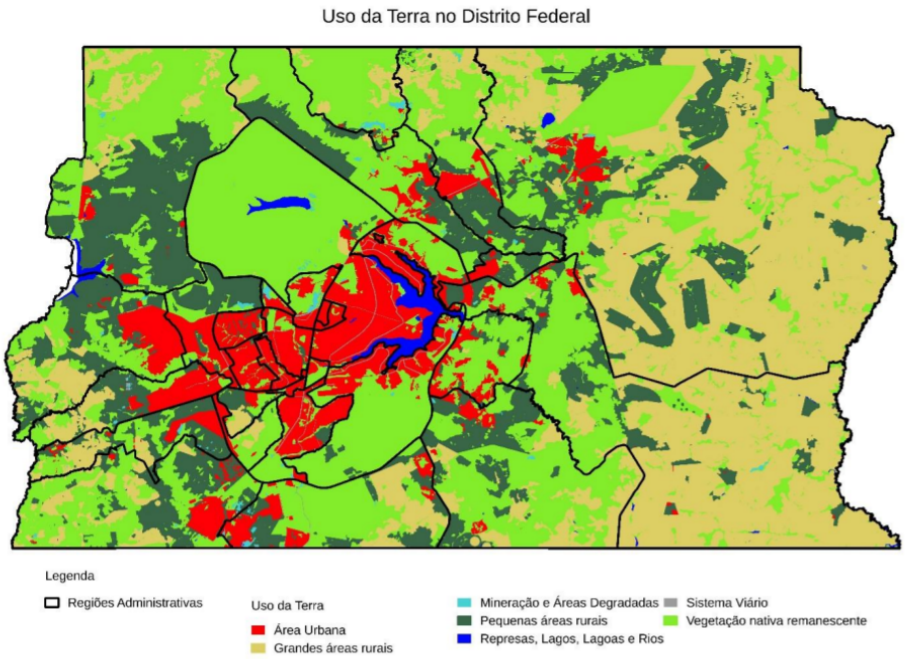


Áreas Territoriais –Ceilândia (Em ha)							
Zona Urbana	%	Zona Rural	%	Zona Proteção Integral	%	Total	%
4.457,73	19,21	18.543.98	79,87	215.67	0,92	23.217,38	100

Fonte: Elaboração DEURA/CODEPLAN (2018) a partir de base de dados da SEGETH, 2015/ Poligonal definida de acordo com a PDAD.

Já a figura 5, nos permite observar esse cinturão verde no entorno de Brasília, pois as áreas urbanas se concentram mais ao centro do território, enquanto as áreas rurais nas periferias.

Figura 5: Mapa do Uso da Terra no Distrito Federal.



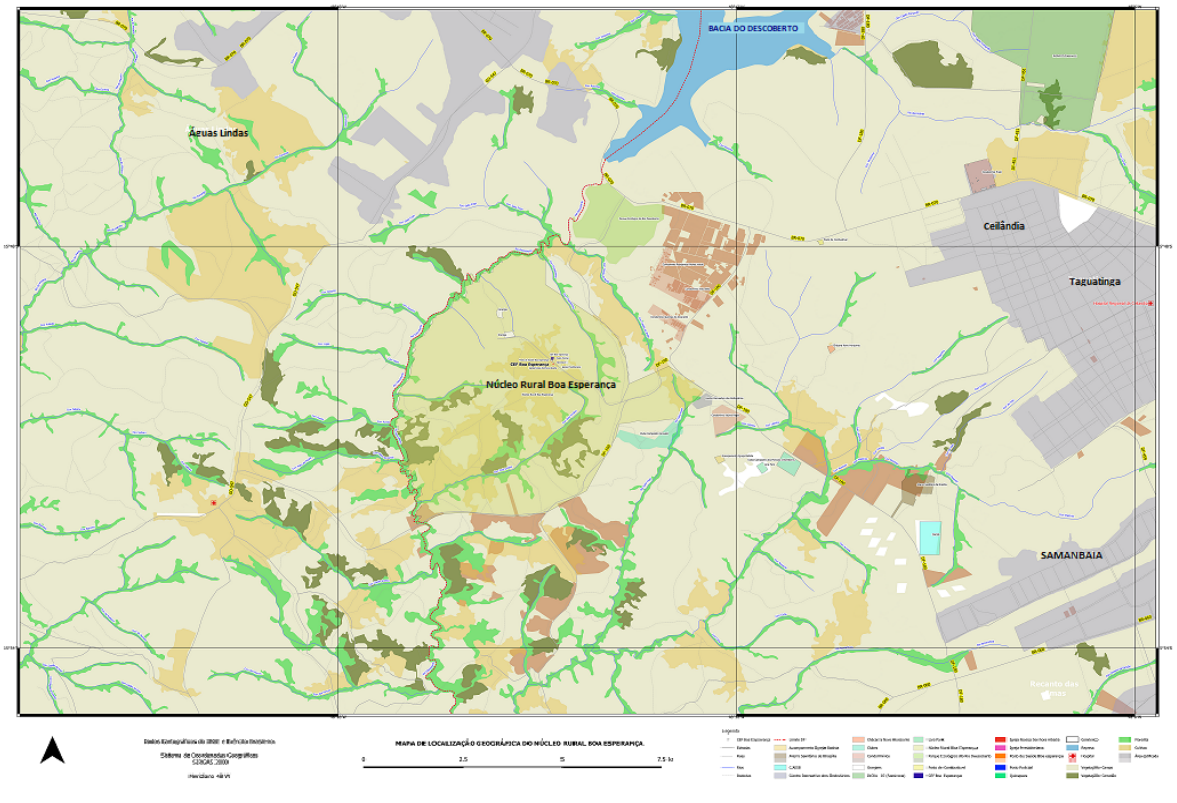
Fonte: Codeplan (2015).

A pesquisa qualitativa, base deste trabalho, foi realizada em uma escola localizada na Macrozona Rural de Ceilândia, uma parte dos estudantes reside no Núcleo Rural Boa Esperança, onde a escola está localizada, outra em condomínios que fazem parte dos Parcelamentos Urbanos Isolados (PUI). Esses Parcelamentos correspondem às Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) e/ou Zonas Especiais de Interesse Específico, que de acordo com o Art. 126 do PDOT/2009, são definidos tendo como base a Lei federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001 – Estatuto da Cidade, que "têm como objetivo a regularização fundiária de assentamentos irregulares ocupados predominantemente por população de baixa renda" (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Em Ceilândia temos o Residencial Monte Verde, o Vista Bela, o Quintal do Amarante e o INCRA 9. Todos fazem parte do Projeto Integrado de Colonização e Reforma Agrária – PICAG, esses assentamentos estão localizados em uma Zona Rural de Uso Controlado, com base no PDOT/2009. Todavia, uma análise da Secretaria de Estado de Gestão do Território e Habitação (SEGTH) de 2017, aponta que nenhum deles apresenta a ocupação do solo de forma rural, ou seja, ou a ocupação é urbano de transição ou urbano geral, sendo que todos apresentam tendências fortes de expansão (SEGTH, 2017 *apud* IBRAM, 2019).

Já o Núcleo Rural Boa Esperança, apresenta uma ocupação do solo rural com setores de chácaras, mas que também é composto por extensas áreas de cerrado, logo nota-se que há a preservação de vegetação nativa do Centro-oeste na região. Em virtude de ser uma localidade que carece de dados estatísticos oficiais sobre a população local e sobre o espaço geográfico, não foram encontradas informações sobre o Núcleo em sites de órgãos, entidades e instituições do Governo do Distrito Federal, que permitissem conhecer as características sociais, históricas e geográficas. Diante disso, nos valemos do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental Boa Esperança, de diálogos com a comunidade escolar e das observações feitas no trabalho de campo para compreender essa localidade e a sua comunidade. Infelizmente, em decorrência da Pandemia do COVID-19, não foi possível dar continuidade à pesquisa em seu escopo inicial, que pretendia investigar mais a fundo a comunidade local, nos valemos então daquilo que conseguimos coletar durante a pesquisa no ano de 2019.

Figura 6: Mapa de localização gráfica do Núcleo Rural Boa Esperança, Ceilândia/DF.



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

A zona rural de Ceilândia apresenta menos serviços públicos para a população como por exemplo Unidades Básicas de Saúde (UBS), que no total há 18 e apenas 1 está localizada na Macrozona Rural[5], a UBS 13 de Ceilândia no Núcleo Rural Boa Esperança. Já em relação às instituições da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia temos: Centro de Educação Infantil (1); Centro de Educação da Primeira Infância (2); Centro de Atenção Integral à Criança (2); Escola Classe (52); Escola Parque (1); Centro de Ensino Fundamental (24); Centro Educacional (7); Centro de Ensino Médio (6); Centro de Ensino Especial (2); Centro Interescolar de Línguas (1); Centro de Educação Profissional (1) e Instituições Conveniadas (4). Dentre as 104 instituições de ensino vinculadas a CRE de Ceilândia 5 são escolas do campo: escolas classes (3); Centro de Ensino Fundamental (1) e Centro Educacional (1).

Em suma, nota-se uma diferença discrepante entre a área urbana e a área rural de Ceilândia em várias esferas da sociedade, o que demonstra as diferentes forma de apropriação e dominação do espaço dentro de uma mesma localidade, em virtude do processo histórico de ocupação do solo, dos efeitos globais e nacionais da sociedade capitalista sobre o local, na

[5] Informação retirada do Portal InfoSaúde-DF, da Secretaria de Saúde do Distrito Federal.

medida em que o valor de uso e valor de troca impactam de maneira distinta por apresentarem em seus planejamentos funções sociais e econômicas diferentes. Dessa forma, apresentam uma territorialidade divergente, por suas formas de apropriação do espaço não serem iguais, visto que as estratégias geográficas para controlar a dinâmica de pessoas e fenômenos na sua constituição não foram as mesmas. A parte urbana de Ceilândia, que foi constituída com o objetivo de retirar a população trabalhadora e pobre do centro do DF, varrendo para longe da capital moderna a desigualdade social que escancara o atraso do Brasil. Já a zona rural foi planejada para produção de alimentos, prestando um serviço primordial para Brasília. Em decorrência da região rural não usufruir de ampla oferta de bens e serviços, torna-se dependente da área urbana, a sua população desloca-se para a região urbanizada em busca de serviços, de lazer e de trabalho.

Contudo, apesar dessas dessemelhanças entre essas duas áreas, ambas são marcadas por problemáticas sociais referentes à desigualdade, pois, apesar da zona urbana ter mais comércios, órgãos e instituições de serviço público e maior acesso a transporte público e a empregos, ainda assim, apresenta reflexos da carência de serviços básicos e com uma população que não tem todos os seus direitos garantidos. Sendo que "é resultado de uma segregação socioespacial, e isso se projetou tanto na estratificação dos espaços, quanto na distribuição de bens e serviços e na distribuição de renda", como nos aponta Rosilene[6], socióloga e educadora social de Ceilândia, dessa maneira, a sua história de exclusão social reverbera até a atualidade, visto ter sido criada distante do centro das decisões.

Todas as esferas da vida em sociedade são atravessadas pelas "ausências", entre elas os empecilhos para que ocorra participação social e política efetiva nas tomadas de decisões sobre as ações que tangem a cidade. Também, na negação de direitos humanos básicos quando enfrentam a precariedade dos serviços públicos, tendo a maior densidade urbano do DF com apenas um hospital, por exemplo. Logo, pensar sobre o território demanda muito mais do que apontar seus problemas e contradições, pois, isso já nos está posto em nossas vivências cotidianas. Assim sendo, as pessoas que são atingidas pelas disputas de poder que caracterizam a ocupação do território, são as mais capacitadas para a partir dessas condições objetivas e subjetivas impostas repensar o lugar em que vivem, visto que estão munidas de conhecimento sobre as demandas desse espaço e, ao construírem ou mesmo acessarem

[6] Entrevista realizada com a Rosilene Xavier dos Santos - Socióloga de formação, graduanda em Pedagogia na Universidade de Brasília, educadora social, palestrante e moradora da Ceilândia. Via áudio do Whatsapp, por conta do isolamento social determinado pelas ações para combater a Pandemia do COVID-19 (Apêndice B).

conhecimento sobre a produção do mesmo, podem, em coletivo, construir novas possibilidades de apropriação e ocupação do território.

O território na formação dos sujeitos

A partir da compreensão da história de um território pode-se ter conhecimento de como se configura a atuação e a agência das pessoas no processo de ocupação e transformação do espaço geográfico. Por conseguinte, permite entender o papel do meio na constituição dos sujeitos e dos grupos sociais da realidade investigada, ao ter conhecimento de como se dá a participação social, a construção do sentimento de pertencimento e da identidade local. Com base nesse entendimento do processo de ocupação de Ceilândia, tanto em sua área urbana, quanto na rural, entende-se que a relação das pessoas com os espaços não é passiva, elas "resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural" (REGO, 2012, p. 29).

O território usado enquanto espaço que abriga a vida humana (SANTOS, 1994), representa aqueles que fizeram parte da sua construção, as transformações advindas das mudanças sociais e também, os impactos externos de um mundo globalizado. Nesse sentido, as instituições que estão ali instaladas também são produto das ações e ideais humanos, carregados de símbolos e objetivos, e assim, representam a comunidade na qual está inserida. Portanto, a instituição escolar, levando em consideração, ou não, a dimensão territorial da formação humana e a localidade em que está instalada, traz em si aspectos daquela realidade que adentra a escola por meio dos estudantes, pois fazem parte de território e por isso, apresentam na sua identidade cultural, nos conhecimentos e valores apreendidos no decorrer de suas trajetórias em outros espaços, para além do ambiente formal de aprendizagem.

Nessa perspectiva, buscou-se investigar o Centro de Ensino Fundamental Boa Esperança, os seus estudantes e a localidade que está inserido, não de forma isolada, mas de maneira a considerar o que está imbricado nas causas e efeitos das relações entre eles. Sendo uma escola que segue a modalidade de Educação do Campo, destinada a população rural, prevê a possibilidade de adequações dos conteúdos curriculares e das metodologias utilizadas para atender aos interesses e às demandas dos estudantes de áreas rurais (BRASIL, 2010). Nesse sentido, é uma Modalidade da Educação Básica que traz como princípio formativo o trabalho, que adentra a escola através da experiência dos alunos no meio rural, nas suas

relação com o território, e assim, se torna fonte de aprendizagem escolar (FERNANDES, 2006). De acordo com o Censo Escolar (2020), o Distrito Federal tem ao todo 88 unidades escolares que têm a Educação do Campo como base para organização e trabalho pedagógico, distribuídas em 9 regionais de ensino, com mais de 18 mil estudantes matriculados no Ensino Fundamental.

Os sujeitos do campo, em decorrência de seus processos históricos enquanto um grupo com demandas específicas, carregam consigo a capacidade de lutar pelos seus direitos, incluindo a luta pela criação de uma educação que corresponda às suas necessidades, em conjunto, pela luta de sua permanência no campo (SOUZA, 2018). À vista disso, a Educação do Campo envolve em sua atuação a primordialidade de pensar o território, em decorrência da sua história está marcada pela busca do movimento camponês por uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária, com o intuito de garantir uma educação contextualizada (FERNANDES, 2006). Por conseguinte, as escolas do campo utilizam métodos e ferramentas para envolver o território e a comunidade local no trabalho pedagógico. Como exemplo temos o inventário, um instrumento que possibilita que a escola se mobilize para conhecer e investigar a realidade em que está inserida, que é delimitada a partir do conhecimento sobre onde os estudantes residem, sobre seus familiares e vínculos sociais, como também, sobre o que produzem a partir do trabalho (SEIXAS, 2018).

O Centro de Ensino Fundamental Boa Esperança, no período da pesquisa já trazia no seu Projeto Político Pedagógico (2018) partes características desta ferramenta, de forma que, o seu o processo de finalização, culminou na apresentação do “Inventário Sócio Histórico Cultural: Traços de um povo” para a comunidade em um evento realizado pela escola, o III ECO Esperança.

Figura 7: III Eco Esperança - Inventário: Traços de um povo.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

A produção desse Inventário buscou envolver toda a escola no processo de produção, ao separar as funções das etapas necessárias para a elaboração e coleta de informações entre os funcionários da escola, gestores, alunos e professores. A turma que foi acompanhada no trabalho de campo ficou responsável por organizar e selecionar fotos antigas da escola e produzir fotos atuais para compor o Inventário. O caráter coletivo da Educação do Campo faz com que a busca pela participação e percepção crítica a partir do incentivo de ações cotidianas conjuntas possam reverberar os aspectos sociais de coletividade, característico da população camponesa, e superar relações individualistas que não consideram os saberes dos estudantes (SOUZA, 2018). Sendo um desafio para escola, pois para realizar ações colaborativas necessita do envolvimento de todas as partes, algo que, no trabalho de campo nos dias de aulas regulares, foi notado como uma dificuldade em envolver a turma pesquisada. Não se pode inferir uma causa específica para tal desafio, pois como só foi acompanhada uma turma, não foi possível ter um panorama geral da atuação dos professores para concluir se tal barreira tem relação com a abordagem escolhida por eles, ou se é uma característica exclusiva desse grupo de alunos.

No entanto, o envolvimento dos estudantes e também da comunidade, é fator necessário para a uma melhor formação e por isso, pode-se apontar vários aspectos que interferem diretamente na sua efetivação. Em sala de aula, é possível notar como um possível causa o incentivo, de forma até que automática, do “mérito individual em detrimento de

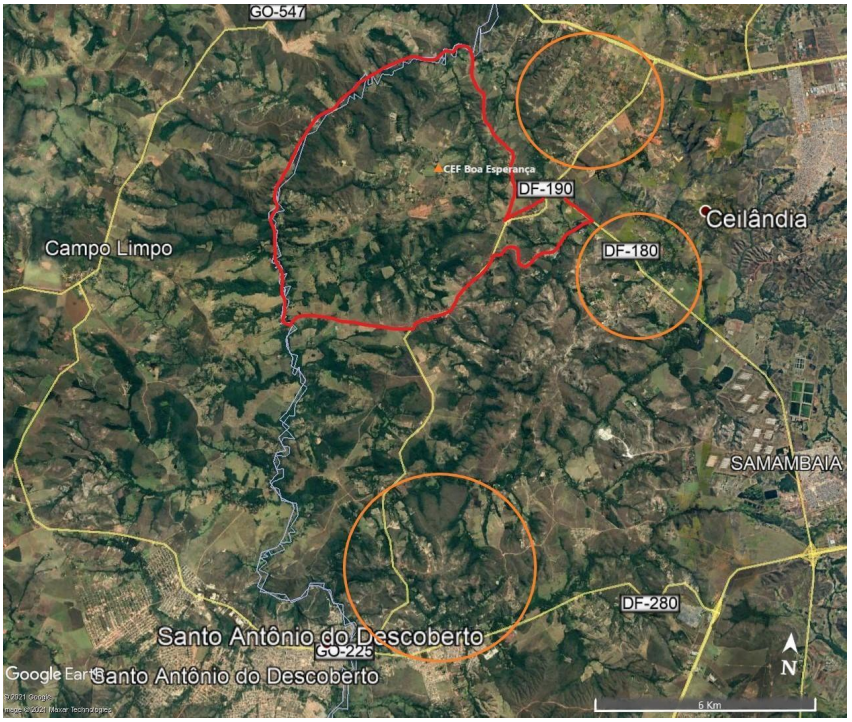
valorizar ações coletivas" (SOUZA, 2018, p. 83), isso foi notado nas aulas acompanhadas, algo que estimula uma percepção individualista do processo de aprendizagem, mas não é algo exclusivo dessa realidade ou desses professores, pelo contrário, é uma problemática de diversas, senão da maioria, das escolas brasileiras. Sendo um reflexo da influência na educação do país de uma prática pedagógica tradicional, que valoriza o trabalho individual, além de não considerar o aluno como detentor de conhecimento, a partir de suas vivências, já que em sua abordagem didática não considera como relevante a realidade social de seus estudantes (REGO, 2012).

Apesar da relevância dada à participação da comunidade e dos estudantes, como também, a valorização da autonomia e da independência das crianças e dos adolescentes no processo de aprendizagem, serem pontos reconhecidos e levantados nas discussões e concepção sobre educação na atualidade, ainda "há um consenso sobre a dificuldade em promover mais diálogo com a comunidade e posturas menos centralizadas no modo de ensinar" (SOUZA, 2018, p. 83). Na busca por uma educação contextualizada com a realidade do território na qual a escola faz parte, deve superar essa dificuldade para desenvolver a valorização de ações coletivas por toda a comunidade escolar para que, assim, possa repercutir no imaginário de seus estudantes o sujeito enquanto coletivo, que se constitui como tal numa perspectiva da alteridade. Atitude relevante quando se pretende seguir uma perspectiva pedagógica que busca envolver o papel social dos indivíduos e do grupo na formação para a cidadania.

Dessa forma, é base para as ações educativas que se pretendem desenvolver na escola o conhecimento sobre o local de moradia de seus estudantes. Segundo informações do vice-diretor da escola, como também, do Projeto Político Pedagógico (PPP), os estudantes residem em setores de chácaras e em condomínios localizados ao longo da BR-070 e, alguns próximos a BR-180, no sentido de Samambaia/DF, atende ainda a alunos que moram em chácaras na área rural de Santo Antônio do Descoberto/GO. A seguir temos a Figura 8, que corresponde a uma imagem de satélite com marcações feitas para a visualização da localidade estudada em relação às regiões atendidas pela escola. Com marcação vermelha, indica os limites do Núcleo Rural Boa Esperança, com um triângulo está definido na imagem o ponto onde fica o Centro de Ensino estudo, já as marcações circulares em laranjas, apontam os locais que residem os alunos que moram fora do Núcleo Rural, de acordo com as informações levantadas na escola. Em decorrência da dimensão territorial atendida, os alunos se deslocam

para ela de ônibus escolar, garantido pelo Governo do Distrito Federal, que realiza 6 rotas distintas.

Figura 8: Imagem de Satélite da zona rural de Ceilândia/DF.



Fonte: Produção da autora a partir de imagem de satélite do Software Google Earth (2021).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, denominado "Por Um Mundo Melhor: Projeto de sustentabilidade" (SILVA *et al.*, 2018), é priorizado o atendimento às demandas de vagas locais, ou seja, busca atender aos estudantes que residem nas adjacências da escola e nos condomínios próximos ao Núcleo, mas acaba recebendo alunos de regiões mais distantes, o que intensifica a diversificação do público escolar. Posto que, os condomínios, destacados na Figura 8, contornados pela BR-070 e a DF-190, apesar de fazerem parte de uma Zona Rural de Uso Controlado, regularizados pelo Projeto Integrado de Colonização e Reforma Agrária – PICAG, apresentam uma ocupação do solo urbana, sendo eles: o Residencial Monte Verde, o Vista Bela e o Quintal do Amarante. Já outra parcela dos estudantes mora nos setores de chácaras, dentro do Núcleo Rural Boa Esperança e ao sul, nas áreas rurais já compreendidas como parte de Santo Antônio do Descoberto, Goiás.

Desse modo, essa dimensão territorial ampla de atendimento da instituição de ensino, faz com que a comunidade escolar tenha que lidar com uma diversidade humana advindas das

diferentes formas de interação e integração no território, para além das demais características que diferenciam os alunos e alunas entre si. Posto que o aluno do campo traz bagagens e demandas sociais e culturais específicas da sua formação no espaço, da mesma maneira, os jovens de localidade urbanizadas também apresentam traços identitários, históricos e sociais referente a realidade que experienciam no território.

Por conseguinte, a escola tem desafios a superar na busca por construir uma educação que faça sentido dentro e fora do ambiente escolar para ambos os públicos. Nesse sentido, o estudo do lugar pode se configurar como um ponto inicial para construir um embasamento para as ações educativas de forma contextualizada, pois o "estudar e compreender o lugar (...) significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das condições naturais e humanas" (CALLAI, 2000, p. 86).

Portanto, ao irmos além daquilo que está posto inicialmente, sobre uma análise das pessoas e de uma determinada extensão territorial, podemos entender a realidade nacional no local, e até a global no local (CALLAI, 200), bem como, compreender como os grupos e sociedades específicas, apesar de suas diferenças, trazem semelhanças entre si por viverem no mesmo período histórico, em mundo globalizado. Outrossim, a escola pode se valer do estudo do lugar para além de entender a realidade específica de cada grupo de alunos, vindos de localidades que ocupam o território de forma diferente nesse caso, pode, simultaneamente, identificar aquilo que os une.

Posto que são da mesma faixa-etária, que apesar de terem uma realidade local diferente, suas vidas são implicadas pela mesma realidade distrital, nacional e global. Mesmo que os impactos em cada local sejam diferentes, há questões que atravessam ambas as vivências. Sendo fundamental que a escola utilize tais estudos mais que um completo nos documentos da instituição, como o PPP e o inventário, deve se valer deles para construir de forma coletiva os planos de atuação escolar e a concepção de educação que pretende desenvolver.

Ao adentrarmos a realidade urbana desses estudantes, nota-se que o fato de uma região dentro da macrozona rural de Ceilândia, definida em seu plano inicial o destino do solo para a produção de agrícola[7], apresentar um avanço da urbanização, pelo próprio caráter da

[7] De acordo com o Projeto Integrado de Colonização e Reforma Agrária – PICAG, do Instituto Nacional de Colonização Agrícola, fundado em 1962 (IBRAM, 2019).

legislação[8] que caracterizou e regularizou essa ocupação do solo, pode-se compreender que está diretamente relacionada com fatores sociais e econômicos, referentes à renda familiar das pessoas que ali vivem. Tal fenômeno de urbanização também é perceptível em outras localidades de Ceilândia, como também, do Distrito Federal.

Apesar de, na pesquisa, não termos adentrado a realidade familiar dos estudantes, para compreender as motivações que os levaram a ocupar essa localidade, com uma infraestrutura precária, distante de centros urbanos e por isso, apresenta uma maior carência de serviços básicos por ser um local periférico de Ceilândia. Pode-se respaldar em estudos históricos, no entendimento da legislação vigente e dos processos envolvidos, como também em análises geográficas. Com o fim de entender a localidade urbanizada em que uma parte dos sujeitos da pesquisa reside, tendo como base que, apesar de apresentar uma ocupação do solo urbana, as vivências dessa juventude são diferentes das de outros adolescentes que residem na macrozona urbana de Ceilândia, visto que os processos históricos e sociais que deram início a essas localidades foram diferentes, e por isso, cada uma apresenta uma territorialidade específica.

Nesse sentido, foi realizada uma análise multitemporal do uso e ocupação do solo, a partir da investigação de mapas produzidos com imagens de satélite, da região onde se localizam os condomínios Residencial Monte Verde, Vista Bela e Quintas do Amarante, em 2021, em 2011 e por último, consta as imagens de 2003. Como nos direciona Callai (2010), uma análise espacial parte da decodificação do lugar, a partir do recorte prévio de uma determinada extensão territorial e, nesse caso, também foi necessário um recorte temporal. Sendo que esse processo se configurou em uma busca pelos significados dessa localidade, da sua territorialidade, dimensão espacial-territorial de análise, como também da sua aparência. Isto é, foi investigado o processo de produção do espaço, tendo como ponto de partida que este é resultado das relações sociais com o meio, entre as pessoas, e entre elas com e a natureza, na medida que se configura na aparência observada, na paisagem, constituída a partir da materialização física da vida em sociedade mais os recursos naturais presentes (CALLAI, 2010).

Desse modo, com o propósito de observar o avanço da urbanização no decorrer do tempo, bem como, os impactos dela na modificação da paisagem, nos significados e nas

[8] Como apresentado anteriormente, o DF se valeu do Estatuto da Cidade (BRASIL, 10.257/2001) para definir no PDOT/2009 o parcelamento das Zonas Especiais de Interesse Social.

funções dadas ao território, que são diretamente impactados pelo valor de uso e valor de troca dados a ele. Com isso, a análise multitemporal, permite considerar a dimensão material e/ou natural do espaço, somado a sua dimensão social e histórica, presentes na constituição do território, tendo como base que este é resultado do tipo de paisagem natural características e da interferência da sociedade nela (HAESBAERT; LIMONAD, 2007), posto que, na história da humanidade a dualidade natureza e cultura sempre esteve presente, da mesma forma é perceptível no curso da compreensão do território.

A partir de um mapa da área onde estão localizados os condomínios (Figura 9), pode-se observar que as residências se dispõem de forma isolada, e por isso, há a preponderância de vegetação e campos abertos na sua paisagem entre os condomínios, haja vista que é notório também a existência de várias chácaras. Isso nos sugere que a densidade populacional é baixa, principalmente se comparado a outros lugares da RA Ceilândia. Não obstante, dados Secretaria de Estado de Gestão do Território e Habitação (SEGTH), indicavam em 2017 que esses condomínios apresentam forte tendência à expansão (*apud* IBRAM, 2019).

Nota-se que, o Condomínio Vista Bela, ao leste, apresenta uma ocupação maior nessa região que foi delimitada para análise, como também, é composto por um quantitativo maior de aglomerados residenciais. Enquanto o Residencial Monte Verde, a oeste, segue um planejamento mais definido na disposição das ruas e conjuntos, sendo que apresenta residências mais espaçadas entre si. Já o condomínio Quintas do Amarante, localizado ao sul do mapa, sugere na imagem ter uma disposição das residências mais próximas umas das outras em um ponto e em contrapartida, a parte próxima ao Vista Bela apresenta poucas moradias.

Figura 9: Mapa da localidade dos condomínios: Residencial Monte Verde, Vista Bela e Quintal do Amarante, referente ao ano de 2021.

Fonte: Produção da autora a partir de imagens de satélite do Software Google Earth (2021).

Apesar de, no contexto atual, essa localidade não apresentar uma extensa infraestrutura urbana, sendo observável nesse espaço a dicotomia campo e cidade, já que em pontos concentra paisagens com adensamento de equipamentos urbanos, com conjunto de casas, comércios, enquanto em outros aspectos, traz características do campo, com áreas extensas de vegetação, com casas com longas distâncias entre uma e a outra, nas moradias referentes às chácaras. Dessa maneira, na busca por compreender as vivências da juventude que ali reside, pode-nos suscitar questionamentos sobre a sua realidade e vivência urbana, principalmente se comparadas às experiências cotidianas de jovens que residem em locais da Ceilândia, compostos por paisagens totalmente urbanas, que são resultado de um processo de interferência humana desde o início da ocupação desse território, que seguiu moldes urbanos de espacialidade.

No entanto, seguir este caminho na análise deste lugar, que não deixa de ser um recorte do território da RA Ceilândia, nos levaria a uma compreensão dubia e rasa dessa

população e dos ditames sociais que interferem em suas vivências, posto que, as mudanças ao longo da história global, existiu em muitas comunidades uma divergência rígida sobre o urbano e o campo. Diante de tal indagação, Lefebvre, ao tratar do processo histórico de industrialização e urbanização, pode nos direcionar à compreensão de que “se se definir a realidade urbana pela dependência em relação ao centro, os subúrbios são urbanos. Se se definir a ordem por relação perceptível (legível) entre centralização e a periferia, os subúrbios são desurbanizados" (2016, p. 29). À vista disso, essa localidade apresenta contradições na configuração do uso e ocupação do solo, que demanda uma análise global dos fatores que influenciam na realidade de seus habitantes.

A partir dos ditames da sociedade do consumo, a capitalista, em que “a fragmentação territorial interna ao sistema é uma necessidade para a sua reprodução” (HAESBAERT. LIMONAD, 2007, p. 43), pode se inferir que esta impactou intensamente no decorrer dos últimos séculos nas relações das pessoas entre si e com o meio, posto que, o isolamento do campo em relação a cidade, principalmente em contexto específico como o Distrito Federal, e os abismos identitários e culturais entre as pessoas foram superados através da globalização e fragmentação do espaço. Uma vez que a separação entre cidade e campo na história da humanidade está imbricada na divisão social do trabalho, em virtude da separação entre o trabalho material e o trabalho intelectual, todavia com a industrialização o entendimento sobre o trabalho ganha novos contornos (LEFEBVRE, 2016), logo, a relação campo-cidade também.

Já no mesmo lugar há dez anos (Figura 10), a sua composição apresentava um predomínio de paisagens naturais e rurais, haja vista os longos campos abertos, e ausência de pequenos aglomerados urbanos como os que são notáveis na Figura 9, sendo presentes apenas ao sul do mapa na extremidade do condomínio Quintas do Amarante. A ausência de moradias urbanas é notório em 2011 nessa região, visto que, por exemplo, no condomínio Residencial Monte Verde pode-se observar aproximadamente 11 residências, que não são possíveis, só apenas imagens de satélite, de serem identificadas como de características urbanas ou rurais.

Figura 10: Mapa da localidade dos condomínios: Residencial Monte Verde, Vista Bela e Quintal do Amarante, referente ao ano de 2011.

Fonte: Produção da autora a partir de imagens de satélite do Software Google Earth (2021).

Dessa forma, nos últimos dez anos a paisagem da região foi sendo alterada a partir da chegada de novos habitantes, que ocuparam o solo de modo a transformá-lo de acordo com suas demandas de uso, sendo tal processo uma condição humana, que está envolvida no curso de construção de si mesmo, a medida que as pessoas se diferenciam da natureza a partir do fato de serem capazes de transformá-la para atender às suas necessidades (REGO, 2012). Logo, a transformação do meio faz parte do curso natural da vida no espaço, todavia, a consciência sobre esse movimento puramente humano, para além de uma ação natural de busca pela sobrevivência, deve considerar que, mesmo de maneira inconsciente e até automática, a forma de buscar a sua subsistência está relacionada como encadeamentos histórico-sociais advindos da forma de organização social, política e econômica da sociedade.

Tal compreensão é importante para não serem individualizadas as problemáticas advindas da ocupação irregular do solo, pois isso é decorrência da forma excludente de organizar a sociedade. Tendo em vista que, o modo de produção de vida material é o que,

segundo a concepção material histórico-dialética, forma a base da sociedade, influenciando no processo de vida social, política e econômica (REGO, 2012). Nesse sentido, entender que o trabalho é a base que estabelece para as pessoas as condições de construção de si mesmo e do espaço é fundamental para a análise do território. Destarte, pode-se inferir na análise do uso e ocupação do solo dessa localidade, que um dos fatores para que, no decorrer do tempo, esse espaço deixe de cumprir seu papel social e econômico definido no Plano Diretor de Brasília[9], está imbricado nas condições de trabalho, logo, de subsistência.

A vista disso, observa-se que no ano de 2003 também era uma região descampada com poucas moradias, o que nos sugere que, diferente de outras realidades de zonas rurais, nas quais há o fenômeno de urbanização do campo, em que o solo tem seu uso modificado pelo grupo social que dele se apropria, esta realidade, no decorrer do tempo, nunca logrou ser espaço agrário. Assim, observa-se, na figura a seguir, que há 18 anos não havia residências no condomínio Residencial Monte Verde, bem como, no Quintas do Amarante não apresentava uma ocupação de característica urbana em parte considerável da sua extensão, com algumas chácaras com plantações e ao sul, tem-se uma quadra residencial bem definida, como averiguado nas Figuras 9 e 10, não sofrendo grandes alterações. Em relação ao condomínio Vista Bela, pode-se notar que a quadra 5 era, e ainda é, a mais ocupada, enquanto as quadras 1 e 4 apresentam poucas moradias, e a quadra 2 era composta por chácaras, com plantações semelhantes às do Quintas do Amarante.

[9] Que previa a destinação das periferias do território de Brasília para a construção de um cinturão verde, definido em 1962 pelo INCRA (IBRAM, 2019).

Figura 11: Mapa da localidade dos condomínios: Residencial Monte Verde, Vista Bela e Quintas do Amarante, referente ao ano de 2003.

Fonte: Produção da autora a partir de imagens de satélite do Software Google Earth (2021).

Se um espaço não é dotado de condições materiais suficientes para atender as necessidades humanas ele acaba por ser transformado pelas pessoas, para que assim possa cumprir com as necessidades definidas pelo valor de uso dado pela população. Ou, em contrapartida, não é ocupado ou é até desocupado em dado momento, resultante das pessoas migrarem para outras regiões que possam oferecer condições melhores para as suas existências.

Sendo, na atualidade, essas condições materiais, tampouco se refere em princípio às características naturais do espaço geográfico, estão muito mais relacionadas com as técnicas, que "são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço" (SANTOS, 2006, p. 16). Se as pessoas não tiverem as técnicas necessárias, imposta com a modernização, para materializarem no espaço, a partir de sua ação e atuação no meio, um uso rural dele, independente de um planejamento distrital, irão ocupar o solo da forma que lhe é possível. Dessa maneira, as famílias necessitam

de condições materiais e sociais para que tivessem o mínimo necessário para ocupar esse lugar em outra lógica que não fosse a urbana.

Ademais, com o advento da modernização do campo, resultante da globalização, que gerou uma especialização e racionalização da atividade produtiva agrícola, baseada na ciência e na técnica, criou-se um modo de produção altamente tecnológico (SANTOS, 2006). Com uma maior competitividade e com o avanço da exportação, a modalidade produtiva de agricultura familiar, que poderia ser incentivada na localidade analisada, tem problemas para se manter, pois apresentam menos acesso a técnicas, são impactadas pelo excesso de concentração de terra e ainda, não recebem investimentos como a agricultura não familiar (SOUZA, 2018). O Distrito Federal apresenta um baixo investimento nessa modalidade agrícola, visto que nos anos de 2010, 2011 e 2012 a distribuição de crédito rural para a agricultura familiar não passou de 5% ao ano (MDA, 2013 *apud* SOUZA, 2018).

Diante disso, a localidade em análise se constitui enquanto um espaço opaco, a partir da ausência do meio técnico-científico na sua formação, é compreendido como um espaço que não apresenta um alto valor de troca e que, por isso, o capitalismo não lança luz (SANTOS, 2006). Dessa forma, outras demandas sociais, que não a agrícola e a industrial, irão dar vida a esse espaço com o avanço de periferias em zonas rurais. Esse fenômeno de regiões antes não ocupadas, com vegetação nativa dominante em suas paisagens, ou que tinham o seu uso atrelado à prática do campo, estarem ganhando uma espacialidade urbana, é notado em várias partes do Distrito Federal.

O aumento populacional, o avanço da fragmentação territorial, os modos de produção e divisão social do trabalho que ganham outros contornos a partir da industrialização, culminou em novas formas de conceber a cidade e também na dissolução do campo. Em conjunto com as novas técnicas de produção, que fez com que os latifundiários dependessem de menos força de trabalho, ocasionou na migração para a cidade. Em realidades como a brasileira, houve uma “ampliação maciça da cidade e da urbanização (no sentido amplo do termo) com pouca industrialização” (LEFEBVRE, 2016, p.18). Dessa maneira, nascem os subúrbios, as periferias e as favelas, com a ausência da democratização urbana, uma parcela da população se vê obrigada a ocupar áreas distantes da lógica urbana de produção do espaço. Sendo que esta é concebida num plano que comporta serviços, infraestrutura adequada às demandas sociais, bens culturais e materiais, maior oportunidades de emprego e estudo. Visto que, mesmo que apresentem problemáticas de carácter social, espacial e/ou econômico, as

cidades apresentam melhores condições de vida do que essas localidades isoladas do centro, por oferecerem um acesso maior e mais facilitado a serviços.

Apesar da Constituição Federal (1988), apontar a garantia da moradia como um direito básico em seu artigo 6º, do capítulo II dos direitos sociais, a sociedade brasileira, a parcela mais pobre em especial, enfrentam os impactos de viverem em um país extremamente desigual que não garante o direito básico à moradia. Com o avanço do capitalismo neoliberal, o território tem no decorrer dos anos o seu valor de troca acentuado, em detrimento do valor de uso, sendo que o primeiro se refere aos "espaços comprados e vendidos, o consumo de produtos, dos bens, dos lugares e dos signos" (LEFEBVRE, 2016, p. 37), em contrapartida, o valor de uso se configura na vida urbana, na utilidade da cidade para a vida daqueles que a habitam. Em decorrência disso, a territorialidade, forma que um grupo social organiza e dá significado ao espaço, é impactada pela dinâmica capitalista de acumulação, que faz com que o poder concreto de dominação se sobressaia ao poder simbólico de apropriação do espaço (HAESBAERT, 2005).

Como resultado, tem-se nas cidades pessoas que, em decorrência do seu poder aquisitivo e em algumas realidades brasileiras, político também, adquirem habitações ou terrenos para se valerem do valor de troca do território. Isto é, a "redução da terra à mercadoria, despojada de seu valor social" (PAVIANI, 2010, p. 70), que na prática, se configura na não consolidação da função social da moradia e do território, ao não ocuparem a terra, seja para fins de moradia ou de comércio, a deixando sem uso. Com o propósito de que, com o decorrer dos anos, a propriedade tenha seu valor de troca ampliado, na medida em que a cidade na qual está inserida vai sendo transformada pelas demandas humanas de bens e serviços, ganhando novos equipamentos, como por exemplo linhas metroviárias, que fazem com que ocorra o aumento do preço das propriedades.

Essa prática de investimento financeiro, ocasiona efeitos prejudiciais ao direito à moradia, bem como, à democratização do território, logo ao Direito à Cidade. Posto que, faz com que "ao redor da cidade instala-se uma periferia desurbanizada e, no entanto, dependente da Cidade" (LEFEBVRE, 2016, p. 27). Haja vista que não terá os aparatos necessários para que as pessoas que ali residem não tenham que se deslocar para o centro urbano com o propósito de suprirem as suas necessidades humanas básicas, de emprego, por exemplo. Diante disso, a terra passa a ser um instrumento de discriminação social e econômica (PAVIANI, 2010), que em decorrência da alta valorização dos imóveis ocasiona no aumento

das desigualdades. Com os preços inacessíveis para uma significativa parcela da população, que não têm condições de comprar e em alguns pontos da cidade, nem de alugar uma casa, se dispersam para localidades acessíveis a sua renda, fixando onde é mais barato, sem terem poder de decisão sobre essa parte tão impactante da existência humana.

No contexto de Brasília, Distrito Federal, a especulação imobiliária ganha vários aspectos, sendo constatada a partir dos preços imobiliários estarem descolados da realidade social, apresentando um dos maiores preços por metro quadrado do país (LAURIANO, 2015). Um dos fatores é a "concentração de equipamentos, serviços e melhores habitações em determinados pontos" (PAVIANI, 2010, p. 70), levando a inflação dos preços dos imóveis e também dos aluguéis. Posto que isso evidencia a driscriminação social no DF, uma vez que as dinâmicas envolvidas desde o processo de construção da nova capital segregou a parcela mais empobrecida da população, visto que "o processo de ocupação da Capital foi caracterizado por uma lógica de especulação, em que primeiramente foram urbanizadas e colocadas à venda as áreas mais acessíveis, para depois as menos acessíveis (FARRET, 2001 *apud* LAURIANO, 2015, p. 164). Outro fator é apresentar o crescimento da ocupação urbana de maneira descentralizada e dispersa, a Figura 5 ilustra esse fenômeno, consequência de restrições urbanísticas, da segregação socioespacial, da não ação governamental efetiva e eficaz na contenção de expansão urbana irregular, bem como, da ausência de políticas públicas de habitação que deem conta do crescimento populacional do Distrito Federal.

Nesse sentido, um fenômeno passível de ser observado é a ocupação irregular do solo nas Regiões Administrativas, dando origem aos subúrbios, este que no contexto do DF ganha outra característica, visto que não se apresenta apenas como localidade pobres, mas sim diversificado, com habitantes de diferentes classes sociais (LAURIANO, 2015). No qual ocorre um processo de grilagem de terras, loteamentos clandestinos, sendo que esse modo de ocupação não está apenas ligada à população mais pobre, que para atender sua necessidade por moradia ocupam irregularmente uma área de forma a chegar ao ponto de criar subúrbios urbanos. Não obstante, nesse contexto também ocorre a irregularidades referentes à ocupação do solo em condomínios de luxo (LAURIANO, 2015), que resulta na influência sobre a especulação imobiliária do mercado imobiliário formal e informal.

Desse modo, diversos fatores e fenômenos estão relacionados com expansão do tecido urbano, que se configura de forma desigual no espaço, com alguns setores não sendo atingidos (LEFEBVRE, 2016), o que é perceptível nesse recorte do território analisado, mas

também em outros lugares em Ceilândia e no DF. Dessa forma, a urbanização coloca grandes desafios às instituições públicas, advindos da espacialização complexa das funções urbanas, sendo uma consequência da distribuição desigual dos bens de uso e de consumo (PAVIANI, 2010). Alguns caminhos possíveis para sanar a demanda por moradia e construir caminhos para um uso e ocupação do solo que não perpetue desigualdades, está além da esfera do planejamento desse processo de ocupação, visto que "agir sobre a terra apenas poderia resultar numa solução parcial, incompleta e talvez incoerente com os demais componentes do sistema" (PAVIANI, 2010, p. 73). Haja vista que, são diversos aspectos envolvidos, de carácter político, histórico, social e econômico.

Em suma, pode-se destacar o caráter formador do trabalho e da produção, quando se investiga uma realidade marcada pelos ditames sociais da sociedade capitalista, que está ligada à formação do território e das pessoas, posto que "ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente a sua própria vida material" (REGO, 2012, p. 67). Desse modo, todas essas disputas de poder presentes na constituição temporal dos lugares estão imbricadas na construção da identidade territorial. À vista disso, um território que não ressalta a importância do campo para subsistência de seus habitantes, a partir da valorização do trabalho camponês com investimentos na agricultura familiar, não irá apresentar sujeitos com um identidade do campo só por ocuparem uma área definida legalmente como rural. Posto que a interação com o meio que se tem nessa realidade não está relacionada com o trabalho do campo, mas sim com a demanda por moradia, por sobrevivência, que constrói no imaginário social desse grupo uma perspectiva sobre o território ligada principalmente a sua dimensão objetiva.

O que mascara aos olhos de seus habitantes a simbologia que dão ao território, importante para sua formação identitária. Todos esses apontamentos resultaram na configuração de um público escolar diverso do CEF Boa Esperança, como colocado anteriormente, o que gera desafios à educação na garantia de um ensino contextualizado, mas que não isenta a responsabilidade da escola de envolver todas as realidades no seu processo de ensino-aprendizagem, o que dará sentido social para o seu trabalho desenvolvido com os estudantes.

Um caminho possível para a educação diante da diversidade dos estudantes, para além de ressaltar as diferenças, respeitando-as e valorizando-as ao incluí-las no cotidiano escolar, pode ser: considerando as diferentes realidades propor atividades que envolvam os estudantes

na análise crítica do que está posto nos seus cotidianos, favorecendo com isso a formação crítica dos estudantes. Outro fator importante no trabalho com a juventude, é compreender o que os une, diante dessa diversidade investigar: quais agentes influenciam na construção de características presentes nessa geração? O entendimento dos impactos da globalização e da fragmentação do espaço, como também, do meio técnico-científico nas relações das pessoas entre si e com o território, pode nos dar caminhos para pensar essas características temporais das pessoas e dos espaços.

A juventude e o local

A partir da contextualização do espaço geográfico, lócus desse trabalho, atrelado às disputas que o constituiu, temos a possibilidade de, a partir do estudo geográfico e histórico de um território, conhecer quem são os seus habitantes e que pontos desse processo os atravessa, numa dimensão local e global. Ao passo que é fundamental o diálogo com esses sujeitos para produzir conexões entre a geografia e história da localidade com os conhecimentos e percepções deles a respeito das suas vivências no espaço. Para tanto, os métodos e ferramentas utilizados em campo no decorrer da pesquisa nos deram a possibilidade de, através da oralidade, da escrita e do desenho, termos informações que nos permitem investigar quem são esses jovens e como eles percebem o território.

A juventude não caracteriza apenas uma fase biológica do desenvolvimento humano, ela carrega em si uma dimensão simbólica que está atrelada a qual cultura e fase da história estamos nos referindo, sendo que, apesar de ser um grupo social específico é uma categoria heterogênea (SANTOS, BALDOÍNO, 2016). Decerto, há concepções na sociedade sobre essa categoria, uma interpretação comum dessa fase, presente também quando se refere à infância, é o "vir a ser", como se as crianças e os jovens fossem apenas um categoria de transição para o que realmente é ser um humano completo, o adulto (DAYRELL, 2003). O entendimento que se tem sobre algo direciona a forma de ação que terá em relação a ele, portanto, a concepção que uma sociedade carrega sobre a juventude, irá direcionar a maneira com que ela será percebida e tratada pelos os grupos sociais, e também, influencia a maneira que se percebem enquanto tal.

Nesse sentido, a escola apresenta um entendimento sobre os adolescentes enquanto uma categoria social, que no geral, pelo caráter formador da instituição escolar está atrelado

com essa concepção de “vir a ser” (DAYRELL, 2003). De modo que pode se tornar algo prejudicial nas ações e relações presentes no ambiente escolar na medida em que “tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro” (DAYRELL, 2003, p. 41). Por isso, se torna de suma importância para o trabalho escolar que se busque compreender quem são esses jovens, que aspectos locais e globais atravessam as suas vivências e a sua formação enquanto sujeito, o que compreenderia uma perspectiva histórico sociocultural do ser humano. Para que, a partir desse entendimento sobre como constitui as suas vivências cotidianas e de que forma eles se conectam e atuam nas suas realidades, proceda-se a base da ação escolar para atender e envolver esse público em todas as suas dimensões humanas.

Destarte, a realidade investigada apresenta a heterogeneidade característica de qualquer grupo, categoria social, não obstante, possui suas semelhanças, visto que “embora possam ter trajetórias pessoais diferenciadas, de modo geral são marcados pelos ditames da sociedade de consumo, por experiências de risco e por novas formas de engajamento social” (MANSUTTI, 2011, p. 65). Em relação à territorialidade, na qual esse trabalho se debruça, apesar das disparidades perceptíveis, entre o universo dos estudantes com vivência da realidade do campo e os de vivência da realidade urbana, por vivenciarem o trabalho e a produção do espaço de forma distinta, apresentam diferenças sociais e culturais relativas a essa dimensão em análise. Todavia, como nos direciona o Projeto Político-Pedagógico da escola, denominado “Por Um Mundo Melhor: Projeto de sustentabilidade” (SILVA *et al.,* 2018), apesar de atender uma variedade geográfica, é perceptível semelhanças de algumas características sociais e econômicas entre as famílias:

> (...) são moradoras de regiões distantes dos centros das cidades, com dificuldades estruturais, de acesso e de transporte. (...) onde o transporte coletivo não atende às necessidades familiares, dificultando a locomoção dos moradores. Quanto à questão estrutural, tanto os moradores dos condomínios quanto os de residências rurais são afetados: pela dificuldade de acesso aos serviços públicos essenciais, seja pela existência, frequência ou mesmo pela distância; pela falta de opções de lazer e entretenimento; e pela dificuldade de acesso à informação. Neste cenário, a escola se torna uma referência ou um ponto de apoio para muitas dessas questões. (SILVA *et al.,* 2018, p. 12)

Desse modo, nota-se que esses estudantes apresentam uma realidade comum entre os jovens que vivem nas periferias brasileiras, “são testemunhas de uma experiência geracional inédita que lhes favorece o acesso aos processos globais de comunicação e, ao mesmo tempo, os mantêm reféns das complexas realidades locais de exclusão” (MANSUTTI, 2011, p. 65). Visto que, no decorrer do trabalho de campo, foi perceptível o contato e o uso marcante das redes sociais por esses jovens, que em todos os momentos na escola estavam conectados com o mundo através de aparelhos celulares, sendo uma dos principais meios na atualidade de comunicação e acesso à informação. Esse fenômeno observado no campo de pesquisa, como nos direciona Lemos (2003, p. 13), se refere com o fato de que

> A nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta.

Dessa forma, com a crescente disseminação nos últimos anos do uso de aparelhos móveis a escola passa a ter que lidar com a era da conexão, que possibilita novas formas de interação e comunicação entre as pessoas em ambientes virtuais (NAGUMO; TELES, 2016). Um fenômeno social inevitável que, ao adentrar a realidade escolar, de uma maneira ou de outra irá interferir no processo de ensino-aprendizagem, posto que se observa que na realidade brasileira “em geral, as escolas tendem a proibir o uso, contudo, os estudantes costumam transgredir, utilizando seus celulares em virtude do tempo livre na escola ou do tédio nas aulas” (NAGUMO; TELES, 2016, p. 356). Logo, novas formas de interação social implicam assumir novas demandas na formação e educação desses “sujeitos que vivem esta tensão de lugares e tempos, ritmos e papéis que interferem nos sentidos produzidos sobre suas experiências sociais e escolares” (SOUSA; LEÃO, 2016, p. 285-286). O que gera para a escola novas necessidades, possibilidades, desafios e modos de atuação com e para essa juventude.

Haja vista que temos uma sociedade da informação com novas conjunturas espaço-temporal, pois dispõe de espaços que não são só físico-geográficos, mas que igualmente influenciam na vida social, possibilitando outras formas de conexão entre pessoas e entre pessoas e espaços (LEMOS, 2003). Diante disso, para compreender essa juventude, a sua relação com a comunidade e com o território, deve-se considerar que ela é formada

também pela cultura contemporânea, marcada pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, são perpassados por vários processos culturais, políticos e sociais que estão para além de suas realidades locais, visto que se pode inferir sobre os aparelhos celulares, que "quanto mais 'tecnicamente' contemporâneos são os objetos, mas eles se subordinam às lógicas globais" (SANTOS, 2006, p. 161).

Sendo que a evolução da cultura técnica moderna construiu no mundo outras redes e fluxos, em que se pode estar em mais de um espaço ao mesmo tempo, haja vista que "a cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo" (LEMOS, 2003). Portanto, o global se faz local através de objetos tecnológicos difundidos na atualidade, configurando novas formas de relacionamento entre as pessoas, com o conhecimento, com a informação, logo, com a educação. Todavia, ainda que a disseminação do uso dessas tecnologias esteja difundida entre esses jovens, o que pode nos induzir à falsa premissa de democratização do acesso e a da produção de conhecimento, cabe destacar, que o cotidiano desses sujeitos continua marcado pela exclusão advindas da desigualdade de condições de vida. O que limita o acesso a equipamentos culturais e de lazer, por exemplo, que poderiam propiciar para essa juventude outras experiências de encontro, de conhecimento do mundo e do outro para além dos espaços digitais.

Haja vista que "as tecnologias digitais contemporâneas afetam não só o campo informativo, mas a percepção que os sujeitos têm de si e dos outros, as trocas interpessoais e as inserções no tempo e no espaço" (SOUZA; MAÇANEIRO, 2016, p. 43). Por certo, terão suas experiências no território e na comunidade modificadas pela cibercultura, já que a atual revolução científica e técnica e a globalização, geraram um efeito desestruturador no território (SANTOS, 2006). Posto que as transformações advindas desse processo "se dão ao mesmo tempo, nas vias e meios de transportes e comunicações, na estrutura produtiva, nos hábitos de consumo, na forma de intercâmbio, nas relações de trabalho, na monetarização, nas formas de controle" (SANTOS, 2006, p. 168). O que demonstra uma geração marcada pelo meio técnico-científico-informacional, que cresceu junto com essas transformações nas últimas décadas.

Assim sendo, a instituição escolar passa a ter que se reinventar diante das necessidades impostas na educação e formação de jovens midiatizados, que nasceram em um período histórico impactado pela cibercultura e por isso, tem acesso a "uma nova e significativa ambiência de circulação de ideias, de valores e de visões de mundo, com forte penetração no

cotidiano e nas construções identitárias juvenis" (SOUSA, 2014, p. 79). Como também, passa a ter que lidar com essa nova realidade técnico-científico-informacional, na medida em que seus efeitos "são sociais, econômicos, políticos, culturais, morais, e, igualmente, espaciais, geográficos, levando a uma reorganização do território, mediante uma redistribuição de papéis" (SANTOS, 2006, p. 168). De modo que, é mais do que no âmbito das novas redes de comunicação e informação que a escola é afetada, ela é afetada também pelas esferas da sociedade que são transformadas pelas novas demandas advindas da tecnologia e da globalização.

Em virtude disso, essa juventude tem suas identidades marcadas por vários processos sociais, locais e globais, que se referem às transformações no decorrer da história sobre as formas que a humanidade foi construindo de ocupar, se apropriar, disputar e dominar o espaço geográfico. Bem como, enquanto sujeitos que são coletivos, pois a sua humanidade parte da vivência em grupo, "é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas" (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 105). Posto que, é na relação com o outro e com o meio que esses adolescentes compartilham e criam sentidos, significados e símbolos, assim, constituem-se a si mesmos, o grupo e o espaço a partir das relações que estabelecem com o outro.

Dessa forma, essa juventude pesquisada traz em si os processos culturais globais e locais, aspectos da comunidade da qual faz parte, a dimensão individual e coletiva da história, o meio natural e técnico-científico do território que habita e, a partir disso, desenvolve o sentimento de pertencimento, as suas identidades na alteridade, as suas percepções sobre a vida, sobre si e os outros e logo, sobre o território. Então, a compreensão que tem sobre o lugar que residem e sobre a comunidade local é perpassada por vários aspectos presentes na existência de cada um, por isso, não pode ser interpretada de maneira deslocada da realidade e dos processos envolvidos na formação humana desses indivíduos.

Ademais, tais percepções sobre o território, daqueles que fazem parte dele, podem propiciar reflexões sobre a comunidade e sobre o espaço, ao evidenciar suas problemáticas mas também as suas potencialidades. Em virtude do território ser o espaço que abriga a vida, tal compreensão é necessária para afastar a ameaça de perder o sentido da existência individual e coletiva, de alienar-se, o que ocasionaria na perda do futuro, da possibilidade de

renovação (SANTOS, 1994). Visto que é na vida coletiva que construímos a nós mesmos e o território, da mesma forma, é o ponto de partida para a sua transformação.

Com isso, a escuta a esses jovens sobre o espaço que residem para a educação é mais que simples compreensão da realidade, é um caminho para a partir do território compreender a dimensão coletiva de nossa humanidade. Sendo também, fonte de aprendizado a partir do exercício pelos estudantes de refletirem sobre a própria existência e os processos sociohistóricos, geográficos e culturais envolvidos nela. Já que "o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado" (SANTOS, 1994, p. 16), representam a vida materializada desses jovens, dessa maneira, a visão que eles apresentam sobre a localidade, também está relacionada com a percepção que tem de si mesmos.

A percepção dos jovens sobre o território

Todavia, os grupos sociais que fazem parte e instituições que frequentam, bem como, os meios de comunicação e informação trazem para esse jovens valores e ideologias sobre a vida, logo, também sobre o território. Assim, essas percepções sobre a vida e sobre o espaço geográfico, estão em parte atreladas ao senso comum, compartilhado pelas pessoas, dessa forma, não são concepções com base no conhecimento científico exclusivamente, que parte de uma análise sobre os fenômenos experienciados no cotidiano. Estão ligadas em sua maioria aos símbolos construídos pelas pessoas a partir de suas vivências no espaço geográfico e que são compartilhados em grupo.

Não obstante, há também ideais perpetuados por ideologias dominantes, que se difundem na maneira em que as pessoas entendem as suas vivências, haja vista que a reprodução destes beneficia uma parcela pequena da sociedade, pois perpetuar e estimular demandas pessoais, vende produtos na sociedade capitalista. Como também, as concepções que apresentam sobre o território podem estar relacionados com valores de algumas instituições, como igrejas por exemplo, e de grupos e movimentos culturais e sociais, que também dão sentidos e significados ao território de forma coletiva e com base em referenciais que se identificam.

Portanto, "a percepção do espaço é parcial, truncada e, ao mesmo tempo em que o espaço se mundializa, ele nos aparece como um espaço fragmentado" (SANTOS, 2011). Em virtude do território apresentar complexas teias entre múltiplas escalas, local, regional e etc,

sendo que ao mesmo tempo que se fragmenta se potencializa a partir das diversas redes do espaço, ocorre nas relações sociais uma reprodução social, necessária a sua continuidade (HAESBAERT; LIMONAD, 2007). Essa reprodução, no mundo globalizado, apresenta uma escala planetária que se refere à disseminação de "processos gerais concernentes às relações de trabalho, difusão de informações e unificação cultural" (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 40). Que, como nos apresenta Haesbaert e Limonad (2007), apesar de ser um processo homogeneizante não atinge de maneira igual todas as localidades, visto que tem que se reelaborar de acordo os aspectos culturais, político-econômico de cada nível local.

Por conseguinte, o espaço construído nessa lógica, tal qual o mercado, se configura para a sociedade como força modeladora, que na construção de sua funcionalidade gera um conjunto de aspectos que agravam as desigualdades e também, contribui para processos de socialização que manipulam os significados dados a ele, como um *marketing* territorial (SANTOS, 2011). Posto que, o território fundamentado em ideais capitalistas, desconsidera aquilo que é próprio e essencial das pessoas, mesmo que as próprias o construam, se tem como base a produção alienadora formarão espaços alienantes (SANTOS, 2011).

Todavia, "o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico" (SANTOS, 2011, p. 139), sendo que é a partir dessa dimensão simbólica que as pessoas constroem suas identidades culturais, logo, a si mesmas, que se configura como "importante para coesão dos grupos sociais" (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 49). Assim, é uma parcela significativa da origem das percepções que as pessoas formam sobre o território que habitam, que está relacionado com a cultura e a territorialidade, que se configuram como uma integração de significações (SANTOS, 2011). Sendo a cultura, "forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo" (SANTOS, 2011), é histórica, mas também se configura nas relações que vão sendo estabelecidas no decorrer da vida pelas pessoas com o meio.

É através dessas vivências que é construído o sentido de pertencimento a um grupo e a um lugar, assim, tanto nos processos produtivos quanto nas práticas sociais as pessoas constroem as suas bases e referenciais culturais. Sendo que, se esses processos e práticas ocorrem de forma orgânica é o valor de uso do território que está atrelado, já se acontece de forma funcional e regulada por meios institucionais, o que irá comandar esse processo e a prática é o valor de troca que se dá ao espaço (SANTOS, 2011). Essas duas formas distintas

de produzir e se relacionar em grupo geram dois recortes culturais da sociedade, que estão diretamente ligados ao valor que as pessoas dão a território, logo, a maneira que o percebem e o dão significados.

A primeira forma, como sugere Santos (2011), está relacionada com as vivências no espaço, se refere às pessoas e ao meio, os processos de transformar e criar possibilidades de sua existência, sendo compartilhado e construído coletivamente. Já a segunda, está condicionada a interesses externos a esse grupo social, que compreende o território não como espaço que abriga a vida, mas como mercadoria, e por isso, produz fragmentos culturais que alienam as pessoas em um modo de ser e estar no território que gira em torno de um sentido consumista da vida.

Dessa maneira, uma concepção cultural garante às pessoas compreender as possibilidades de transformação advindas da relação delas com o meio, de maneira a ter consciência também das impossibilidades presentes nesse processo. Pois se baseiam em experiências concretas do grupo social no território, uma vez que "a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano" (FREIRE, 2019, p. 24). Enquanto, a segunda dimensão cultural se configura como alienadora, pois estimula as pessoas a buscarem uma vida baseada nos ditames da sociedade de consumo que impedem outra cosmovisão para além do ter. Além disso, ao estimular uma o valor de troca do território é produtora de desigualdades que aprisionam as pessoas que ficam sem a chance de se reinventarem e modificarem o território.

Ao partirmos dessa compreensão, pode-se analisar o que essa juventude nos conta sobre suas vivências, e assim, permitir o entendimento da dimensão simbólica e funcional que dão ao território que ocupam. Tendo em vista que esse entendimento nos informa também sobre quem são esses jovens e como esses se relacionam com o espaço e com a comunidade e, a partir disso, nos permite pensar as potencialidades educadoras e transformadoras presentes empiricamente nessa realidade pesquisada, bem como, de que forma a escola está envolvida na relação dialética entre eles e o local em que estudam e residem. Para tal, utilizamos da linguagem verbal e não verbal, sendo feita a exploração do material escrito com o uso da técnica nuvem de palavras, com o intuito de possibilitar a visualização e a análise das respostas dos estudantes. Nessa técnica, as palavras mais recorrentes nas respostas apresentam-se em tamanho maior, dessa maneira, quanto menor a palavra significa que teve menor incidência.

Na questão 19 do questionário, o enunciado solicita que escrevam três palavras sobre os aspectos positivos e três sobre os aspectos negativos da cidade/localidade, referente à Região Administrativa Ceilândia, mas temos como base na análise que as respostas dos estudantes serão referentes principalmente ao recorte do território com o qual eles mais têm experiências. A seguir as nuvens de palavras sobre os aspectos negativos apontados pelos alunos:

Figura 12: Nuvem de palavras dos aspectos negativos.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

A respeito dos aspectos negativos sobre a cidade foram citados os seguintes aspectos: Falta de dinheiro (4), Preconceito (4), Falta de respeito (3), Fofoca (2), O asfalto falta pedaços (2), Acidente toda hora (1), Asfalto inacabado (1), Buraco (1), Convivência (1), Desrespeito (1), Droga (1), Falta de atendimento no hospital (1), Insegura (1), Lixo (1), Muita coisa poluída (1), Muito assunto policial (1), Muito mato (1), Não tem parada de ônibus (1), Segurança (1), Sinal quebrado (1), Tem lixo (1), Tudo (1) e Violência (1).

Ao organizar em categorias os aspectos negativos temos: **1) infraestrutura** (o asfalto falta pedaços, com 2; Acidente toda hora[10], com 1; Asfalto inacabado, com 1; Buraco, com 1; Lixo, com 1; Muita coisa poluída, com 1; Muito mato, com 1; Não tem parada de ônibus, com 1; Sinal quebrado, com 1; Tem lixo, com 1; Falta de atendimento no hospital, com 1); **2)**

[10] Este aspecto, "acidente toda hora", aparece na resposta da questão 19 como uma consequência da falta de sinalização adequada no trânsito e do asfalto irregular, por isso, foi inserido na categoria que aponta problemas na infraestrutura da região.

Relação com a comunidade (Preconceito, com 4; Falta de respeito, com 3; Fofoca, com 2; Desrespeito, com 1); **3) Criminalidade** (droga; insegura; muito assunto policial; segurança e violência, todos receberam uma menção); **4) Fator econômico** (Falta de dinheiro, com 4).

Os estudantes deram destaque para infraestrutura da região, fixando-se no que está visível e objetificado no espaço. Isto nos revela que a compreensão deles sobre o território está atrelada a sua esfera funcional, tendo em consideração que o domínio sobre o espaço tem como propósito a realização de "funções" e a produção de "significados" (HAESBAERT, 2005). Assim, compreendem o território mais numa perspectiva utilitarista do que simbólica, em virtude da dimensão de dominação do espaço prevalecer sobre a de apropriação, com o propósito principal dado de que este possa atender às necessidades humanas (HAESBAERT; LIMONAD, 2007).

A configuração da infraestrutura está relacionada com a distribuição de recursos no território, sendo estes "toda possibilidade, material ou não, de ação oferecida aos homens (indivíduos, empresas, instituições) (...) são coisas, naturais ou artificiais, relações compulsórias ou espontâneas, ideias, sentimentos, valores" (SANTOS, 2006, p. 86). Posto que são resultantes da divisão do trabalho, que é a força transformadora, já que é a ação humana de funcionalizar e objetificar os recursos que produz a infraestrutura observada no território. Diante disso, uma realidade em que faltam recursos, por ser uma região distante dos centros das cidades, que apresentam dificuldades como a falta de acesso a serviços públicos essenciais, transporte e lazer, irá apresentar, na concepção da juventude sobre o espaço, um forte caráter negativo, ligado a essas ausências, ligadas ao valor de uso do mesmo.

Sendo que, ao partirmos da realidade dos condomínios, essa categoria ganha outros aspectos, já que esse tipo de habitação em áreas isoladas dos centros se refere ao processo de periferização oriundo da impossibilidade de acesso por parte da população mais pobre às cidades. Pois com o aumento do valor de troca da terra urbana, advindos de atividades comerciais e industriais, da própria especulação imobiliária, por apresentarem maior recurso, a parcela da população que não tem capital suficiente para se manter na cidade diante dessas condições, acaba sendo expulsa para loteamentos periféricos (PAVIANI, 2010). Os resultados disso para a população é perceptível na análise multitemporal que apresentamos anteriormente, mas é também perceptível nas falas desses adolescentes, que ressaltam as dificuldades vivenciadas nesse espaço, isso dialoga com as dificuldades dos estudantes do

campo pela ausência de ações do Estado que vise promover condições mínimas nas duas realidades.

Quando perguntamos se a localidade em que os estudantes participantes da pesquisa moram, no caso a Região Administrativa Ceilândia, deixou alguma marca neles, positiva ou negativa, três estudantes responderam que não foram marcados por ela, e um deles aponta que, por sair pouco de casa, não teria experiência para ter marcas do território em sua vida. Outro apontou como marca a pobreza, um a pobreza e a tristeza, e duas a falta de educação das pessoas, dessa forma, nota-se também destaque a aspectos negativos, quanto a características que apontam podem ser entendidas no campo dos significados que dão ao território.

Ademais, na questão 5 do questionário, questionados se a Ceilândia proporciona lazer para eles, 8 marcaram que "não", dentre esses apenas um justificou, que "não, pois os poucos lugares que tem são caros". Outros 3 alunos responderam que mais ou menos, sendo que um aponta como justificativa a frase "por causa que aqui não me faz bem". Além dessas respostas, 3 jovens apontam que sim, pois a cidade proporciona segundo eles "água, luz/eletricidade e etc", e apenas 1 não respondeu esta pergunta.

Ainda mais, nos aspectos negativos referentes à categoria infraestrutura foi destacado por eles os impasses vivenciados na locomoção pela localidade, como o asfalto precário, sendo que, tanto parte dos condomínios como nos setores de chácaras há muitas estradas de terra o que interfere diretamente nos meios de mobilidade utilizados pela população. Outro ponto citado foi a ausência de ponto de ônibus, completo que há a falta de ônibus também, já que pela região só circula uma linha de ônibus. Com horário de circulação que se inicia às 6h45 da manhã, saindo do Terminal da M Norte, Taguatinga (RA-III), para depois 1h11 em média, chegar até o Núcleo Rural Boa Esperança, fazendo, a partir daí, o mesmo trajeto de volta ao Terminal. Sendo que de segunda a sábado o último horário da linha é às 20h e no domingo e feriados, às 18h[11].

Desse modo, esses jovens e seus familiares não têm acesso a muitos bens e serviços básicos próximos ao local que residem, também, estão distantes de aparelhos culturais, de entretenimento e de lazer. Ademais, encontram dificuldades na locomoção até outras localidades de Ceilândia, quiçá para o Plano Piloto, para que possam acessar aquilo que o lugar que residem não lhes oferece. Sendo que, a população que reside na zona urbana da

[11] Informação retirada do Portal DF no Ponto, do Governo do Distrito Federal.

Região Administrativa Ceilândia, já é espacialmente segregada do Distrito Federal e apresenta problemas estruturais marcados pela ausência de ações efetivas do poder público, essas pessoas são mais afetadas ainda, sendo os desiguais dentre os já desiguais, por terem menos acesso ao transporte público sofrem com a redução da mobilidade e do acesso a locais de emprego, de estudo e de serviços públicos.

Ainda mais, cada indivíduo na sociedade configurada como está tem seu valor definido pelo lugar que reside, pois "o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território" (SANTOS, 2011, p. 161), já que está imbricado na diferenças de acesso e de oportunidade que se tem. Dessa forma, mesmo que duas pessoas residam em Ceilândia podem ter seu valor social diferenciado entre si. Pois um pode residir em um recorte do território que lhe garanta acesso a meios de transporte que possibilitam ter uma maior mobilidade, por exemplo, o que interfere diretamente no acesso que tem a bens e serviços, a empregos no Distrito Federal. Enquanto aquele indivíduo que reside em anéis mais externo do território tem acesso a apenas uma linha de ônibus, com horários que limitam as suas oportunidades de emprego, estudo e lazer, entre outros.

Portanto, com linhas e horários limitados de transporte público, aqueles que não têm carro ou motocicleta, têm suas experiências reduzidas ao poder de mobilidade que o Estado lhes garanta, que nessa realidade, é mínimo. O que podemos relacionar com a quarta categoria de análise, o fator econômico, representado na escrita dos jovens como o aspecto "falta de dinheiro". Tais dificuldades de acesso e de mobilidade só ocorrem no cotidiano dessa juventude em decorrência da classe social, definida a partir do capital econômico que eles detêm, que não possibilita terem condições materiais de residirem em outras regiões. Em decorrência dos impactos da dinâmica capitalista de acumulução, tem-se a função social da moradia esvaziada de sentido, passa-se a compreendê-la apenas como uma mercadoria, o que estimula a superação do sentido símbolo do território enquanto espaço que abriga a existência humana, passa a ser entendido como um produto a ser vendido (HAESBAERT, 2005).

Dessa maneira, esses sujeitos estão subordinados a um sistema de classe que os reserva o lugar da desigualdade, com barreiras econômicas que dificultam a autonomia e as outras possibilidades e formas de serem e estarem no território. Em virtude disso, pode-se pensar até que ponto os ditames globais de organização econômica podem interferir nas relações locais, tendo em vista a categoria dois, referente à relação com a comunidade, que esses estudantes destacam como um fator negativo vivenciado onde moram. É notório que no

mundo globalizado, os impactos econômicos na organização das sociedades é apenas um dos fatores observáveis, haja vista que, a organização econômica não é descolada de ideais que a justificam e a sustentam, bem como, não se é possível compreender um território sem atrelar os impactos culturais, políticos e sociais na sua constituição.

Logo, a globalização tem seu caráter homogeneizante, que interfere diretamente nos valores culturais que as pessoas têm como referência nos seus cotidianos, em decorrência da lógica capitalista, da propriedade privada, dos bens de consumo, tem-se um estímulo ao individualismo que marca as relações sociais, posto que "a própria individualidade se tornou uma mercadoria" (SANTOS, 2011, p. 157). Assim sendo, as relações que esses jovens constroem em comunidade também é perpassada por fatores hegemônicos que, ao influenciarem na percepção das pessoas sobre si, sobre o meio e sobre o outro interfere nas relações sociais e nos valores compartilhados com o coletivo. Eles percebem a comunidade como não acolhedora, dessa forma, não nutrem vínculo afetivo com ela, se distanciando de vivências comunitárias.

Posto que, apontam não terem acesso a espaços que possibilitem vivências coletivas, para além da escola e da igreja, para aqueles que a frequentam, o que pode estar relacionado à ausência dessas experiências com a comunidade local. Se tivessem espaços na localidade destinados a práticas sociais coletivas, poderiam desenvolver sentidos e significados positivos em relação à comunidade que fazem parte. Como também, favorecer o compartilhamento de conhecimentos e vivências se configurando em espaços de aprendizagem e assim, poderia propiciar o fortalecimento do sentimento de pertencer a um grupo social e ao território. Haja vista que, "é fundamental, (...) ultrapassar a reconstrução solitária do indivíduo e transformá-la em ação social solidária" (SANTOS, 2011). Pois, só a partir da vida em grupo que se constrói a individualidade e se entende enquanto sujeito, na sua identificação e diferenciação com os outros.

Ademais, os estudantes apontam em sete menções o preconceito e o desrespeito na categoria 2, relação com a comunidade, o que nos sugere que a comunidade em que vivem é um ambiente hostil na percepção deles, pois percebem atitudes e concepções que desqualificam a humanidade de algumas pessoas. Decerto, é uma problemática comum em muitas realidades brasileiras, em virtude de vivermos em um país atravessado historicamente por desigualdades de raça, de sexo/gênero, entre outras, que desqualificam as diferenças e desumanizam grupos de pessoas. Nesse sentido, caminhos possíveis ainda se configurariam

na esfera da coletividade, pois só com o exercício pleno da cidadania é possível garantir direitos humanos básicos a todos. Pois a única liberdade de ação efetiva que se tem em sociedade é a garantida por lei, na medida em que "uma coisa é a conquista de uma personalidade forte, capaz de romper com os preconceitos. Outra coisa é adquirir os instrumentos de realização eficaz dessa liberdade" (SANTOS, 2011, p. 159).

Como nos direciona Santos, a liberdade individual em sociedade não se configura em poder de ação e transformação, pois é em coletivo que "encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização" (2011, p. 159). Portanto, as práticas sociais coletivas são primordiais para a existência humana, pois as problemáticas sociais só podem ser superadas em grupo. Diante disso, espaços intencionalmente educadores dentro do território reafirmam a sua relevância social, sendo a escola um deles, porém o único presente nessa realidade. Em virtude dessa ausência se faz mais que necessário compreender o território como um espaço educador, para que assim possa ser potencializado, se tornando um espaço de encontro e aprendizado coletivo de forma consciente por aqueles que o ocupam.

Já a terceira categoria, criminalidade, se refere ao sentimento de insegurança que esses jovens apontam ter, a partir dos cinco aspectos apresentados como negativos: droga, insegura, segurança, muito assunto policial e violência. A Ceilândia carrega desde o seu início a imagem de cidade violenta, no ano em que essa pesquisa foi realizada, os dados do Balanço Criminal do Distrito Federal (SGI/SSP, 2019) apontavam que aproximadamente 17,8% dos crimes cometidos no Distrito Federal ocorreram em Ceilândia. Sendo um dado elevado, principalmente se comparado com a divisão desses crimes entre todas as 31 Regiões Administrativas. No entanto, Ceilândia é a região com a maior densidade urbana do DF (PDAD, 2018), sendo marcada desde sua origem por ausências do poder público em ações que garantem efetiva segurança para a sua população, uma vez que, em vários casos, a ação ostensiva da polícia gerou violências em vez de impedir-las.

Não obstante, a violência é uma problemática que "tem feito parte da história e do cotidianos dos cidadãos, especialmente de grupos social e politicamente desprivilegiados" (VASCONCELOS; COSTA, 2015, p. 35), em nível local e nacional em vários países, como se observa no Brasil. Contudo, ela se diferencia da criminalidade, mesmo sendo correlacionados, a violência se configura em um fenômeno social intencional que vai além da criminalidade, um conceito jurídico, ela parte de fatores subjetivos individuais da vítima e do agressor e de processos macrossociais, que tem como resultado danos físicos, mentais ou morais

(VASCONCELOS; COSTA, 2015). Ainda mais, além dos apontamentos dos estudantes sobre essa temática o PPP da escola também a aborda:

> O crescimento populacional no DF e a natural busca por residências próprias levaram para alguns condomínios, sobretudo os mais afastados e mais acessíveis quanto ao valor, (...) moradores de zonas periféricas dos centros urbanos. Junto, trouxeram para esses sítios algumas mazelas características de seus antigos ambientes sociais. Dessa forma, o tráfico e uso de drogas, bem como os casos de violência, assaltos, assassinatos e formação de gangues tornaram se mais frequentes nas localidades de parte do nosso público. (SILVA; *et al*, 2018, p. 12)

Dessarte, relaciona a criminalidade e a violência com os processos sociais advindos da demanda por moradia no contexto do Distrito Federal, ao fazer um paralelo com a realidade urbana em conjunto com apontamentos referentes à realidade vivenciada pelos estudantes que residem em condomínios. Tais colocações também fazem sentido quando nos referimos a dimensão nacional brasileira, visto que a origem da violência urbana no Brasil está atrelada às "desigualdades sociais que se materializam em uma crescente segregação espacial" (STEINBERGER; CARDOSO, 2015, p. 89). Tanto na escala local quanto na nacional, isso gera um constante sentimento coletivo de insegurança, que afeta as pessoas de classes sociais distintas em vários lugares de suas vivências (STEINBERGER; CARDOSO, 2015).

Esse sentimento se expressa na percepção desses jovens e da escola sobre o território, posto que, apesar da confirmação na realidade concreta dessa concepção sobre a raiz da violência urbana no país, acaba por gerar no imaginário social a sensação de impotência diante da complexa problemática social em que se expressa a violência, dessa forma, compreendida como fator absoluto gera posturas de imobilismo e individualismo (STEINBERGER; CARDOSO, 2015). Em virtude disso, temos uma sociedade que consome através dos meios de informação “muito assunto policial”, como pode-se relacionar o apontamento de um dos jovens, perceptível nos telejornais do Distrito Federal que abordam de maneira incisiva notícias relativas à criminalidade.

O que nos instiga a pensar até que ponto se configura como informação necessária à população, haja vista a constância pela qual a criminalidade é abordada, e até que ponto os crimes e a violência se tornaram entretenimento. Pois do que vale saber como e de maneira ocorreu certos crimes se as pessoas se sentem incapazes de agir a respeito, o que na prática acaba por endossar medidas meramente paliativas, como a ampliação do policiamento

ostensivo, as ações isoladas assistencialistas, a busca por autoproteção de si e de bens materiais, que transforma casas em prisões e estimula a reação a crimes, em busca de justiça de forma violenta (STEINBERGER; CARDOSO, 2015). Além de instigar sentimentos como a constante insegurança e a descrença no poder de ação social do Estado.

No contexto da realidade escolar, encontrar outros caminhos, para mais do que se está posto no senso comum, para se discutir e analisar a violência e a criminalidade se faz necessário. A julgar por ser um espaço destinado ao compartilhamento e à construção de conhecimento, no qual, leituras parciais da realidade não irão contemplar o papel social da instituição, tampouco, ter efeito na realidade de seus estudantes. Deve-se considerar a complexidade e a abrangência desse tema, a diferenciação entre violência e criminalidade, em conjunto com as experiências de seus estudantes, haja vista que esse fenômeno social, a violência, como sugere o PPP do CEF Boa Esperança, atinge essa juventude de distintas formas e em vários âmbitos de suas vidas.

À vista disso, há demanda de se realizar uma abordagem abrangente sobre esse fenômeno, que para a escola serviria como base para a maneira de conduzir a discussão sobre violência e criminalidade. Tendo em vista que, quem seus alunos e suas alunas são, a realidade que vivenciam é o que dá sentido à escola, se esses fenômenos sociais estão presentes no cotidiano escolar fazem parte dela também e por isso, não devem ser ignorados e individualizados, pois a violência é um problema social, desse modo, deve ser compreendida num sentido da coletividade.

Uma perspectiva geopolítica de análise da violência urbana, como coloca Steinberger e Cardoso (2015), se apresenta como um meio possível para compreender a dimensão territorial e política dessa problemática, ao apontar que todos somos atores responsáveis por ela e que, esse mal não se configura e não será resolvido ao individualizarmos o problema e a ação para a sua solução. Dessa maneira, apresenta como elementos de análise ator, poder e território, sendo os atores aqueles que cometem e agem sobre a violência, o poder que se materializa na ação no meio e no grupo, inerente a todos os indivíduos, e o território, que abriga as manifestações e consequências dessa ação. Esse entendimento sugere como necessários à conscientização e à auto responsabilização, em conjunto com o reconhecimento dos agentes, escola, família, igreja entre outros, como instituições capazes de reunir os atores e direcionar suas ações na constituição do poder de cidadania, o que, todavia, demanda um

trabalho conjunto entre vários agentes, de forma que essa integração com um propósito final cabe ao Estado (STEINBERGER; CARDOSO, 2015).

Com isso, pode-se entender que a violência apresenta as esferas individual, social e política, desse modo, só pode ser solucionada com ações integradas que envolvam essas três camadas da sociedade. Nesse cenário, as escolas, enquanto agentes capazes de reunir pessoas em prol de objetivos pré-definidos, têm seu papel no combate a essa problemática, ligado a suas ações para a formação de seus estudantes, visando ao exercício pleno da cidadania. O que demanda das instituições escolares inicialmente uma postura crítica em relação aos fenômenos sociais que nela se apresentam que, de uma maneira ou de outra, interferem no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, não devem ser tratadas como problemas dados que não se pode fazer nada a respeito.

Visto que, em uma perspectiva de ação pedagógica que considera o papel social da escola na formação cidadã, "uma das tarefas do educador e educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança" (FREIRE, 2014, p. 13). Haja vista que, só por meio da cidadania é possível pensar em caminhos para uma realidade não violenta para a juventude, pois, só ela contempla o poder de ação das pessoas em conjunto com instituições e com o Estado, para tal, é necessário ter esperança de que outra realidade é possível. Sendo as instituições escolares públicas espaços que aglutinam pessoas diversas e que tem uma importância inegável para a comunidade da qual faz parte, a partir de suas práticas tem a possibilidade de propagar outras perspectivas sobre fenômenos sociais como a violência.

Apesar de ações individualizadas não serem capazes de transformar essa realidade e levarem para uma compreensão fatalista, a manutenção de uma esperança crítica na esfera individual e comunitária, com base em análises sociais críticas e abrangentes, é primordial para que as pessoas não se rendam às violências vivenciadas no seu cotidiano, como algo imutável, como também, tenham motivação para buscarem no campo prático o exercício pleno da cidadania.

As escolas públicas já realizam ações conjuntas com a instituição familiar, mas podem compartilhar com outros agentes o papel de uma formação para a vida em sociedade e assim, efetivar e fomentar o desenvolvimento pleno dos indivíduos e o caráter cidadão de suas práticas. A partir de parcerias com outras instituições presentes no território, sejam elas também aparato do Estado ou de relevância científica, política e comunitária, unindo espaços

e grupos sociais à escola, o que ocasionaria num processo de potencializar a dimensão educativa que se apresenta na localidade em que está inserida.

Em suma, esses jovens apresentam nos aspectos negativos problemáticas sociais presentes em diversas realidades brasileiras, em que a segregação socioespacial advinda das desigualdades gera territórios que não atendem às necessidades básicas da população, o que provoca o acentuamento dessas desigualdades e a produção de problemáticas sociais proveniente da negligência do Estado brasileiro, como a violência e infraestrutura precária.

Ao termos como base na análise a construção de Brasília e o modo que se deu a produção do espaço urbano e do rural no Distrito Federal, pode-se ter essa localidade como um exemplo. Exemplo dos efeitos das decisões excludentes na maneira com que conduziram com a demanda por moradia na construção da capital, bem como, um reflexo das ações governamentais neoliberais em priorizar destinar recursos a empresas em detrimento da agricultura familiar na produção de alimentos no Distrito Federal. Ademais, as ausências de ação do Poder Público para amenizar os impactos de mecanismos globais na economia e na política reverbera como efeitos negativos no âmbito local. Isso mostra que, apesar de serem apontamentos sobre uma realidade local, a gênese dos fenômenos sociais observados são de carácter distrital, nacional e até global.

Já a respeito dos aspectos positivos referente a percepção desses jovens sobre o território, citados na resposta à questão 19 do questionário, temos a nuvem de palavras a seguir:

Figura 13: Nuvem de palavras dos aspectos positivos.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

Sobre os aspectos positivos citados temos: Ensino (5), Ambiente saudável (4), Calma (4), Nada (4), Agroecologia (1), Amizade (1), Ações humanitárias (1), Brincadeiras (1), Comunicação (1), Grande (1), Legal (1), Muita coisa (1), Oportunidade (1), Professor (1), Vários comércios (1). Com isso, entende-se que os jovens deram destaque para **1) características da região**, como "ambiente saudável (4)", "calma (1)", "vários comércios (1)", "grande (1)" e "agroecologia (1)"[12]. Outra categoria é a **2) Educação**, representada pelos aspectos "Ensino (4)" e "Professor (1)", em seguida temos **3) Interação social** com os aspectos "amizade", "brincadeiras" e "comunicação", e por último a categoria **4) Generalização** com as palavras "nada" e "muita coisa", que se refere a apontamentos amplos, sendo que "nada" sugere que estes não veem nenhum ponto positivo e "muita coisa" que esse estudante considera tantos aspectos positivos que optou por se expressar de forma abrangente.

Com maior incidência temos aspectos sobre os recursos do território, que se apresentam para eles nas características da região, relativos também à infraestrutura. Por ser uma região isolada de grandes centros urbanos, rodeada por vegetação nativa e espacialmente extensa, configura-se para eles como um ambiente saudável, grande e calmo. Sendo diferente de outras localidades de Ceilândia, quando questionados na entrevista sobre a diferença do campo para a cidade, citaram as características opostas, na percepção deles, na cidade não há árvores, é composta por asfalto, prédios e poluição. Já em relação ao aspecto "vários comércios", tem-se que isso é uma realidade para alguns que residem em condomínios com lojas, mercado, bares, igrejas e lanchonetes em suas mediações. Enquanto outros, apontaram na entrevista que residem em chácaras distantes de comércios, por isso, necessitam se deslocar mais para fazer compras.

Na questão 20 do questionário solicitamos a produção de dois desenhos, o primeiro que representasse a Ceilândia como é e o segundo, que expressasse o sonho, como queriam que fosse. A produção dos desenhos foi proposta com o intuito de utilizar uma ferramenta complementar na coleta de informações. Posto que a linguagem não-verbal possibilita a expressão de maneira diferente da linguagem verbal, ainda mais, em uma análise de como o território é compreendido, a espacialidade é fator base, dessa forma, o desenho possibilitou que os estudantes a representassem como a percebem e como gostariam que ela fosse. Sendo que, como nos sugere Pires (2007), ao desenhar sobre um tema que é proposto colocam no

[12] Entendemos aqui o aspecto citado "agroecologia", forma de agricultura sustentável, como parte das características da região, tendo em vista que se apresenta tanto ter relação às paisagens quanto aos recursos do território.

papel o que lhes é mais evidente, desse modo, o desenho se configura como um material de pesquisa para entender o que é mais óbvio sobre esse tema para quem desenha. Ademais, em conjunto com a observação-participante, é possível direcionar o olhar para o que é apresentado nos desenhos e completar as informações trazidas pelos desenhos com o que foi observado (PIRES, 2007).

Ao todo temos 30 desenhos divididos em dois temas, o primeiro que foi produzido por cada estudantes representa como eles compreendem o recorte do território de Ceilândia referente ao lugar que residem, já o segundo retrata o que eles mudariam se tivessem a possibilidade de realizar qualquer coisa. A seguir um quadro sobre os elementos mais desenhos pelos estudantes:

Quadro 1: Elementos mais desenhos pelos estudantes

Desenho 1: Como é		**Desenho 2:** Como gostaria que fosse	
casas	12	casas	9
ruas/estradas	8	ruas/estradas	11
árvores/vegetação	9	árvores/vegetação	8
prédios	2	prédios	6
quadra de esporte	1	quadra de esporte	5
ônibus escolar	1	ônibus escolar	1
buraco nas ruas	4	praças	4
lixo/poluição	3		

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2021.

Nos desenhos observa-se uma predominância de residências, casas e prédios, organizados entre ruas/estradas a sua maioria e com vegetação, em especial árvores próximas às casas na maioria dos desenhos que as representaram. Um ponto a observar é que alguns estudantes desenharam as ruas/estradas em ambos os desenhos, mas no segundo representaram ruas asfaltadas, possível de constatar na comparação entre os dois desenhos por cada estudantes, ao acrescentarem linhas tracejadas nas vias. Ademais, nos desenhos 1, como é a localidade, é notório que as ruas com buracos e o lixo são destacadas por eles, o asfalto em

todos os instrumentos de coleta de dados, aparece como um grande descontentamento desses jovens, que relatam a dificuldade de locomoção em decorrência dos buracos e o acentuamento desse problema quando chove. Em relação aos desenhos de como gostariam que fosse o local que vivem, há expresso neles a demanda dessa juventude por locais de encontro e de lazer, alguns reorganizaram espacialmente as casas de forma circular, em que se representa no centro praças, outros trouxeram evidente a vontade de terem quadras de esportes próximas à localidade em que residem.

Decerto, na faixa etária que se encontram, 14 a 19 anos, fase da juventude, a socialização é algo muito apreciado, se sentir parte de um grupo e criar vínculos fora do ciclo familiar representa a afirmação de suas identidades e individualidades. Ainda mais, a interação social faz parte do lazer, que não se configura como tal por uma estrutura construída no espaço, como uma praça, esses espaços de lazer passam a ter sentido e significado a partir do uso pelos grupos de pessoas, do coletivo. Pode-se então relacionar as demandas por quadras e por praças no território, que sugerem ter a partir dos desenhos, com a categoria Interação social, da nuvem de palavras dos aspectos positivos. Se eles entendem a interação social, representada pelas palavras “amizade”, “brincadeiras” e “comunicação”, entre as coisas mais positivas que há em viver nessa localidade é porque ela é importante para eles e, por isso, desejam ter espaços que propiciem a interação/socialização, como alguns apontaram o desejo de organizar as casas em círculo nos seus desenhos, o que favorece o encontro.

No entanto, nos aspectos negativos temos como categoria a relação com a comunidade, o que sugere que, apesar de vivenciarem o preconceito e a falta de respeito, apontam ter também experiências positivas. Visto que, enquanto sujeitos sociais ativos no mundo, que se constituem enquanto tal a partir das suas ações no e sobre ele e nesse processo são produzidos também pelas relações sociais nas quais estão inseridos (DAYRELL, 2003), a demanda por interação social se configura como uma condição humana. Diante disso, a cidade e o campo, oferecerem espaços de encontro e lazer é garantir um direito básico de qualquer pessoa, o direito de experienciar a coletividade em espaços que propiciem isso de forma saudável.

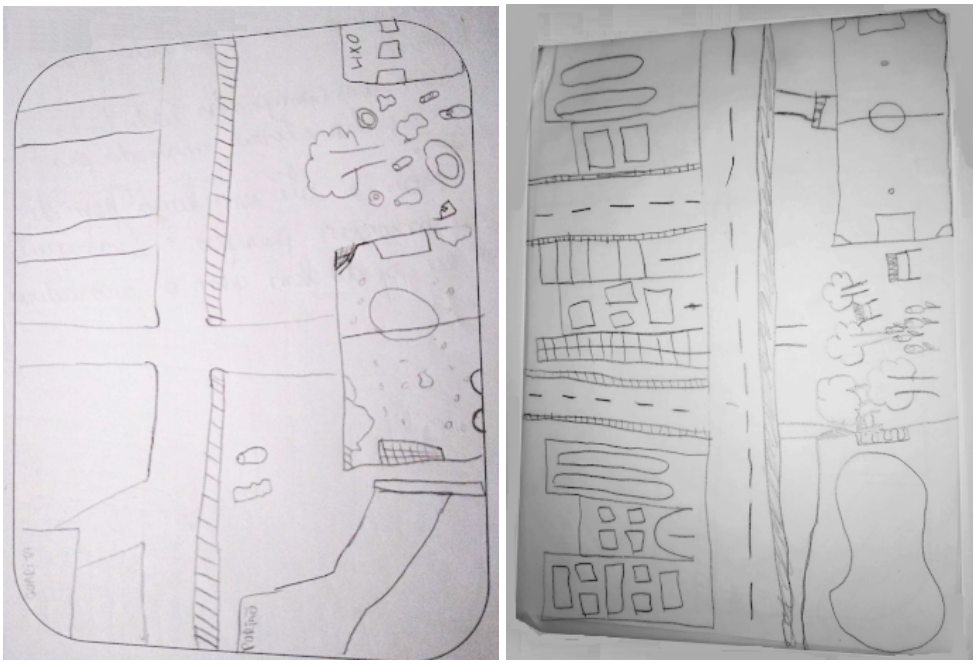
Tendo em vista que “o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 43), assim, interagir com a comunidade e com o meio se configura como algo muito importante, algo fundamental para a formação das pessoas. Sendo

que a qualidade dessas interações com as pessoas e com o meio está relacionada com o contexto que permite ou não viver plenamente a sua condição humana, num cenário de profundas desigualdades e não garantia de direitos isso fica ameaçado (DAYRELL, 2003). Portanto, "a questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos" (HARVEY, 2012, p. 74). O que também serve para o campo, posto que é um território que constrói e é construído pelas pessoas, logo, almejar o direito de modificar o território se apresenta também como uma busca por modificar as condições do próprio desenvolvimento, que se configura na prática no direito de mudar a si mesmo.

A seguir apresentamos as ilustrações de quatro alunas que contém especificidades entre si, mas que representam um panorama geral dos aspectos representados nas produções dos quinze estudantes. Como ilustrado na Figura 14 e 15 a seguir, há um desejo de ter acesso próximo de suas residências a lugares de encontro e lazer, além de viver em um ambiente saudável, sem lixos. Essa aluna, aponta que há um campinho no local em que mora, destinado a prática de esporte, mas que é inapropriado para a prática pois é composto por terra, pedras e lixo ao seu redor. Ademais, observa-se pelas linhas tracejadas na Figura 15, a vontade de ter uma região asfaltada, o que se apresenta como um demanda de todos eles em diversas etapas da pesquisa, ainda mais, nota-se a vontade de que exista mais residências, nesse caso com a construção de prédios.

Haja vista que como mostra a Figura 9, a região onde estão localizados os condomínios, apesar de ter muitas residências, ainda sim apresenta muitos espaços não ocupados, com vegetação ou descampados. Nas áreas ocupadas por residências há menos árvores, possível de observar na Figura 9 também, o que foi representado no desenho da Figura 14, sendo que na 15 demonstra que gostaria que fosse diferente, que tivesse mais árvores nas proximidades de sua rua.

Figura 14 e 15: Desenhos da aluna I[13] - Como a Ceilândia é e como queria que ela fosse.

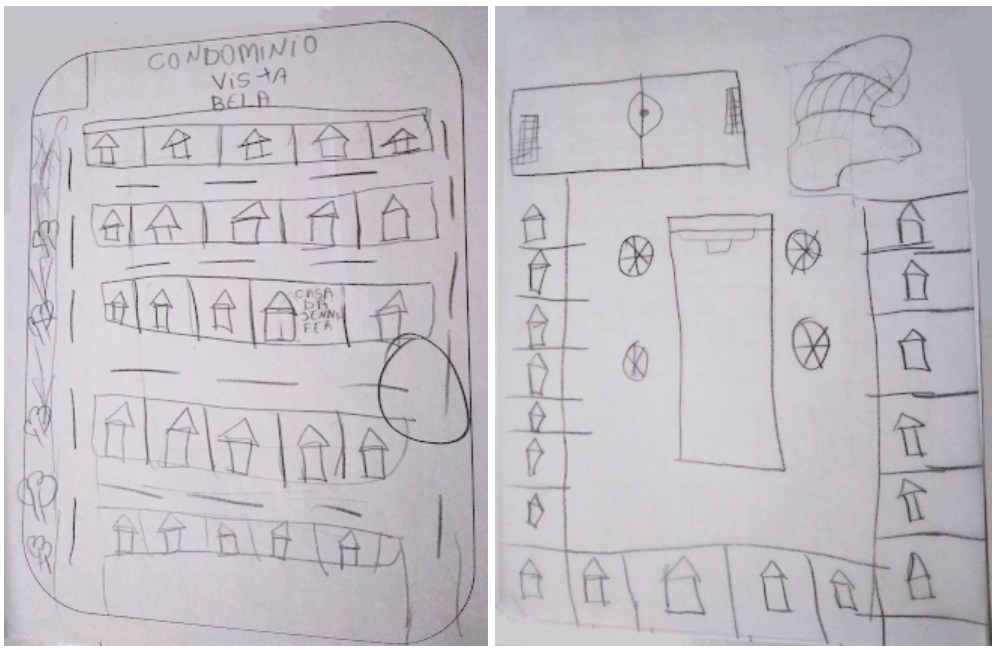


Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

No desenho da aluna B, Figura 16, sobre como é o local que reside tem-se a representação do Condomínio Vista Bela, dentre os da região é o que apresenta mais casas, ver na Figura 9, o que é representado neste desenho. Ainda mais, pode ser entendido como a representação do resultado da dinâmica da expansão urbana na zona rural de Ceilândia pelas mãos dessa jovem, com o loteamento do solo característico de áreas urbanas, organizados em quadras e conjuntos, com pouca vegetação, posto que é ilustrada apenas na lateral do desenho a sua presença, com nenhuma nos conjuntos. Enquanto no desenho que representa as vontades da estudante em relação ao território, temos uma grande modificação na disposição das casas no espaço. Pois observa-se na Figura 17 as residências dispostas em formato de semicírculo, com uma praça ao centro, que se liga a uma quadra esportiva e um lago. Como no desenho do sonho para a Ceilândia da aluna I, a aluna B também ilustra o desejo por espaços de convivência e lazer, de forma mais acentuada esse interesse, tendo vista a disposição das casas de uma maneira que propicie uma maior interação social entre os moradores.

[13] Para a preservação da identidade dos alunos que participaram da pesquisa utilizo letras para denominá-los, que estão de acordo com a organização e análise dos dados no qual eles foram identificados com letras de “A” a “O”.

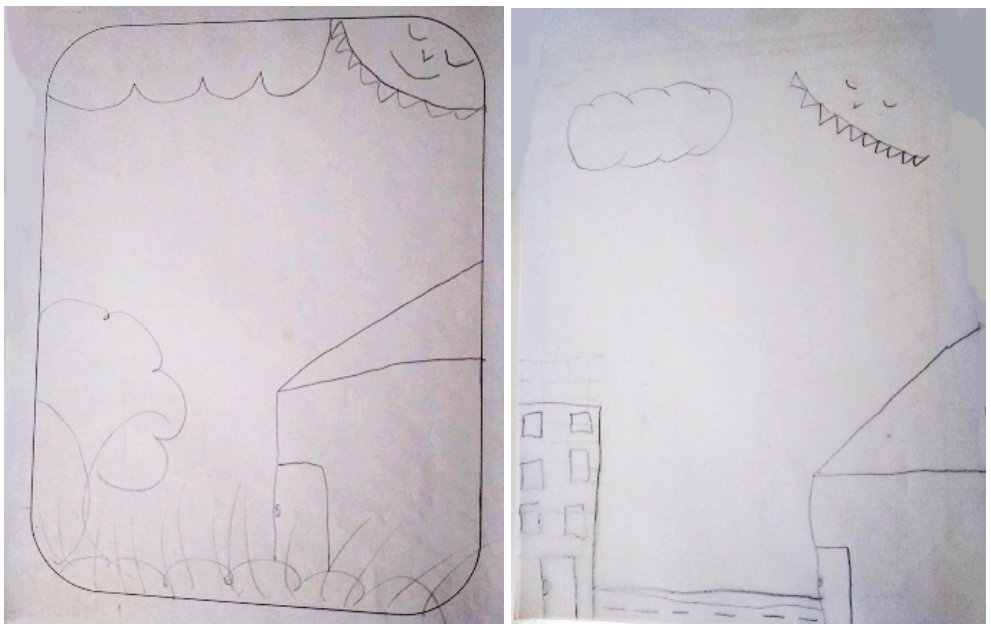
Figura 16 e 17: Desenhos da aluna B - Como a Ceilândia é e como queria que ela fosse.



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

Já em relação a ilustração da aluna J observam-se diferenças das anteriores, que demonstraram a partir de seus desenhos (Figura 14 e 16), sobre como é a realidade do local que residem, que moram em áreas de expansão urbana, constatado a partir da organização em quadras e conjuntos característico dos condomínios analisados. Diferente da aluna J, que representou seu local de moradia com apenas uma residência e vegetação (Figura 18), o que nos confirma pelo desenho que ela faz parte do grupo de alunos que reside em chácaras. No seu segundo desenho (Figura 19), a árvore deu lugar a um prédio e a grama foi substituída por uma rua asfaltada, demonstra que para essa aluna a vegetação tem um sentido negativo, do qual não preza pela sua permanência ou vê importância no local que reside, posto que não está presente no seu sonho para Ceilândia.

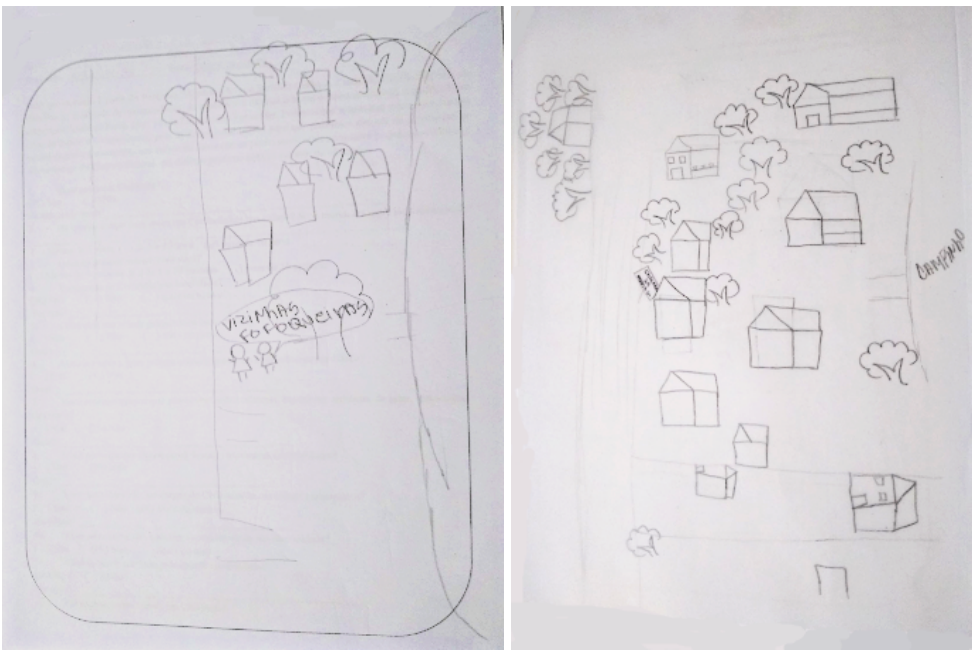
Figura 18 e 19: Desenhos da aluna J: Como a Ceilândia é e como queria que ela fosse.



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

Já para a aluna E, que também reside em chácara, a vegetação não é um problema, pelo contrário, a sua ampliação é uma demanda. Visto que no seu desenho 1, como a Ceilândia é (Figura 20), representou a localidade com mais espaço descampado do que vegetação e residências. Enquanto no seu desenho 2, como queria que a Ceilândia fosse, ela deseja a ampliação de residências e de vegetação. Aponta também a vontade de ter próximo ao local um campinho, que se configura em um espaço com grama rasteira que no geral é destinado à prática de esporte, mas que pode ser equivalente a um parque sem equipamentos, bancos, parquinhos, lanchonetes e etc, apenas um espaço com grama que possibilita usos diversos de lazer pelas pessoas.

Figura 20 e 21: Desenhos da aluna E - Como a Ceilândia é e como queria que ela fosse.



Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

Assim sendo, essa juventude compreende o território em que estuda e reside como um local precário, com mais ausências do que recursos, desse modo, trazem em suas formas de se expressarem sobre ele, seja através da fala, da escrita ou do desenho, os seus descontentamentos do que lhes falta, independente de residirem em chácaras ou em condomínios. Haja vista que, a gênese das ausências que enfrentam no cotidiano têm origem em fatores nacionais, que resultam nas desigualdades de condições, o que define como os indivíduos são distribuídos territorialmente. Apesar de no art. 6º da Constituição Federal (1988) definir que deve ser facultado aos indivíduos os direitos sociais, sendo estes garantias básicas para a condição de vida humana, que "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados". Na realidade, observa-se a não efetivação da garantia deles para que essa juventude possa ter o mínimo necessário para viver plenamente a sua humanidade.

A educação escolar para a juventude

Já o direito à educação na perspectiva desses jovens está no campo do que percebem como positivo no território, representado pela segunda categoria de análise dos aspectos

positivos, Educação, que se refere às palavras ensino e professor. Em campo, sobre aspectos dessa categoria, foi observado a falta de envolvimento em muitas atividades propostas em aula, nas quais muitos não demonstraram abertura para se permitir envolver no processo de ensino-aprendizagem, o que apresenta diversas causas, como fatores individuais dos discentes e/ou dos docentes, a abordagem escolhida que não se efetiva na prática, entre outras possíveis razões, que podem e devem ser investigadas na prática docente. Não obstante, em alguns momentos era possível notar que, para a maioria da turma, a escola era um espaço no qual se sentiam à vontade, em que criavam vínculos afetivos com os professores e com os colegas, no qual, apesar do desânimo em se envolver, expressavam bons sentimentos em participar dessa comunidade.

Isso nos mostra que, a escola pública apresenta um valor de formação intelectual e cultural reconhecido socialmente, mas também, para alguns sujeitos o fato de se configurar como um espaço de encontro, um espaço em que a coletividade se faz fundante, é o que ela carrega de mais valioso. Em especial para aqueles que se sentem inferiores, intelectual, social e/ou economicamente e por isso, não se percebem como capazes de, a partir da educação, transformarem a si mesmos e as suas realidades, dessa forma, acabam desmotivados sem ver sentido na sua participação efetiva, mas já a interação social que a escola propicia se apresenta como significativa e por isso acabam se envolvendo e participam de um forma ou de outra. Vale salientar que, no processo de ensino-aprendizagem, em especial os que têm pressupostos teóricos que abarque o ser humano como sócio-histórico-cultural, a preguiça, a desmotivação que resultam na não participação efetiva deve ser investigada criticamente para além da superfície da situação, pois os educadores só poderão modificar esse cenário entendendo as diversas causas que perpassam essa postura e sentimento em relação a aula.

No geral, os sujeitos da pesquisa apontam a escola e a educação que recebem como algo bom e útil, que tem resultados benéficos. Tendo em vista que em suas respostas à questão 13 do questionário, sobre como eles avaliam a qualidade das escolas públicas, temos o seguinte resultado: 5 apontam como boa, 3 ótima, 4 regular e 1 apenas como ruim. E na questão 16, sobre se a educação que recebem dentro e fora da escola contempla suas expectativas, 11 responderam que sim, 3 apontam que apenas parcialmente e 1 respondeu que não atende às suas expectativas.

Ao partirmos para as entrevistas as respostas indicam que os estudantes consideram a escola como local que apresentariam para alguém que não conhece a localidade, pois,

segundo a maioria é o lugar mais bonito da região, tal apontamento é justificado por uma estudante da seguinte forma: “a gente plantou bastante coisa aqui, (...) foi tudo esforço nosso, dá tipo... É orgulho falar né, porque foi a gente que preparou nossa escola, que fez ela ficar bonitinha assim”[14]. A fala dessa estudante demonstra o que o espaço físico da escola representa e por isso é um lugar bonito a ser mostrado para quem não conhece a localidade. Haja vista que a sua beleza está além de sua funcionalidade e estética, está também nos significados que eles dão a ela, de ser a materialização do trabalho coletivo dos estudantes e professores, carregada de significados em virtude de representar experiências vividas por eles com objetivo de melhorar a escola.

No evento cultural da escola III Eco Esperança: “Inventário Sócio Histórico Cultural: Traços de um povo”, dois estudantes da turma acompanhada no trabalho de campo ficaram responsáveis por apresentar a estrutura da escola e a história e função de seus espaços para os visitantes. Na Figura 22, temos o registro da apresentação da Praça do Jenipapo, do CEF Boa Esperança, que foi uma das intervenções na escola, com o trabalho conjunto de docentes, discentes e gestores, tendo o apoio de parceiros públicos e privados, construída em 2017 na Semana de Ciências Sustentáveis. Que faz parte do Projeto de Sustentabilidade, pautada na pedagogia da alternância que desenvolve o seu trabalho pedagógico “através de conteúdos multidisciplinares e voltados para uma prática específica - seja a constituição de espaços de convivência e aprendizagem, seja a atuação em espaços já estabelecidos - sob o paradigma da sustentabilidade” (SILVA *et al.*, 2018, p. 67). Nesta apresentação, a fala dos estudantes dialoga com a da colega, ao relatarem o processo de construção do espaço e as suas participações nele. Já na Figura 23, é um registro da escola do processo de intervenção, documentando a participação dos estudantes e professores.

[14] Fala da aluna F retirada da entrevista semiestruturada concedida pelos estudantes, registrada em vídeo em 2019.

Figura 22: Praça do Jenipapo do CEF Boa Esperança, Ceilândia/DF.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

Figura 23: Intervenção física no espaço escolar: Praça do Jenipapo.

Fonte: Acervo do Centro de Ensino Fundamental Boa Esperança (2017). In: Projeto Político-Pedagógico: Por Um Mundo Melhor - PROJETO DE SUSTENTABILIDADE (SILVA; *et al*, 2018, p. 78).

A partir da fala dessa estudante, citada acima, que foi apoiada pelos seus colegas durante a entrevista, pode-se pensar na materialização da vida no território e as suas implicações. Ao ter em vista que, quando as pessoas são envolvidas nas ações de construção do espaço, seja nas tomadas de decisões e/ou no processo prático, o produto disso ganha outros significados que vão além do que o valor de uso. Tem-se uma afetividade em relação à materialidade produzida, pois ela representa os interesses, as demandas, como também, as experiências vivenciadas no trabalho de construção. Portanto, o que essa ação da escola demonstra é, que o que dá sentido e significado aos espaços são as experiências no seu uso e ainda mais marcante quanto se refere a sua produção. Se, tal possibilidade fosse dada à comunidade em relação ao território no qual residem, de estarem envolvidas nas decisões e/ou

nas ações de produção, tendo como base propósitos compartilhados em grupo, como no contexto da escola, poderiam desenvolver relações diferentes com o território e com a comunidade, pois o perceberiam de outra forma a partir de tais experiências.

As ações de intervenção no espaço escolar, citadas pela estudante, fazem parte também do subprojeto “Transformando a paisagem", no qual os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina Parte Diversificada 1 (PD1) realizaram ações de limpeza, construção do espaço, plantio e colheita ao redor do prédio da instituição. Essa é uma das atividades desenvolvidas também no Projeto de Sustentabilidade, que envolve toda a escola e apresenta outros subprojetos, como o “Pesquisa permanente”, que visa promover pesquisas a respeito da história e geografia da comunidade em que a escola está inserida (SILVA *et al.*, 2018). A produção do inventário sócio-histórico-cultural, como apresentado anteriormente, é um dos resultados das ações desses subprojetos da instituição, que envolve a prática da comunidade escolar em ações pedagógicas que partem da inserção de conteúdos básicos sobre a sustentabilidade e sua importância, com a inserção de temas no conteúdo escolar como o homem e a natureza, princípios da agroecologia, preservação de recursos naturais, defesa do bioma Cerrado, característico da localidade (SILVA *et al.*, 2018).

Dessa maneira, a partir de projetos e eventos a escola envolve a localidade e a comunidade em suas práticas pedagógicas, que, em conjunto com as aulas regulares das disciplinas, compõem como esses estudantes vivenciam as experiências educativas mediadas pela escola. Sendo que, um terço dos sujeitos da pesquisa apontaram aspectos relacionados à escola como positivos, ademais, em resposta a outras indagações, os estudantes colocam a escola como referência de espaço cultural, pelos eventos que realizam para e com a comunidade, como o sarau cultural Eco Esperança, citado acima, que ocorre uma vez ao ano, com apresentações, exposição de trabalhos e oferta de serviços à comunidade (SILVA *et al.*, 2018). Ainda mais, a respeito de quais aspectos acreditam que a educação que recebem é útil, apontam em maior número que auxilia no acesso ao ensino superior e que tem serventia para o dia a dia. Eles justificam esses aspectos aos fatos de que na escola eles têm oportunidade de se formar, outro que é porque quer ter um futuro melhor, um aponta que serve para ensinar a conviver com as pessoas de fora e por último, temos o argumento de que ela é útil pois prepara para uma faculdade. A seguir temos uma nuvem de palavras das habilidades assinaladas pelos estudantes, na questão 15 do questionário, que acreditam que mais desenvolveram em suas trajetórias educativas:

Figura 24: Nuvem de palavras das habilidades mais desenvolvidas na trajetória educativa.

Fonte: Acervo do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento - GPS, 2019.

A vivência na escola já implica o estímulo ao desenvolvimento de algumas dessas habilidades como a comunicação e a convivência, pois é fator necessário para as relações sociais que ocorrem nesse espaço, tanto entre os próprios estudantes quanto entre eles e os profissionais que ali trabalham. O que já nos aponta para a importância do espaço físico da escola, pela simples condição de agrupar pessoas é de grande valia para o desenvolvimento, posto que as interações sociais são fundamentais para o ser humano constituir-se como tal, ao ser produto do processo de transformar e ser transformado nas relações que constroem em uma determinada cultura (REGO, 2012).

Sendo que, todas essas habilidades apontadas pelos jovens são estimuladas a serem desenvolvidas no projeto “Por um mundo melhor”, dentro de suas ações pedagógicas dos subprojetos e eventos da escola, que norteiam o Projeto Político Pedagógico. Ao ter como base a educação ambiental em prol de uma formação para a sustentabilidade, busca integrar a temática através dos eixos transversais do Currículo em Movimento, tendo como base a relação do ser humano com a natureza (SILVA *et al*, 2018). Desse modo, as habilidades sobre clima/solo/vegetação, saúde e bem estar, saberes sobre a terra e saberes sobre a localidade são

diretamente contempladas nas ações de plantio e colheita, de intervenção no espaço escolar e nos estudos da região. Bem como, as habilidades de história e cultura, solidariedade, curiosidade e pensamento crítico, estão presentes nessas ações e em outras de pesquisa e estudo da geografia e história da localidade, sendo expressas nos eventos da escola.

Como comunicação e convivência, a habilidade de leitura e escrita também são a base do trabalho escolar, haja vista que desde as escolas mais antigas da história da humanidade, desenvolver a capacidade de ler e escrever sempre foi uma dos processos iniciais da trajetória educativa. No CEF Boa Esperança, há o incentivo dos projetos no desenvolvimento dessa habilidade que envolvem também a de expressão artística, como o "Calango das letras" para os anos finais, que envolve disciplinas como PD2 e Língua Portuguesa em atividades de uso das linguagens e expressões artísticas, literárias e formal que resultam em intervalos e saraus culturais, a realização de um jornal da escola, a produção de cordel entre outras atividades (SILVA; *et al*, 2018).

Ao observar dados da Prova Brasil (2019), referente ao 9º ano, ano seguinte à etapa escolar ao qual essa pesquisa se debruça, tem-se que apenas 31% dos alunos demonstraram ter aprendido o adequado na competência de leitura e interpretação de texto (INEP, 2019). O que nos sugere que, num panorama geral dos anos finais, há uma demanda de projetos voltados para o desenvolvimento dessa habilidade, o que a prática da instituição nesse sentido condiz com as demandas do seu público. Por outro lado, não é uma realidade exclusiva, visto que os resultados nacionais e distritais na mesma categoria analisada são de 36% (INEP, 2019).

Enquanto as habilidades pouco apontadas como desenvolvidas na trajetória educativa, que menos da metade dos estudantes assinalaram foram: Coletividade (6), Expressão corporal (6), Conhecimento sobre direitos e deveres do cidadão (5), Raciocínio lógico (4), Agroecologia (3), Autoconhecimento (3), Empatia (3), Leitura de mundo (3), Autonomia (2), Economia solidária (1) e Pensamento científico (1). Algumas destas se relacionam com as habilidades anteriores citadas, o que pode-se inferir que ou os estudantes não interpretaram as palavras como semelhantes, ou realmente não acreditam terem desenvolvido essas habilidades tanto quanto as anteriores em suas trajetórias educativas. Uma vez que os sujeitos da pesquisa se envolvem de forma diferente nas ações propostas, como foi observado em campo, o que não quer dizer que tais habilidades não são trabalhadas de alguma maneira pela escola, mas que elas estão alcançando um número menor de estudantes, nesse recorte do público escolar. Ainda mais, que esse processo de desenvolvimento ocorre em conjunto com os agentes

externos à escola, o que pode influenciar no repertório de cada um, pois vivem experiências individuais dentro da experiência coletiva que é frequentar uma escola.

Habilidades como coletividade, autonomia e conhecimentos sobre direitos e deveres do cidadão, são fundamentais para a vida em sociedade, que dão base para a ação cidadã no território. Posto que a autonomia está diretamente ligada a dignidade de cada um, para que se efetive enquanto habilidade do estudante deve-se inicialmente respeitar a curiosidade, a linguagem, a rebeldia legítima, sem que o docente se exima do seu papel de educador, de impor limites quando necessário, de ensinar e estar efetivamente presente nas experiências educativas (FREIRE, 2011). É um processo desafiador, pois em muitas realidades eles não têm em outros espaços ou em experiências passadas vivenciado a possibilidade de serem autônomos, de experimentarem um ensino que permita a construção de si mesmos.

E por vezes, os professores esperam receber sujeitos independentes intelectualmente, participativos nas propostas escolares, que desempenhem a sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, no entanto, não é essa realidade em sala que encontram em sua maioria. Haja vista que ao tentarem inicialmente desenvolver atividades que exijam autonomia estudantil, não alcançarão os resultados esperados e irão se frustrar, muitos dão como fato concreto a incapacidade de seus alunos de serem autônomos, sendo estes também pensam isso sobre si mesmos. Só em um entendimento sobre o estudantes que desconsidere as suas vivências anteriores para interpretar a dificuldade em exercer autonomia como algo concreto da vida desses sujeitos, que não seja possível de ser modificado a partir de experiências que possibilitem o desenvolvimento dessa habilidade. É notório que é um grande desafio para os educadores e também para os educandos, mas educar é ação e por isso exige coragem de enfrentar os desafios impostos no cotidiano escolar, ao compreender o seu inacabamento e de seus educandos, pode-se ter esperança e encontrar alternativas para desenvolver tal habilidade.

Sobre as habilidades que dizem respeito ao desenvolvimento da coletividade, da agroecologia, da expressão corporal e do pensamento científico, como também da autonomia e do raciocínio lógico, poderiam ser incorporadas com mais intensidade no cotidiano escolar, dentro das experiências em sala de todas as disciplinas. Já que nos projetos e subprojetos da escola, ela são estimuladas a partir de experiências que possibilitam o seus desenvolvimentos, mas não são contempladas em todo o trabalho docente, sendo que, em especial, a autonomia e o pensamento científico podem perpassar todas as atividades escolares.

Dessa forma, a maneira com que a escola envolve a comunidade escolar a partir de seus projetos já se apresenta como um caminho para a superação de práticas educacionais tradicionais, que não contemplem a diversidade humana, devem ser incentivados a serem pessoas autônomas e críticas na forma de se colocarem no mundo e de lidarem com os desafios cotidianos. Posto que, como sugerem as falas dos jovens, a escola propõe ações que envolvem o trabalho em grupo, numa perspectiva da sustentabilidade, que contempla a agroecologia, também propicia momentos de pesquisa e investigação, que podem estimular o pensamento científico e o raciocínio lógico, ainda mais, em disciplinas ligadas às artes propicia momentos de expressão corporal a partir de apresentações artísticas.

O caminho para compreender como o desenvolvimento dessas habilidades se configura na formação dos educandos, para considerar os seus apontamentos sobre as habilidades que vêm sendo desenvolvidas em sua trajetória educativa é, sobretudo, ter como base que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2011, p. 27). Dessa forma, é de suma importância que, para o desenvolvimento efetivo de quaisquer que sejam as habilidades e os aprendizados e conhecimentos envoltos nelas, é necessário que todo o corpo docente, em suas práticas individuais em sala e nas coletivas, revejam constantemente a suas ações e planejamentos partindo de como elas são recebidas pelos estudantes e nos resultados que geram no âmbito individual e do grupo. Sendo que, suas práticas devem estar alinhadas na perspectiva que a escola busca trabalhar, e pode ser revista também em conjunto com outros docentes, o que no geral se realiza nas coordenações pedagógicas, um momento crucial para o planejamento e avaliação do grupo.

Já que se nota no cotidiano escolar apontamentos da turma sobre algumas atividades repetitivas, que acabam por se tornar exaustivas, além de não se sentirem motivados a participar mesmo com a busca dos professores pela suas participações, acaba se tornando um processo cansativo e desmotivador para ambos. Além da análise da própria prática docente, deve-se promover um ambiente de compartilhamento das responsabilidades, com a família e a comunidade, com o fortalecimento das ações que já são feitas pela escola, que visam criar esse elo em prol da formação desses jovens, e que devem sempre ser revistas e intensificadas em outras instâncias dada à sua relevância. Ademais, pode-se buscar meios para que os estudantes entendam a responsabilidade que têm na própria formação, o que só é possível através do desenvolvimento da autonomia e também do autoconhecimento, um processo que a

mera cobrança de postura e envolvimento do estudantes não gera efeito, haja vista que esse processo de ensino-aprendizagem tem que fazer sentido para eles, não só nos projetos mas dentro da rotina de cada disciplina.

Sendo que, tanto para o desenvolvimento da autonomia desses jovens, quanto para um maior envolvimento na construção de novos sentidos e significados sobre o processo de ensino-aprendizagem, esses alunos e alunas precisam se sentir acolhidos e envolvidos em todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico, desde o planejamento à prática. Para tal, um caminho pode ser com ações que promovam o envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisões, como exemplo, as atividades como assembleias da escola e da turma, que abordem as demandas e desafios, para que em conjunto educadores e educandos possam dialogar e buscar alternativas, tendo como base a formação para a cidadania, que se refere à necessidade da compreensão do papel de cada um, de seus direitos e deveres para/com o coletivo. O que decerto não é uma tarefa simples, mas é tão necessária quanto o ensino da leitura e da escrita.

A formação para a cidadania também é contemplada quando a escola busca envolver a comunidade no seu processo de ensino-aprendizagem, as ações de pesquisa e estudo da história e geografia da localidade são formas que a Escola do Campo agrega a realidade da comunidade na trajetória escolar de seus estudantes. O CEF Boa Esperança realiza ações como esta e mais, trazendo o princípio formativo do trabalho do campo na promoção de experiências nesse sentido no espaço escolar, tendo em vista as iniciativas já citadas no decorrer desse trabalho. Apesar de ser uma instituição escolar que segue a modalidade de Educação do Campo, recebe estudantes de outras realidades, como a pesquisa na escola e o Projeto Político Pedagógico nos demonstram, mesmo não sendo a maioria do público, ainda assim é parte significativa, por isso, devem ter as suas vivências territoriais contempladas também. A dinâmica de expansão da urbanização em zonas rurais, que deu origem aos condomínios em que parte desses jovens residem, é um fenômeno social que possibilita à escola abordar várias das problemáticas enfrentadas por essa juventude a partir de pesquisas e estudos sobre ele.

Ademais, as experiências do campo não são isoladas da realidade urbana, além do encontro dessas vivências no espaço escolar, esses jovens vivenciam experiências fora do local de moradia, em outros espaços em Ceilândia e no Distrito Federal em geral, posto que alguns bens e serviços só encontram na zona urbana. Essa relação campo e cidade já permite à escola trabalhar conteúdos da história e geografia local e nacional, a partir das materialidades,

dos símbolos e dos significados de ambos recortes do território de Ceilândia, construindo relações entre eles, e entre esses recorte e o Distrito Federal também. Ainda mais que, ao trazer como princípio formativo o trabalho do campo, para tê-lo como fonte de aprendizagem escolar a práticas pedagógicas podem refletir criticamente sobre as condições e imbricações desse trabalho para o DF.

As problemáticas sociais vivenciadas pelos estudantes que residem nos condomínios, sendo utilizadas como base de pesquisa também podem oferecer o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, como também, permite relacionar com a sustentabilidade ao pensar nos impactos das desigualdades sociais no uso e ocupação do solo, que gera problemas ambientais e sociais. Haja vista que, "por que não aproveitar a experiências que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações" (FREIRE, 2011, p. 21). Ao analisar os desenhos dos estudantes já se tem, a partir deles, possibilidades de conexões entre os conteúdos curriculares e os modos de ocupação do território retratados por eles em suas produções, em conjunto com o diálogo com eles sobre o território, tem-se muitos aspectos a serem discutidos que podem promover uma formação cidadã, que tenha as vivências no território de ambas as realidades como princípio formativo.

Dessa forma, tais reflexões sobre os diferentes espaços, a relação entre eles e a maneira que perpassam a realidade desses estudantes, possibilita contemplar a diversidade dessa juventude, ao pensar no processo de estudo do território como um meio de desenvolver o autoconhecimento, como também, de entender as esferas políticas e econômicas da sociedade e, de que maneira, elas adentram a realidade individual e coletiva, por serem determinantes na forma em que ocorre a apropriação e a dominação do espaço geográfico. Posto que, "quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se 'inserem' nela criticamente" (FREIRE, 2019, p. 54), desse modo, tal olhar e prática educativa ampliaria a leitura de mundo e o pensamento crítico dos educandos. Visto que possibilita que façam conexões entre as dinâmicas sociais, a ocupação e uso do solo, as culturas presentes, as paisagens das duas localidades atendidas pelas escolas, bem como, com a Região Administrativa Ceilândia como um todo.

Sendo assim, compreender o território como um agente na educação humana é indispensável para qualquer escola, em especial as públicas, que devem cumprir o seu papel e

função social, posto que, como nos direciona a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (1996), no Título I, a educação envolve diversos processos formativos que ocorrem na vivência social dos indivíduos e por isso, a educação escolar deve estar vinculada às práticas sociais e ao mundo do trabalho. Dessa forma, deve superar práticas pedagógicas isoladas da realidade atendida, que só considera os fatores externos a escola é para justificar as dificuldades dos estudantes (REGO, 2012), se distanciado da responsabilidade e da função social da escola, com uma educação imobilizada pelas problemáticas sociais, econômicas e políticas que permeiam a vida de seus estudantes, individualizando esses fatores e negando a responsabilidade docente na formação e na aprendizagem dos indivíduos.

Em muitas realidades brasileiras, marcadas pela segregação socioespacial e pelas desigualdades, a escola pública é um dos principais aparatos do Estado que dialoga diretamente com a comunidade local. Pois com a democratização do acesso à escola, no decorrer da história da educação no Brasil, a instituição escolar se aproximou da vida de muitas famílias, sendo que atualmente há mais de 39 milhões de estudantes[15] matriculados, logo, há milhões de famílias alcançadas pela escola pública de alguma forma. Diante disso, a escola tem um papel humanizador significativo na realidade brasileira, tendo em vista que as problemáticas advindas das desigualdades de condições colocam muitos brasileiros em realidade que o desumanizam, já que "embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza" (FREIRE, 2019, p. 24).

Ante ao exposto, como nos mostra a escola pesquisada, o Centro de Ensino Boa Esperança de Ceilândia, que apesar de atender um público diversificado atravessados por diversos fenômenos sociais de origem local e até global, conseguiram, diante de suas possibilidades e limitações, reinventar o tempo e o espaço educativo e promover experiências de aprendizagem significativas para os seus estudantes. Desse modo, para encontrar outros caminhos de conduzir o projeto político pedagógico da escola e criar a partir disso, outras formas de ensinar e aprender dentro e fora do ambiente escolar, é necessário inicialmente compreender a relação do espaço e do tempo com a educação, em conjunto com a reflexão sobre a gênese do espaço, do tempo e do território escolar, para então, identificar o potencial educativo do território do campo ou da cidade (BRASIL, 2009). O que leva a instituição

[15] Atualmente no Brasil, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2018), existem 141.298 escolas públicas, urbanas e rurais, com 39.928.122 estudantes matriculados, somando todos os níveis e modalidades de ensino.

escolar a lidar de outras maneiras com as condições impostas pela realidade de seus estudantes, envolvendo outros agentes sociais, a família e a comunidade local.

Tendo em vista que, para as crianças e os jovens de zonas urbanas o território também é um dos princípios formativos de suas humanidades, dado que "a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só" (GADOTTI, 2006, p. 134), assim, a trajetória educativa de todos é marcada por suas experiências no espaço, seja ele urbano ou rural. À vista disso, a cidade pode contribuir para a escola, ao ser objeto de estudo e pesquisa, ademais, como espaços que a partir de seus arranjos espaciais apresente conhecimentos e valores para aqueles que o ocupam, mas, a escola também contribui para a cidade, ao ser um dos agentes da formação para a cidadania (CAVALCANTI, 2008). Ainda mais, que a escola e o território estabelecem uma relação de troca de saberes por meio da cultura que perpassa ambos os espaços através das pessoas.

Nesse sentido, repensar o tempo e espaço educativo possibilita que a escola ressignifique a sua prática, inclua a vida da comunidade e os saberes locais no projeto pedagógico e ainda mais, compartilhe a responsabilidade sobre a educação das crianças e dos jovens com a comunidade e com outras instituições (BRASIL, 2009). No contexto do Distrito Federal, o Currículo em Movimento (2018), que está de acordo com a normativas pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013), possibilita a partir de seus eixos transversais, Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, agregar temáticas que incluam o território no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, como também, em conjunto contemplar o objetivo de:

> Oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A partir desses eixos transversais a escola pode realizar parcerias com espaços, instituições, grupos de movimentos culturais e sociais da Região Administrativa que dialoguem com esses temas. Além de dialogar com os estudantes sobre como eles percebem o território que vivem e quais relações são possíveis de estabelecerem de forma colaborativa,

professor e alunos, com os Direitos Humanos, a sustentabilidade e a diversidade presente na própria comunidade.

Sendo que, ao tratar sobre a formação para o exercício da cidadania os educadores devem abordá-la de modo mais amplo, não só sobre direitos e deveres, mas também da concepção da cidadania que "se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública" (GADOTTI, 2006, p. 134). O que no contexto das RA's do Distrito Federal, possibilita atividades que englobam os símbolos arquitetônicos de política e poder, como também, realizar projetos de estudo e pesquisa sobre a história da Região Administrativa e de que maneira pode-se notar a participação e mobilização social no decorrer da sua formação e nos dias atuais.

E, na escola que forma para a vida urbana, pode a partir do compartilhamento de experiências e ideais questionar a maneira em que a cidade se apresenta, os desafios enfrentados pelas pessoas, as desigualdades sociais latentes em sua constituição. Bem como, gerar reflexões acerca da função social da moradia, do acesso a bens e serviços e quais foram os objetivos e funções dados para essa localidade que refletem na sua formação. Nesse sentido, busca-se compreender a funcionalidade que dão ao território e como acreditam que ele poderia ser para atender as demandas da população para, a partir dessas reflexões, pensar no Direito à Cidade, como um direito de transformar não só os espaços mas também a nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, tem-se que o estudo e a pesquisa dessa realidade específica nos possibilitou compreender o potencial educador do território, a partir do entendimento da relação dos jovens estudantes com a Ceilândia/DF em conjunto com a reflexão sobre as práticas educacionais escolares presentes em suas vivências cotidianas. O que nos leva a compreensão de que pensar nas imbricações entre juventude, escola e território se apresenta como um desafio para a educação pública, mas também engloba múltiplas possibilidades educativas que podem transformar a escola, os sujeitos envolvidos e a comunidade da qual fazem parte.

Portanto, a pesquisa e o estudo sobre realidades escolares específicas nos possibilita repensar métodos, teorias e práticas, para que a educação pública possa contemplar as demandas de cada geração e comunidade atendida. Diante disso, o estudo do território para a educação a partir da escuta sensível dos sujeitos que fazem parte das dinâmicas sociais presentes, nesse trabalho, os estudantes, docentes e comunidade local, possibilitou a partir da compreensão das ações educacionais observadas dialogar com a literatura em prol de construir reflexões e conhecimentos que abarque a Ceilândia como uma Cidade Educadora, dentro da sua diversidade socioespacial e histórica.

Para mim, enquanto pedagoga em formação, a construção desse ensaio e principalmente a inserção na realidade escolar, foi de suma relevância para a consolidação do conhecimento que tive acesso na Universidade Pública. Como traz o título, esse trabalho demonstra a contribuição que a relação entre a juventude, a escola e o território gera para a educação pública, sendo uma temática relevante pois contempla a análise daquilo que é intrínseco a vivência humana, a ligação das pessoas com os espaços, e por isso, pode ser investigada em qualquer realidade que irá gerar reflexões úteis para a prática docente.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Desde que me compreendi como uma educadora em formação, aos 15 anos de idade como professora voluntária, almejo me tornar professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal na Região Administrativa Ceilândia, com o propósito de retribuir para a comunidade e para o território que "me adotou" todas as experiências que contribuiram para o meu desenvolvimento e para minha formação.

Entendo que todo cidadão e cidadã deve exercer a sua função social, além do envolvimento nas causas coletivas, deve encontrar na sua vida individual um sentido no grupo que faz parte, dessa forma, a Educação se apresenta para mim através do ensino e da pesquisa como maneiras de exercer o meu papel na sociedade. Por isso, além de exercer a docência pretendo continuar a fazer pesquisas científicas, tendo em vista que sempre serei uma educadora em formação e através da pesquisa eu posso refletir sobre a minha prática e buscar novos caminhos.

Esse trabalho contribuiu para o meu interesse na área da Ciência Geográfica, à vista disso, pretendo encontrar meios, seja através da pós-graduação ou da especialização, ou até outros caminhos, de continuar os meus estudos e pesquisas de Educação e Geografia. Em suma, eu pretendo a partir da minha formação, do repertório que construí ao longo da minha graduação, dos conhecimentos aprendidos e apreendidos contribuiu de alguma maneira na formação de outras pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Congresso Constituinte, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 20 de set. 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral. In: **Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação**. Brasília: MEC\Secad, 2009. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/bibioteca/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Ensino de Geografia: **Práticas e textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000, p. 83-134.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a cidade**: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

COSTA, Eliane Sarmento. TERRITORIALIDADES URBANAS EM CIBERCULTURAS PLURAIS: o vital e o virtual nas periferias do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado (Pós-graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ElianeCosta29/tese-eliane-costa-completa>. Acesso em: 30 ago. 2021.

COSTA, Gilberto. Distrito Federal registra desigualdade maior que restante do país. **Agência Brasil**, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-11/distrito-federal-registra-desigualdade-maior-que-restante-do-pais>. Acesso em: 15 set. 2021

DAUSTER, T. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação - representações e práticas. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 39-56, jan./abr. 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ, n. 24, p. 40-52, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 10 out. 2021.
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH). Mapas de Evolução da Ocupação do Distrito Federal, 2015. Disponível em: <http://www.segeth.df.gov.br/mapas-2/>. Acesso em: 20 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública - Subsecretaria de Gestão da Informação (SGI/SSP). Dados criminais por Região Administrativa do DF, 2019. Disponível em: <http://www.ssp.df.gov.br/dados-por-regiao-administrativa/>. Acesso em: 10 out. 2021.

_____. Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal - CODEPLAN. **Agricultura familiar no Distrito Federal: dimensões e desafios**. Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, 2015. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Agricultura-Familiar-no-DF-Dimens%C3%B5es-e-Desafios.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal - CODEPLAN . **Estudo Urbano Ambiental de Ceilândia - Diretoria de Estudos Urbanos e Ambientais.** Brasília: DEURA, 2018. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Estudo-Urbano-Ambiental-Ceil%C3%A2ndia.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal Brasília Ambiental – IBRAM. **ESTUDO AMBIENTAL PARA A CRIAÇÃO DA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO DO RIO DESCOBERTO**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.ibram.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/ESTUDO-AMBIENTAL-PARA-A-CRIA%C3%87%C3%83O-DA-UC-DO-RIO-DESCOBERTO-04_fev_2020.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão do Distrito Federal. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**: Ceilândia 2018. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/> Acesso em: 22 set. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna. BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário,p. 27-39, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. In: **Caderno CENPEC**, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 30 set. 2021.

GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos. **Brasília:** a capital da segregação e do controle social. Uma avaliação da ação governamental na área de habitação. São Paulo: Annablume, 1995.

HAESBAERT, Rogério. "Da Desterritorialização à Multiterritorialidade". In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. Universidade de São Paulo, p. 6774-6792, mar. 2005.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD Ester. O território em tempos de globalização. In: **Etc..., espaço, tempo e crítica**, v. 1, N. 2 (4), p. 39-52, Rio de Janeiro, 2007.

HARVEY, D. Direito à Cidade. In: **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.

LAURIANO, William. Gentrificação da cidade modernista: Brasília. In: **Cad. Metrópole**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 155-178, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/nbLnsXZK7CGxP37Pz6SZFXk/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2021.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. [Tradução Cristina C. Oliveira]. Itapevi, São Paulo: Nebli, 2016.

LUIZ, Edson Beú. Os filhos dos candangos: exclusão e identidades. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em História)—Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1224>. Acesso em: 30 abr. 2021.

LEMOS, André. CIBERCULTURA: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: Cunha, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p.103-115, 2011.

MANSUTTI, Maria Amabile. Tempos e Espaços na Escola In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de reflexões**: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental. Brasília: Via Comunicação, p. 65-74, 2011.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: e desdobramentos. In: **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>. Acesso em 29 set. 2021.

PAVIANI, Aldo. **Brasília a metrópole em crise**: ensaios sobre urbanização. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2º edição, 2010. 168 p.

PEIXOTO; E. R.; et al. O rap da Ceilândia. In: **Anais do XVII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional**, São Paulo: FAUUSP, 2017. Disponível em: <http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%206/ST%206.2/ST%206.2-02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ra/v50n1/a06v50n1.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygostsky:** Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. Edição digital.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Acampamento de grande projeto: uma forma de imobilização da força de trabalho pela moradia. In: **A conquista da cidade**: movimentos populares em Brasília/ Aldo Paviani (org.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2º edição, 2010, p. 25-58.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão; SILVA, José Douglas dos Santos. O processo de construção e consolidação de Brasília e Ceilândia: um projeto de modernidade. In: **Doc. on-line Revista Digital de Cinema Documentário**: O filme-ensaio, n. 24, p. 181-196, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6718445>. Acesso em: 26 set. 2021.

SANTOS, Claitonei de Siqueira; BALDOÍNO Roseli dos Santos. JUVENTUDE: UMA CATEGORIA HISTÓRICA E SÓCIOCULTURAL. In: **Revista Acadêmica Educação e Cultura em debate**, v. 2, n. 1, jan - jun. 2016. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/159>. Acesso em: 28 set. 2021.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo**: razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões / Milton Santos**. SILVA, Elisiane da; NEVES, Gervásio Rodrigo; MARTINS, Liana Bach (Orgs.). Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v. 3).

SANTOS, Milton. O Retorno do Território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, María Laura (Orgs.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, p. 15-20, 1994.

SEIXAS, Ana Carolina Pinto de Souza. O Inventário como ponto de partida à construção da Escola do Campo no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 160-166, nov. 2018. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/572>. Acesso em: 26 set. 2021.

SILVA, M. C. C. da *et al.* Projeto Político-Pedagógico: Por Um Mundo Melhor -PROJETO DE SUSTENTABILIDADE. **Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal**, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/PPPCEFBECRECEILANDIA.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020

SILVEIRA, M. L. O Brasil: território e sociedade no início do século 21 – a história de um livro. In: **ACTA Geográfica**, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, p. 151-163, 2011.

SOUSA, Cirlene Cristina de. Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiatização das sociedades contemporâneas. 2014. 368 f., il. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9TDJ7J>. Acesso em 1 out. 2021.

SOUSA, Cirlene Cristina de; MARÇANEIRO, Marcial. Juventudes, Socialização e temporalidades. In: **Faces da História**, v. 3, n. 1, p. 43-59, 29 ago. 2017. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/305>. Acesso em: 1 out. 2021.

SOUSA, Cirlene Cristina de; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser Jovem e Ser Aluno: entre a escola e o Facebook. In: **Educação & Realidade [online]**. v. 41, n. 1, p. 279-302, 2016,. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623655761>. Acesso em: 26 de set. 2021.

SOUZA, Cleide Maria de. Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. 2018. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural)—Universidade de Brasília, Planaltina, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34759>. Acesso em: 28 set. 2021.

STEINBERGER, Marília; CARDOSO, Ana Izabel. A geopolítica da violência urbana e o papel do Estado. In: PAVIANI, Aldo; FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro (Orgs.). **Brasília**: Dimensões da violência urbana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1. ed., 2015. p. 89-133.

VASCONCELOS, A. Ceilândia. In: **As cidades satélites de Brasília**. Edição do autor, Brasília, 1988.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; COSTA, Arthur. Demografia da violência no Distrito Federal: evolução e características. In: PAVIANI, Aldo; FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro (Orgs.). **Brasília**: Dimensões da violência urbana. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1. ed., 2015. p. 35-58.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Filmografia

A CIDADE é uma só?. Direção: Adirley Queirós. Produção: Adirley Queirós, André Carvalheira. Brasília – DF, 2013. (1h 13min).

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Narrativas dos sujeitos sobre o território

Nome:

_____

Idade: _____ Série: _____

Profissão: _____ Sexo: _____

Esse questionário é parte da Pesquisa "A educação nos territórios urbano e rural do Distrito Federal: os desafios da igualdade de oportunidades, da qualidade e da equidade em contextos culturais específicos" de responsabilidade da Profa. Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes. Pedimos que respondam a este questionário com seriedade e compromisso, pois os dados contribuirão para que possamos avançar na proposição de metodologias e ferramentas nos cursos de formação de professores, mais adequadas às distintas realidades educacionais do Distrito Federal, em diálogo profícuo com os sujeitos da educação.

1. Você mora em Ceilândia?

( ) Sim ( ) Não

Se não, onde mora?_____

2. Há quanto tempo você mora em Ceilândia? Se já morou em outra localidade, onde?

_____

( ) Menos de 5 anos ( ) de 5 a 10 anos ( ) mais de 10 anos

3. Quantas pessoas moram com você?

( ) Menos de 5 pessoas ( ) de 5 a 10 pessoas ( ) mais de 10 pessoas

4. Você gosta de Ceilândia?

( ) Sim ( ) Não ( ) mais ou menos

Por que? _____

5. Ceilândia proporciona lazer a você?

( ) Sim ( ) Não ( ) mais ou menos

Qual: _____

6. Você conhece algum projeto cultural/social em Ceilândia?

( ) Sim ( ) Não

Qual: _____

7. Você conhece grupos que promovem ações culturais, esportivas, artísticas, de lazer, entre outras na cidade?

( ) Sim ( ) Não

Qual?:_____

8. Você participa em algum (uns) desse(s) movimento(s)/atividades?

( ) Sim ( ) Não

Qual?:_____

9. Você considera os/a juventude de Ceilândia participativa?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

Justifique: _____

10. Você se envolve nas questões da cidade ou da sua comunidade?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

11. Você se sente acolhido pela cidade/comunidade?

( ) Sim ( ) Não

Por quê? _____

12. Há quanto tempo estuda em Ceilândia?

( ) Menos de 2 anos ( ) De 2 a 5 anos ( ) Mais de 5 anos

13. Como você avalia a qualidade das escolas públicas?

( ) Péssima ( ) Ruim ( ) Regular ( ) Boa ( ) Ótima

Justifique: _____.

14. Você participa (ou) de outras atividades educativas?

( ) Sim ( ) Não

Qual? _____

15. Assinale as habilidades que você melhor desenvolveu ao longo de sua trajetória educativa.

( ) Autonomia	( )Autoconhecimento	( ) Criatividade
( ) Coletividade	( ) Convivência	( ) Leitura e escrita
( ) Comunicação	( ) Empatia	( ) Solidariedade
( ) Curiosidade	( ) Pensamento científico	( ) Respeito à diversidade
( ) Raciocínio lógico	( ) Pensamento crítico	( ) Leitura de mundo
( ) Expressão corporal	( ) Expressão artística	( ) Saúde e bem estar
( ) Saberes ambientais	( ) Conhecimento sobre direitos e deveres do cidadão	
( ) Saberes sobre a localidade ( ) Saberes sobre a terra ( ) Clima/solo/vegetação ( ) Agroecologia ( ) Economia solidária ( ) História e cultura ( ) Outro(s) _____		

16. A educação que você tem recebido dentro e fora da escola contempla suas expectativas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Parcialmente

Justifique: _____

17. Em quais aspectos ela é útil para sua vida?

( ) Acesso ao ensino superior ( ) Engajamento na vida da cidade/comunidade

( ) Participação na vida da cidade/comunidade ( ) Dia-a-dia

( ) Trabalho ( ) Renda ( ) Autoconfiança

( ) Outro: _____

Explique:

_____

_____

_____

_____.

18. Você se vê em Ceilândia daqui a cinco anos?

( ) Sim ( ) Não

19. Escreva três palavras sobre o lado positivo da Ceilândia e três palavras sobre os aspectos negativos.

Positivo	Negativo
_____	_____
_____	_____
_____	_____

20. Escreva uma palavra ou uma frase que traduza sua experiência na/da localidade

_____

1- No quadro abaixo, faça um desenho que represente a Ceilândia para você. Após fazer esse desenho, faça outro no papel manteiga e expresse seu sonho para Ceilândia.

2- Escreva sobre sua localidade, apresente-a de forma a que possamos conhecer o que você pensa e sente sobre ela. Por fim, conte-nos o que você mudaria se tivesse o poder de realizar qualquer coisa?

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada com os estudantes

1- Explique um pouco sobre o desenho realizado.

2- Quais os problemas enfrentados para ir à escola?

3- Qual a diferença do campo para a cidade/urbano?

4- Quais as marcas que Brazlandia deixa em vocês?

5- Quais locais daqui vocês apresentariam para uma pessoa que não conhece Brazlândia?

6- Como vocês vêem o local onde vocês moram? Como falariam pra apresentá-lo?

7- Vocês gostam de onde vocês moram?

8- Tem mercados ou vendinhas aqui perto? (CAMPO)

9- Fale 1 palavra que define, que se orgulha de onde vocês moram.

10- Porque vocês viveriam aqui nos próximos 5 anos e porque não viveriam aqui nos próximos 5 anos?