



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

MARINA SOARES RIBEIRO

TENSÕES ENTRE A ESCOLA, A ARTE E O DIREITO À CIDADE: UMA ANÁLISE
DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2009-2019)

Brasília - DF

2021

MARINA SOARES RIBEIRO

TENSÕES ENTRE A ESCOLA, A ARTE E O DIREITO À CIDADE: UMA ANÁLISE
DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2009-2019)

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília do curso de
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra^a Maria Lídia Bueno
Fernandes

Brasília - DF

2021

MARINA SOARES RIBEIRO

TENSÕES ENTRE A ESCOLA, A ARTE E O DIREITO À CIDADE: UMA ANÁLISE
DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2009-2019)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Bueno Fernandes, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra^a Maria Lídia Bueno Fernandes

Aprovado em: 11/11/2021.

Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Bueno Fernandes (Orientadora - FE - UnB)

Prof. Dr. João Roberto Vieira (Examinador - FE - UnB)

Prof^a. Dr^a. Maria Clarisse Vieira (Examinadora - FE - UnB)

Brasília - DF

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe e meu pai que tanto investiram em mim, na minha educação e pelo apoio em todos os momentos. Amo vocês.

Ao meu noivo Layo, pelos lindos anos de parceria desse nosso amor universitário que vai seguir para a vida. À ajuda no registro das fotos que utilizamos neste trabalho. Também pela compreensão, risadas, distrações e palavras gentis quando mais precisamos e pelos milhões de projetos juntos, é sempre uma honra estar com você.

Às minha vózinhas Odile e Ivonise, que sempre acreditaram em mim. Aos que sempre me apoiaram e já passaram desta vida, especialmente meu avô Seu Juscelino e meus bisavós Seu Gabriel e Dona Lourdes. Ao meu irmão Gustavo e à minha cunhada Isabela, pelas risadas e por sempre pedirem a pizza quando eu estava imersa escrevendo meus trabalhos.

À minha linda amiguita João Ricken, que se mandou pra São Paulo durante a redação desta monografia e pela honra que foi crescermos juntas.

À minha professora e orientadora Maria Lídia Fernandes, por ter aberto tantas portas e por ter me ensinado a desvelar os territórios, a vida e lutar pelo conhecimento.

Às minhas tias Evilen, Naná, Vander, Cynthia, Popô e Aninha pela eterna parceria, pelo apoio e maravilhosas oportunidades ao longo da vida. Em especial à tia Cristina, pelos passeios no zoológico e tantos ensinamentos de perto nesses últimos anos. Aos meus tios e padrinhos Danielle e Alberto, pelas oportunidades e por sempre terem acreditado em mim. Aos meus tios Nonô, Carlos, Tutu, Ricardo, Alexandre e Cacá, pelas risadas e pelo apoio desde pequena. Aos meus incontáveis primos e pelos ensinamentos de sempre, em especial à Natália, Andréia, Júlia, Arthur, Matheus, Anne, Bruna, ao meu também afilhado Filipe e a todos os outros lindos que sempre me lembraram a importância de se divertir nessa vida. Aos meus sogros e cunhada, Ângela, Diogo e Tharla, pelas palavras carinhosas e apoio.

Às colegas do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção de Conhecimento, Cássia, Elizângela, Iranilde e Brenda. Às colegas da pós-graduação

que também trabalham com a Professora Lídia e que trazem análises tão interessantes sobre os assuntos que trabalham e tanto me ensinaram nesta graduação, Marina Corrêa, Ana Paula Pina e Luna Lambert.

À minha grande amiga Mayana Louvain, pelo apoio, estimulantes discussões e planejamento de milhões de futuros projetos.

À Amanda Santiago e Vitória Souza por sempre estarem dispostas a ajudar e pela compreensão durante meus quadros de aflição durante a redação deste trabalho. À Luiza Campos em especial, pelo cuidado e carinho de ajudar na revisão deste trabalho.

Ao Willy Costa, Wagner Lima, Professor Renato Hilário, Eliana do Boi e integrantes do Grupo Arroxa o Nó, por terem ensinado tanto e pelas lindas discussões a respeito do Paranoá e do Itapoã.

A alguns dos professores que mais marcaram minha vida, Erika, Ingra, Rosimar, Sílvia, Tati, Lucélia, Roger, David e Marcelo, um grande obrigada por terem me ensinado tanto. Especialmente ao Gustavo Gris, à Dayse Muller e à Ana Luiza Grossi, que no Estúdio Tanz me ensinaram a dançar.

A todos os meus alunos, que me permitiram tornar-me a professora que sou hoje. A todos os colegas de curso com quem tive a oportunidade de conviver e a todos os colegas professores que sempre estiveram abertos a trocarem ideias, experiências e reflexões.

Aos amigos de tantos momentos diferentes da vida, que mesmo com a distância marcam minha história até hoje, especialmente Joana Veludo, Thieme Pinheiro, Júlia de Góis, Júlia Altoé, Marina D'Ávila, Marina Aguileras, Leticia Braga, Jade Serrano, Stefanie Rodrigues, Lucas Cortopassi, Guilherme Lacerda, João Paulo Sanches, Mariana Boechat e Mariana Borges.

À UnB, por ter aberto tantas portas na minha vida e por continuar sendo um espaço de esperança dentro dessa Brasília que amamos e às vezes mal conhecemos. Aos incríveis artistas Mac Miller, D Smoke, Childish Gambino, Chance The Rapper e Anderson Paak., pelas lindas músicas e palavras que tanto me ajudaram nestes últimos anos.

Aos serviços de streaming que me permitiram assistir às sitcoms que eu mais amo enquanto sobrevivia às loucuras da juventude. Em especial aos responsáveis pela produção de *Friends*, *Community*, *Brooklyn Nine Nine*, *Parks and Recreation*, *The Office* e *Modern Family*. Agradeço também a RuPaul Charles, pela idealização de *RuPaul's Drag Race*, reality show que salvou minha adolescência e o início da minha vida adulta.

Aos meus pequenos felinos que sempre estiveram comigo durante a redação de todos os trabalhos de faculdade, planejamentos de aula e correções de provas: Petit, Cherie, Snow, Harry, Jurema, Salem, Sete, Lua e Mel.

Aos meus guias e a todos aqueles que me acompanham, por terem sempre me protegido, guiado e aberto meus caminhos.

MEMORIAL

Meu nome é Marina, tenho 24 anos e nasci e cresci no DF. Até os meus 18 anos, eu e minha família moramos em uma casa de esquina no “Setor Habitacional de Casas Geminadas”, na Asa Norte, região do Plano Piloto. Em março de 1997 meus pais mudaram-se para esta casa na quadra 710, e em setembro do mesmo ano, eu nasci. Filha de dois brasilienses natos, meu pai Guilherme, nascido em 1962, e minha mãe Anamélia, nascida em 1973.

Sempre falo sobre como as contradições permeiam a grande maioria das minhas experiências de vida, e hoje enxergo minha família, em nossa cidade, como algo realmente muito particular. Cresci ouvindo minha mãe e meu pai lembrarem de como era a experiência da cidade para eles, e de ouvi-los - além de tios e outros familiares - falarem sobre como Brasília “não era mais a mesma”. Eles sempre declaram seu amor pela cidade, que gostariam de morar aqui para sempre... mas de alguma forma, ela não é mais a mesma.

Sem dúvida alguma, as experiências de crianças e jovens na cidade mudaram muito quando comparamos eu e meus pais, entre o fim do século passado e as primeiras décadas do século XXI. Mas essas queixas da minha família me levaram a acreditar, enquanto crescia, que Brasília era algo muito grandioso, mesmo não sendo mais a mesma. Um local muito importante, planejado, estipulado, com fronteiras claras e “adulto”. Lembro de crescer pensando em Brasília como isso tudo,

uma grande “alguma coisa”. Porque era cidade, e tinham outras cidades, e lugares dentro da cidade e outros fora e você nunca sabia dizer qual pertencia onde. Para mim, aos 4 anos, era uma coisa muito confusa. Aos 8 também, aos 13 também e aos 17 as coisas continuaram confusas.

Minha mãe, pai, e outros adultos, sempre me pareciam saber de tudo. De vez em sempre alguém nos levava ao Zoológico, íamos ao Gama ver jogo de futebol, a Taguatinga fazer compras ou ir ao parque, visitar colegas no Cruzeiro, Guará, Vicente Pires, Jardim Botânico e outras RAs no DF. Nessa época mal tínhamos celulares, GPS num dispositivo móvel era sequer imaginável e lá estavam os adultos, sabendo onde ficava tudo nesse lugar que me deixava muito perdida, e que todos diziam que deveria ser meu também.

Mas qual seria a contradição, nessa situação? Enxergo-a na família que ama uma cidade, mas esta já “não é mais a mesma”. Para uma criança crescendo nesse espaço, sempre me pareceu algo estranho. Uma cidade “grandiosa”, importante, mas que não é discutida, partilhada, vivenciada ou reconhecida.

Esses primeiros anos foram marcados, é claro, pelas diversas experiências no ambiente escolar. Entrei na Educação Infantil no Colégio Maurício Salles de Mello aos 2 anos e meio, na 708 Norte, escola particular bem próxima à casa na quadra 710 onde vivi grande parte da vida. Eu e meu irmão, Gustavo, estudamos a maior parte de nossos anos escolares na mesma escola. Enquanto a escola para mim era um lugar de descoberta, fascínio e estímulos, para o meu irmão as coisas foram diferentes.

Estas diferenças incluem, inclusive, nossa afinidade com o inglês. Começamos a estudar inglês na mesma escola que na época localizava-se na 409 Sul, a *Red Balloon*. Aprendemos inglês por meio de histórias e brincadeiras e eu me apaixonei tanto pela língua, quanto pela escola, professores e colegas. Meus maiores amigos de infância estudaram lá e foi onde meu interesse por teatro começou a ser estimulado.

Quando eu estava no que na época era a 2ª série do Ensino Fundamental (3º ano, hoje em dia), meu irmão estava passando pelo processo de alfabetização e começou a enfrentar muitas dificuldades na escola. Fui alfabetizada no Maurício pela

Tia Tati, que era inclusive mãe do meu colega de sala Pedro Augusto. A Tia Tati foi a professora do Gustavo também na alfabetização e quando chegou o mês de setembro daquele ano escolar, minha mãe tomou a decisão de tirá-lo da escola.

Nesse período, Gustavo tinha 5 anos e ao longo do ano começou a ficar visivelmente triste. A escola reportou o desempenho do Gustavo em sala e começou-se a busca pelo que estava acontecendo. Ao longo dos dois anos seguintes, Gustavo seria diagnosticado com dislexia, DPAC e TDAH. Ao longo da vida, viemos a descobrir que ele não tem dislexia, mas o DPAC e o TDAH acabaram tornando sua vida escolar consideravelmente mais complicada do que a de muitas crianças.

Não pretendo me delongar sobre os extensos anos em que vi minha mãe, meu pai e meu irmão lidando com diversos médicos, medicações, laudos, situações com professores, escolas, administradores... Enfim, foi antes de conhecermos o diagnóstico do Gustavo que minha mãe decidiu tirar-nos do colégio na 708 Norte e nos matriculou na Escola Maria Montessori, localizada na Asa Sul, em Brasília. O processo de alfabetização lá foi muito mais tranquilo para o meu irmão, e foi no Maria Montessori onde me formei no Ensino Fundamental I.

Nesse momento, eu e meu irmão paramos de estudar na mesma escola e claramente seguimos caminhos e interesses diferentes. Fico muito feliz de hoje poder vê-lo aos 21 anos, tendo saído da escola depois de tantas dificuldades e descobrindo o que o traz alegria. Hoje acredito que toda essa experiência, com certeza, me fez entender que toda criança pode e deve aprender. Entendo que é tudo uma questão de tempo, disposição, entendimento e tantas outras coisas que ainda pretendemos discutir nesta monografia.

Comecei, por volta dos 11 anos, a estudar no Centro Educacional Sigma, também uma escola particular, ao iniciar o Ensino Fundamental II. Eu estava animada para ir para uma escola grande e reconhecidamente “difícil”, enquanto meus pais não poderiam ficar mais felizes, já que a escola ficava a duas ruas de nossa casa. Meu pai ficava no portão de casa me olhando enquanto eu atravessava as duas faixas de pedestre que ficavam entre nossa esquina e a quadra 910 Norte, onde estava localizada a escola.

Esse período do início da minha pré-adolescência até o 2º ano do Ensino Médio, que foi quando saí do Sigma, foi bastante turbulento. Eu desde pequena tive muitos problemas de saúde, amigdalites, faringites, infecções de todos os tipos. Tomei muitos antibióticos e anti-inflamatórios enquanto crescia, por conta desses esporádicos quadros de baixa imunidade ou qualquer outra situação que estivesse acontecendo com minha saúde naquele momento.

Tinha por volta de 10 anos quando descobri o diagnóstico da síndrome do vaso vagal, uma condição que provoca, além de quedas drásticas de pressão, maior suscetibilidade a quadros ansiosos e depressivos, o que demorou bem pouco para acontecer comigo. O período de tratamento do que meus médicos chamavam também de “síncope”, incluía muitos testes e acompanhamento regular já que precisava de medicamentos. Minha ansiedade foi tomando conta e aos 11 anos comecei a realizar acompanhamento com o neurologista para tratar essa condição, ou seja, mais medicamentos.

Saúde frágil, fui encontrando menos oportunidades de manter o corpo ativo. Foi então que as peculiaridades do meu corpo começaram a tornar meu dia-a-dia mais difícil. Hoje em dia, teoricamente, estou consciente de todos os meus diagnósticos. Foram muitos anos reportando diversos desconfortos para minha mãe, que sempre buscava ajuda médica. Muitas vezes dávamos início a uma investigação com vários exames, e raramente saíamos do consultório com respostas claras.

Enquanto adulta, me parece um pouco absurdo a quantidade de vezes que eu, criança ou adolescente, reporte dores, desconfortos e dificuldades a diversos profissionais que não conseguiram me ajudar ou que erraram rudemente em seus diagnósticos. Tive escoliose a vida toda, mas só ouvi isso diretamente de um médico aos 19 anos. Descobri que tenho quadris rotacionados e tendinite crônica nos tornozelos, ombros e pulsos aos 21 anos. E pensar que todas essas condições poderiam ter sido endereçadas se alguém tivesse ouvido atentamente essa jovem garota alguns anos atrás.

Esta parte da minha vida escolar foi realmente definida pela minha saúde, e aqui vou reportar três situações que marcaram esse período. A primeira, aos 13 anos, foi quando perdi meu bisavô na mesma época de uma desafiadora “semana

de provas”. Tivemos o velório numa segunda-feira e na terça-feira, lembro que tinha teste de Geografia e de Ciências.

A caminho da sala de prova, sinto minha coluna travar e começo a ter dificuldades para respirar. Tento sentar para ajudar a relaxar, mas sentar piora minha situação e a dor se torna quase insuportável. Ainda estamos no intervalo, todos estão entrando e saindo das salas, então ninguém nota minha agonia. Peço ajuda na Coordenação e me pedem para esperar a enfermeira numa sala ao lado. Antes mesmo de poderem ligar para meus pais, me encontro no chão e só consigo gritar. A dor toma conta de mim e eu mal consigo me mexer.

Meu pai é contatado pela escola e tenta chegar o mais rápido possível. Quando vê minha situação, decide chamar uma ambulância e também já entra em contato com minha mãe. Entre minha queda ao chão e a saída da ambulância comigo dentro, foi algo em torno de uma hora. Foram dois dias no hospital com baterias de exames para entender o que tinha acontecido, mas no fim das contas foi realmente uma contratura muito forte de grande parte dos músculos no lado esquerdo das costas. Mas como o chão da escola não se compara a lugar algum, hoje sei que várias versões da história foram contadas sobre a menina que saiu de ambulância da escola. E pouquíssimas pessoas souberam a verdade. Houveram jovens dizendo que foi um ataque cardíaco (porque eu tomava remédios para a síncope), que eu havia descoberto que só tinha um rim (porque uma das teorias da médica socorrista foi que seria problema nos rins), que eu tinha pulado do segundo andar e a lista segue.

Os outros dois casos foram minhas duas cirurgias, uma nasal, de redução dos cornetos e desvio de septo. A outra foi a raspagem de um tumor ósseo, onde tive que retirar cirurgicamente um tumor na tíbia. Foram três meses andando de muletas e mais dois de bengala. Na época, usei um adesivo de caveiras que meu primo tinha para decorar as muletas e a bengala. Sorte que eu amava assistir o seriado *Doctor House* nessa época, o que tornou todo o processo de usar bengala muito mais divertido para uma jovem de 13 anos.

Ao longo do tempo fui buscando formas de lidar com as dores, os remédios e os pré e pós-operatórios. Tentando não deixar afetar a escola, mas afetando muito,

sem dúvida. Sempre fui uma aluna com muitas faltas, e chegou esse momento, em que eu estava, simplesmente, desestimulada e cansada.

Além destas experiências no ambiente escolar, ao longo de toda minha infância e adolescência, a arte me fascinou e caminhou lado a lado de todas as minhas experiências. A primeira de todas, diria, foi o desenho. Logo em seguida veio a leitura e a escrita e deixei as cores de lado. Me fascinei pelo mundo da leitura e devorava livros atrás de livros, desde a 1ª série e só diminuindo um pouco a frequência quando cheguei no Ensino Médio. À medida que lia, escrevia, sobre mim, sobre os livros que lia e me encantava pelas rimas, piadas, loucuras que eu poderia fazer somente usando as palavras. Foi aí que o teatro entrou, me mostrando que ainda poderia haver mais um passo além da escrita e da leitura, a encenação.

Além disso, tudo que envolvia o teatro me fascinava. As luzes, as cadeiras, o escuro da plateia e da coxia, os figurinos e as maquiagens mirabolantes. Me encontrei ali, quando vi tudo que podíamos usar para contar histórias, além das palavras. É claro que além do teatro, o cinema também me fascinou e essa se tornou minha vida: ler e assistir a todas as histórias que me aparecessem pela frente. Em um certo momento, comecei também a, no teatro, escrever e encenar histórias que gostaríamos de contar. E a arte, que é um elemento de tanta importância para minha família, também tornou-se fundamental para mim.

Mas, enfim, seguimos. No 3º ano do Ensino Médio, passei o primeiro semestre no Colégio Pódion, na 712 Norte e o segundo semestre no colégio CEAN, na 606 Norte. Desde os 2 anos dizia que queria ser médica, até que aos 16 percebi que minha vida era dominada por médicos, tratamentos e remédios que não me ajudavam a melhorar. Fiquei completamente sem ideias do que queria para o meu futuro, e estava considerando praticamente todos os cursos disponíveis na UnB. Psicologia, Arquitetura, Audiovisual, Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia, Teoria Crítica e História da Arte, Artes Visuais...

Na metade do ano de 2015, antes de terminar o Ensino Médio, apliquei para o processo seletivo para ser professora na escola de inglês onde estudei a vida inteira. Nunca havia parado para me imaginar professora, mas já que estava tentando atuar

nesse campo naquele momento, pensei, “por que não Pedagogia?”, e guardei essa ideia com carinho para o momento de escolher.

Com a aprovação em Pedagogia na UnB, na época, me senti exatamente onde devia estar. Logo em seguida recebi a notícia de que havia vagas abertas para ser professora do curso de inglês também, então tudo se encaixou. Dei minha primeira aula como professora um mês antes do meu primeiro dia de aula na UnB. Foi uma experiência muito maluca e trinta vezes mais desafiadora do que eu imaginava. Depois dessa aula, tivemos uma semana de recesso por conta do Carnaval, ainda três semanas antes do início das aulas na UnB.

Foi no início de fevereiro, num dia qualquer de Carnaval, que eu peguei uma carona com um colega do meu hoje noivo e sofremos um acidente de carro. Éramos cinco no carro, mas, por sorte, só eu me machuquei muito. Lembro de acordar com o peso do meu noivo desmaiado em cima de mim, depois só acordei de novo na maca dos bombeiros. O acidente aconteceu a quinhentos metros de onde morava na época, o que tornou a situação uma surpresa ainda maior para mim e minha família.

No Hospital de Base avisaram que eu havia tido três fraturas na região da bacia, os ísquios, ílio e uma região no topo do sacro. Lembro de pouca coisa do início da recuperação por conta da dor intensa e da grande quantidade de medicações, mas lembro bastante do meu desespero de achar que eu ia perder a faculdade e o emprego, que eu tinha conquistado depois de tantos anos duvidando das minhas capacidades.

Com muitas orações e manifestações minha recuperação foi impressionantemente rápida. Nas primeiras consultas os médicos falaram sobre seis meses a um ano e meio de recuperação, entretanto, dois meses depois do acidente, eu já me encontrava dirigindo. Foram meses a fio ainda de muletas, bengalas e dores no frio que me acompanham até hoje. Mas, o fato é que sou muito grata que nas piores condições, tudo aconteceu para o melhor.

É nesse contexto que inicio minha trajetória na UnB. Lembro exatamente do meu primeiro dia de aula na cadeira de rodas, meu pai me levou de carro e eu tinha um medo absurdo de pedir ajuda para as pessoas. Estava com dor, distraída por conta dos remédios e como estava na turma de calouros, todas as matérias queriam

nos levar para dar uma volta na UnB. Lá estava eu, tentando ser valente e levando a cadeira de rodas sozinha. Mas o mais importante para mim foi que esse primeiro dia aconteceu no dia 8 de março de 2016, dia da mulher. E lá estava eu, primeira mulher na minha descendência direta a estar cursando o Ensino Superior.

Tenho várias tias graduadas e que seguiram carreira, primas também, mas diretamente, contando minha mãe, minhas avós e bisavós antes delas, eu fui a primeira. Isso para mim foi de grande valia porque eu sempre admirei muito a inteligência dessas mulheres e sei que se as condições tivessem sido outras, elas teriam amado a oportunidade de acessar a Universidade. De qualquer forma, elas são todas mulheres “porreta”, que eu amo de paixão e que criaram uma vida e família lindíssimas.

Então, para falar sobre esses últimos anos. Meus anos na UnB como jovem adulta, assim como na escola, na infância e adolescência, foram marcados por altos e baixos igualmente impactantes. Aproveito esse momento para deixar claro algo que pude aprender nesse meio tempo e que mudou quem eu sou e que me define enquanto professora e pedagoga. Lembro no primeiro semestre, estudando Perspectivas do Desenvolvimento Humano, de ver a concepção de Wallon, que está muito presente em diversas outras teorias educacionais, de que o conflito é dinamogênico. Relativo à dinamogenia, este é um termo da fisiologia que caracteriza o fenômeno da superativação da função de um órgão, a partir de uma excitação de qualquer natureza.

Isso ficou na minha cabeça não somente porque a palavra “dinamogênico” me fascinou, como também porque eu nunca tinha parado pra pensar efetivamente sobre isso. Todo mundo fala sobre como é importante cometer erros, como devemos aceitar, aprender a navegar os conflitos, mas podemos facilmente observar que poucas pessoas efetivamente vivem essas palavras.

Essa ideia ficou impregnada na minha mente, enquanto concomitantemente eu estava tentando entender o que é que faz um professor dentro de sala de aula, e, principalmente, o que eu queria fazer enquanto professora na sala de aula. E foi só quando eu entendi que o conflito era o único caminho, nem só importante, ele é

dinamogênico, foi que eu consegui entender minhas prioridades enquanto professora e também como aluna.

Dentro da UnB comecei a entender quais ferramentas eram necessárias para buscar e entender a verdade. Sendo esta um processo, não um fato. Entendi que ao abraçar o conflito, que ao entender os seres humanos, ao “desvelar a cidade”, estamos praticando um novo mundo, uma nova forma de ser. Além do que deveria ser reconhecido, senso-comum ou qualquer justificativa que nós usamos para julgar as dificuldades que o outro ou nós encontramos em nossa experiência de vida.

Um ponto importante nesses anos na UnB foi, sem dúvida alguma, a disciplina de Educação em Geografia. Fiz esta matéria com a Professora Maria Lídia no mesmo semestre que cursei Ensino de História e Cidadania com a Professora Renísia, e esse foi um período fundamental para mim. Comecei a encontrar espaço para partilhar minhas ideias sem medo e a efetivamente verbalizar ideias que antes ficavam só em minha cabeça. Ideias estas relacionadas a dimensões históricas e geográficas.

Em nossa primeira aula, lembro que a Professora Lídia além de trazer uma discussão densa, fazia muitas perguntas. Os colegas estavam claramente nervosos mas ali eu me encantei, porque eram perguntas que eu senti que sempre quis fazer e nunca soube como. De repente eu estava ali, sendo questionada sobre como eu me sentia em relação à cidade, quais sensações me remetiam a certos lugares, entendendo todas as tramas envolvidas nesta dimensão que eu nunca tinha parado para pensar sobre: o espaço.

Isso foi no ano de 2018, e no ano de 2017 foi quando eu e minha família nos mudamos para uma casa num condomínio ao lado do Paranoá. Essa experiência de sair do Plano Piloto e ir para uma Região Administrativa mais distante do centro foi muito interessante porque me permitiu, pela primeira vez, enxergar Brasília com uma certa distância. E foi mais uma vez, o universo funcionando ao meu favor, que Renísia e Lídia me ofereceram diversas ferramentas e leituras para entender que lugar era este em que eu vivia, qual era meu papel nele e como ensinar outras pessoas a respeito disso.

De volta ao ano de 2018, foi quando tive a oportunidade de começar minha participação no programa de Residência Pedagógica, no subprojeto de Pedagogia. Com a orientação da Prof^a. Maria Emília, trabalhei com alguns colegas na Escola Classe 206 Sul com a preceptora Taís, professora do 4º ano.

A experiência foi transformadora, com todos os momentos altos e baixos, dificuldades e oportunidades. Pude entender mais das dinâmicas estabelecidas na escola e na sala de aula com clareza após esses 18 meses acompanhando diversas turmas. Foi também uma grande oportunidade para compreender a maneira que diversos atores da comunidade escolar trazem saberes que contribuem muito para a formação e transformação de todos aqueles envolvidos na escola. Houveram diversos momentos em que pude incorporar outros saberes como meditação, música, teatro, inglês ou dança com as crianças, professores e outros colegas e esses momentos foram de extrema importância para minha formação.

Além da Residência Pedagógica, outro momento que definitivamente mudou minhas perspectivas a respeito da minha carreira e da minha formação enquanto pedagoga, foi minha participação no 14º ENPEG, realizado na Unicamp no ano de 2019. Seguindo a recomendação da Professora Lídia, já que, na época, estava atuando como sua monitora na matéria de Educação em Geografia, de redigir um pequeno artigo a respeito da minha experiência na disciplina, na perspectiva do estudo do meio e das ferramentas que utilizamos para aprender sobre a Geografia.

Tanto a redação do trabalho quanto a apresentação do mesmo foram um tanto caóticas, o que reflete muito bem grande parte das minhas experiências na Universidade, tanto por traços pessoais quanto pela rotina de aluna trabalhadora que estabeleci desde o primeiro semestre. Hoje penso que diversas coisas poderiam ter acontecido de maneira diferente, mas, a verdade é que cada uma dessas dificuldades permitiu que eu entendesse minha formação e a realidade da vida de uma forma distinta.

Sendo dessa forma, acredito eu ser importante propor discussões a respeito da educação, formação, arte, vida e direito à cidade, como veremos neste trabalho. Discussões estas, a respeito de questões que definiram minha trajetória nesta Universidade.

Após aquela primeira produção, segui a sugestão da professora Lídia de realizar um PIBIC, juntando-me ao Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento, sob a pesquisa guarda-chuva “Narrativas e saberes de sujeitos em relação ao território: direito à cidade e ao território na perspectiva de jovens e crianças do Distrito Federal”. Resultou na pesquisa “Narrativas e saberes de sujeitos em relação ao território: direito à cidade na perspectiva de jovens do Paranoá”, em 2020.

Logo em seguida, realizamos uma segunda pesquisa, intitulada “Território, arte e direito à cidade: reflexões sobre a juventude no Paranoá dialogando com o Grêmio Recreativo Arroxa o Nó”. Pretendemos falar mais sobre ambas ao longo deste trabalho.

Durante a realização destas pesquisas e em contato com diversos agentes importantes para a cultura e população no Paranoá e Itapoã, por meio da UnB ou colegas conhecidos, pudemos conhecer muito sobre a região. Além disso, encontramos exemplos reais para diversas reflexões que também pretendemos falar neste trabalho. Este foi o caso com, por exemplo, Wagner Costa, Eliana Costa e Renato Hilário, figuras importantíssimas quando falamos sobre a região em suas diversas áreas de atuação.

Trazemos este memorial com o objetivo também de fazer entender como, na vida da autora que vos fala, a escola, a arte e a cidade permitiram que eu me descobrisse. E a maneira, também, como estes se relacionam entre si, para além da experiência de um indivíduo só.

Realizamos este trabalho com muita felicidade e esperança, sabendo que toda a luta e trabalho que construiu nossas vidas até hoje, sendo no Paranoá, outras regiões do Brasil ou do mundo, trazem ferramentas para construir um mundo melhor. Buscamos aqui colocar em foco as tensões entre escola, arte e direito à cidade com o intuito de buscar mais um destes caminhos, rumo a uma cidade, uma escola, um mundo melhor. Seja isso o que for para você, buscamos também explicar aqui o que entendemos por este lugar melhor. Para finalizarmos este memorial então com um pedido, um reclame, explicamos que este lugar melhor para nós é um espaço de paz, conhecimento e segurança para qualquer cidadão, sendo criança, adolescente,

adulto, com deficiência, ou qualquer forma de experienciar a vida humana nesses corpos que habitamos e nesses territórios em que vivemos.

*Por isso cuidado meu bem,
Há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal
Está fechado pra nós
Que somos jovens...
(...)
Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento cheiro da nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva do meu coração...
Já faz tempo eu vi você na rua
Cabelo ao vento, gente jovem reunida
Na parede da memória essa lembrança
É o quadro que dói mais...
Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais...
Nossos ídolos ainda são os mesmos
E as aparências não enganam não
Você diz que depois deles não apareceu mais
ninguém
Você pode até dizer que eu tô por fora
Ou então que eu tô inventando...
Mas é você que ama o passado e que não vê
É você que ama o passado e que não vê
Que o novo sempre vem...
Hoje eu sei que quem me deu a ideia
De uma nova consciência e juventude
Tá em casa, guardado por Deus
Contando vil metal...
Minha dor é perceber que apesar de termos
Feito tudo, tudo, tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais...”*

- Antônio Carlos Belchior

RESUMO

Este trabalho surge de pesquisas anteriores realizadas pelo PIBIC, na perspectiva dos territórios e dinâmicas do DF, com ênfase no Paranoá. Pretendemos analisar o que se é discutido a respeito da escola, arte e direito à cidade. Para tanto, realizamos um levantamento de produções científicas, produzidas entre os anos 2009 e 2019. Os trabalhos analisados são nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola, já que buscamos entender quais perspectivas a respeito de nossos temas de interesse vêm sendo abordadas em diversos lugares do mundo. Traçamos um histórico da região do Paranoá e trazemos alguns elementos importantes da história do DF. Realizamos tal análise numa perspectiva geográfica, utilizando conceitos como território, globalização e cidadania para colocar em foco as relações entre o direito à cidade, a escola e a arte. Trabalhamos com os dados coletados a partir da metodologia da análise de conteúdo. Lançamos mão dos conceitos analisados e resultados de nossa pesquisa para entender os caminhos que acreditamos serem possíveis na apropriação do território e participação ativa de jovens e crianças no DF, principalmente no Paranoá.

Palavras-chave: Direito à cidade; Arte; Escola; Paranoá.

ABSTRACT

This paper is a result of previous research opportunities, having taken place through the PIBIC initiative, in the perspective of territory dynamics in DF, with an emphasis on the region of Paranoá. We intend to analyze the current discussions about school, art and the right to the city. In order to achieve that, we gathered a variety of scientific papers, produced along the years of 2009 through 2019. The papers being analyzed are produced either in Portuguese, English or Spanish, since we intend to further understand the perspectives being taken into consideration, concerning the main topics of interest in this research, along different places in the globe. We trace important historic moments of the region of Paranoá, exploring also some important historical elements of DF. We establish the analysis in a geographical perspective, taking into account concepts such as territory, globalization and citizenship, in order to bring attention to the relationships between the right to the city, school and art. We work with the collected data by the means of content analysis research technique. Exploring the analyzed concepts and our research's results, we intend to understand further possibilities about the ways we believe to be possible to develop further appropriation of territory and active participation by youngsters and children in DF, specially in Paranoá.

Key words: Right to the city; Art; School; Paranoá.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Distrito Federal.....	27
Figura 2 - Brasília, Plano Piloto.....	28
Figura 3 - Região urbana do Paranoá.....	29
Figuras 4.1 e 4.2 - Barragem do Paranoá.....	35
Figura 5 - CEDEP.....	37
Figura 6 - Homenagem ao João do Violão.....	39
Figuras 7.1 e 7.2 - Entrada Sul do Parque Ecológico do Paranoá.....	41
Figura 8 - Avenida Principal.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BASE - Bielefeld Academic Search Engine

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEDEP - Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá

ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia

DF - Distrito Federal

FAPDF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GENPEX - Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular (de crianças, adolescentes, jovens adultos e idosos) e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

RA - Região Administrativa

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de trabalhos na língua portuguesa.....	46
Quadro 2 - Relação de trabalhos na língua espanhola.....	52
Quadro 3 - Relação de trabalhos na língua inglesa.....	57

SUMÁRIO

1. Introdução.....	26
1.1. Onde começam nossas inquietações.....	31
1.2. Contextualização do Paranoá e DF.....	34
2. Escola, arte e direito à cidade: tensionamentos ao redor do globo.....	42
2.1. Produções na língua portuguesa.....	46
2.1.1. A respeito do Paranoá.....	48
2.1.2. Sobre território e direito à cidade.....	50
2.1.3. A perspectiva da Educação.....	51
2.2. Produções na língua espanhola.....	52
2.2.1. Produções latino-americanas na língua espanhola.....	54
2.2.2. Produções europeias e anglo-saxônicas na língua espanhola.....	55
2.3. Produções na língua inglesa.....	57
2.3.1. Território e direito à cidade nas produções em língua inglesa.....	58
2.3.2. A perspectiva da arte nas produções em língua inglesa.....	60
3. Dos questionamentos surgidos.....	62
4. Considerações finais.....	66
Referências.....	69

1. Introdução

Como trazemos no memorial e a partir de diversos elementos que pretendemos explorar ao longo deste trabalho, acreditamos ser de grande valia analisar o que vem sendo discutido a respeito da escola, da arte e do direito à cidade.

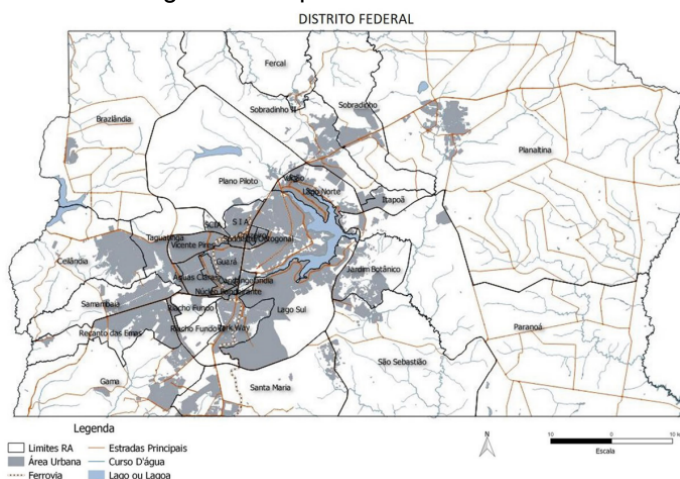
Para realizar tal análise, utilizamos o conceito de território na perspectiva de Haesbaert e Limonad, no que diz respeito à compreensão do mesmo para além do espaço. Os autores pontuam:

De fato o território não deve ser confundido com a simples materialidade do espaço socialmente construído, nem com um conjunto de forças mediadas por esta materialidade. O território é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado. (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 42)

Além da dimensão do território, lançamos mão da obra de Milton Santos (2001) a respeito da globalização, buscando identificar e analisar as dinâmicas discutidas nos trabalhos a respeito do direito à cidade em três línguas distintas. A investigação a partir das línguas portuguesa, espanhola e inglesa foi escolhida buscando a diversidade de contribuições em outros locais do globo a respeito dos assuntos de interesse desta pesquisa.

Tratamos sobre o contexto do Distrito Federal, com ênfase no Paranoá, buscando entender as dinâmicas da região. Acreditamos que por meio desta reflexão, podemos discutir as contribuições de grupos e indivíduos do Paranoá para pensar estas dimensões da escola, da arte e do direito à cidade.

Figura 1 - Mapa do Distrito Federal



Fonte: CODEPLAN 2013, SEGETH - MANCHA URBANA (LOTES SITURB E VETORIZADOS 2015).
Elaboração por DEURA/CODEPLAN, 2017.¹

Sendo território uma categoria fundamental a esta pesquisa, no intuito de pensar o direito à cidade e os impactos da escola e arte no mesmo, lançamos mão das reflexões de Haesbaert e Limonad a respeito deste, como citamos anteriormente. No que tange o desenvolvimento humano a partir do território, os autores pontuam:

Os homens, ao tomarem consciência do espaço em que se inserem (visão mais subjetiva) e ao se apropriarem ou, em outras palavras, cercarem este espaço (visão mais objetiva), constroem e, de alguma forma, passam a ser construídos pelo território. (HAESBAERT e col., 2007, p. 42)

Levando em consideração a produção de Haesbaert (2005), pensamos território em suas dimensões complexas, como “espaço-tempo vivido”, imerso em relações de dominação e apropriação². Pontuamos aqui sua comparação entre território funcional e território simbólico, fundamental para pensarmos a dialética entre estes “tipos” de território. O autor traz luz à visão unidimensional e hegemônica do capital, onde o território é enxergado como algo funcional, um meio de produção (recurso). Sendo esta somente uma das dimensões do território, que faz contrapartida com o território simbólico, carregado de significado, vivências e identidade (símbolo).

¹ Acessado pelo Atlas do Distrito Federal/CODEPLAN (2017) em 17/09/2021, disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2017.pdf>.

² Haesbaert faz uma ponte na explicação de Lefebvre sobre a diferença entre o conceito de apropriação como “processo simbólico, carregado das marcas do “vivido”, do valor de uso” e de dominação como algo “mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca”.

Partindo disso, entende-se território aqui, como um resultado “da articulação de duas dimensões principais, uma mais material e ligada à esfera político-econômica, outra mais imaterial ou simbólica, ligada sobretudo à esfera da cultura e do conjunto de símbolos e valores partilhados por um grupo social” (HAESBAERT; LIMONAD; 2007, p. 49).

Pensar o território na realidade do Distrito Federal pode ser uma atividade árdua, tendo em vista a complexidade das relações sociais, geográficas e políticas que caracterizam a região na dicotomia Plano Piloto - Regiões Administrativas. Paviani (2003) pontua que, no DF, o “fracasso do planejamento urbano se materializa nas dezenas de núcleos esparsos no território, denotando apartação e exclusão sócio-espacial”. Assim, explica que o trabalho intenso de quatro anos dos conhecidos “candangos” na construção da cidade “não resultou em uma democrática apropriação social dos bens e serviços socialmente produzidos. As tensões sociais geram urbanização em constante conflito e crise” (PAVIANI, 2003, p.11).

Figura 2 - Brasília, Plano Piloto

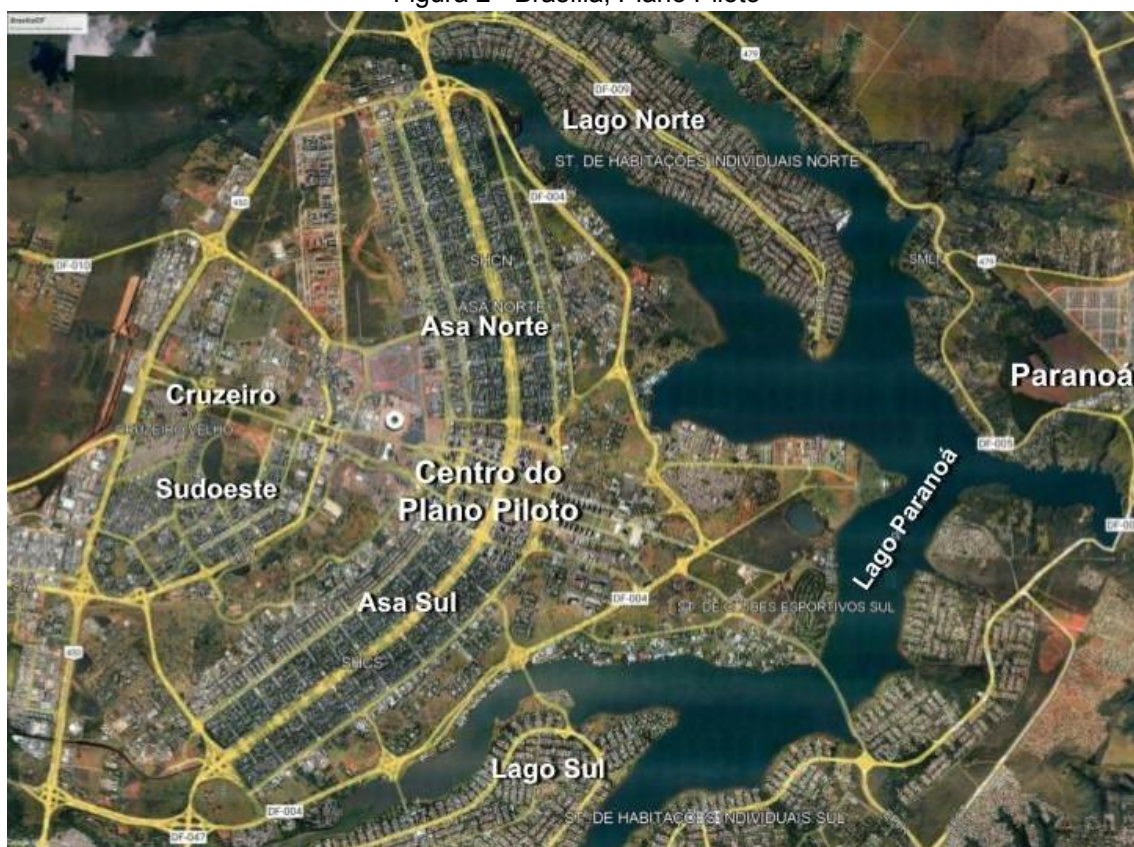


Imagem satélite da região central de Brasília, região do Plano Piloto (RA I) e Lago Paranoá. Presença das Regiões Administrativas Paranoá (VII), Lago Sul (XVI), Sudoeste (XXII), Cruzeiro (XI) e Lago Norte (XVIII).

Fonte: Google Earth.

Pretendemos, então, analisar as produções a respeito da região do DF e Paranoá a partir destes pressupostos. Utilizamos produções de diversos autores a respeito destes locais, propondo refletir a respeito da cidadania e dos cidadãos numa perspectiva formativa. É por isso que diversos conceitos da Geografia seguirão sendo utilizados neste trabalho.

Trazemos o que Santos pontua ao tratar sobre o que chama “outra globalização”, buscando imaginar um mundo que poderia ser. Além do que encontramos, há tempos imerso nas dinâmicas do capitalismo e do processo de globalização. O autor reforça a “emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança” (SANTOS, 2001, p. 21).

Entendemos que esta afirmação em muito dialoga com o que pudemos observar até hoje das dinâmicas estabelecidas na região do Paranoá, tanto no passado quanto nas relações contemporâneas. Não nos dedicamos, neste trabalho, a discutir sobre os meios técnicos que Santos traz em sua produção. Mas entendemos que a cultura popular a que ele se refere bem se aplica aos elementos que poderemos analisar sobre os cidadãos do Paranoá.

Figura 3 - Região urbana do Paranoá



Imagem satélite do centro urbano da Região Administrativa VII e fronteira com a região do Itapoã (RA XXVIII).

Fonte: Google Earth.

Também nesse sentido, citamos um artigo de Aitken fundamental para nossas reflexões nesta pesquisa, onde o autor explora o movimento dos *Izbrisani* na Eslovênia e a *Revolución de los Pingüinos* no Chile numa análise a respeito das “posições insustentáveis” dos jovens, “com relação ao seu direito de representação civil e seu acesso aos espaços públicos da cidade” (AITKEN, 2014, p. 675). O autor, na mesma página, explica como os jovens lidam com tais impasses analisados: “geralmente tentam resolver os problemas por conta própria”.

Esta reflexão é de importância para nós pois acreditamos ser isto que observamos nas dinâmicas de crianças, adolescentes e jovens adultos do Paranoá, como mostraremos em seguida ao traçar o histórico e contextualização da região. O autor traz estes questionamentos na perspectiva do direito à cidade, o que é também de extrema importância para nosso trabalho.

Acreditamos ser importante continuar citando o que Haesbaert e Limonad discutem a respeito da utilização do espaço na modernidade, já que é fundamental entendermos as complexas dinâmicas territoriais contemporâneas. Ao comparar o uso do território nas sociedades tradicionais e hoje, os autores nos alertam sobre a perspectiva utilitarista que tomou o lugar da apropriação simbólica do território no passado: “nas sociedades modernas o território passa a ser visto antes de tudo, (...) como um instrumento de domínio, a fim de atender às necessidades humanas” (2007, p. 43). Este entendimento nos permite colocar em enfoque a dinâmica utilitarista que caracteriza o pensamento e o espaço no Distrito Federal.

Além disso, nossos questionamentos aqui ancoram-se nas ideias de Lefebvre, (1999, p. 25) no que estabelece a diferença entre o início e o fim do século XX quando a industrialização tomou o lugar da urbanização na organização dos territórios. Segundo o autor, a cidade industrial constitui-se enquanto uma não-cidade (entendida como um resultado da repressão de características fundamentais da história da cidade, daquela comunidade e do que antes definia seu

estilo de vida)³, com o dia-a-dia altamente regulado. Em sua obra "O Direito à Cidade", Lefebvre pontua:

Basta abrir os olhos para compreender a vida cotidiana daquele que corre de sua moradia para a estação próxima ou distante, para o metrô superlotado, para o escritório ou para a fábrica, para retomar à tarde o mesmo caminho e voltar para casa a fim de recuperar as forças para recomeçar tudo no dia seguinte. O quadro dessa miséria generalizada não poderia deixar de se fazer acompanhar pelo quadro das "satisfações" que a dissimulam e que se tornam os meios de eludi-la e de evadir-se dela. (LEFEBVRE, 2011, p. 118)

Nesta produção podemos entender com mais objetividade as maneiras de ir e vir da classe trabalhadora na cidade. Lefebvre explica a necessidade, naquele momento histórico, de buscar distrações enquanto resposta, possibilidade de evasão, à realidade miserável de uma existência reduzida à dimensão material. Propomos, então, perguntar: tendo esta realidade do escapismo, da violência, da negação como elementos tão presentes, o que podemos fazer para construir uma outra realidade?

Nossa proposição então, para este trabalho, é analisar o que, nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa, têm-se dito a respeito destes assuntos. Além disso, especificamente como a escola e a arte agem pelo direito à cidade na contemporaneidade. Realizamos esta análise numa perspectiva formadora e com foco na região do Paranoá, considerando as diversas contribuições da região para nossas discussões sobre estes temas até a redação deste trabalho.

1.1. Onde começam nossas inquietações

Trazemos as reflexões de nossa primeira pesquisa no PIBIC, "Narrativas e saberes de sujeitos em relação ao território: direito à cidade na perspectiva de jovens do Paranoá", realizada em 2019 e finalizada em 2020. Esse trabalho teve por objetivo colocar em discussão o direito à cidade na perspectiva da Região Administrativa do Paranoá, DF. Utilizamos a análise territorial também para adentrar

³ Para Lefebvre (1968) a não-cidade, ou anticidade, é o fenômeno que se dá em decorrência da cidade industrial, onde os elementos que constituem a cidade são diluídos em detrimento à sua "função", o que ele chama de "signos do urbano na dissolução da urbanidade", quando a cidade é tomada pela estipulação, pela ordem repressiva. Ela não tem contornos ou personalidade, mas é mandada e estipulada por signos e forças determinantes a uma vida altamente regulada e submissa (LEFEBVRE, 1968, p.25).

a escola e pensar de quais formas esta poderia contribuir para a construção da sensação de pertencimento entre os jovens do Paranoá.

Foi a partir desta experiência que trabalhamos com diversos conceitos que determinaram nosso arcabouço teórico para este trabalho. O direito à cidade, na perspectiva de Lefebvre, Aitken e Harvey, foi um de nossos enfoques ao longo da pesquisa.

Citamos algumas palavras de Lefebvre ao levantar a perspectiva da sociedade frente ao direito à cidade quando diz "...um caminho se abre, o da sociedade urbana e do humano como obra nessa sociedade que seria obra e não produto" (2011, p. 107). Essa concepção é fundamental para este trabalho, pois entendemos a sociedade e a cidade, neste sentido. Como uma obra, um processo inacabado. E, em diálogo com o que trouxemos anteriormente a respeito do entendimento da dimensão do território, podemos observar estes seres humanos que constituem a cidade e a sociedade, enquanto são também por ela constituídos e transformados.

Levando em consideração essa perspectiva, pretendemos estender a discussão que iniciamos em nosso primeiro PIBIC a respeito da escola e do direito à cidade. Tendo a cidade esse potencial educativo, em algumas análises chamada "cidade educadora", pretendemos discutir quais são as similaridades e diferenças nas produções científicas a respeito desses dois principais conceitos, escola e direito à cidade. Gadotti explica a respeito da cidade que educa, onde "todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece" (GADOTTI, 2006, p. 134).

É também por isso que as reflexões de Fernandes (2020), propondo uma escola considerada ferramenta de apropriação e transformação do território, são de extrema importância para construir nossa discussão. Citamos aqui algumas considerações importantes para a compreensão de uma escola pensada com o direito à cidade:

[...] essa escola que pensa e articula novas possibilidades e indica os riscos e distopias à sociedade envolvente também abraça o desafio educativo, de colocar-se como espaço de viver o comum, das relações de liberdade e diferença. Território de esperança para educar crianças e jovens para responder à demanda civilizatória, à dimensão humana, à dimensão da vida

em sociedade e responder à pergunta deste século: Podemos viver e aprender com nossas diferenças? (FERNANDES, 2020, p. 128)

Ao pensar a escola como o lugar do comum, da liberdade e da diferença, a autora coloca a possibilidade de uma escola que necessariamente dialoga com o direito à cidade, no sentido que propõe à escola “abrir as comportas do pensamento construído coletivamente, em especial, abrir as portas da imaginação para que se imagine e crie, o que ainda não se imaginou e criou” (FERNANDES, 2020, p. 127).

Assim, entendemos ser fundamental nutrir dentro de cada um de nós essa esperança, confiança de que a juventude saberá escolher os melhores caminhos e refletirmos sobre como utilizar as ferramentas que temos à disposição para garantir que este espaço seja realidade. Principalmente, neste trabalho, pensando a escola e a realidade do Paranoá.

Nossa segunda pesquisa teve como objetivo discutir o direito à cidade na perspectiva do Grêmio Recreativo Arroxá o Nó, criado e instalado na Região Administrativa do Paranoá, DF. Intitulada “Território, arte e direito à cidade: reflexões sobre a juventude no Paranoá dialogando com o Grêmio Recreativo Arroxá o Nó”, buscamos construir mais uma vez uma análise territorial considerando o fenômeno da globalização e sua ancoragem no território, o que Massey (2012) denominaria de “o sentido global de lugar”. Avaliamos a influência da arte na perspectiva do direito à cidade a partir da atuação da Quadrilha Junina Arroxá o Nó.

Chegamos à conclusão de que o grupo representa uma possibilidade de identificação para outros jovens e crianças da região, buscando iniciativas artísticas e recorrendo a outras maneiras de se apropriar do território e seguir com a prática do direito à cidade.

Então, a partir dessa segunda pesquisa, pudemos observar que os grupos artísticos que atuam na região possuem um papel formador muito importante para os jovens, adultos e crianças envolvidos. Buscamos discutir, dessa forma, as tensões observadas em trabalhos científicos a respeito da arte e do direito à cidade.

Por fim, chegamos à intersecção que consideramos de grande importância investigar. Tendo observado as relações do direito à cidade primeiro na perspectiva da escola, e em seguida na perspectiva da arte, nos indagamos a respeito das relações estabelecidas ao analisar estas três dimensões ao mesmo tempo.

Além disso, foi por meio destas pesquisas que pudemos observar que mesmo a região do Paranoá contando com uma comunidade artística de renome, são ainda poucos os trabalhos que tratam sobre arte na região. A invisibilidade, tão discutida em outros trabalhos a respeito da EJA — discussão muito presente no Paranoá como poderemos observar em seguida — é extremamente clara ao buscarmos o que se é dito publicamente a respeito da veia artística da região.

Apresentamos, em seguida, algumas contribuições de um reconhecido artista plástico do Paranoá, Gersion Silva, a partir de sua dissertação de mestrado. Gersion é uma figura de extrema importância para as artes na região e confirma-nos, por meio de seu trabalho, a importância da arte para a história do Paranoá e vice-versa. Ainda que Gersion nos apresente elementos tão importantes, trazemos atenção ao fato de que nenhum dos trabalhos analisados nesta pesquisa trouxe mais detalhes sobre a importância do trabalho do artista para a região.

É a partir deste lugar que partimos, com o intuito de discutir sobre a vida no Paranoá e no DF, buscando entender a maneira que a escola e a arte corroboram para o avanço da luta pelo direito à cidade.

1.2. Contextualização do Paranoá e DF

A história do Paranoá precede à inauguração de Brasília, e é por ela que começaremos a contextualização das regiões neste trabalho. A Região Administrativa VII começou a ser ocupada em 1957 por trabalhadores na construção da Barragem do Paranoá, sendo nomeada Vila Paranoá⁴. Diversas Regiões Administrativas surgiram da necessidade de moradia para candangos que trabalhavam nas obras em Brasília, como pontua Silva (2019, p.12): “Durante a construção de Brasília, iniciou-se a criação de núcleos habitacionais para abrigar os trabalhadores que aqui chegavam. (...) A Vila Paranoá abrigou os trabalhadores que vieram construir a Barragem do Lago Paranoá, em 1957.”

Figuras 4.1 e 4.2 - Barragem do Paranoá

⁴ Chamada “Vila Paranoá” pelos moradores de longa data, a região foi registrada oficialmente em 1964 como “Paranoá”. Até hoje, ao conversar com pioneiros, descendentes e em diversos registros, é normal depararmos com “Vila Paranoá” para designar a região ocupada pelos primeiros acampamentos. Como pontuamos à frente, os primeiros moradores foram realocados no processo de fixação e a região ocupada entre 1957 e 1988 hoje é o Parque Ecológico do Paranoá.



Região da Barragem do Paranoá, no sentido Paranoá - Lago Sul. A imagem 4.1 é aproximadamente 50m da Barragem, enquanto a 4.2 mostra o ponto de vista a aproximadamente 170m, vista do último retorno antes da passagem.

Fonte: Layo Stambassi, 2021 - Acervo pessoal.

Em 1960, a Vila Paranoá já contava com aproximadamente 3 mil habitantes, ocupação que desencadeou, em 1964, a Lei nº 4.545/64 que efetivamente criaria a Região Administrativa do Paranoá, dividindo o DF em 8 regiões.

Citamos, aqui, o capítulo 8 do livro “Brasília: Diferentes olhares sobre a cidade” para explicar um pouco mais sobre o surgimento das chamadas “Regiões Administrativas”. Neste texto, a professora Magda Lúcio aborda a discussão sobre o nascimento das Regiões Administrativas no processo de construção de Brasília, no que cita uma entrevista realizada em 1992 com Lúcio Costa:

Ao contrário do que andaram dizendo, os operários que construíram Brasília não foram abandonados, eles se transformaram da noite pro dia em proprietários, em detrimento de Brasília, que teve muita despesa para levar estradas de acesso, luz, e todas essas facilidades para cada um daqueles núcleos. Esses operários instalaram-se e cresceram porque não tinham nenhuma restrição, ao contrário dos residentes em Brasília, que tinham que obedecer a uma série de critérios para manter a unidade da cidade, nestas cidades-satélite não havia nada disso. As favelas que foram surgindo eram formadas por gente nova que vinha atraída por aquela miragem da capital. Talvez não fosse uma solução civilizada em termos europeus, mas uma solução que deu certo. Essa gente mora lá, e dentro dos seus limites é feliz. (COSTA, 1992, apud LÚCIO, 2015, p. 203-204)

A declaração de Lúcio Costa nos permite pensar sobre o histórico de formação destas regiões. Ao dizer que a criação das hoje chamadas Regiões Administrativas não foi uma “solução civilizada em termos europeus”, podemos observar o discurso elitista e higienista característico da classe política e intelectual brasileira do século passado. Por mais que as ferramentas políticas e legislativas tenham evoluído e muitos direitos sejam garantidos institucionalmente, o DF segue

marcado por este distanciamento, algo que diversos autores discutem ser não somente físico, mas também social.

Trazemos atenção ao fato de que uma das figuras mais reconhecidas pela construção de Brasília, Lúcio Costa, idealizador da cidade, entenda o acesso ao direito à moradia por parte dos trabalhadores dessa forma.

Magda Lúcio (2015, p. 203) pontua, em suas considerações ainda sobre as antigas “cidades-satélite”⁵, que os moradores do Plano Piloto atribuem a qualidade de vida ao planejamento da cidade e atribuem as precariedades de algumas Regiões Administrativas (policiamento irregular, coleta de lixo insuficiente, mobilidade, são alguns exemplos citados) à falta de planejamento na ocupação da região. Lúcio (2015, p. 203) resume: “O centro de Brasília estruturado, planejado, afasta-se das satélites, não idealizadas, nesse sentido, desorganizadas”.

Começamos a tratar sobre o início do Paranoá, e quanto à origem do Distrito Federal? O motivo para a ocupação da região foi a mudança da capital federal. A mesma foi instituída com a lei nº 2.874, de 19 de setembro de 1956, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek. Lê-se no decreto:

A Capital Federal do Brasil, a que se refere o art. 4º do Ato das Disposições Transitórias da Constituição de 18 de setembro de 1946, será localizada na região do Planalto Central, para êsse fim escolhida, na área que constituirá o futuro Distrito Federal circunscrita pela seguinte linha: Começa no ponto da Lat. 15º30’S e long. 48º12’W. Desse ponto, segue para leste pelo paralelo de 15º30’S até encontrar o meridiano de 47º e 25’W. (...)

A respeito do planejamento e racionalidade característicos de Brasília, como observamos em Lúcio (2015), citamos a análise de Costa (2015) sobre o papel das crianças nessa dimensão de Brasília. A autora diz que a presença, além de crianças, também de mulheres, “era sacrificada pela corrida frenética das edificações que, em um movimento incessante de urbanização, ia devorando todo o espaço, transformando em urbana a sociedade e a presença da criança se tornara um excedente incômodo” (COSTA, 2015, p. 35).

⁵ A utilização do termo “cidades-satélite” viria a ser extinguida pelo decreto Nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998. No decreto, é citado como um dos motivos para a tomada da decisão, o fato de que as aglomerações urbanas do DF, na época, já assumiam características de cidades e cresciam cada vez mais independentes do Plano Piloto tanto social, econômica quanto culturalmente. Ficou assim determinado então, pelo Art. 1º, que “As cidades situadas no território do Distrito Federal, deverão ser designadas pelos seus respectivos nomes em documentos oficiais e outros documentos públicos no âmbito do Governo do Distrito Federal, vedada a utilização da expressão “satélite”.

Voltamos ao histórico do Paranoá, onde tivemos as crianças, jovens e mulheres como agentes muito importantes no processo de fixação da Região Administrativa. As histórias a respeito das lutas para fixação do Paranoá são diversas e compartilhadas oralmente na comunidade - pelos mais velhos. Já os registros destas lutas são pouquíssimos nos documentos públicos. É possível encontrar muitas informações e registros, até mesmo fotográficos, no CEDEP⁶ (Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá).

Figura 5 - CEDEP



Vista externa dos portões do CEDEP vazios durante a pandemia da Covid-19.
Fonte: Layo Stambassi, 2021 - Acervo pessoal.

Tivemos a honra, em agosto de 2020, de entrevistar o Professor Renato Hilário dos Reis⁷ a respeito de sua prática e história no Paranoá.

⁶ O CEDEP foi fundado no início da década de 90 para dar continuidade ao processo de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos no Paranoá, após a mudança de gestão da Associação de Moradores - saída dos integrantes do Grupo Pró-Melhorias e entrada de agentes favoráveis ao governo. A organização é referência na região até hoje e segue transformando a vida da população do Paranoá com educação, cultura e mobilização.

⁷ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1988) e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000), o Professor Renato atua há décadas com enfoque na Educação Popular de Crianças, Jovens, Adultos e Idosos. Seus principais eixos de pesquisa são educação/alfabetização de jovens e adultos, constituição do sujeito de amor, poder e saber, educação popular e relações sociais na perspectiva histórico-cultural. É membro pesquisador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais-GENPEX. Sua trajetória com o Paranoá teve início ainda no fim da década de 80.

Lançamos mão, também, de sua obra “A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos”, em que no primeiro capítulo, intitulado “Paranoá: origem, história e alfabetização”, podemos ter acesso ao depoimento de Maria de Lourdes⁸. Neste rico diálogo podemos entender mais sobre o processo de assentamento do Paranoá e a importância da mobilização social para que a fixação pudesse acontecer.

O relato de Lourdes, nascida em Paracatu-MG (a 250 km do Distrito Federal), evidencia diversas lacunas entre aquilo que é registrado no discurso oficial e aquilo que é vivenciado pelos sujeitos na luta por seus direitos. Ao falar sobre as condições de moradia da população do Paranoá naquela época, Lourdes explica o choque que vivenciou ao ir à rua com o Grupo Pró-Melhorias⁹:

Aqui é que se evidencia o choque de que falei, de conhecer a situação em que as pessoas viviam. Viviam em cubículos, todo mundo junto. Uma só casa [barraco], e moravam de 12 a 15 pessoas naqueles quatinhos. As pessoas só entravam para dormir. Um banheiro, às vezes, para 18 pessoas. E um banheiro precário, porque era uma semi fossa: um buraco, com lona preta em volta. Aí se defecava, tomava banho. Tudo ali. Você me entende? Isso foi um choque pra nós. Eu saía da adolescência. (...) Ao tomar consciência da situação vivida pela comunidade, a gente disse: “Olha! Não dá pra continuar do jeito que está. Vamos ter que fazer alguma coisa” (REIS, 2011, p. 17-18).

Este relato marcante é sobre um dos mais importantes acontecimentos da história do Paranoá: o Barracaço, ocorrido em 1988. Os moradores se organizam para construir o maior número de barracos possível da noite para o dia. Foram 1.500 barracos levantados durante a madrugada, no que resultaria um embate fortíssimo entre a população e a polícia, e que foi um marco na garantia da fixação do Paranoá.

Até chegarem neste ponto, foi movimentando a comunidade que o Grupo Pró-Melhorias buscou acionar o governo do Distrito Federal para colocar suas demandas em discussão. Em 1982, Lourdes, juntamente aos seus jovens colegas do Paranoá (Maria Delcione da Silva, João Gomes Pereira (João do Violão), Fátima

⁸ Maria de Lourdes Pereira dos Santos conta com mais de 30 anos de participação no movimento popular do Paranoá, atuou como dirigente do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) e professora da rede pública de ensino do Distrito Federal.

⁹ O grupo surgiu dos grupos jovem “Tuca 1” e “Tuca 2” (Turma Unida Comunicando Amor), na Capela de São Geraldo (patrimônio histórico, situada no Parque Ecológico do Paranoá) que desabou em 2005 e foi restaurada em 2014. Composto pelos jovens moradores que frequentavam a Igreja, tiveram o apoio do Padre José Galéa para se organizarem e além de orar, pensar melhorias e discutir seus direitos.

Frazão, entre tantos outros), apresentaram uma chapa para assumir a direção da Associação de Moradores. Estas figuras permaneceram no Paranoá nas décadas seguintes, e são reconhecidas pelos moradores com carinho e admiração até hoje.

Figura 6 - Homenagem ao João do Violão



Ponto de ônibus próximo à região externa do Parque Ecológico do Paranoá na DF-001. A arte foi feita logo após o falecimento do grande João do Violão.

Fonte: Layo Stambassi, 2021 - Acervo pessoal.

O trabalho do grupo continuou na associação até 1987, e Lourdes explica um pouco sobre a mobilização intensa que aconteceu ao longo desses anos:

Tínhamos uma necessidade que era coletiva: luta pela moradia, água, pela vida, que é uma coisa essencial ao ser humano. Todos tinham necessidades e a necessidade de buscar a superação dessas necessidades, de buscar a base da sobrevivência, do sustento. As dificuldades eram comuns a todos e, nessa discussão e mobilização toda, emerge como objetivo central a questão da fixação dos moradores no Paranoá. (...) As mobilizações enormes que fazíamos, principalmente, mas não só em função da fixação, assustavam muita gente, num tempo ainda de ditadura militar. Começamos a receber pressões, a sermos perseguidos pela polícia, gente disfarçada [olheiros] começou a participar das reuniões. (REIS, 2011, p. 24)

O professor Renato explica (2011, p. 25) que neste momento a capacidade de mobilização da população do Paranoá toma outras proporções. Mesmo com a pressão do governo, os moradores e a associação contam com o apoio da Igreja Católica (aliada desde o início, na pessoa do Padre José Galéa), professores da

UnB (que vinham desenvolvendo trabalhos na região) e o Projeto Rondon (Programa Nacional de Desenvolvimento Comunitário, criado em 1980).

Em meio a todos estes tensionamentos, uma das maiores peculiaridades do Paranoá - e visível no levantamento de pesquisas sobre a região - é o histórico da Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos. É claro que estes jovens e adultos, deliberadamente ignorados pelas autoridades na época, ao discutirem seus direitos à moradia, à água, à vida, perceberam a urgência do acesso à educação.

Com a implementação e rápida desinstalação do MOBREAL¹⁰ no Paranoá - os relatos de Lourdes contam que as turmas duraram entre 4 e 6 meses, no máximo (REIS, 2011, p. 25) -, os integrantes da comissão de educação da Associação de Moradores encontraram-se buscando alternativas para garantir o acesso à educação de jovens, adultos e idosos da comunidade. É neste contexto que a associação busca a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). O professor Renato explica o embate:

Como costuma acontecer, é ao governo que se reivindica a continuidade da alfabetização de jovens e adultos, diante da extinção do MOBREAL. Busca-se a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). Ora, sendo governo, dificilmente iria concordar em abrir turmas no Paranoá. Como abrir em um lugar em que a política do governo é de remover os moradores? Assumir uma alfabetização nesse momento seria fortalecer ainda mais a legitimação do Paranoá. E os jovens da associação já tinham descoberto que quanto mais bens de serviço levassem ao Paranoá, mais este se enraizaria. (REIS, 2011, p. 26)

Assim, no ano de 1986, os jovens do Paranoá, ao saberem sobre uma iniciativa de alfabetização comunitária que estava acontecendo no Gama sob a coordenação da professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Marialice Pitaguary, buscam a UnB e a referida professora. A partir daí, a alfabetização é viabilizada em diversos locais da cidade (na Igreja São Geraldo, no Balcão do Projeto Rondon...) por meio do “Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos”, como ficou conhecida a iniciativa entre os moradores do Paranoá e a UnB.

Por meio do decreto nº 11.208/88, o Governo do Distrito Federal oficializa a fixação do Paranoá, estabelecendo uma nova área de ocupação - não mais a região

¹⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização, órgão instituído pelo governo brasileiro com decreto nº 62.455/68 e alterado pelo decreto nº 91.980/85, sendo reestruturado e renomeado como “Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR”. Foi extinto pelo decreto nº 99.678/90, que aprovou a estrutura regimental do Ministério da Educação.

próxima da barragem - com a justificativa de que a área dos primeiros acampamentos teria particularidades geográficas que não permitiam a ocupação urbana no local. Esta região foi transformada no então nomeado “Parque Paranoá” pelo decreto nº 15.899, de 12 de setembro de 1994. O parque foi categorizado pelo decreto nº 40.116, de 19 de setembro de 2019, sendo denominado oficialmente “Parque Ecológico do Paranoá”¹¹.

Figuras 7.1 e 7.2 - Entrada Sul do Parque Ecológico do Paranoá



Região externa à uma das entradas do Parque Ecológico do Paranoá, paralela à DF-005. Próxima ao local onde ficavam os antigos “acampamentos”.

Fonte: Layo Stambassi, 2021 - Acervo pessoal.

O trabalho de alfabetização dos moradores do Paranoá, juntamente à UnB, foi um dos movimentos que marcou a reivindicação de direitos dos jovens ao fim da década 80 do século passado e, pôde ter continuidade no formato do “Projeto Paranoá” com a coordenação do Professor Renato Hilário a partir de 1989. Desse projeto, surgiram o CEDEP, o Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (GENPEX) e inúmeras pesquisas e projetos que seguem permitindo a mobilização e valorização da comunidade e da história do Paranoá.

A área do Paranoá hoje equivale a 856 km², dos quais 4,76% compõem a área urbana e 95,24% compõem a área rural, tornando-a a segunda maior área rural do DF. A região localiza-se a aproximadamente 19 km de distância do Plano Piloto, e é composta por diversas áreas rurais¹², além da área urbana, que é composta pelas avenidas Principal, Alta Tensão e Transversal.

¹¹ O parque possui uma reserva verde de aproximadamente 42 hectares, de acordo com o documento Caracterização Urbana e Ambiental da Unidade de Planejamento Territorial – UPT Leste.

¹² Segundo o Relatório da CODEPLAN de 2018, são elas, Jardim e Três Conquistas (núcleos rurais); Capão Seco (agrovila); Buriti Vermelho, Cariru, Capão Seco, Lamarão e São Bernardo (colônias agrícolas); Quebrada dos Guimarães, Santo Antônio e Quebrada dos Neves (áreas isoladas); Boqueirão, Sobradinho dos Melos, Rajadinha, Café com Troco e Altiplano Leste (comunidades rurais).

Figura 8 - Avenida Principal



Região da Avenida Principal, sentido Su-sudeste.
Fonte: Layo Stambassi, 2021 - Acervo pessoal.

Realizamos esta breve apresentação do Paranoá e do DF, com o intuito de contextualizar as dinâmicas da região. Em seguida, damos início à análise de trabalhos a respeito da temática dos descritores. A partir do levantamento das pesquisas em língua portuguesa, buscamos aprofundar nossas reflexões já iniciadas neste capítulo, a respeito das regiões de enfoque desta pesquisa.

2. Escola, arte e direito à cidade: tensionamentos ao redor do globo

Propomos realizar um levantamento a respeito destes três temas, escola, arte e direito à cidade, com o intuito de conhecer mais a respeito das intersecções estabelecidas entre estes. O levantamento será nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola com o intuito de contrapor o que é produzido em diferentes regiões do mundo.

A partir da análise de produções a respeito da arte e educação como forças aliadas à luta pelo direito à cidade, buscamos pensar as dinâmicas de formação e transformação de cidadãos na sociedade urbana. Para tanto, propomos examinar trabalhos científicos produzidos entre os anos de 2009 e 2019. Nosso levantamento considera os trabalhos realizados em três línguas, com o intuito de identificar as

características comuns e específicas das produções em língua portuguesa, espanhola e inglesa.

Especificamente na língua portuguesa, temos por objetivo focar nas discussões a respeito da região do Paranoá, sendo esta cidade nosso foco para a pesquisa. Após nossas primeiras experiências pesquisando o Paranoá¹³, acabamos por construir um diálogo sobre a escassez de trabalhos a respeito da arte, da escola e do direito à cidade na região, bem como sobre as influências e percepções dos cidadãos da região. A grande maioria de trabalhos que buscam explorar temas relacionados à região, como poderemos observar mais à frente ao observar os resultados desta pesquisa, são da área da Educação, produzidos principalmente por pesquisadores da UnB. É a partir deste lugar que damos início às nossas considerações, com o intuito de discutir sobre a vida no Paranoá e no DF, buscando entender a maneira como a escola e a arte corroboram na luta pelo direito à cidade.

Damos início ao levantamento de trabalhos científicos a respeito dos temas tratados utilizando os seguintes marcadores: arte, escola e direito à cidade. Tais marcadores foram respectivamente ajustados para o levantamento nas duas outras línguas além da portuguesa. A saber, *art*, *school* e *right to the city* na língua inglesa e *arte*, *escuela* e *derecho a la ciudad* na língua espanhola.

Para realizar a análise e coleta dos trabalhos científicos a respeito das relações da escola e da arte com o direito à cidade, lançamos mão da metodologia da análise de conteúdo. Fazemos isto por meio da obra de Laurence Bardin, que trata sobre a história, teoria e ferramentas da análise de conteúdo a partir das produções de autores como Serge Moscovici, Pierre Bourdieu, Gaston Bachelard, George Gerbner, entre outros cientistas influentes no desenvolvimento das técnicas contemporâneas de pesquisas sociais.

Trazemos o que Bardin explica ao definir a análise de conteúdo, dizendo ser “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (2016, p. 36). Esta técnica de

¹³ Como parte do já mencionado Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a Construção do Conhecimento, sob a pesquisa guarda-chuva “Narrativas e saberes de sujeitos em relação ao território: direito à cidade e ao território na perspectiva de jovens e crianças do Distrito Federal” produzimos o primeiro PIBIC “Narrativas e saberes de sujeitos em relação ao território: direito à cidade na perspectiva de jovens do Paranoá” e o segundo “Território, arte e direito à cidade: reflexões sobre a juventude no Paranoá dialogando com o Grêmio Recreativo Arroxá o Nó”.

análise em muito se adequa ao proposto neste trabalho, tendo em vista nosso objetivo de discutir assuntos pouco explorados numa análise conjunta. Nossos esforços de levantar trabalhos com a intersecção do direito à cidade com a arte e a escola, em línguas e regiões distintas do globo, buscando entender os atuais processos de urbanização, exigem um exercício compatível com as técnicas postas por Bardin.

Bardin define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2016, p. 37). A autora definir define ainda a posição do analista neste processo:

(...) compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira (BARDIN, 2016, p. 47).

É a partir destes pressupostos que propomos realizar o levantamento de produções nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa. Buscamos este caminho para entender o que vem sendo produzido a respeito do direito à cidade em diferentes países, mas também para compreender as abordagens sobre arte e escola.

Este trabalho indica a necessidade de considerar o espaço de todos os cidadãos na cidade, incluindo crianças e jovens. Concordamos com Fernandes (2020, p. 128) que indica que precisamos garantir a abertura de espaço para que crianças e jovens desempenhem “um papel ativo na sociedade”. Diversos dos textos apreciados tratam sobre este assunto, com maior presença do tema na língua inglesa, depois na portuguesa e por último na espanhola. Ainda que a literatura em direitos infantis e juvenis seja robusta, na temática do direito à cidade, na perspectiva educacional, em especial sobre a participação de jovens e crianças na cidade, foram poucos os textos coletados na língua espanhola para os fins desta pesquisa. Outro ponto de destaque em nossa pesquisa, é que grande parte dos trabalhos a respeito do tema do direito à cidade, não estavam relacionados à discussões sobre infância e juventude.

No que diz respeito ao levantamento realizado, utilizamos as plataformas Google Scholar e BASE (Bielefeld Academic Search Engine) após experiência com levantamentos a respeito da educação e da arte como elementos motores do direito

à cidade. Notamos que ambas ferramentas conseguem alcançar trabalhos em diversas outras plataformas (como Scielo e CAPES), tornando a pesquisa mais densa e localizada, o que permitiu angariarmos para análise, no total, 42 obras. Destas, 18 na língua portuguesa, 13 trabalhos em língua espanhola e 11 obras na língua inglesa.

Esclarecemos o motivo pelo qual, na análise de trabalhos na língua portuguesa, priorizamos as produções que tratavam sobre o Distrito Federal e o Paranoá. Isso foi com o intuito de fortalecer nossa análise a respeito da região e as dinâmicas territoriais nela estabelecidas. Optamos por manter alguns dos trabalhos encontrados a respeito de outras regiões do Brasil buscando entender quais discussões são estabelecidas em nível nacional em contraposição com o que encontramos sobre o DF e Paranoá.

Abaixo, apresentamos todos os trabalhos coletados divididos por língua, como decidido para nossa análise. Com o intuito de interpretar da melhor forma os dados encontrados na descrição e avaliação dos trabalhos, dividimos os temas ou características mais facilmente observados em cada uma das línguas. Além da interpretação e da descrição, dentro da metodologia da análise de conteúdo encontramos o que é conhecido como o processo intermediário. Bardin explica:

Se a descrição (ou enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2016, p. 45)

Para tanto, buscamos em nosso trabalho utilizar da inferência para interpretar os trabalhos levantados. Nossa análise a respeito dos trabalhos, nas respectivas línguas, acontece de maneira geral em primeiro lugar e em seguida descrevemos as características dos textos com maior detalhamento. O processo, durante a pesquisa, foi invertido e realizado a partir das técnicas exploradas anteriormente neste texto.

Trazemos, então, os 42 trabalhos coletados divididos nas categorias de língua portuguesa, espanhola e inglesa, respectivamente, como mencionado anteriormente. Neste capítulo pretendemos analisar os resultados somente dentre as categorias, e nossa interpretação colocando os diferentes assuntos das três línguas dar-se-á somente no capítulo seguinte.

2.1. Produções na língua portuguesa

Quadro 1: Relação de trabalhos na língua portuguesa

	Título da obra	Tipo de trabalho	Autores	Ano
Nº 14	O direito à cidade no Brasil: construção teórica, reivindicação e exercício de direitos	Artigo em revista	Marcelo Eibs Cafrune	2016
Nº 27	Brasília classificada: novos espaços de classe média na capital federal	Artigo em revista	Cristina Patriota de Moura; Vinicius Prado Januzzi	2019
Nº 18	Movimentos de moradia, autogestão e política habitacional no Brasil: do acesso à moradia ao direito à cidade	Texto apresentado em Fórum	Regina Fátima Cordeiro Fonseca Ferreira	2012
Nº 19	A garantia do direito à cidade através do incentivo ao uso da bicicleta nos deslocamentos urbanos	Monografia	Yuriê Baptista César	2010
Nº 3	Espaços públicos urbanos e pluralismo jurídico: dos bens de uso comum do povo ao direito à cidade	Dissertação de Mestrado	Lucas Pizzolatto Konzen	2010
Nº 30	Um plano educacional para um novo tempo Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília	Artigo em revista	Edilson de Souza	2015
Nº 31	Cidade educativa: Reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana	Artigo em revista	Priscila de Souza Chisté; Antonio Donizetti Sgarbi	2015
Nº 34	Paranoá: lugar, identidade e cidadania	Monografia	Vivianne Macedo de Jesus	2016
Nº 35	A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância	Artigo em revista	Jader Janer Moreira Lopes; Maria Lidia Bueno Fernandes	2018
Nº 36	Conselhos escolares do Paranoá/DF: A participação dos atores sociais negros	Dissertação de Mestrado	Cristiana Santos Teixeira	2012
Nº 37	A formação em processo de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares no Paranoá/DF	Monografia	Tainara Rayanne da Silveira Vital	2015
Nº 38	A formação do pedagogo em Educação de Jovens e Adultos: contribuições da pesquisa-ação	Artigo em revista	Maria Clarisse Vieira	2016
Nº 10	Caminhos para uma educação transformadora: a geografia na experiência de alfabetização de jovens e adultos do Paranoá/Itapoã	Monografia	Marina de Santana Corrêa	2013

Nº 11	Tambores do Paranoá: Um estudo etnográfico sobre uma associação voluntária.	Monografia	Carla Valero Barbosa	2015
Nº 12	UnB, 18h, quarta-feira, 1000°: a batalha da escada como espaço de esperança na autonomia do direito à cidade	Monografia	Raphael Steigleder Botelho	2018
Nº 25	Arte como imaginário da cidade uma experiência nas escolas do DF	Artigo em revista	Benedetta Bisol; P Priscila Rossinetti Rufinoni	2019
Nº 26	Ação-reflexão-ação em uma escola pública do Paranoá - Distrito Federal: Uma perspectiva de Educação Popular na Educação de Jovens e Adultos	Artigo em revista	Julieta Borges Lemes Sobral; Renato Hilário dos Reis	2017
Nº 13	O curso de formação inicial do centro de cultura e desenvolvimento do Paranoá (CEDEP): Singularidades e significação na perspectiva das alfabetizadoras populares	Monografia	Crislanqueni Alves dos Santos	2011

Fonte: Elaboração própria

No total, em língua portuguesa, coletamos 18 obras. Pudemos observar três principais áreas no levantamento de trabalhos na mesma. Ao avaliarmos os trabalhos a respeito de outros estados do Brasil, notamos a presença de várias discussões na perspectiva do direito à cidade, do território e da urbanização que não foram encontradas quando tratando sobre o DF e o Paranoá.

Consideramos esta análise importante tendo em vista as diversas peculiaridades territoriais das regiões que são foco deste trabalho. Aspirando discutir sobre a escola, a arte e o direito à cidade, dividimos as produções da língua portuguesa em três categorias de análise: Paranoá, território e direito à cidade e educação. A grande maioria dos trabalhos que tratam sobre o Paranoá trazem também a perspectiva da educação, e para os fins desta discussão optamos por analisá-los separadamente dos demais que não trazem como assunto a região.

As produções a respeito de territórios e direito à cidade em raras ocasiões referem-se ao Paranoá, mas podemos encontrar algumas obras a respeito das dinâmicas de Brasília, muito frequentemente a respeito da mobilidade ou moradia.

Quando se trata de Educação, o assunto que mais encontramos é a EJA. Como explica o professor Renato (REIS, 2011), desde o início da luta da

comunidade do Paranoá, os grupos lutaram pela educação e pela alfabetização de jovens e adultos envolvidos nas disputas pelo assentamento e pelos direitos de uma vida digna na região. Desde então, como chegamos a discutir nesta pesquisa, o Paranoá tornou-se referência na Educação de Jovens e Adultos e segue provocando diversas discussões e proposições na área.

Nosso intuito é analisar os trabalhos a respeito do Paranoá separadamente dos demais assuntos, e neste caso, a grande maioria dos trabalhos também fala a respeito da EJA. Sendo estes trabalhos os únicos que efetivamente realizam uma análise geográfica ou histórica, mantivemo-nos na categoria de análise com trabalhos a respeito da região, e não na área de educação.

2.1.1. A respeito do Paranoá

Apresentamos a temática dos 7 trabalhos, que de alguma forma tratavam sobre o Paranoá. De um modo geral, são trabalhos desenvolvidos dentro da escola, alguns tratando sobre a formação de alfabetizadores e, a grande maioria, com assuntos relacionados à EJA.

A obra 34 traz como objetivo analisar as dinâmicas de relação com o lugar Paranoá ao observar crianças numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental do local. A autora faz a leitura numa perspectiva geográfica, trabalhando com autores como Aldo Paviani e Renato Reis para investigar e contextualizar as dinâmicas no DF e Paranoá, além de autores como Callai e Cavalcanti para conceituar os diálogos estabelecidos a respeito do ensino da Geografia, sobre a cidade e a cidadania.

Consideramos este trabalho, que é um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UnB, um retrato bastante similar dos diálogos que gostaríamos de estabelecer em relação à região. Durante nosso levantamento foram encontrados diversas obras científicas apresentando pesquisas que aconteceram na região, especificamente escolas, do Paranoá. No entanto, estes trabalhos não nos interessam para os fins desta pesquisa já que tais análises tratavam mais sobre aspectos quantitativos, relacionadas a números na área e em sua maioria da área da saúde. Outros casos buscavam tratar sobre aspectos educacionais e traziam uma análise qualitativa, mas poucos destes trouxeram uma análise territorial ou contextualização da vida na região.

Quanto aos trabalhos a respeito da formação de alfabetizadores, podemos já encontrar os indicativos da importância da EJA na região e vice-versa. Ambos trabalhos tratando sobre a formação de alfabetizadores fizeram-no na perspectiva da EJA e tanto 11 quanto 13 são trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia na UnB.

As obras 11 e 13 são similares quando observamos o esforço em contextualizar aspectos importantes da constituição histórica do Paranoá, mesmo não trabalhando tanto com uma análise geográfica. Ambas autoras pontuam as ações do GENPEX, do CEDEP e deixam claras suas preocupações com a plena formação dos indivíduos deste lugar. O trabalho 13 em específico trata justamente a respeito da formação inicial de alfabetizadoras que toma lugar no CEDEP. Enquanto isso, a obra 11 avalia a importância das associações voluntárias - citando o CEDEP como exemplo.

Também a respeito da EJA, citamos os trabalhos 10, 26 e 37. O primeiro com objetivo de refletir, a partir da constituição de um texto coletivo, sobre as possibilidades que a Geografia oferece à EJA na perspectiva de trabalhadoras e trabalhadores do Paranoá e Itapoã. O segundo, analisa o trabalho desenvolvido em uma pesquisa de doutorado com educandos do Primeiro Segmento da EJA em uma escola particular da região. E o terceiro, traz uma experiência sobre a formação de alfabetizadores para a EJA na região do Paranoá.

Por fim, o último trabalho desta categoria que analisamos trata sobre a forte ferramenta de participação que são os conselhos escolares e faz uma análise na perspectiva dos atores negros neste espaço, ao observar conselhos escolares na região do Paranoá. Na obra 36, a autora traz as perspectivas histórica e geográfica e realiza uma contextualização muito importante para a dissertação, e para entendermos a respeito das dinâmicas a que os cidadãos são submetidos, principalmente os cidadãos negros e pobres neste caso.

2.1.2. Sobre território e direito à cidade

No que tange a análise territorial e as produções a respeito do direito à cidade, foram encontradas 6 obras. Observamos que assuntos como a mobilidade, a

moradia e as ferramentas jurídicas relacionadas ao direito à cidade atualmente estão bastante presentes nas discussões a respeito do DF.

Alguns dos textos analisados nesta categoria tratam sobre uma perspectiva nacional, o que consideramos importante para comparação das diferenças nos debates ocorrendo a respeito do DF e em outros estados ou a respeito do Brasil como um todo. Os dois trabalhos produzidos fora do DF são o número 3, cujo autor era mestrando na USP na época de sua redação e o número 18, cuja autora era doutoranda na UFRJ no período de publicação. Na obra 18, a autora propõe analisar a realidade nacional da luta pela moradia e discorre a respeito da produção de diversas cidades que estão distantes de enxergar a moradia como um direito.

Já na obra 3, o autor analisa os paradigmas científicos das ferramentas jurídicas no uso dos espaços públicos urbanos, e propõe outras ferramentas para a garantia da efetivação do direito à cidade. Também numa perspectiva jurídica, o artigo 14 propõe apresentar os instrumentos jurídicos da política urbana, com o objetivo de avaliar o reconhecimento constitucional no Brasil do direito à cidade e “seu potencial de estratégia política para transformação social” (CAFRUNE, 2016, p. 185).

O trabalho 19 também foi produzido na região do DF e busca fazer uma análise geral a respeito das dinâmicas urbanas estipuladas pelas cidades focadas em automóveis numa perspectiva de aproximação ao direito à cidade pela mobilidade, com enfoque no transporte por bicicleta.

Trazemos, então, as obras 12 e 27, que tratam sobre dinâmicas estabelecidas em Brasília, no centro do DF. Os trabalhos diferem-se drasticamente quando observamos que o primeiro, trabalho 12, busca entender de que forma um evento desenvolvido pela juventude na UnB transforma o espaço construído pelos indivíduos envolvidos, desta forma reivindicando o direito à cidade. Enquanto isso, a obra 27 faz uma análise territorial urbana da crescente elitização do centro de Brasília. A autora inclusive aborda o que ela chama de “praticidade individualista do Plano Piloto” (MOURA & JANUZZI, 2019, p.118), ao explicar sobre a mentalidade dos moradores da região baseando-se nos trabalhos de Brasilmar Ferreira Nunes e

Themis Quesado de Magalhães¹⁴, que tratam sobre o assunto entre o fim da década de 90 do século passado e o início dos anos 2000.

2.1.3. A perspectiva da Educação

Começamos nossa análise dos 5 trabalhos que trazem a perspectiva da Educação com o trabalho 38, que fala sobre a experiência de formação de pedagogos na UnB na prática com a EJA, tratando sobre os processos de transformação social e profissional desses indivíduos. Podemos observar os esforços de pensar uma educação libertadora, transformadora e que neste trabalho é associada ao GENPEX, mais uma das diversas vezes que pudemos observar a importância do grupo para a EJA e tantas outras discussões importantes na área da educação.

A obra 25 em muito dialoga com a proposta de discussão deste trabalho, sendo uma pesquisa realizada diretamente com jovens para analisar como os mesmos enxergam a pergunta "a quem pertence a cidade?". As autoras, no trabalho, analisam o material angariado em duas escolas no DF, uma localizada em Planaltina e a outra no Paranoá. Ao longo do texto, as autoras trazem ainda a noção de utopia, sendo esta uma discussão muito presente nas produções¹⁵ a respeito de Brasília.

Ainda a respeito da obra 25, consideramos muito relevante para a discussão a respeito das territorialidades do DF as análises que as autoras traçam a respeito das dinâmicas no Paranoá e as formas que a historicidade e características da população demarcam grandes diferenças entre o local e a região de Planaltina, por exemplo.

Citamos aqui o trabalho número 30, que traz uma perspectiva a respeito da educação integral com foco nas Escolas Classe/Parque. Nesta discussão, o autor

¹⁴ A saber: Nunes, Brasilmar Ferreira. Brasília, a fantasia corporificada. Brasília, Paralelo 15, 2004; Machado, Lia Zanotta & Magalhães, Themis Quesado de. "Imagens do espaço: imagens da vida". In: Paviani, Aldo (Org.). Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão. São Paulo/Brasília, Projeto Editores Associados/cnpq, 1985, pp. 191-214.

¹⁵ Como podemos observar em textos como "Narrativas de percursos e percursos narrados na superquadra modelo e na Vila do Boa: utopias e distopias em Brasília", 2017, Muller, Fernanda et al. ou como as diversas discussões estabelecidas no livro "Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa, 1956-1964", por Eva Waisros Pereira, de 2011.

explica de que maneira este projeto de Anísio Teixeira pode ser um meio de promover a igualdade de oportunidades.

O trabalho 31 é de muita importância para nossa discussão nesta pesquisa tendo em vista que trata da perspectiva da cidade educadora, dando início aos diálogos do trabalho ao definir e conceituar mais a respeito das “potencialidades educativas da cidade e de seus diferentes agentes” (CHISTÉ & SGARBI, 2015, p.85). Os autores também tratam sobre a perspectiva de uma educação que tem o intuito de criar uma sociedade menos desigual e propõe o diálogo de “uma escola cidadã (...) com uma cidade educativa” (CHISTÉ & SGARBI, 2015, p.86).

Também a respeito da cidade, neste caso com o enfoque nas infâncias, citamos a obra 35. Diversos pontos de discussão propostos pelos autores são de fundamental importância para a análise que propomos neste trabalho. Esta perspectiva, trabalhada no Brasil principalmente por autoras como Cavalcanti e Callai, além dos autores desta produção que estamos a analisar, Janer e Fernandes. Neste trabalho em questão, os autores se propõem a reconhecer “espaço como indissociável da vida e refutando a lógica que tem colocado as trajetórias humanas na Terra como caminhos lineares e em sequência temporal cronologicamente concebida” (LOPES & FERNANDES, 2018, p. 202).

2.2. Produções na língua espanhola

Quadro 2: Relação de trabalhos na língua espanhola

	Título da obra	Tipo de trabalho	Autores	Ano
Nº 20	El precio por el derecho a la ciudad ante el auge de campamentos en Chile	Artigo em revista	Francisco Vergara-Perucich; Camillo Boano	2018
Nº 8	Del "derecho a la ciudad" de Henri Lefebvre a la universalidad de la urbanización moderna	Artigo em revista	Laurence Costes	2011
Nº 28	Urbanización generalizada, derecho a la ciudad y derecho para la ciudad	Artigo em revista	Horacio Capel	2010
Nº 9	¿Qué significa tener derecho a la ciudad? La ciudad como lugar y posibilidad de los derechos humanos	Artigo em revista	Lucas Correa Montoya	2010

Nº 2	El derecho a la ciudad desde Henri Lefebvre hasta David Harvey. Entre teorizaciones y realización	Artigo em revista	Jean-Pierre Garnier	2012
Nº 24	Reformulando la noción de "Derecho a la Ciudad" desde una perspectiva feminista	Artigo em revista	Paula Pérez Sanz	2013
Nº 32	El derecho a la Educación: ¿un derecho vulnerado?. El caso de las Infancia/s emergentes (niños inmigrantes) en la escuela. Y la firme apuesta por la ciudadanía.	Artigo em revista	Gloria Zelaya	2009
Nº 1	Henri Lefebvre y la revolución de la vida cotidiana, la ciudad y el Estado	Artigo em revista	Kanishka Goonewardena	2011
Nº 21	Espacio público y derecho a la ciudad	Artigo em revista	Jordi Borja	2011
Nº 4	El nuevo municipalismo: derecho a la ciudad y comunes urbanos	Artigo em revista	Ismael Blanco; Ricard Gomà; Joan Subirats	2018
Nº 40	Comunidades rururbanas de Quito: entre el empresarialismo y el derecho a la ciudad	Artigo em revista	Manuel Bayón Jiménez	2016
Nº 41	Sobre el derecho a la ciudad y el acceso al suelo urbano. Reflexiones a partir de intervenciones estatales recientes (Mar del Plata, 2012-2015)	Artigo em revista	María Laura Canestraro	2016
Nº 42	El derecho al espacio público	Artigo em revista	Juan Carlos López Roa	2012

Fonte: Elaboração própria

No total, contando com trabalhos de diversos países, nossa análise de artigos na língua espanhola conta com 13 artigos. Dividimos os trabalhos de acordo com a região de produção ou foco de pesquisa, selecionando-os para duas diferentes categorias, sendo estas países latino-americanos e países europeus e anglo-saxônicos. Esclarecemos que alguns dos trabalhos encontrados haviam sido redigidos em outras línguas primeiramente e foram traduzidos para o espanhol para publicação, processo que também foi muito observado nas produções em inglês - analisaremos mais à frente - mas quase não aconteceu com as produções em português.

Citamos, no início deste capítulo, o fato de que os artigos em língua espanhola pouco abarcavam discussões a respeito de crianças, jovens ou sobre a

escola. Ao analisarmos os trabalhos com mais atenção, podemos observar que a quantidade de produções a respeito do direito à cidade, quando comparada à língua portuguesa ou inglesa, é muito maior. Isto nos leva a pensar que o motivo pelo qual nem tanto trabalhos surgiram com esta discussão é também porque muitos dos trabalhos acessados a respeito do direito à cidade são aqueles em espanhol. Também ao observarmos a diversidade de assuntos abordados dentro das discussões sobre o direito à cidade.

Acreditamos que caso tivéssemos como categoria de análise a infância ou a juventude, poderíamos encontrar diversos trabalhos estabelecendo esta discussão, mas quem sabe essa não seja uma oportunidade de pesquisar mais a respeito dessas análises em espanhol.

Trazemos atenção para o fato de que as produções realizadas em regiões europeias e anglo-saxônicas abordam questões teóricas e conceituais exclusivamente, enquanto aquelas de regiões latino-americanas tratam de situações reais, locais ou buscam analisar ferramentas efetivas de transformação para o direito à cidade. Esta análise é, inclusive, abordada em alguns trabalhos como poderemos ver em seguida e cuja discussão pretendemos retomar ao final deste trabalho.

2.2.1. Produções latino-americanas na língua espanhola

Dos 13 artigos totais, 6 são de países da América Latina, sendo estes, Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Venezuela. Dois textos são produções argentinas, o artigo 32, que trata sobre direito à educação, e 41, que trata sobre o direito à cidade. Ambos mostram discussões bastante próximas ao que podemos observar nas produções em língua portuguesa, tendo em vista que as autoras tratam sobre conceitos como cidadania, educação pela justiça social, discussões a respeito de políticas públicas e as desigualdades resultantes da dinâmica neoliberal em diversos países da América Latina, como o artigo 41 busca analisar com profundidade.

Trazemos, então, o artigo 20, que trata a respeito da região do Chile. Com um dos autores sendo natural do país, a segunda autora é baseada na Itália e Reino Unido. Mantivemos o trabalho nesta categoria tendo em vista que a pesquisa trata sobre o fenômeno urbano em Antofagasta, Chile. O artigo utiliza dados oficiais para

contextualizar os obstáculos resultantes de uma vida urbana de alto custo, para fazer com que seja realidade, uma cidade democrática para todos.

Já o artigo 9, da Colômbia, analisa o direito à cidade como direito coletivo, apresentando o que o autor explica serem três facetas jurídicas necessárias para um sistema de corresponsabilidade com o objetivo de tornar o direito à cidade efetivo.

Além destes, citamos também o artigo 40, que apresenta o caso específico da cidade de Quito no Equador. O autor propõe entender os processos de apropriação territorial das populações afetadas pela construção de um aeroporto na região, para assim analisar a resposta das mesmas para o modelo territorial que o autor explica “operar a hegemonia dos grupos de poder nas políticas urbanas”¹⁶ (JIMÉNEZ, 2016, p.103, tradução nossa).

O último texto que analisamos nesta categoria é o artigo 42, situado na Venezuela e cuja discussão a respeito do direito à cidade abarca os mesmo elementos vistos anteriormente como a urgência do direito à moradia, e os problemas enfrentados na sociedade contemporânea: segregação, a fragmentação e a insegurança, para os quais vemos o direito à cidade como solução, ou perspectiva de enfrentamento dessas questões.

2.2.2. Produções europeias e anglo-saxônicas na língua espanhola

Ficamos surpresos ao observar a existência de alguns textos realizados em países anglo-saxões em língua espanhola, e nossa análise aqui será dos 7 artigos restantes, contando com produções dos países Canadá, França e Espanha. O primeiro texto que propomos analisar nesta seção é o artigo 8, produzido na França, que discute o direito à cidade para explicar a sociedade moderna e explora as diversas interpretações do conceito, com intuito de pontuar a importância dos fenômenos da revolução urbana.

Em seguida, o artigo 1, produzido no Canadá, levanta algumas problemáticas a respeito da leitura de Henri Lefebvre em países anglo-saxônicos ao dizer que as interpretações são sempre bastante acadêmicas e teóricas. O autor propõe, então, uma perspectiva mais radical e humanista, de acordo com o autor, buscando falar

¹⁶ No original: “(...) cómo ha operado la hegemonía de los grupos de poder en las políticas públicas urbanas.” (JIMÉNEZ, 2016, p.103)

sobre os principais conceitos que utilizou para teorizar sobre o urbano, sendo estes a vida cotidiana, o Estado e a integralidade.

Cinco produções selecionadas partiram de pesquisas e autores de diversas regiões da Espanha. Todas estas produções coletadas tratam sobre o direito à cidade, focando em diferentes elementos da vida urbana e da história relacionados ao conceito tão importante para as ciências e movimentos sociais atualmente.

Os artigos 4 e 28 possuem a similaridade de serem produzidos em Barcelona. Enquanto o artigo 4 aborda a possibilidade de um novo municipalismo na região definido por duas dimensões, “uma agenda de políticas urbanas comprometidas com o direito à cidade; e uma agenda de práticas urbanas vinculadas à construção do comum”¹⁷ (BLANCO, 2018, p. 15). Já o artigo 28 discute sobre urbanização generalizada e os acontecimentos da cidade na perspectiva do direito à cidade.

Trazemos o artigo 2, a respeito da cidade de Valladolid na Espanha, produzida por um autor francês que estabelece uma análise com as ideias de Lefebvre em contraposição com Harvey. O autor busca estabelecer além de um diálogo acadêmico, um diálogo político, o que de certa forma dialoga com o artigo 1 e sua reflexão a respeito das discussões anglo-saxônicas serem demasiado teóricas e pouco políticas, por assim dizer.

Citamos o artigo 24, que contextualiza o direito à cidade e realiza, a partir daí, uma equiparação com o movimento feminista e a maneira que ambos dividem alguns dos mesmos objetivos e funcionam buscando uma sociedade mais igualitária e com a garantia de qualidade de vida para seus cidadãos. A autora então segue a concluir que essa discussão é importante para entender as potencialidades de uma análise feminista da cidade.

No artigo 21 podemos observar diversos elementos importantes para a discussão do direito à cidade. O autor trata a respeito da crise do espaço público e os papéis que profissionais e intelectuais precisam assumir para uma transformação deste espaço. O autor diz que a “crise do espaço público manifesta-se na ausência

¹⁷ No original: “(...) una agenda de políticas urbanas comprometidas con el derecho a la ciudad; y una agenda de prácticas urbanas vinculadas a la construcción del común.” (BLANCO, 2018, p. 15)

ou abandono ou em sua degradação, em sua privatização ou sua tendência à exclusão”¹⁸ (BORJA, 2011, p. 39, tradução nossa).

2.3. Produções na língua inglesa

Quadro 3: Relação de trabalhos na língua inglesa

	Título da obra	Tipo de trabalho	Autores	Ano
Nº 6	Public Art's "right to the city": Determining various role players' perceptions, experiences and preferences for public art in public spaces in the city of Cape Town	Dissertação de Mestrado	Clyde Ross Walters	2017
Nº 7	The Right to the City Begins on the Street	Capítulo de livro	Kathy Dunster	2015
Nº 22	Between Rights in the City and the Right to the City: Heritage, Character and Public Participation in Urban Planning	Capítulo de livro	Amelia Thorpe	2017
Nº 5	The right to appropriation: Spatial rights and the use of space	Artigo em revista	Hossein Sadri; Senem Zeybekoglu Sadri	2012
Nº 29	A Cry and a Demand: Tactical Urbanism and the Right to the City	Dissertação de Mestrado	Lana K. Alisdairi	2014
Nº 33	Urban Prophets: Creating Graffiti as a Means of Negotiating the Constructs of Urban Public Spaces	Artigo em revista	Alison L. Fraser	2016
Nº 23	Metropolitan rebellions and the politics of commoning the city	Artigo em revista	James Holston	2018
Nº 39	Children's Views about Child Friendly City: A Case Study from Izmir	Artigo em revista	Hikmet Gökmen; Burcu Gülay Taşçi	2016
Nº 15	Live Art as Urban Praxis: The Political Aesthetics of the City	Artigo em revista	Cath Lambert	2013
Nº 16	Emplacing and Excavating the City: Art, Ecology, and Public Space in New Delhi	Artigo em revista	Christiane Brosius; Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg	2015
Nº 17	Another new museum? Imagining the space of art in the creative city	Artigo em revista	Christoph Michels; Timon Beyes; Chris Steyaert	2014

Fonte: Elaboração própria

Os textos coletados na língua inglesa totalizaram 11 trabalhos. Assim como pudemos encontrar diversos textos a respeito do direito à cidade na língua

¹⁸ No original: “La crisis del espacio público se manifiesta en su ausencia o abandono o en su degradación, en su privatización o en su tendencia a la exclusión.” (BORJA, 2011, p. 39)

espanhola, o assunto que mais marcou os trabalhos levantados na língua inglesa foi, além do direito à cidade, a arte.

Como mencionado anteriormente e como alguns dos trabalhos analisados levantaram, diversas produções de países anglo-saxônicos dialogam teoricamente com o trabalho de Lefebvre mas em poucas situações abordam uma perspectiva radical, de efetiva discussão e análise desse direito na realidade.

Ao observarmos os trabalhos que trazem a perspectiva das artes, podemos observar uma outra postura a respeito da apropriação e do direito à cidade, onde diversos autores colocam em foco as transformações observadas nas dinâmicas de diversas cidades a partir da arte.

Além disso, diversos elementos chamaram-nos atenção como discussões a respeito de patrimônios públicos, urbanismo tático, participação de crianças, além de rupturas estéticas no espaço-tempo urbano e muitos outros conceitos que dialogam com nossas considerações neste trabalho.

2.3.1. Território e direito à cidade nas produções em língua inglesa

Para esta análise, encontramos 6 trabalhos a respeito do território e direito à cidade. Em nossa avaliação a respeito dos trabalhos encontrados na língua inglesa, citamos o trabalho 7, situado no Canadá, que abre elementos importantes para nossa discussão a respeito do direito à cidade. A autora, em uma descrição extensa e robusta, traz exemplos de acontecimentos característicos da experiência humana na cidade. O trabalho tem por objetivo ser uma exploração visual de diversos acontecimentos recentes em cidades da Europa e outros continentes, e então, por meio de imagens, a autora explora situações em que cidadãos dormem no meio da cidade, ela trata sobre o direito à brincadeira no espaço urbano e de quais formas essa reivindicação, assim como as outras, abarca a realidade de pessoas de todas as idades.

O trabalho 22, baseado na cidade de Sydney, no estado de New South Wales na Austrália, busca tratar a respeito da participação de indivíduos em ferramentas legais e seus consequentes efeitos na determinação do futuro de suas cidades. A autora aborda ainda questões como patrimônio e participação pública, trazendo o conceito de “*character*”. Não existem definições legislativas no contexto que a autora

analisa, e ela explica que também não podemos encontrar um consenso a respeito do que a palavra significaria. Trazemos, então, um trecho específico em que a autora opõe a expressão “*character*” ao desenvolvimento. Desta forma, o conceito seria algo como esta energia, peculiaridade de determinado local e que o caracteriza em um período do passado (não necessariamente, mas uma estética específica e de certa forma pitoresca).

Já a obra número 5 trata sobre a região do distrito de Cirênia, no Chipre, pequeno país próximo à Turquia. O trabalho tem como objetivo examinar atividades bi-comunais postas na região da Linha Verde. Trazemos uma frase que consideramos dialogar com nossa pesquisa, onde os autores tratam sobre a função do espaço, compartilhando a aspiração “(...) para que os espaços abarquem diversas práticas de habitação de seres humanos”¹⁹ (SADRI & SADRI, 2015, p. 2).

O artigo 39 traz a perspectiva de dois distritos na Turquia, Izmir e Seferihisar. Os autores contextualizam a crescente discussão sobre a participação de crianças na cidade, uma compreensão fundamental e que vai de contramão ao que representa as dinâmicas da cidade neoliberal que conhecemos na atualidade. O intuito dos autores é avaliar a visão de crianças destas duas regiões da Turquia sobre uma cidade “amigável”²⁰, acolhedora para as crianças. Com isso, eles esperam criar espaço para que os locais de estudo possam, no futuro, se adaptar cada vez mais para acolher as crianças.

Finalizando as análises desta seção em que discutimos os trabalhos na língua inglesa sobre territórios e direito à cidade, citamos dois trabalhos produzidos nos Estados Unidos da América. O número 29 é uma tese baseada na cidade de Washington, capital do país e discute o “urbanismo tático”. A autora reflete a respeito do papel de designers e urbanistas, que têm apresentado uma crescente do que a autora chama de “ativismo” em suas funções, ao explicar esse esforço de apropriação dos profissionais em questão. Ela entende que estes profissionais vêm assumindo este papel como uma forma de ganhar um controle mais direto sobre a

¹⁹ No original: “(...) so that spaces can embrace diverse dwelling practices of human beings” (SADRI & SADRI, 2015, p. 2).

²⁰ Os autores utilizam o termo “child-friendly”, que numa tradução direta significaria “amigável para crianças” mas que literalmente quer dizer que seria um espaço adequado, acolhedor, para uma efetiva participação e apropriação do espaço.

cidade e propõe a seguinte pergunta: “Existem políticas da cidade que servem como um tipo de checklist teórico para estas práticas?”²¹ (ALISDAIRI, 2014, p. 2, tradução nossa). Trazemos as ideias de Nogueira para contextualizar o urbanismo tático, que o autor explica serem ações que “estão ligadas à apropriação de espaços públicos subutilizados ou terrenos baldios pelas próprias populações locais” (NOGUEIRA, 2017, p. 92) e que na maior parte das vezes traz um protótipo urbano de baixo custo, como uma instalação “efêmera ou permanente” (NOGUEIRA, 2017, p. 92).

O último trabalho que analisamos nesta área foi o artigo 23, produzido em Berkeley, cidade da Califórnia (EUA). O autor expõe os objetivos do trabalho de investigar políticas na interseção dos processos de construção, ocupação e luta pelos direitos na cidade, além de traçar uma crítica à teoria antropológica pós-política. Estas reflexões acontecem a partir de análises sobre as recentes revoltas urbanas do Brasil e Turquia.

2.3.2. A perspectiva da arte nas produções em língua inglesa

Por fim, trazemos os 5 trabalhos angariados que trazem uma perspectiva da área das artes. Primeiramente, citamos o trabalho 6, que trata sobre arte pública e foi produzido na África do Sul, especificamente a respeito da Cidade do Cabo. O autor utiliza como aporte teórico o trabalho de Lefebvre a respeito do direito à cidade e analisa diversas ferramentas legais e relatos de cidadãos a respeito da arte pública na região.

O número 33 é baseado em Ontário, no Canadá. A análise estabelecida pela autora contrapõe a cidade de Ontário com a cidade de Los Angeles, nos Estados Unidos da América. Consideramos esta discussão altamente relevante pois analisa o que a autora chama de “(neo)grafite”²². Ela explica, a partir do mesmo, a maneira que esta forma artística é criada por uma minoria de cidadãos que tem “esperanças

²¹ No original: “It asks the question: is there a shared politics of the city that serves as a sort of theoretical checklist for these practices?” (ALISDAIRI, 2014, p. 2)

²² A definição da autora é a seguinte, no texto original: “In the 1990s, graffiti turns into an art movement known as neo-graffiti through the incorporation of more pictorial imagery and a greater concern for traditional aesthetics using all kinds of media, such as collage and stencils. The division between graffiti and neo-graffiti is blurry at best. I will employ the term neo-graffiti instead of Street Art or post-graffiti.” (FRASER, 2016, p. 40). Aqui, a autora explica que o que ela chama de (neo)grafite é o grafite produzido a partir dos anos 90, com algumas diferenças estéticas comparado às tendências dos anos 60 do século passado.

de reivindicar seu direito de existir em espaços públicos urbanos apesar das camadas de exclusão ideológica”²³ (FRASER, 2016, p. 32).

Em seguida, o artigo 15 propõe pensar arquitetura com a sociologia, em busca de uma arquitetura que atenda às necessidades e características daquele momento. O autor busca realizar uma análise aplicável a todo o globo, pontuando que este é um trabalho científico dedicado a avaliar as sombras e belezas da cidade de Liverpool, na Inglaterra e uma seleção de obras de um festival artístico característico na cidade de Birmingham, também na Inglaterra. Podemos encontrar neste trabalho uma perspectiva interessante das dinâmicas no espaço urbano, tendo em vista que o autor propõe examinar possibilidades políticas por uma ruptura estética no espaço-tempo urbano. Esta discussão é embasada em debates a respeito da cidade neoliberal e examina como padrões normativos de ritmo do tempo e espaço podem ser subvertidos em um determinado contexto.

Já o artigo 16, baseado na Índia, na capital, Nova Delhi, busca analisar um evento de arte específico que aconteceu na cidade, onde diversas obras foram instaladas no sistema de metrô da região. É a partir desta experiência que as autoras dialogam sobre a relação entre cidade, arte e ecologia. Trazemos aqui a definição das autoras sobre qual a concepção de arte que elas abordam para esta discussão, que elas definiram como “uma forma de interagir com o futuro da cidade”²⁴ (BROSIUS & HEIDELBERG, 2015, p. 1).

O último artigo que analisamos nesta categoria foi o artigo 17, que tem como base para um estudo de campo etnográfico uma cidade de tamanho médio na Suíça. Os autores trabalham a partir de algumas ideias de David Harvey ao discutirem a respeito da mudança na governança urbana, onde explicam que o ideário clássico da cidade não mais cabe e foi transformado em uma dinâmica baseada no empreendedorismo, terminologia utilizada por Harvey para caracterizar estas consequências da cidade neoliberal. Os autores concluem que a partir de uma resposta às diversas camadas da vida urbana, que eles dizem “desdobrar dentro e

²³ No original: “(...) with the hopes of reclaiming their right to exist in urban public spaces despite layers of ideological exclusions.” (FRASER, 2016, p. 32)

²⁴ No original: “(...) the idea of art as a way of engaging with the future of the city.” (BROSIUS & HEIDELBERG, 2015, p. 1)

em volta de museus”, podemos imaginar “novos museus” além do estipulado pela cidade neoliberal.

3. Dos questionamentos surgidos

Pretendemos, neste capítulo, colocar em discussão as características comuns e distintas mais relevantes para nossa pesquisa, das 42 produções analisadas nas três línguas. O menor número de trabalhos investigados na língua inglesa nos pareceu adequado no processo de interpretação dos dados, tendo em vista que pudemos observar a presença de discussões muito interessantes para nossa pesquisa.

Para dar início às nossas considerações, como pontuamos no processo de descrição dos trabalhos na língua espanhola, nenhum dos trabalhos que analisamos nessa língua tem relação direta com elementos como a participação de cidadãos na infância e na juventude, por mais que em alguns casos tratassem sobre Educação e o ambiente escolar. Por mais que em nossa pesquisa este tenha sido o recorte, sabemos que as contribuições científicas disponíveis na língua espanhola, na área da Educação, são de alta relevância, também nesse sentido.

Acreditamos ser importante pontuar nossa hipótese de que os trabalhos que trouxeram uma análise mais profunda da perspectiva da juventude não apareceram com tanta frequência em nossa pesquisa pelo grande número de trabalhos, em espanhol, a respeito do direito à cidade. Acreditamos que haveriam muitas contribuições, caso tivéssemos a juventude ou infância como temas centrais de nossa pesquisa.

Ainda que esse tenha sido o cenário na língua espanhola, na língua portuguesa encontramos discussões de certa forma superficiais no que diz respeito ao direito à cidade e a importância da participação de todos os cidadãos da comunidade nas cidades, inclusive de bebês, crianças e adolescentes. Podemos contar com discussões substanciais e de referência nas áreas da Educação e Geografia. Estas são produzidas por pesquisadores renomados na área, e pouco exploradas quando observamos outros trabalhos na língua portuguesa para além destes especialistas.

Este questionamento a respeito da participação e papel de crianças e jovens, nas produções na língua inglesa, pode ser encontrado com mais frequência, em uma perspectiva bem distinta do que pudemos encontrar nas produções em língua portuguesa. Sendo estas últimas mais focadas em situações específicas, como escolas na região do Paranoá, enquanto na língua inglesa foram mais explorados conceitos numa perspectiva teórica. Pretendemos, desta forma, explorar alguns conceitos importantes para explicar nossa perspectiva a respeito das dinâmicas das cidades e o papel das crianças e jovens nestas.

Lançamos mão das ideias de Tonucci (2006), no que diz respeito ao adultocentrismo. O autor coloca em foco as relações predominantemente comerciais e de trabalho que se tornam o centro das relações urbanas. Enquanto o espaço deveria se adaptar às necessidades das experiências humanas naquele território, ele segue sendo dominado por propósitos ligados à dinâmica do capitalismo, ou seja, em função da produção, circulação e consumo, buscando sempre garantir a acumulação de riqueza.

Ele detalha os efeitos desta cidade no desenvolvimento da criança:

Nestas cidades, as crianças vivem mal. Não podem viver nenhuma das experiências fundamentais para seu desenvolvimento, como por exemplo a aventura, a investigação, o descobrimento, a surpresa, o risco ou a superação de um obstáculo e, como consequência de tudo isso, a satisfação e a emoção. Não podem brincar. Todas essas experiências requerem duas condições fundamentais que desapareceram: o tempo livre e um espaço público compartilhado. (TONUCCI, 2006, p. 62, tradução nossa²⁵)

Dessa forma, existe um processo na vida urbana de sequestro das funções da cidade ligada aos anseios e necessidades da maior parte da população. Entre eles, os idosos, os trabalhadores, os adultos não inseridos no mercado de trabalho formal, os jovens, as crianças e os bebês. Em nossa análise a respeito das produções em língua portuguesa, observamos que diversos trabalhos nas áreas da Educação e Geografia trazem discussões a respeito do papel da escola na formação de crianças e jovens, mas além daquelas produções redigidas por pesquisadores renomados na

²⁵ No original: "En estas ciudades, los niños viven mal. No pueden vivir ninguna de las experiencias fundamentales para su desarrollo, como por ejemplo la aventura, la investigación, el descubrimiento, la sorpresa, el riesgo o la superación de un obstáculo y, como consecuencia de todo ello, la satisfacción y la emoción. No pueden jugar. Todas estas experiencias requieren dos condiciones fundamentales que han desaparecido: el tiempo libre y un espacio público compartido." (TONUCCI, 2006, p. 62)

área da Geografia das Infâncias, nenhum dos outros trabalhos traz a problematização do posicionamento ativo destes cidadãos da sociedade.

As discussões abordadas por Tonucci permitem-nos pensar sobre a cidade que não permite espaço às crianças. Esse entendimento em muito dialoga com as proposições que buscamos estabelecer sobre o direito à cidade, a participação de crianças e jovens, e a escola como um espaço comum para desenvolver as relações entre os mesmos. Ao refletir sobre porquê precisamos das crianças para salvar a cidade contemporânea, o autor coloca:

Quando a cidade esquece as crianças, esquece a todos os cidadãos e também a si mesma, no entanto, se recupera a relação com as crianças, se os permite tempo e espaço para brincar, se lhes concede a palavra, se escuta e considera suas ideias, talvez possa salvar-se. (TONUCCI, 2006, p. 67, tradução nossa²⁶)

Confirmamos, ao analisar as produções a respeito do Paranoá e do DF, que por mais que exista um crescimento nas discussões a respeito da participação ativa de jovens e crianças na cidade, além da importância das ferramentas do espaço escolar para esta garantia, este ainda é um assunto novo. Para além disso, é pouquíssimo trabalhado numa perspectiva histórica e geográfica quando se trata do contexto do DF e Paranoá. Pudemos observar as particularidades históricas e geográficas das regiões em questão, anteriormente, neste trabalho. Levamos em consideração as distintas opiniões a respeito da cidade, principalmente na perspectiva da elite, que claramente difere daquilo que conhecemos a partir dos relatos dos moradores da região. Citamos Lefebvre, a respeito da relação entre a cidade e as diferenças:

Ora, o fenômeno urbano manifesta-se como movimento. Ele não pode, portanto, se fechar. A centralidade e a contradição dialética que ela implica excluem o fechamento, isto é, a imobilidade. (...) Não se pode, pois, definir o urbano por um sistema (definido), por exemplo, por desvios em torno de invariâncias. Ao contrário. Sua noção impede prescrever o que reduz, o que suprime as diferenças. Ela implicaria, antes, a liberdade de produzir diferenças (de diferir e de inventar o que difere). (LEFEBVRE, 2002, p. 158)

Esta relação com o diferente nos remete às consequências sociais do fazer artístico, muito observadas em nossas perspectivas e diálogos sobre o Paranoá, em

²⁶ No original: "Cuando la ciudad olvida a los niños, olvida a todos sus ciudadanos y también se olvida a sí misma, pero si recupera la relación con los niños, si les da tiempo y espacio para jugar, si les concede la palabra, les escucha y tiene en cuenta sus ideas, tal vez pueda salvarse." (TONUCCI, 2006, p. 67)

muito relacionam-se com o que Aitken pontua a respeito de crianças e jovens, dizendo que “Eles vêem coisas em locais e ambientes que nós podemos ter esquecido de como ver, quanto mais compreender.” (AITKEN, 2014, p. 691)

Considerando então o papel revolucionário do fazer artístico em nossa discussão, trazemos a reflexão de Lefebvre a respeito da própria percepção da cidade. O autor propôs a possibilidade da mesma ser entendida como uma obra de arte, e trazemos a construção completa da reflexão a seguir:

Desta forma, a cidade é obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história; ela é obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essa obra nas condições históricas. As condições, que simultaneamente permitem e limitam as possibilidades, não são suficientes para explicar aquilo que nasce delas, nelas, através delas. (LEFEBVRE, 2011, p. 52)

Dessa forma, entendemos que pensar a escola, como espaço de desenvolvimento, conhecimento e transformação, junto ao direito à cidade, apresenta diversas possibilidades para ressignificar a participação de crianças e jovens no DF e no Paranoá. Esta proposição, que entendemos com melhor profundidade a partir das discussões estabelecidas por Fernandes (2020), não foi encontrada tanto nas línguas espanhola quanto inglesa. O direito à educação, por exemplo, foi um assunto mais recorrente do que aquelas ferramentas que, acreditamos, ter a escola disponível para agir em prol da luta pelo direito à cidade.

O papel da escola na formação destes sujeitos, como entendemos aqui, é permitir que pensem em outro, um novo Paranoá como propomos em trabalhos anteriores, tendo consciência do histórico da região e apropriando-se destes territórios. Entendendo-se enquanto sujeitos ativos e participativos. Enxergando o território na perspectiva do direito à cidade e a partir da escola e da arte, encontramos-nos frente um outro cotidiano, uma outra perspectiva, como Fernandes pontua:

Nossa proposta é de que, ao considerar os desafios da escola na sociedade contemporânea, considere-se a possibilidade de articulação entre os conhecimentos cotidianos de um grupo específico com os saberes de responsabilidade da escola de forma a produzir sentido de pertencimento e de ação política no próprio processo de construção do conhecimento. (FERNANDES, 2020, p. 144)

Na realidade que enfrentamos atualmente, encontramos cidades que têm como prioridade as necessidades produtivas em detrimento das necessidades dos indivíduos. Tonucci (2006) pontua em seu trabalho especificamente as crianças. Sendo elas parte fundamental da sociedade que não têm espaço dentro da cidade - para o brincar, conhecer e se reconhecer naquele lugar.

A situação brasileira é fundamental para entendermos a proposição da escola como uma ferramenta de garantia da luta pelo direito à cidade, onde temos a Educação, como estipulado no artigo 6.º da Constituição Federal de 1988, sendo um direito fundamental de natureza social, “direito de todos e dever do Estado e da família, (...) promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Enquanto outros países discutem o direito à Educação e suas relações com o direito à cidade, nós propomos assumir o poder da efetiva e transformadora Educação para pessoas de todas as idades. Quanto à arte, seguimos tratando assuntos relacionados à mesma de maneira teórica, e parece que, talvez, não tenhamos ainda explorado tanto quanto deveríamos, as possibilidades de apropriação do território e desenvolvimento de autonomia que a arte proporciona. Pudemos confirmar que as discussões a respeito da arte, tanto na língua inglesa quanto na espanhola, mostram um cuidado com a perspectiva histórica e geográfica e frequentemente dialogam com o direito à cidade. Sem nem mencionar a força que estas manifestações artísticas podem ter quando trabalhadas juntamente à escola e todas as ferramentas que a mesma proporciona.

4. Considerações finais

A oportunidade de contrastar produções em três diferentes línguas permitiu apontarmos diferenças e similaridades dentre os trabalhos analisados nesta pesquisa. Acreditamos que os dados angariados permitem-nos pensar que os caminhos propostos pelas produções a respeito do direito à cidade e à escola, além destes à arte, apresentam muitas oportunidades de transformação das dinâmicas características da cidade contemporânea. Entendemos que estas, como

compartilhamos ao longo da pesquisa, não nos parecem contemplar o que esperamos do futuro da sociedade.

Sendo a Educação parte fundamental deste trabalho, ainda mais considerando a trajetória universitária que nos permitiu chegar a estes pontos de reflexão, entendemos que as discussões tratadas aqui são de grande valia numa perspectiva formativa. Falamos sobre transformação, reconhecimento e uma postura propositiva. Buscamos pensar em todos os cidadãos da cidade ao longo deste trabalho, desde crianças e bebês a jovens adultos ou pessoas idosas.

No entanto, sendo esta a culminação de um processo de formação em Pedagogia, ressaltamos a importância destas considerações para a formação de professores, ou para nossa prática como um todo. Entendemos haver muitas contribuições por condições de vida e aprendizagem dignas, ao levarmos em conta a possibilidade de uma formação para o completo desenvolvimento de todos, na cidade, no campo ou em qualquer território. Além disso, levando em conta as peculiaridades e dificuldades da experiência humana como fatores determinantes e não “problemas” a serem evitados.

Relacionamos o que conhecemos a respeito do direito à cidade e quais relações poderiam ser estabelecidas a partir deste com a arte e a escola. Pudemos confirmar, a partir das nossas avaliações de produções em língua inglesa, a importância da arte para a luta pelo direito à cidade, além, é claro, de diversos elementos que Lefebvre (2002, 2011) traz em suas conceituações sobre o mesmo. Quanto à escola, especialmente nas produções na língua portuguesa identificamos significativa contribuição do espaço escolar para a luta pelo direito à cidade.

Expressamos nossa esperança, a partir da finalização deste trabalho, de um dia podermos encontrar extensas produções a respeito das contribuições que estas três dimensões trazem para a transformação dos territórios e dos cidadãos que nele são formados e que neste território agem. Como observamos aqui, nas regiões do DF, em nosso caso com foco no Paranoá, muitas produções acabam por não levar em conta as particularidades destes locais e cidadãos residentes.

Pensamos que uma cidade que, como pontuamos, leve em consideração todos os cidadãos, para além do adulto trabalhador, representaria a incorporação

das reflexões que trouxemos a respeito do direito à cidade. Além disso, acreditamos haver espaço para discutir com mais profundidade a importância da arte e da escola para o direito à cidade. Sendo que acreditamos já estar na metade do caminho, tendo contribuições nacionais sobre esse entendimento da escola e contribuições internacionais sobre esse entendimento da arte.

Tendo em vista o que pudemos trazer a respeito da construção do Paranoá, caracterizada por lutas travadas em contramão às prioridades do Estado, esperamos que estas histórias sejam mais reconhecidas publicamente. Podendo, desta forma, traçar novos caminhos nas discussões a respeito do DF e de Brasília, em toda sua complexidade. Citamos também a Arroxá o Nó nestas reflexões finais, grupo que nos abriu as portas e permitiu conhecer mais sobre a influência da arte na vida de cidadãos do Paranoá e conseqüentemente, nos territórios por lá.

Seguiremos transformando a maneira que lemos o mundo, as cidades, a escola e a arte, e acreditamos num futuro próximo onde os exemplos de resistência, força, sucesso e transformação do DF e Paranoá serão reconhecidos para dar seguimento a estas discussões que observamos serem estabelecidas com cada vez mais frequência.

Reforçamos, também, sobre como pudemos aprender muito ao longo desse processo. Principalmente, acreditamos, a respeito das múltiplas dimensões e elementos que envolvem a experiência humana, o processo de desenvolvimento ao longo da vida e o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, assumir uma postura fundamental à nossa formação e prática enquanto professores. Enxergamos esta como uma postura esperançosa, resiliente e comprometida. Uma prática desafiadora e que mostra-se fundamental para a superação dos desafios do século XXI.

Ao finalizar este trabalho, com muita emoção diga-se de passagem, as perspectivas futuras são um tanto difusas. A pandemia transformou o mundo e a escola de tal maneira que nada nos parece muito adequado, certo ou assertivo. Os contornos de elementos importantes da prática pedagógica não nos parecem mais tão claros. O fato é que estar em contato com crianças e jovens é importante para mim e espero continuar atuando em sala de aula por algum tempo.

Espero ter a experiência de atuar como professora da Secretaria de Educação em algum momento, além de continuar pesquisando a respeito da escola, do desenvolvimento humano e de nossas experiências numa perspectiva formativa. Tenho o objetivo de incorporar ao máximo a arte em minha prática, e independente de quais caminhos vierem pela frente, seguir escrevendo, pensando criticamente e contribuindo para transformar nosso mundo para ser aquele que entendemos e buscamos ser um mundo melhor.

Referências Bibliográficas

AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/ direito à cidade. In: **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. 1a Edição. São Paulo, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2015**. Brasília, 2016. Acessado em 18/06/2021. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Parano%C3%A1-1.pdf>

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018**. Brasília, 2019. Acessado em 10/05/2021. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Parano%C3%A1.pdf>

CODEPLAN. **Caracterização Urbana e Ambiental da Unidade de Planejamento Territorial - UPT Leste**. Brasília, 2018. Acessado em 20/07/2021. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o-Urbana-e-Ambiental-da-UPT-Leste-2018.pdf>

COSTA, Cleria Botelho da. Nos jardins da memória: Brasília nos anos 1960 e 1970. In: COSTA, Cleria Botelho da; BARROSO, Eloísa Pereira (org.). **Brasília: diferentes olhares sobre a cidade**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, cap. 1, p. 29-58, 2015.

FERNANDES, Maria Lídia Bueno. Pensar a cidade e a escola na sociedade contemporânea: Um olhar do campo do conhecimento da Geografia. In: FUHR, Ingrid Lilian (org.). **Na escola e na vida cotidiana**. Editora CRV, 2020. p. 123-137.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**. N° 1, p. 133-139, 2006.

HAESBAERT, R. **Da desterritorialização à multiterritorialidade**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 6774-6792, 2005.

HAESBAERT, Rogério & LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **etc..., espaço, tempo e crítica**. N° 2(4), VOL. 1, p. 39-52, 15 de agosto de 2007.

LEFEBVRE, Henry. **A revolução urbana**. Tradução Sérgio Martins. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Editora Centauro, 2011.

LÚCIO, Magda de Lima. Candangos brasilienses - 50 anos construindo a capital federal. In: COSTA, Cleria Botelho da; BARROSO, Eloísa Pereira (org.). **Brasília: diferentes olhares sobre a cidade**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, cap. 8, p. 193-210, 2015.

MASSEY, Doreen. Algunos tiempos de espacio. In: ALBET, Abel; BENACH, Núria. **Doreen Massey: un sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria, 2012.

MULLER, Fernanda et al. Narrativas de percursos e percursos narrados na superquadra modelo e na Vila do Boa: utopias e distopias em Brasília. **Ponto Urbe**. São Paulo, 2017.

PAVIANI, Aldo. Brasília no contexto local e regional: urbanização e crise. **Revista Território** - Rio de Janeiro - Ano VII - nº 11, 12 e 13 - set./out., 2003.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Brasília, Editora Autores Associados, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

SILVA, Gerson de Castro. **A história de uma cidade invisível: Vila Paranoá e seus quintais de memórias**. Brasília, DF / UnB Pólo Goiás - GO, 2019.

TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños. Por que precisamos de los niños para salva a ciudad?
I.T. nº 75. 2006. Disponível em:
<http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2016/05/Francesco-Tonucci.pdf>