

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IMAGENS DA CIDADE, DA ESCOLA E DA VIDA: SOBRE ARTE, ESPAÇOS E
TEMPOS NA ESCOLA PARQUE-DF**

MARIA ANDREZA COSTA BARBOSA

Brasília-DF

2018

MARIA ANDREZA COSTA BARBOSA

**IMAGENS DA CIDADE, DA ESCOLA E DA VIDA: SOBRE ARTE, ESPAÇOS E
TEMPOS NA ESCOLA PARQUE-DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Maria Lídia Bueno Fernandes

Brasília-DF

2018

Ficha catalográfica

CB238i Costa Barbosa, Maria Andreza Imagens da Cidade, da Escola e da Vida: sobre arte, espaços e tempos na Escola Parque-DF / Maria Andreza Costa Barbosa; orientador Maria Lídia Bueno Fernandes. -Brasília, 2018.
172 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -
Universidade de Brasília, 2018.

1. Escola Parque. 2. Ensino de Arte. 3. Cidadania. 4. Distrito Federal. I. Bueno Fernandes, Maria Lídia orient.
II. Título.

MARIA ANDREZA COSTA BARBOSA

**IMAGENS DA CIDADE, DA ESCOLA E DA VIDA: SOBRE ARTE, ESPAÇOS E
TEMPOS NA ESCOLA PARQUE-DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Defendida e aprovada em 29 de março de 2018.

Banca examinadora formada por:

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

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF) – Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Coutinho (FE-UnB) – Examinadora

Prof^a Dr^a. Cristina Coelho Madeira (FE-UnB) – Examinadora (Suplente)

*Aos meus pais, Hellio e Ignez
pelo sertão, pela cidade*

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Lídia Bueno Fernandes, por ter acreditado no meu projeto, pela amizade, dedicação e paciência. Os nossos diálogos foram verdadeiras reflexões sobre a educação e a vida. Gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, seus professores e funcionários.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por conceder-me licença para estudo.

Às professoras Laura Coutinho e Rosylane Vasconcelos, pelas valorosas contribuições para a qualificação do projeto de pesquisa.

Aos professores Marisol Barenko, Miotelo e Maria Izabel, pela acolhida e os ensinamentos de Bakhtin na intensa semana na Universidade Federal Fluminense.

A toda equipe da Escola Parque 210/211 norte, gestores, professores, coordenadores, secretários, funcionários e estudantes, especialmente às crianças que me acompanharam nesta jornada, todo o meu afeto.

Aos amigos de vida e de Escola Parque que me nutrem de alegria e de arte: Ana Maria Araújo, Célia Leite, Denise Santos, Leonice Pereira, Luciana Dutra, Márcia Mármore, Marina Ticiani, Neusa Puntel, Paulo Kauim, Raíssa Rocha e Renata Valls.

Aos amigos queridos Graciela Doez e Roberto Muniz que estiveram por perto durante este caminhar pelo apoio e incentivo.

À Marcela Holanda, pela amizade e o esforço em me tirar de casa para ver outras cores e sentir outros ares.

Às queridas companheiras Marcela Paolis e Maura Pereira que compartilharam as alegrias, as dúvidas e os sonhos da “vida de estudante” na Universidade de Brasília.

À Anna Izabel Barbosa e Cristiana Barbosa, pelo imenso carinho.

À Ignez Barbosa, companheira, amiga, mãe querida e geógrafa de todas as horas.

À Nina Ricardo porque é sempre muito bom tê-la por perto.

E, especialmente, a Miguel Simão e a Guido Costa por todo o amor e companheirismo.

“Está claro que esta escola, nacional, por excelência, a escola de formação do brasileiro, não pode ser uma escola imposta pelo centro, mas o produto de condições locais e regionais, planejada, feita e realizada sob medida para a cultura da região, diversificada, assim, nos seus meios e recursos, embora uma nos objetivos e aspirações comuns”.

Anísio Teixeira

“De toda maneira, Brasília é um fenômeno que se antecipa ao futuro do país. Diante do sentimento do inacabado, dado pela imensidão dos espaços vazios, os candangos têm razão para indagar a si mesmos se não estará a cidade à procura de uma alma. Mas, não se diria que ela não tem já uma personalidade, resultante dos aspectos ultra modernos que lhe atribuíram por decreto e da fatalidade de haver sido gerada em um país subdesenvolvido”.

Milton Santos

“A educação é uma atividade que realizamos porque acreditamos na promessa de que o futuro se realizará, o qual esperamos que seja melhor. Uma promessa que nos faz confiar em algo que queremos e não é, mas chegará a sê-lo. Os efeitos das práticas do passado configuraram nosso presente; o que fazemos agora será a base do destino dos jovens atuais e a das gerações que seguem”.

José Gimeno Sacristán



Fonte: Arquivo Público

Brasília, 1960.

Brasília, 29 de março de 2018

RESUMO

Essa dissertação apresenta como temática Arte, Cidade e Cidadania e se propõe a analisar a Escola Parque no que diz respeito à formação cidadã dos estudantes. Inaugurada junto à capital do país, com o Plano Educacional formulado por Anísio Teixeira, a ideia de Escola Parque se insere no quadro educacional brasileiro como um sistema de educação integral e de espaço vinculado à cidade por meio da cultura. A partir de um enfoque dialético e com uma postura crítica e reflexiva, busca-se a aproximação com a cidade e suas contradições para analisar as referências estéticas que são elaboradas pelas crianças na Escola Parque atual. Assim, espaço e sociedade, escola e cidade, arte e cultura, ensino e aprendizagem, forma e conteúdo, cidade e cidadania, tempo e espaço são pares dialéticos que se apresentam no campo educacional deste estudo. A pesquisa qualitativa ancorou-se na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski para a aproximação com a cultura e a elaboração criadora e utilizou a pesquisa-ação como metodologia. A observação participante, as entrevistas e a realização de Mapas Vivenciais apresentaram-se como importantes instrumentos em trabalho de campo com os estudantes dos anos iniciais da Escola Parque 210/211norte, assim como o diálogo que permeou toda a elaboração deste trabalho junto aos professores e às crianças. Autores como Vigotski (2009, 2010, 2016), Bakhtin (2010, 2014), Santos (1988, 2012), Massey (2000), Saviani (2012, 2013), Mészáros, (2008), Freitas (2002), Frigotto (2008), Vesentini (1986) Holston (2003, 2013), Moreira (2011, 2012), Efland (2002), Barbosa (2008, 2010), Teixeira (1930, 1961, 1984, 2007), Lopes (2006, 2014), Fernandes (2017), Cavalcanti (2008, 2011) e demais geógrafos, sociólogos, educadores e artistas são referências para este estudo. Entende-se o ensino de arte como um espaço na escola que oportuniza o pensamento crítico dos estudantes, por isso a importância de pensar a atualidade da proposta da Escola Parque que hoje se constitui com a diversidade das diferentes localidades do DF.

Palavras-Chave: Escola Parque. Ensino de Arte. Cidadania. Distrito Federal

ABSTRACT

This thesis has as subject Art, City and Citizenship and aims to study the role of the Escola Parque (Park School) regarding the citizenly development of students. Launched in the capital of Brazil, based on an Educational Plan developed by Anísio Teixeira, the Escola Parque's idea, which is part of the Brazilian educational system, is basically a full-time education system whose space is connected to the city by means of culture. Relying on a dialectical focus and a critical and thoughtful approach, it seeks to get closer to the city and its contradictions in order to examine the aesthetic references made by the children at the Escola Parque nowadays. Thus, space and society, school and city, art and culture, teaching and learning, form and subject, city and citizenship, time and space are dialectical pairs that are present in the educational field of this study. The qualitative research was grounded on the cultural-historical theory by Lev S. Vigotski to get closer to culture and creative elaboration, besides it was used action-research as methodology. Participatory observation, interviews and the use of Experiential Maps were important field work tools with students from lower grades at Escola Parque 210/211 norte, as well as conversation, which contributed to the preparation of this work together with professors and children. Authors such as Vigotski (2009, 2010, 2016), Bakhtin (2010, 2014), Santos (1988, 2012), Massey (2000), Saviani (2012, 2013), Mészáros, (2008), Freitas (2002), Frigotto (2008), Vesentini (1986) Holston (2003, 2013), Moreira (2011, 2012), Efland (2002), Barbosa (2008, 2010), Teixeira (1930, 1961, 1984, 2007), Lopes (2006, 2014), Fernandes (2017), Cavalcanti (2008, 2011) and other geographers, sociologists, teachers and artists are also reference for this study. Teaching art is a venue at school that brings critical thinking to students, which is the reason for the relevance of considering the Escola Parque idea as still current since it is build from the diversity of different locations in the Distrito Federal.

Keywords: Escola Parque (Park School). Art Teaching. Citizenship. Distrito Federal.

LISTA DE MAPAS¹

Mapa 1 - Localização das Escolas Parque do Distrito Federal.....	71
Mapa 2 - Escola Parque 210/2011 Norte e Escolas Tributárias	72
Mapa 3 - Escola Parque 210/2011 Norte e Escolas Tributárias/Equipamentos	73
Mapa 4 - Escola Parque 210/2011 Norte e Escolas Tributárias/Mobilidade.....	74
Mapa 5 - Região das Escolas Tributárias EC 411 e EC 405 Norte	75
Mapa 6 - Região Escola Tributária EC ASPALHA	76
Mapa 7 - Região Escola Tributária EC Vila RCG.....	77

¹ Os dados dos Mapas foram obtidos no GeoPortal do DF com acesso via: <http://geoportal.segeth.df.gov.br/mapa/#>.
Map Service (WMS) do IBGE, IBRAM, DFTRANS e CODEPLAN do ano de 2015 <http://ortofoto.mapa.codeplan.df.gov.br/demo/tms>.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Guilherme 3º ano Escola Classe Aspalha (Setor de Mansões do Lago Norte)....	110
Figura 2 - Nayara 3º ano Escola Classe Aspalha (Varjão).....	113
Figura 3 - José 3º ano Escola Classe Aspalha (Paranoá).....	116
Figura 4 - Raimundo 3º ano Escola Classe Aspalha (Setor de Mansões Lago Norte).....	118
Figura 5 - Vinícius 3º ano Escola Classe Aspalha (Paranoá).....	121
Figura 6 - Joaquim 3º ano Escola Classe Aspalha (Paranoá).....	122
Figura 7 - Bruna 4º ano Escola Classe 411 norte (Varjão).....	126
Figura 8 - Mirela 4º ano Escola Classe 411 norte (Águas Lindas de Goiás).....	129
Figura 9 - Paulo 4º ano Escola Classe 411 norte (Plano Piloto).....	130
Figura 10 - Tadeu 4º ano Escola Classe 411norte (Plano Piloto).....	131
Figura 11 – Luiza 4º ano Escola Classe 411 norte (Plano Piloto).....	134
Figura 12 – Fernando 4º ano Escola Classe 411 norte (Jardim Mangueiral).....	136
Figura 13 - Frederico 5º ano Escola Classe 411 norte (Plano Piloto).....	140
Figura 14 - Maria 5º ano Escola Classe 411 norte (Varjão).....	143
Figura 15 - Lúcia 5º ano Escola Classe 411 norte (Paranoá).....	146
Figura 16 - Miguel 5º ano Escola Classe 411 norte (Grande Colorado).....	147

LISTA DE SIGLAS

BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIAM	Congresso Internacional de Arquitetura Moderna
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EP	Escola Parque
EPAT	Escola Parque Anísio Teixeira
ETI	Educação de Tempo Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SMLN	Setor de Mansões do Lago Norte
TERRACAP	Companhia Imobiliária de Brasília
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO.....	20
1 IMAGENS DA CIDADE E DA ESCOLA.....	30
1.1 Brasília: história de um lugar.....	33
1.2 O Plano Educacional para Brasília	45
2 IMAGENS DA VIDA.....	58
2.1 A cidade concreta, qual a educação possível?	58
2.2 Escola Parque, cultura e cidadania.....	65
3 ARTE/EDUCAÇÃO- TEMPO/ESPAÇO.....	78
3.1 O ensino da arte no Brasil: um breve voo.....	79
3.2 Sobre Tempo e Espaço	85
3.3 A arte e a vida	91
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ITINERÁRIOS PARA A COMPREENSÃO DAS IMAGENS DA VIDA DA CIDADE NA ESCOLA PARQUE.....	97
4.1 O desenvolvimento da pesquisa.....	102
4.2 Sobre os instrumentos de pesquisa: entrevistas e mapas	106
4.3 A proposta de trabalho com as crianças.....	108
5 ANÁLISE DE DADOS.....	110
5.1 Análise 3º Ano	110
5.2 Análise 4º ano	126
5.3 Análise 5º ano	140
6 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

MEMORIAL

Nasci em Brasília, no ano de 1968. A imagem da infância que a memória me traz é a poeira vermelha, algumas árvores na asa sul e aquele cheiro de adubo no ar, uma cidade silenciosa. Os poucos ruídos eram os das crianças pela quadra, às vezes interrompido pelos sinos de vendedor de biju e dos apitos dos cuidadores dos gramados recém-plantados. Em agosto dividíamos o espaço com as cigarras e com um céu azul-rosa-alaranjado. Toda uma geração poderá ter essa mesma lembrança, a cidade parecia nossa.

Pai mato-grossense e mãe carioca vieram para cá, como tantos migrantes, em busca de um sonho e de um novo projeto de vida. A cidade do futuro, um bom lugar para a criação dos filhos, pelo espaço, tranquilidade e, principalmente, pela escola pública de qualidade animou o jovem casal, além da ideia de pioneirismo e das boas propostas de trabalho. De fato, as possibilidades de trabalho surgiram, mas a escola pública e inovadora durou pouco tempo para nós. Eu e minhas irmãs não conseguimos estudar por muito tempo na escola pública. A residência ainda distante da escola e a luta por vagas nos desanimaram e fomos matriculadas em uma escola religiosa e, mais tarde, em outros colégios particulares que se instalavam por aqui.

A cidade ainda era um lugar em construção, espaço do poder com amplos e extensos caminhos já determinados e alguns novos caminhos marcados pela resistência e pela força do rock. Já na adolescência, subíamos na cúpula do senado, ensaiávamos peças teatrais na sala Martins Pena, vivíamos o Teatro Nacional, produzíamos música no Espaço Galpão, passeávamos pelas praças, inclusive a dos Três Poderes. Tínhamos certa, ou suposta liberdade, pois eram tempos difíceis de ditadura e de expressões silenciosas. Contudo, a minha geração parecia viver aquilo que era possível e, nesse espaço quase desabitado, achávamos que éramos livres.

Diante dessa tranquila infância e adolescência no Plano Piloto de Brasília, vi a cidade crescer sempre com o desejo que ela se tornasse de fato capital, com comércio, muitos habitantes, tumulto e barulho. Enquanto isso não acontecia, dividia o meu tempo com os grupos e teatro e com o desenho, amigo fiel que muito me ajudou a passar tardes e dias intermináveis no planalto central.

Muito influenciada por uma vida de encontros com a arte, com pais admiradores das artes plásticas e de música, da convivência com grupos de teatro da cidade e por gostar muito de desenhar, resolvi cursar artes plásticas. Foi uma escolha acertada, considero um tempo proveitoso e muito especial na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes onde cursei

Licenciatura em Educação Artística com habilitação em artes plásticas, já que era essa a nomenclatura à época. Ali pude ter contato com a arte e com o ensino de arte de forma interdisciplinar, pois, naquela época, além do curso de artes plásticas e de teatro, havia também a música. Assim, o programa nos possibilitava o encontro das linguagens.

Esse curso me permitiu construir um olhar para a educação de forma singular, pelo fato de os professores terem um compromisso muito forte com a arte e um posicionamento crítico em relação às questões sociais. Posso afirmar que os meus quatro anos de “Dulcina” foram marcados pelo trabalho coletivo, o pensar e fazer arte, a certeza da importância desse ensino para a sociedade, a forte crítica às desigualdades sociais, a alegria, o otimismo, a luta e as calorosas amizades de todos os cantos do Distrito Federal.

Nesse mesmo período, tive a oportunidade de trabalhar na Escola de Educação Infantil “Vivendo e Aprendendo”, organizada por associação de pais. Essa experiência foi muito importante para a minha formação e a considero determinante, porque me ajudou a definir a linha de trabalho que hoje me orienta, uma vez que me possibilitou olhar o trabalho em arte na infância embasada por estudos coletivos, com um aprofundamento teórico e o contato com uma proposta educacional diferenciada e democrática. Nessa escola, conheci os estudos de Célestin Frenet, Jean Piaget, Paulo Freire e Lev Vigotski.

Contudo, o ímpeto da juventude e a curiosidade de adentrar no mundo da arte levaram-me a alçar alguns outros voos. Fui para o Rio de Janeiro com uma proposta de passar poucos meses para realizar cursos na área de artes plásticas e por lá fiquei por seis anos, envolvida com a prática de atelier, com os cursos teóricos e práticos de fotografia, desenho, gravura, pintura e escultura na Escola de Artes Visuais do Parque Laje, apresentando meu trabalho em exposições de arte e envolvida com a pós-graduação *latu sensu* em “História da Arte e Arquitetura no Brasil”, realizada na Pontifícia Universidade Católica-PUC.

Nesse período, tempos difíceis economicamente para o país e para o Rio de Janeiro, que passava por uma severa crise, e parecia ressentido de não ser mais a capital do país, lembro-me de que o passado da cidade era um assunto que estava nas rodas de conversa, nas aulas de artes, sempre voltando à tona a questão da cidade e a sua importância para o Brasil. Em relação a Brasília, eu parecia ser de um lugar onde ninguém existia, não tinha sotaque e a referência à cidade era sempre como um cenário, um lugar da política e muito longe dali.

Embora houvesse as dificuldades ligadas ao fato de morar no Rio de Janeiro em época de crise, com pouco trabalho e muita violência, ainda assim, pude me aproximar da gravura, da arte contemporânea e do universo da arte de um modo geral. Ao desenvolver meu trabalho

no atelier de gravura do Museu de Arte Moderna, tive contato com muitos artistas que por ali passavam e com o público do Museu, através de alguns projetos realizados de cunho educativo em exposições de arte. Por certo, a educação sempre me atraiu e todos os trabalhos realizados no Rio estiveram envolvidos com a educação.

De volta a Brasília, chamada pelo concurso realizado para a “Fundação Educacional do Distrito Federal”, começo a trabalhar em uma escola de anos finais e encontro as diversas dificuldades para realizar um trabalho em arte em uma escola sem espaço e sem materiais e para um público que não tinha acesso à arte de forma institucionalizada como museus, galerias, teatro e nem mesmo cinema. Contudo, essas questões não eram tratadas nas reuniões ou nas coordenações, e o professor de arte não tinha ouvida sua voz nos conselhos de classe. No meio do ano, as turmas estavam esvaziadas, com repetência, abandono e um grupo de professores desanimado, o que, para mim, era um reflexo pelo fato de não haver um olhar aprofundado para a realidade dos jovens.

No ano seguinte, houve mudança de escola, devido às normas da Secretaria de Educação, tendo que ir trabalhar com o Ensino Médio. Outros desafios e a conquista pelo espaço da arte na escola se apresentaram. Nesse ano, a proposta da divisão das turmas para o trabalho em atelier com as linguagens específicas em arte de acordo com as escolhas dos estudantes, que era característico do Ensino Médio, foi interrompida por modificações na legislação e, com a inserção do PAS², o ensino da arte passa a ser de História da Arte.

O resultado dessa modificação foi notado rapidamente: estudantes e professores insatisfeitos na escola, ampliação da quantidade de provas realizadas, ausência de um espaço de criação e de experimentação. Embora a participação na implantação do PAS tenha sido uma experiência valiosa, percebi que a falta da oficina de arte no Ensino Médio, naquele momento, colaborou para o desenvolvimento do ensino técnico, voltado para a avaliação e uma escola mais distanciada dos estudantes. Os grupos de teatro, o coral da escola e as exposições que movimentavam e descontraíam o ambiente no primeiro semestre passaram a ser pontuais e em dias festivos no segundo semestre.

Mudança de escolas nos primeiros anos de trabalho, tentativas, frustrações e algumas realizações de projetos interessantes com diferentes etapas de ensino e em localidades diversas. Muitos erros e acertos, mas logo percebi que, para ser professora de arte, eu

² O Programa de Avaliação Seriada – PAS – é a modalidade de acesso ao Ensino Superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília – UnB e possibilita ao estudante do Ensino Médio realizar provas para o ingresso na Universidade de forma gradual e progressiva.

precisaria lutar por esse espaço na escola, ter a sensibilidade de perceber a comunidade e dialogar.

A chegada à Escola Parque ocorreu em uma das tantas modificações de localidade. Assim, em um belo início de ano, vou para a Escola Parque da 308 sul. As salas de aula tinham o piso de taco, uma enorme janela e a vista para a igreja. Reinício o meu trabalho com as crianças com as lembranças da “Vivendo e Aprendendo” e com um grupo de professores animado, muitos deles meus colegas de faculdade.

Proponho para a escola um trabalho com xilogravura e início a minha jornada no pavilhão anexo da Escola Parque, espaço que ainda guardava o seu aspecto original e era lugar das oficinas. Trabalho ao lado de uma oficina de marcenaria, outra de serigrafia e uma de cerâmica. Além da gravura, experimento um projeto interdisciplinar com os professores de música, com improvisação, dança e artes plásticas. Ao final do ano, tínhamos um livro de gravura e poesias feito pelos estudantes e um trabalho de dança apresentado no teatro da escola pelo incentivo da direção. Pouco tempo depois que saí da escola, soube que o pavilhão das artes tinha sido desativado e o seu espaço fora reorganizado, embora, durante o tempo em que estive na escola, não tenha havido discussões específicas sobre a linha de trabalho mais adequada às oficinas.

Nesse mesmo período, comecei a me interessar pela história da educação na cidade devido à fala recorrente nas reuniões pedagógicas pelos profissionais da escola e da comunidade sobre o Plano Educacional de Brasília. Todos pareciam conhecer bem o projeto de Anísio Teixeira e a proposta da Escola Parque. A história da cidade fazia-se viva na intenção do grupo de que o legado de Anísio Teixeira estivesse vinculado às nossas ações cotidianas, bem como pela presença constante de universitários, arquitetos e pesquisadores e do ilustre pioneiro Dr. Ernesto Silva³ à escola.

Na Escola Parque 308 sul, trabalhei por dois anos. Durante esse período, devido à proximidade com o Espaço Cultural da 508 sul, pude realizar alguns trabalhos em arte, entre eles, uma instalação individual com uso de fotografia e uma exposição coletiva resultado do trabalho no atelier de gravura em metal que acabava de ser reativado.

Empolgada com a Escola Parque, consegui uma vaga na EP 304 norte, local onde trabalhei por um ano. Apesar de não ter conseguido fazer ali um trabalho aprofundado em artes visuais, realizei projetos junto ao teatro por meio de uma oficina de improvisação e *performance*. Eu diria que a possibilidade de trabalho coletivo e interdisciplinar e o convívio

³ Dr. Ernesto Silva esteve a cargo do TERRACAP na época da construção da capital, junto com Bernardo Sayão e Israel Pinheiro.

com as crianças de diversos locais do Distrito Federal são a maior potencialidade do trabalho nesse espaço, embora lá também seja necessário conquistar o espaço para a arte.

Nessa mesma época, intensifico a minha dedicação à educação com a participação nas reelaborações curriculares da rede e em fóruns de cultura com um olhar para a escola e o meu reencontro com a cidade. Em Brasília, acontecia a bienal de artes plásticas, o festival de cinema, projeto de teatro por todo o DF etc. Por muitas vezes, frequentei cursos no atelier de gravura da UnB, o que me proporcionava um encontro com os professores e artistas da área, mas a elaboração artística individual aos poucos saía de cena para dar lugar ao trabalho intenso na SEEDF.

No ano de 2000, chego à Escola Parque 210 norte. A vaga seria ocupada para a coordenação do grupo de artes visuais. Aceitei o desafio e conseguimos realizar um trabalho consistente, com muito diálogo e integrado às outras linguagens. Nesse ano, conseguimos levar os estudantes às exposições de arte e para estudos pela cidade, o que mais tarde se tornou uma prática na escola. Conseguimos também que a escola se aproximasse dos artistas e da cultura da cidade com a participação de cineastas, artistas plásticos, músicos em nosso cotidiano.

Um trabalho possível pela organização do grupo de professores em defesa do espaço da coordenação pedagógica para estudo, planejamento coletivo e integrado entre professores e entre coordenadores. Isso exigiu algumas modificações na escola, como a mudança no formato de atendimento e na organização de espaços e os tempos de aula, não obstante tenham ocorrido muitos problemas com as instâncias superiores⁴ que não entendiam as mudanças no formato por nós proposto para pensar a escola como um espaço de arte.

Assim pulsava a Escola Parque 210 norte, com muitas ideias, um grupo de professores com propostas avançadas, alguns conflitos e o exercício do trabalho em grupo. Sem dúvida, uma jornada que me possibilitou um amadurecimento profissional por meio do trabalho individual e coletivo.

Enfim, na EP 210 norte, trabalhei por doze anos, como professora, coordenadora, supervisora pedagógica, tendo sido eleita pelo meu grupo para assumir, na Regional de ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, a coordenação das Escolas Parque. Um ano e meio depois fui convidada ao cargo de Gerente das Escolas de Natureza Especial na sede da SEEDF a pedido do grupo de gestores das Escolas Parque, em nome dos professores dessas instituições, com o

⁴ Trata-se da Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, setor da Secretaria de Educação que acompanha o trabalho pedagógico e organiza o atendimento nas escolas da rede pública.

objetivo de organizar o atendimento, funcionamento e atualizar a orientação pedagógica das Escolas Parque.

Nessa Gerência, trabalhei por pouco mais de dois anos assumindo a elaboração de políticas públicas para as escolas com formato e atendimento diferenciado das demais escolas da rede pública. São elas: Escolas Parque, Centro Interescolares de línguas, Escola da Natureza, Escola Meninos e Meninas do Parque, Escola do Parque da Cidade.

Com muitas dificuldades e esforço de convencimento dos demais órgãos e instâncias, conseguimos significativas conquistas: a abertura das Escolas Parque de Ceilândia e de Brazlândia, a elaboração das Diretrizes Curriculares e a abertura de mais três Centros de línguas pela iniciativa dos professores e, principalmente, o entendimento por parte das instâncias na SEEDF da singularidade de escolas de natureza especial e da necessidade de compreendermos o que cada uma delas significa para a comunidade e para a cidade para que possa haver transformações.

Desse trabalho, geraram-se os questionamentos sobre o papel da Escola Parque e o seu vínculo com a comunidade e com a cidade, tendo em vista a sua relação com a educação integral. As indagações ajudaram a construir o meu problema de pesquisa que hoje desenvolvo no mestrado acadêmico.

Penso que o isolamento institucional da Escola Parque, ao longo dos anos, pode ter contribuído para que muitas ações inovadoras não sejam compartilhadas com as demais escolas da rede, ou mesmo dificulte que ela perceba o seu papel em relação ao todo e reflita sobre a sua identidade.

Observo que, dentre todas as escolas de natureza especial, a Escola Parque se diferencia na sua relação com a história da cidade porque nasce junto com Brasília. Por isso, considero ser importante entender como a escola revisa e atualiza o seu projeto original e como hoje se relaciona com a cidade que muito se modificou.

A Secretaria de Educação do DF oportunizou-me experiências ricas em espaços diferenciados e a realização de trabalho coletivo, o que me levou às conquistas e aos avanços profissionais e pessoais. O trabalho em grupo permitiu muitos diálogos e os conflitos e as dificuldades decorrentes desse trabalho possibilitaram o meu crescimento profissional e esta jornada que apresento da qual muito me orgulho.

INTRODUÇÃO

“É na própria história contemporânea, história conjunta do mundo e dos lugares, que devemos nos inspirar, tanto para entender os problemas como para tentar resolvê-los”.

(Milton Santos, 1998)

Inspirada na fala do geógrafo, as primeiras reflexões para este estudo começaram a tomar forma, juntando-se ao desejo de compreender a identificação que os sujeitos estabelecem com a cidade, com a sua história e com a cultura. Nesse sentido, a experiência com o ensino de arte na Escola Parque, no Distrito Federal, em Brasília, ensejou algumas questões que embasam o presente trabalho.

A amplitude dessa inspiração não caberia neste momento de trabalho, mas algumas aproximações são possíveis. Nesse sentido, procuramos relacionar a cidade, a cidadania e a construção dos repertórios estéticos das crianças, estudantes da Escola Parque, como ponto de partida e de aprofundamento.

A Escola Parque do Distrito Federal, no quadro educacional brasileiro, configura-se como um modelo de educação integral cujo princípio fundamental baseia-se no ideário de educação laica, pública e democrática de Anísio Teixeira. Essa escola nasce com um forte significado, pois, elaborada junto ao Plano de Educação para a capital e com perspectiva de ser implantada em todo país, seria o local de encontro, de cultura na cidade e de ensino diferenciado.

É um espaço de muita importância para os professores, que a consideram uma proposta inovadora de educação, sendo vista pelos estudantes como espaço lúdico e de formação nas dimensões física, psicológica, social e cultural. Nesse espaço, são oportunizadas aos estudantes aulas nas diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Educação Musical) e Educação Física. Em seu formato original, a Escola Parque⁵ atenderia aos estudantes das escolas classe da vizinhança, no contraturno, todos os dias da semana.

Esse espaço de ensino oferece um campo rico para a pesquisa, porque, além de atender a um grande número de estudantes, apresenta uma concepção inovadora de sistema educacional e tem como princípio um vínculo com a comunidade e com a cidade por meio da cultura. Desse vínculo surge o interesse em investigar como o conhecimento cotidiano dos

⁵ No Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado por Anísio Teixeira em 1960, a cada quatro quadras residenciais, haveria uma Escola Parque. O plano e o funcionamento da Escola Parque serão explicitados neste estudo ao tratarmos especificamente do histórico da cidade e do contexto da pesquisa.

estudantes e as referências culturais da cidade interferem e se fazem presentes no espaço da escola.

Por ter acompanhado o trabalho da Escola Parque, pude observar como é recorrente, na fala dos professores, a importância dessa proposta que foi sonhada para Brasília. Empiricamente, observa-se que o projeto inovador se restringia a um passado distante e a uma utopia que se perdeu pelas mudanças e transformações na cidade e no ensino. Em muitas situações, percebia a dificuldade que o grupo de professores encontrava em olhar para a situação presente e refletir sobre a relação que hoje a escola estabelece com a cidade, com a cultura e com a proposta de educação integral.

A partir dessas observações, procurei, na análise dos projetos políticos pedagógicos das referidas instituições de ensino, algumas respostas a essas questões.⁶ Em breve apreciação, pude constatar que um traço comum nos projetos atuais é a valorização histórica, a característica inovadora do projeto original e o reconhecimento de sua importância para a cidade, cujo objetivo seria o desenvolvimento integral dos estudantes para a formação cidadã. Entretanto, a realidade da cidade e a atualidade da escola não são pontos discutidos nesses projetos.

Em relação ao estado da arte, observou-se que, nas pesquisas acadêmicas, o histórico, as questões patrimoniais e a educação integral vinculadas à Escola Parque são temas recorrentes em diferentes áreas. As temáticas estudadas sobre a Escola Parque de Brasília, nos últimos dez anos, estiveram direcionadas às linguagens artísticas como o ensino de música, teatro, dança, cultura corporal e inovações metodológicas. Destacam-se também estudos nas áreas de arquitetura, informática e sobre docência. Não obstante, nota-se não haver um número expressivo de trabalhos relacionados, especificamente, ao ensino de artes plásticas/visuais na Escola Parque de Brasília⁷.

Os artigos publicados em revistas e os trabalhos apresentados em eventos estiveram relacionados ao pioneirismo da proposta de educação elaborada para Brasília e à educação integral. Pode-se considerar que os estudos apresentam a valorização do amplo espaço da Escola Parque em termos arquitetônicos, de possibilidades formativas e de experiência estética. Além disso, há a valorização da proposta de Anísio Teixeira e a singularidade desse projeto educacional em Brasília.

⁶ Foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Parque do DF referentes ao ano de 2015.

⁷ Foram elencados artigos, teses e dissertações sobre “Escola Parque” e Escola Parque de Brasília” em um período de dez anos a partir de um importante marco legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDBEN) que institui a obrigatoriedade do ensino de Arte para toda a Educação Básica. Esse levantamento foi realizado por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD e plataforma da CAPES.

Entretanto, constatou-se, no conjunto analisado, não haver estudos diretamente relacionados à ligação entre a Escola Parque de Brasília e a cidade na esfera da educação. Nessa perspectiva, o presente trabalho se propõe a acrescentar novos conhecimentos e a lançar um novo olhar sobre a atualidade do projeto da Escola Parque no contexto da cidade no âmbito do ensino de artes visuais.

A observação empírica, a breve apreciação de documentos, o estado da arte e as reflexões sobre o papel da Escola Parque no contexto da cidade atual contribuíram para a formulação ora apresentada. Compreender de que maneira os estudos sobre a Escola Parque têm se realizado é um ponto de partida fundamental para dimensionar a importância deste estudo e pensar a atualidade desta pesquisa.

Ressalta-se que, em seu projeto original, o vínculo da Escola Parque com a cidade se estabelece por uma relação de vizinhança. Assim, nasce a primeira inquietação para este estudo: Como a escola atualmente se identifica com a capital cuja dimensão territorial e social transpôs o plano idealizado e se constituiu com uma materialidade bastante diferenciada?

Nesse sentido, outras indagações são elaboradas como: Quais os princípios que constituem, na atualidade, a proposta da Escola Parque? Como a cidade influi na realidade dos estudantes no cotidiano da Escola?

Assim, encontro, nas discussões de Luiz Carlos de Freitas, a motivação inicial para ir além das suposições e buscar o conhecimento científico do fenômeno. Segundo Freitas (2002), é importante compreender como a escola se relaciona com os saberes locais, com os saberes formais e institucionais e como, nesse espaço, criam-se experiências variadas que oportunizam o pensamento crítico dos estudantes.

O autor destaca a importância de a escola considerar os saberes locais e as diferenças culturais que se apresentam em seu contexto, uma vez que é dessa forma que pode perceber o seu papel social e fazer a crítica à reprodução das relações simbólicas e culturais hegemônicas que se apresentam na sociedade.

Tendo em vista as colocações de Freitas (2002) e ao considerar a Escola Parque como um espaço de cultura e de ensino de arte na cidade, outras questões são formuladas: A prática pedagógica no cotidiano da sala de aula na Escola Parque dialoga com as representações culturais dos estudantes e da cidade? Como as artes visuais na vivência da Escola Parque podem influir na formação do pensamento crítico do cidadão?

Dessa forma, arte, cidade e cidadania serão as temáticas abordadas neste estudo, para a compreensão dos referenciais estéticos e culturais presentes na Escola Parque. O tema encontra respaldo nos instrumentos orientadores de políticas educacionais nacionais e do

Distrito Federal, esses relacionados ao ensino da Arte na Educação Básica e à implantação de políticas públicas sobre Educação Integral.

Procura-se aproximação com a cultura e cidadania, visto que são temáticas que vêm suscitando discussões nos ambientes educativos e ganhando visibilidade nas Diretrizes Pedagógicas (2012), no Currículo da Educação Básica do DF (2014) e nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino.

Arantes (1996), ao discutir a cultura e cidadania na contemporaneidade, destaca que essa temática ganha importância na agenda atual, porque há novos movimentos sociais e novas esferas de reivindicação, entre elas, as diferenças culturais e políticas, os aspectos territoriais, o meio ambiente e a relação do ser humano com o seu lugar.

Estas são questões que nos ajudam a pensar sobre os processos de construção da cidadania na atualidade, sobre a sua forte relação com a abordagem cultural e os conflitos que se apresentam diante dos limites impostos pelo preconceito, acerca das fronteiras entre a tradição e a inovação e, ainda, diante das discussões dos direitos humanos e sociais nas esferas local e global (ARANTES, 1996).

Devido à sua abrangência, explorar os caminhos que orientam e fundamentam o processo educativo na perspectiva da cidadania e da cultura constitui um desafio, fornecendo-nos as bases para investigar as conexões que a escola estabelece com o conjunto de representações e das significações da sociedade atual e a forma como essa dinâmica interfere na elaboração estética das crianças.

Nessa perspectiva, a justificativa para a realização desta pesquisa ancora-se na necessária reflexão sobre o alcance político-social desse modelo de escola, que tem, como princípio, uma relação com a cultura da cidade. Essas reflexões podem nos aproximar das referências que a escola estabelece com os conhecimentos e com a cultura dos estudantes no âmbito da Educação Integral. Ao olharmos as representações culturais, podemos contribuir com a discussão dos aspectos hegemônicos e os processos excludentes ou críticos presentes na cidade, na escola e no ensino de Arte.

Deve-se ressaltar que o Distrito Federal se constitui como importante contexto desta pesquisa, porque, além de ser o local de moradia ou de estudo do estudante, é o território que inaugurou um projeto urbanístico e arquitetônico diferenciado, cujo desenvolvimento, ao longo de sua curta história, deu-se de forma bastante complexa. A cidade, contudo, nos provoca e nos faz refletir sobre o cotidiano dos sujeitos desta pesquisa com atenção às imagens e às referências que se formam por meio da organização espacial, da sociabilidade, da segregação social e espacial, dos deslocamentos, da paisagem e da diversidade cultural.

Assim, apresento como objetivo geral **compreender as vivências das crianças nos espaços e tempos da cidade e a Escola Parque nesse processo.**

Esse objetivo geral é desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ contextualizar a construção de Brasília e apresentar a perspectiva social e cultural da nova capital;
- ✓ contextualizar a Escola Parque em relação à construção de Brasília, aos ideais de Educação Integral e aos princípios modernistas de educação;
- ✓ apresentar a organização do trabalho na Escola Parque no contexto atual;
- ✓ refletir sobre arte, educação, tempo e espaço;
- ✓ identificar os referenciais sobre arte, cidade e cidadania dos estudantes contemplados no trabalho pedagógico da Escola Parque;
- ✓ elaborar uma síntese das referências estéticas e culturais dos estudantes da Escola Parque.

Assim, procura-se compreender como a prática pedagógica no cotidiano da sala de aula na Escola Parque 210/211 norte dialoga com as representações culturais dos estudantes e da cidade no contexto contemporâneo.

A Escola Parque 210/211 norte, objeto dessa pesquisa, está situada em Brasília na asa norte e atende, atualmente, a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Classe Tributárias⁸ EC 411norte, EC 405norte, EC Aspalha e EC Vila do RCG (mapas 1 e 2).

A pesquisa em tela foi realizada com estudantes do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Parque 210/211 norte. Esses estudantes são atendidos em localizações diferentes, nas Escolas Classe tributárias 411norte e EC Aspalha.

Visando compreender o processo de trabalho realizado por professores e a aproximação com a vivência das crianças na cidade, a **pesquisa-ação** se apresentou como possibilidade de observar, conhecer e interagir com a realidade investigada.

Nesse sentido, alguns instrumentos compuseram esse percurso. Inicialmente, foi feita a análise documental para levantamento de dados sobre Brasília, sobre o Plano Educacional de Brasília, sobre a Escola Parque atual, além da revisão bibliográfica. Em seguida, o trabalho de campo foi realizado por meio da observação participante, de diálogos e entrevistas

⁸ Tributária é a denominação utilizada às escolas vinculadas a Escolas Parque. Esse adjetivo faz analogia a um rio e seus afluentes.

semiestruturadas com os sujeitos desta pesquisa, as crianças e os professores de artes visuais, e, por fim, a elaboração de Mapas Vivenciais⁹ com os estudantes.

Os Mapas foram realizados por meio de desenho e aquarela sobre o lugar de moradia dos estudantes e os percursos na cidade. Assim, a proposta de trabalho com as crianças teve como objetivo transpor os pensamentos e as paisagens em imagens. Ao realizar os desenhos, as conversas e os diálogos sobre o cotidiano nos diferentes lugares da cidade levaram às modificações na proposta inicial dos Mapas. Nesse sentido, a concepção original da palavra método “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha” cabe bem para esse processo (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 26).

Desse modo, o presente estudo foi guiado pelos caminhos apontados por Ghedin e Franco (2011), ao conceberem a metodologia de pesquisa como “um processo que organiza cientificamente todo o conhecimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107)¹⁰.

Essa concepção de metodologia, definida pelos autores como reflexiva, tem como característica a necessária atitude crítica do pesquisador que organizará, no âmbito da pesquisa, “a dialética do processo investigativo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 108).

Nesse sentido, a visão de mundo do pesquisador sobre educação e sobre a sociedade é essencial para a pesquisa em educação e funciona como diretriz que organiza os recortes, as escolhas e os quadros de referência para a análise. Meksenas, ao abordar questões relativas ao método, é incisivo: “Assim, podemos afirmar que a pesquisa não é uma atividade neutra, mas política: pode estar a serviço da reprodução ou da transformação social na qual o pesquisador está inserido” (MEKSENAS, 2002, p. 51).

A partir disso, buscou-se uma ação dialógica e um pensamento crítico e comprometido com a transformação social. Ao adentrar na dinâmica da *práxis* educativa de forma reflexiva, novos sentidos puderam ser revelados e outros problematizados. A partir desse movimento, tornou-se possível compreender as teorias implícitas e explícitas que sustentam as ações coletivas na escola.

⁹ O Mapa Vivencial é uma elaboração visual e narrativa sobre a cidade, o espaço e as referências culturais. É um instrumento metodológico que foi aplicado às crianças do contexto da pesquisa que será melhor explicado mais à frente no capítulo sobre os procedimentos metodológicos. Ver: LOPES, J. J. M.; BARENCO, M. M.; BEZERRA, A. C. (2015).

¹⁰ Ver GAMBOA, S. (2015). Gamboa nos acompanha neste trabalho, pois utilizamos as referências do autor na construção da matriz paradigmática para a articulação lógica da investigação científica (a técnica, as concepções epistemológicas, ontológicas e gnosiológicas) que subsidia toda a pesquisa.

Dessa forma, a dialética como um caminho metodológico para dar conta da totalidade do objeto de pesquisa revelou esse complexo sistema de relações que envolve os sujeitos, a escola, a cidade, a cultura e o meio.¹¹ Parte-se do princípio de que o próprio campo da educação é constituído por múltiplas determinações e por contradições, visto que é realizado pela ação humana e produz transformações subjetivas e sociais.

Assim, em todas as etapas de desenvolvimento deste estudo procuramos identificar diferentes perspectivas de análise, os pontos de contradição e os consensos entre teoria e prática.

A contradição é uma categoria essencial do materialismo dialético marxista que é a base filosófica da dialética adotada neste trabalho. A contradição se apresenta na interação entre aspectos opostos e está na origem do movimento e do desenvolvimento da realidade objetiva (TRIVINOS, 1987).

Espaço e sociedade, escola e cidade, arte e cultura, ensino e aprendizagem, forma e conteúdo, cidade e cidadania, tempo e espaço são pares dialéticos que se apresentam no campo educacional deste estudo. Por meio da investigação, os pares dialéticos foram revisados e reconstruídos no sentido de possibilitar o avanço do conhecimento. Como nos diz Frigotto (2008, p. 88), “[...] é como se estivéssemos o tempo todo desafiando o movimento do pensamento [...]”, comparando e contrastando as abordagens utilizadas.

A pesquisa qualitativa, nesse sentido, esteve de acordo com a proposta de trabalho que se apresenta, tendo em vista o olhar para o cotidiano que esse enfoque permite, o reconhecimento de que as representações estão impregnadas de significados, de sentido e que, nos discursos, nas falas e nas práticas, há intencionalidades nem sempre objetivas. Compreende-se que, ao realizar a pesquisa qualitativa, essas significações precisam ser analisadas, assim como o processo de trabalho que as construíram, visto que “os processos precisam ser percebidos, estudados, precisam visar à emancipação. Os produtos são relativos, provisórios, para serem mudados, é necessário focar o olhar no coletivo que constrói o processo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 64).

Assim, próxima às crianças e vivenciando o cotidiano da Escola Parque 210/211 norte, com as suas dificuldades, incertezas e alegrias, procurei, durante o trabalho de campo, os espaços de vida na escola, ou seja, as dimensões significativas construídas neste espaço.

Com isso, explicito a seguir a estrutura deste estudo apresentado em quatro partes: Imagens da cidade e da escola; Imagens da Vida; Arte/Educação - Tempo/ Espaço e, ao final,

¹¹ Entende-se o **meio** como contexto social e cultural.

a apresentação dos procedimentos metodológicos com o itinerário para a compreensão dos Mapas elaborados pelos estudantes da Escola Parque 210/211 norte e os diálogos que acompanharam essas construções.

Imagens da cidade e da escola, a primeira etapa do trabalho, propõe-se a discutir sobre a cidade e a escola. A partir da construção de Brasília, do seu projeto utópico e do seu desenvolvimento, procuramos compreender o projeto educacional e o imaginário cultural que circula ou que está impregnado na cidade. Com isso, a história da capital federal estará em cena e, com ela, a ideia de futuro, de modernidade e os processos de exclusão. A cidade é analisada à luz das contradições e dos conflitos que marcam a sua trajetória no âmbito político, humano, social, cultural, espacial, entre outros. A escola é examinada à luz das proposições de educação da modernidade, dos ideais de democracia e de integração. Dessa forma, a concepção de educação integral será um dos pontos nevrálgicos neste capítulo.

Nessa etapa de trabalho, o intuito é desvelar a história de Brasília no bojo de sua construção concreta e naquilo que representou para a região e para o país e apresentar o Plano de Construções Escolares, ao tratar de alguns princípios que orientaram a ideia de Escola Parque, refletindo sobre a sua vinculação com a comunidade e com a cultura da cidade.

Guiados por Anísio Teixeira, Eva Wairos Pereira e autores como José William Vesentini, Gustavo Lins Ribeiro, Laurent Vidal, James Holston, Michel de Certeau, Milton Santos, István Mészáros, Demerval Saviani, Lana Cavalcanti demais geógrafos, sociólogos e artistas que discutem a cidade, a cidadania e a educação de forma crítica, identificamos as primeiras características de nosso objeto que orientaram o campo de trabalho empírico: a forma como a cidade se desenvolveu, com uma estrutura socioeconômica com desigualdades sociais e territoriais bastante diferenciada do seu projeto original. Diante da realidade concreta, procuramos encontrar a ideia de Escola Parque para esse novo contexto. Essa reflexão é importante para pensarmos a escola atual do ponto de vista das contradições que a cidade apresenta.

Continuando nessa linha de pensamento, a segunda parte **Imagens da Vida** apresenta o funcionamento, a forma de atendimento e relevantes questões que emergiram do cotidiano da Escola Parque atual. O projeto “Educação de Tempo Integral-ETI”, implantado no ano de 2017, provocou-nos inquietações em torno da educação integral, da cidadania e sobre tempos e espaços na cidade e na escola, o que veio atestar ainda mais a importância desta pesquisa no que tange à relação Escola Parque e cidade.

Parte-se da compreensão do meio como realidade complexa onde as estruturas econômicas e políticas influenciam as práticas cotidianas na cidade e da escola. Partimos,

então, do fenômeno social concreto (a escola e a cidade), buscamos as causas de sua existência, sua origem e suas transformações. Nesse sentido, esforçamo-nos em entender o efeito da organização espacial do Distrito Federal em nossas vidas. Procuramos, ainda, olhar para a Escola Parque diante desses contrastes. Dessa forma, na última parte desse capítulo, abrimos a discussão em torno da relação escola, cultura e cidadania, o que nos levará a refletir sobre a educação estética.

A análise sobre a Escola Parque procura olhar o todo e as partes que são interligadas, “o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente” (TRIVINOS, 1987, p.34) do que é hoje vivido pelos grupos sociais que interagem com esse espaço. Trata-se de refletir sobre a dimensão estética da *Civita* que chega à escola pela experiência de estudantes, professores e a comunidade.

Com o intuito de conduzir o leitor à escola para que possa compreendê-la em sua realidade concreta, nessa parte, expomos alguns dados da pesquisa qualitativa, por meio de falas e registros descritivos colhidos durante a pesquisa-ação na Escola Parque 210/211 norte.

Com Mikhail Bakhtin, Milton Santos e Jader Janer Lopes, procuramos adentrar mais um pouco na escola, aproximando-nos das infâncias e refletindo sobre o lugar. Os autores orientam o nosso olhar para as dimensões simbólicas que se realizam na cidade e na escola. Destarte, procuramos perceber os encontros, os distanciamentos, os conflitos e os diálogos como elementos constituintes da educação estética e a sua relação com os princípios de cidadania.

Na terceira parte, trata-se de reflexões sobre a **Arte, Educação Estética, Espaços e Tempos**. Inicialmente é realizado um voo sobre o histórico referente ao ensino de artes visuais no país, uma vez que as conquistas políticas nesse campo, assim como as definições e incertezas, compõem o ensino na Escola Parque.

Tradições e inovações são discutidas de forma a pensar a modernidade, temática que se tornou imprescindível para o entendimento da cultura, dos espaços e tempos da vida que se realizam nos diferentes lugares.

Ao final, vamos em direção aos conceitos de vivência e de reelaboração criadora com a aproximação da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. Adentrar pelo campo da teoria histórico-cultural significa pensar no desenvolvimento da criança e no complexo sistema processual que articula o momento presente, experimentado, ao mundo historicamente construído. Nesse momento de trabalho, o intuito é entender a elaboração cultural que, segundo essa teoria, não é uma herança que se transmite imutável, mas uma produção histórica renovada por processos de reelaboração dos próprios sujeitos.

Com acepção teórica fundada na Psicologia Histórico-Cultural, que, para autores como Lopes e Prestes (2010 e 2014), pode ser transmutada para Pedagogia Histórico-Cultural, Lev Vigotski oferece-nos uma análise dos processos de criação e da imaginação como uma “função vital necessária” do homem para a elaboração coletiva, para o desenvolvimento mental e para gerar as condições de humanização. De acordo com essa teoria, as características humanas vão se desenvolvendo ao longo dos processos históricos na interação dialética entre homem e o meio. Assim, o intuito é pensar sobre a criação e a cultura como processos que são apreendidos socialmente desde a infância (VIGOTSKI, 2009, p.21).

Após o aprofundamento sobre cultura, criação e arte, a última etapa do trabalho, o capítulo: **Procedimentos Metodológicos: itinerário para a compreensão das imagens da vida e da cidade na Escola Parque** apresenta as referências teóricas e os dados empíricos, assim como os percursos, os materiais e os instrumentos para essa compreensão. Nessa etapa, descrevo os procedimentos metodológicos, exponho o percurso do trabalho de campo e procuro dialogar com os desenhos elaborados pelas crianças, junto às entrevistas realizadas em campo. A formação cidadã e a dimensão estética do trabalho em arte na Escola Parque é o ponto ao qual se quer chegar para abarcar o objetivo geral da pesquisa.

1 IMAGENS DA CIDADE E DA ESCOLA

Brasília é construída na linha do horizonte. Brasília é artificial. Tão artificial como devia ter sido o mundo quando foi criado. Quando o mundo foi criado, foi preciso criar um homem especialmente para aquele mundo.

Clarice Lispector “Brasília”.

Brasília, a cidade nascida no planalto central brasileiro, inspirou e ainda inspira artistas de diferentes matizes pela beleza, pela diferença e pela utopia. Brasília inaugurou um novo espaço urbano, diferenciado do espaço convencional e, com isso, pretendeu criar um novo mundo, o mundo moderno. Esse novo mundo pressuporia um novo homem que pudesse dialogar com esse espaço ou que pudesse se adaptar a ele.

Como um épico, a construção de Brasília nos inspira a pensar nos habitantes que aqui chegaram, naqueles que moravam nessa região e precisaram reinventar o seu mundo e o seu espaço e os outros tantos migrantes que formaram, ao longo dos anos, a população do Distrito Federal. A história da capital federal é, sem dúvida, repleta de imagens, de sonhos, mas também de conflitos e de contradições.

Destinada a um grupo de funcionários públicos para o trabalho administrativo do país, os quais seriam os moradores desse novo lugar, a cidade se desenvolveu distante dessa expectativa e configurou uma realidade muito diferente do projeto utópico proposto (CARPINTERO, 1998)¹².

Ao longo de sua história, Brasília caracteriza-se pelo crescimento acentuado e pela forte expansão territorial. Nesse sentido, a população ultrapassou os limites do Plano Piloto antes mesmo que este estivesse totalmente construído, expondo a fragilidade do planejamento para a capital federal. O contraste entre o plano e a realidade se mostrou rapidamente, na ausência de planejamento para o povoamento da periferia, na diferenciação social na distribuição das residências no plano piloto e nos conflitos inerentes aos processos de desenvolvimento e da expansão da região¹³.

Torna-se, assim, necessária uma reflexão crítica sobre a cidade que se materializa como um aglomerado urbano não homogêneo e com muitas contradições. Mas, para uma

¹² Idealizada e implantada para ser a capital do país, Brasília nasceu com a vocação para se constituir como uma grande cidade. Pensava-se em um Plano Piloto com 500 mil habitantes, o que, no ano de 1960, era um número de habitantes considerável em relação às demais capitais do país (FERREIRA, 2010).

¹³ Neste trabalho, faremos referência ao plano piloto (minúsculo) relacionado ao projeto (desenho) da cidade e Plano Piloto (maiúsculo) à realidade concreta.

melhor compreensão desse contexto, lançaremos o olhar, neste momento, sobre a cidade idealizada, o Plano Piloto¹⁴.

Pretende-se, assim, neste capítulo, abordar questões referentes a Brasília no que respalda a utopia: ao histórico da região, à realidade e aos princípios do Plano Educacional proposto para a nova capital. O intuito é compreender a cidade a partir de seu passado, o diálogo que estabelece com a escola e trazer essa reflexão para o presente.

O plano urbanístico elaborado por Lúcio Costa para Brasília destinou espaços comunitários nas quadras e nas unidades de vizinhança. As superquadras que compõem as asas sul e norte da cidade foram planejadas como um lugar de moradia cidadã, ou seja, como lugar público, de pertencimento e uso coletivo dos moradores. Nas superquadras da “cidade parque” ou “cidade-jardim”, como Lúcio Costa referia-se a Brasília, as crianças poderiam brincar embaixo dos prédios e nos parques, sem avenidas ou perigos à sua volta¹⁵.

Os Jardins de Infância, as Escolas Classe e Escolas Parque de Brasília foram planejadas de forma integrada para o atendimento do número de alunos em idade escolar, moradores das respectivas quadras. Vale ressaltar que o projeto urbanístico, além de destinar espaços integrados para a escola e para a vida comunitária, também considerou os espaços para a cultura e o esporte.

A Escola Parque nasce como um espaço que reúne as atividades de artes, educação física, oficinas de iniciação para o trabalho e lugar para a participação dos estudantes em diferentes atividades e ações responsáveis, entre elas, o grêmio estudantil. Integrada à Escola Classe, como um centro de educação, cultura e lazer, o espaço da Escola Parque conta com biblioteca, teatro e quadras esportivas a serem utilizadas por estudantes e pela comunidade (PEREIRA, 2011).

A intenção de integrar é sustentada em diversos âmbitos: na proposta para a cidade, na esfera política e econômica para a integração do país, na dimensão estética e na escala

¹⁴ É comum nos referirmos ao Plano Piloto como bairro central da cidade e como lugar em que se encontram os equipamentos urbanos que formam a capital. No entanto, vale ressaltar que o “**plano-piloto**” seria apenas o projeto de Lúcio Costa elaborado para a capital: De acordo com a Lei Orgânica do DF, **Brasília** é o projeto executado, portanto, é a **Capital Federal** e **Distrito Federal** é o ente federativo autônomo que abriga a Capital Federal.

Dessa forma, o Distrito Federal abriga todas as regiões administrativas, que até recentemente eram consideradas cidades satélites. Ainda hoje é muito comum os habitantes se referirem ao centro como Plano Piloto e à periferia como cidades satélites.

Segundo Antônio Lassance, a nomenclatura que se encontra na lei orgânica do DF determina não apenas uma terminologia, mas uma forma de pensar a cidade (LASSANCE, 2015).

¹⁵ De acordo com Carpintero, cidade-jardim é um dos principais pontos do projeto de Lúcio Costa. É o conceito utilizado para estruturar a proposta de habitação para Brasília. O conceito deriva da Unidade de Vizinhança desenvolvido por Clarence Stein na década de 1920 (CARPINTERO, 1998, p. 131).

cotidiana com a ideia de coletividade, para promover uma nova organização social por meio da arquitetura e do urbanismo e, na educação, com a proposta de um ensino universalizado e integral.

Com vistas à integração, o planejamento de Brasília prescreve uma ordem harmônica que, nos dizeres de seu criador, Lúcio Costa, previa o estabelecimento de uma nova sociedade igualitária e democrática. Com esse desejo, a cidade foi construída e coube ao urbanismo de Lúcio Costa, junto à arquitetura de Oscar Niemeyer, marcar padrões originais e valores culturais para a nova capital (HOLSTON, 1993).

Anísio Teixeira¹⁶, educador brasileiro, idealizador do plano educacional para Brasília e realizador de reformas educacionais em diferentes estados brasileiros, esteve à frente do movimento modernista da “Escola Nova”. Junto a expressivos educadores do país, compôs o grupo de pensadores que estruturou a nova ideologia pautada no desenvolvimento do indivíduo e nos direitos coletivos, características determinantes para uma sociedade que pretende se constituir por meio de uma cidade democrática e com uma educação pública, laica e inovadora.

Em sintonia com o modelo urbano de Lúcio Costa e com a concepção arquitetônica de Oscar Niemeyer, Teixeira encontra os meios e as possibilidades para pensar a construção de prédios escolares diferenciados das escolas convencionais, com espaços físicos destinados a uma formação elementar para as diferentes áreas do conhecimento (PEREIRA, 2011).

Nessa perspectiva, Teixeira idealiza a integração da escola com a vida pública para formar ou edificar o homem do futuro. Nesse aspecto, elabora uma proposta educacional na qual há uma relação entre o indivíduo e o meio, favorecida pelo projeto urbanístico e pela arquitetura (PEREIRA, 2011). Isso é percebido no modo como a escola é integrada na escala da habitação no projeto urbano e na forma como a arquitetura escolar foi desenhada com amplos e generosos espaços para as salas de aula, nos espaços abertos dos pilotis, nos pátios para a recreação e para o movimento das crianças e jovens e no uso de vidro no prédio, o que

¹⁶ Anísio Teixeira (1900-1971) esteve à frente de vários cargos em órgãos estaduais e federais de educação pública brasileira. Em 1924, foi Inspetor Geral de ensino na Bahia até 1929 quando realizou reforma da instituição pública naquele Estado. De 1925 a 1928, Anísio Teixeira faz diversas viagens à Europa e aos Estados Unidos e tem a chance de observar diversos sistemas de ensino. Em 1946, é convidado ao cargo de Secretário de Educação e Saúde no estado da Bahia o que possibilitou realizar a proposta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque de Salvador e inaugurada em 1950. O referido Centro Educacional teve reconhecimento internacional. Em 1951, é diretor da CAPES e do INEP. No INEP criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Em 1960, Anísio Teixeira é o idealizador do Plano de Construções Escolares de Brasília. Em 1961, com Darcy Ribeiro, realiza o projeto da Universidade de Brasília cuja reitoria assume em 1962. Com a instauração do governo militar em 1964, Anísio Teixeira é afastado da UNB. Em 1966, publica diversos livros, sendo homenageado em 1971 como membro na Academia Brasileira de Letras (NUNES, 2000).

permite a entrada de luz natural e a transparência que consente aos sentidos relacionar dentro/fora; luz/sombra, indivíduo/meio (VASCONCELOS, 2011).

A proposta educacional busca coadunar os valores que motivam a concepção urbanística e arquitetônica para uma nova sociedade e uma nova cultura: a harmonia do todo, a inovação formal e técnica, a dimensão política e estética e o pioneirismo. Sem dúvida, é um projeto que pode ser contemplado de vários ângulos e, assim como ocorre com a cidade, há contrastes e espaços para a crítica (PEREIRA, 2011).

De acordo com Anísio Teixeira (1961), Brasília seria um local apropriado para a implantação de um novo sistema de ensino com a perspectiva de essa proposta ser expandida para todo país. Ao analisar o contexto do plano educacional para Brasília, Pereira (2011) ressalta que Anísio Teixeira e os demais educadores, empenhados em organizar um sistema de ensino integrado e público para a capital, contaram com profissionais, verbas e com a vontade política dos governantes, o que permitiu vislumbrar um conjunto de edificações escolares, unindo, em um só projeto, a proposta pedagógica, o urbanismo, a inovação e a arquitetura escolar pertinente às novas abordagens a um novo currículo (PEREIRA, 2011)¹⁷.

Nesse sentido, procuramos pensar a cidade a partir do plano urbanístico de Lúcio Costa, do projeto arquitetônico e do sistema educacional planejado para a capital. O que isso significou para o país e para a cidade? Além disso, procuramos discutir a concepção de educação integral e integradora de Anísio em diálogo com o plano urbanístico da cidade.

Para tanto, este capítulo está subdividido em duas partes: a primeira parte expõe alguns pontos sobre a história, o discurso e as contradições que forjaram a construção da nova capital; o segundo momento trata do Plano Educacional para Brasília e a ideia de Escola Parque.

1.1 Brasília: história de um lugar

Para uma melhor aproximação com as questões que envolvem a implantação da nova capital, faz-se necessário lançar luz no passado, tendo em vista compreender como Brasília torna-se realidade a partir de um projeto e de uma utopia. O caminho que iremos percorrer inicia-se com alguns recortes sobre a região que hoje é o Distrito Federal. A partir disso, entraremos por trilhas à procura dos discursos e fundamentos que estiveram relacionados à

¹⁷ Sobre os recursos para a implantação do Plano de Construções Escolares de Brasília, Eva Wairos Pereira lembra o apoio irrestrito do presidente a esse plano: “Mediante a sua autorização, o então ministro da Educação Clóvis Salgado, incluiu no orçamento do seu ministério as verbas necessárias para a execução do plano, permitindo dar-se início, em 1958, à construção das primeiras escolas” (PEREIRA, 2011, p. 43).

construção da capital até chegarmos ao desenho, ao plano urbanístico e às suas contradições. E, mais à frente o olhar volta-se para a escola que será implantada nesse espaço e para as questões sobre educação enquanto prática social.

Assim, optamos por voltar um pouco na linha do tempo junto com Barbo (2010), ao inventariar e resgatar, em sua tese de doutorado, os percursos, os registros e a memória desse território no século XVIII e XIX, composto de trilhas e rotas trafegadas por exploradores para as minas do Goiás. Os registros das expedições são importantes contribuições e possibilitam reconstruir parte da memória de um território que, segundo a autora, é geralmente conhecido como “sem história” (BARBO, 2010, p. 79).

Mapas cartográficos, estudos dos diários de viajantes e análise do relato de cronistas indicaram que a região do estado de Goiás, onde hoje se encontra o Distrito Federal, era formada por vilas e pequenos povoados e seria toda ocupada por fazendas¹⁸. Os itinerários descritos e os documentos analisados deixam claro que a região foi importante rota de ligação entre o litoral, Minas, Goiás e Mato Grosso. Nas passagens dos viajantes e nos registros de exploradores, há indicação de lugares ainda hoje existentes, como: Mestre D’Armas (Planaltina) Sobradinho, Gama, Formosa, Lagoa Feia, Ponte Alta (Pirenópolis), Contagem, Roteador onde havia comunidades e que serviam de pouso para os viajantes. Mesmo que hoje essas localidades sejam reconhecidas com outros nomes, guardam vestígios da história do lugar.

Os registros pesquisados pela autora indicam que a comunidade local se encontrava para os festejos e atividades coletivas, tendo conservado, durante anos, tradições e manifestações culturais. Tradições estas que se apresentam, entre outras referências, nas moradias, algumas ainda existentes em localidades do Distrito Federal, as quais expõem o patrimônio da arquitetura vernacular, constituindo-se como vestígios do passado e da história da região anterior à construção da capital, sendo “testemunhas silenciosas do passado colonial da região” (BARBO, 2010, p. 58).

A paisagem da região central do país é modificada com a implantação da capital federal, não apenas pela construção de palácios e edifícios com a formação do Plano Piloto, mas com a abertura de estradas, a expansão em vários sentidos, o comércio e a variação dos produtos e a chegada dos migrantes. A paisagem de toda a região receberá as marcas da transformação do espaço e a chegada de um outro tempo, um processo que ocorre devido às adaptações às mudanças sociais e produtivas na sociedade naquele momento.

¹⁸ De acordo com o relatório da Missão Cruls, publicado em 1846, seriam 49 fazendas, pousos e arraiais na região onde hoje se encontra o Distrito Federal, dado que fora analisado por Barbo (2010).

Barbo (2010) observa que o processo de implantação da capital, de certa maneira, desconsiderou o passado da região de várias formas, principalmente pela não preservação do patrimônio, quando é iniciada a construção e a tomada de posse territorial, e pela contínua forma superficial como essa questão é tratada nos documentos oficiais sobre o entorno de Brasília¹⁹.

As fazendas centenárias e as referências coloniais da região são imagens de um modo de vida que não apenas contrastam com a nova paisagem, mas expõem um outro tempo. Caberia, nesse novo espaço, um outro tempo que não aquele da modernidade? Ou ainda, como a história e a memória do Goiás colonial aparecem na visualidade e na elaboração cultural da cidade moderna?

A ocupação do planalto central do país para a construção de Brasília pode ser abordada por diferentes pontos de vista. Segundo bibliografia e referências críticas sobre a formação da nova capital, os aspectos tradicionais existentes ficaram subsumidos nesse processo para o surgimento da modernidade. Tal enfoque será refletido neste estudo, acreditando na possibilidade, como nos lembra Cléria Botelho Costa (2015, p. 47) das “múltiplas cidades imbricadas numa mesma cidade formando um palimpsesto”. Podemos imaginar que as histórias dos habitantes candangos, pioneiros e contemporâneos encontram-se carregadas desses aspectos tradicionais, produzindo marcas nessa paisagem.

Ao discutir e analisar as imagens e o discurso durante o período da implantação da capital, Gomes (2008) ajuda-nos a aproximar as representações que estiveram vinculadas ao período de construção da cidade. Segundo a autora, os primeiros discursos relacionavam a transferência da capital para o interior do país à ideia do sertão como o cerne, lugar da tradição, onde estaria o verdadeiro Brasil. Mas, ao mesmo tempo, a nova cidade representava a ruptura com o passado e com o arcaico em busca do que simbolizava a modernidade, como a inovação e o progresso. Ou seja, mesmo contraditória, houve uma elaboração histórica e simbólica que visava legitimar a construção da capital.

De acordo com Vidal (2009), o processo de transferência da capital para o Planalto central contou, durante muitos anos, com elos, rupturas e questionamentos em relação à identidade nacional. São diversas construções que envolveram não apenas a exploração do

¹⁹ Em 1957, foi apresentado o primeiro documento de orientação urbanística da nova capital de autoria de Lúcio Costa, cujo projeto subsidiou a construção do Plano Piloto. Em 1985, no documento “Brasília Revisitada”, Lúcio Costa faz considerações e atualizações ao plano urbanístico da capital. As leis atuais que tratam da ocupação territorial são o PDOT-Plano Diretor de Ocupação Territorial de 2009 e a Lei Orgânica do DF. Esses documentos tratam das questões patrimoniais de forma superficial, segundo Bargo (2010). Essas leis, que procuram resguardar o Plano Piloto, têm, como ideologia de fundo, os aspectos econômicos e, com isso, a remoção da população pobre das áreas mais valorizadas (BARGO, 2010).

interior do país, como também puseram em discussão as características cosmopolitas do Rio de Janeiro, as referências à colonização, o olhar para a internacionalização, forjando uma série de estratégias sociais, políticas e econômicas para organizar o Brasil Moderno.

Nessa perspectiva, as virtudes da arquitetura e da nova proposta urbana concebidas para a capital fazem parte de um discurso desenvolvimentista que esteve presente no momento de pensar a implantação da capital federal no seio da região centro-oeste. Esse discurso encontra-se entrelaçado ao momento econômico e às complexidades políticas e geoeconômicas que definiram e demarcaram o período. A construção de Brasília significou o ingresso do Brasil na modernidade, relacionada à investida artística e à interferência do Estado na forma como o indivíduo organiza e constrói o seu espaço social (VIDAL, 2009).

É na busca por uma cidade moderna adaptada às novas exigências econômicas e sociais que se deve compreender a construção de Brasília. Essa visão determina a organização urbana e social da futura capital. Ela não pode ser uma cidade qualquer. Ela deve encenar, racionalmente, a nova organização social imaginada para a sociedade brasileira, tanto quanto a nova dimensão e a nova prática do Estado (VIDAL, 2009, p. 197).

Vesentine (1986), ao discutir a concepção urbanística de Brasília, lembra-nos que a construção do espaço social está associada à forma como o homem se relaciona com o trabalho e como transforma a natureza. Na modernidade, a organização do espaço será definida pela lógica do capital consubstanciada na ação do Estado, que é o agente dessa produção. Dessa forma, os sujeitos e as ações coletivas estarão subordinados a essa lógica, cujo sentido é constituído por meio de um discurso.

A construção da capital marca a atuação do Estado na produção do espaço, ou seja, a interiorização da capital do país constitui uma ação política em torno das questões urbanas de acordo com os interesses do capital, com vistas à formação de um centro de propulsão política e expansão econômica da nação. Trata-se de tomar posse da região central do país e de modificar a sua natureza no ritmo do capitalismo emergente (VESENTINI, 1986).

Compreende-se que pensar Brasília é refletir sobre a formação desse espaço urbano e sobre as relações sociais que são formadas e se materializam nesse processo. A cidade, como nos diz a geógrafa Ana Fani Carlos (2015), tem a dimensão do humano, reflete o momento da vida, de um modo de vida, de um tempo específico e tem, em sua base, os processos produtivos da constituição do humano, ou seja, é o lugar do encontro e da produção material. Brasília é imaginada como um lugar com amplos espaços públicos. Dessa forma, concretiza a ideia de cidade modernista do século XX e emerge como uma proposta de redefinição urbana

com a organização e as funções da cidade a partir de uma ideologia de mudança e de renovação da vida coletiva. Assim o urbanista descreve a imbricada relação entre funcionalidade e fruição e nela a esperança de que a arte e a técnica pudessem dar a todos uma vida melhor e instituir uma nova sociedade:

Cidade planejada para o trabalho ordenado e eficiente, mas ao mesmo tempo cidade viva e aprazível, própria ao devaneio e à especulação intelectual, capaz de tornar-se com o tempo, além de centro de governo e administração, num foco de cultura dos mais lúcidos do país (COSTA, 1991, p. 30).

A renovação seria alcançada por meio da arquitetura, da inovação artística e da reorganização da prática social. É justamente por meio da dimensão estética que Lúcio Costa imagina uma cidade democrática cuja expressão não se encontra apenas no entusiasmo de um modelo de cidade ideal, mas, sobretudo, na vontade criativa de integrar arte e funcionalidade para transformar a sociedade. Com efeito, a integração das artes e da técnica engendra um novo modelo de cidade e uma utopia (ROUANET, 2002).

Lúcio Costa destina locais, espaços e funções específicas para o funcionamento da cidade moderna, pretendendo reunir, nesses espaços, indivíduos de diferentes classes sociais e promovendo, desse modo, um ambiente cultural profícuo. O plano de Lúcio Costa apresenta uma nova ordem, uma cidade cuja transformação social pode ser imaginada com o fim da segregação espacial. É um propósito utópico no sentido de conceber uma cidade que aproxime essas diferentes classes sociais no uso dos aparelhos públicos, na convivência cotidiana nas quadras residenciais e na circulação pela cidade (HOLSTON, 1993).

O Plano Piloto de Brasília baseia-se nas propostas discutidas e realizadas no *Congrès Internationaux d'Architecture Moderne* (CIAM).²⁰ O CIAM constituiu um fórum de discussão sobre a arquitetura e as questões da modernidade em que se elaboraram propostas para um novo tipo de cidade, inteiramente pública, equilibrada entre as funções de moradia, trabalho, lazer e circulação²¹. Na concepção do CIAM, “a arquitetura e o urbanismo modernos

²⁰ O CIAM, que representou o mais importante fórum internacional de discussão sobre a arquitetura moderna, ocorreu entre 1928 a 1960 e contou com a participação de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer a partir do ano de 1930. Em 1957, Le Corbusier apresenta nesse fórum *A Carta de Atenas*, documento que explicita um planejamento urbano cuja concepção se encontra nas propostas elaboradas para Brasília (HOLSTON, 1993, p. 37).

²¹ Apresentada na *Carta de Atenas* por Le Corbusier, essa proposta traça um zoneamento urbano característico do pensamento dos arquitetos modernos. Brasília ilustra esse tipo de zoneamento na forma como a circulação e as demais funções da cidade são organizadas, o cruzamento dos dois eixos e as superquadras colocadas ao longo do eixo rodoviário, destinação de áreas para o trabalho, lazer etc. e, ainda, a extensa área verde que circula todo o plano (HOLSTON, 1993, p. 38).

são os meios para a criação de novas formas de associação coletiva, de hábitos pessoais e de vida cotidiana” (HOLSTON, 1993, p. 37).

A *Carta de Atenas* apresentada por Le Corbusier, em 1957, no CIAM, define a essência da cidade moderna. Entre os pontos apresentados, ressaltamos: o predomínio dos direitos coletivos sobre o privado; o planejamento arquitetônico e a organização urbana para a mudança social entendida como a fusão da arte, política e vida cotidiana com vistas à cidade racional e ao progresso social (HOLSTON, 1993).

Nesse contexto, o que viria a ser o “progresso”? Estaria na forma como o espaço social moderno é organizado? Nos traços e nas novas perspectivas urbanas e arquitetônicas? Ou seria uma reinterpretação da história eliminando as particularidades regionais em torno de uma cultura nacional?

Nos moldes do urbanismo definido pelo CIAM, Brasília é construída com a perspectiva, o discurso e o prenúncio de uma nova era, um futuro mais promissor e desejável. Esse futuro passaria por uma organização espacial tratada por análises rigorosas e efetivadas por especialistas, o que se nota na exatidão técnica e na racionalidade funcional expressas na vanguarda arquitetônica e urbanística da nova capital.

A construção de Brasília ofereceu a oportunidade de realização de um ideal social e estético e contou com a força criadora das diferentes artes integradas ao ambiente pelas mãos de arquitetos, urbanistas, artistas e paisagistas. Como a *civitas* não poderia ser uma cidade qualquer, configuraram-se uma ordem, uma harmonia e uma estética completamente diferentes das demais cidades tradicionais brasileiras. Mas, ao mesmo tempo, essa característica pressupõe a adaptação do morador a uma estética já concebida por um plano rígido e racionalmente elaborado (VESENTINI, 1986).

Seguindo a crítica de Vesentini, situamos algumas contradições que o projeto apresenta. O plano da nova capital estabelece uma ordem de acordo com um padrão alcançado na articulação das escalas monumental, residencial, gregária e bucólica para favorecer as funções principais da cidade definidas na *Carta de Atenas*: habitar, trabalhar, cultivar o corpo e o espírito, circular. Com isso, “o plano da nova capital pode e deve transgredir as normas tradicionais de composição urbanística” para imprimir um novo ideal estético e social (VIDAL, 2009, p. 203).

Essa “transgressão” é percebida na amplitude e na destinação coletiva das quadras residenciais, nas praças, nos parques, na sequência de linhas e curvas dos viadutos e passagens, na fachada e na planta dos apartamentos do Plano Piloto, na proposta dos *pilotis* e das Unidades de Vizinhança. Ou seja, ao mesmo tempo que o projeto destina espaços

coletivos, com base na democracia e na liberdade, forja uma ordem e um caminho bem traçado, funcional e, por isso, rígido.

Para compreender as contradições do projeto, adentramos um pouco mais nas especificidades existentes no plano piloto. Ao que parece idílica, a cidade, com amplos espaços e destinada à vida pública e coletiva, cabe a crítica ao seu caráter funcionalista. A seguir, ao descrever em que consiste o plano, as linhas, as quadras e as respectivas funções, discute-se como os sujeitos participam da cidade e os espaços a elas destinados no projeto da nova capital.

Na utópica Brasília, os *pilotis* representam a destinação do solo a todos residentes e passantes e não apenas aos indivíduos moradores das quadras. É uma forma de “recuperar a escala urbana” para fins públicos, é designar um espaço sem barreiras, um olhar sem limites, representando a lógica de espaço de uso comum e o viés democrático da cidade (MACHADO; MAGALHÃES, 2010).

Os *pilotis* são espaços para as crianças brincarem, para os jovens ali ficarem sem muito o que fazer, tocar violão, papear, porque, em Brasília, o espaço debaixo do bloco é a extensão do gramado da quadra, é lugar de correr, de deitar no chão, de brincar de pique-pega, de esconde-esconde, é o lugar da festa de aniversário, de conversar com os vizinhos e beber chimarrão, é um lugar destinado a todos.

Vale ressaltar que o CIAM, conforme referido acima, promove uma reflexão abrangente sobre a cidade moderna e o urbanismo como uma nova concepção de organização espacial e social. A ideia de um novo espaço onde se quer produzir um novo tempo sustentaram o plano de Brasília. Essa ideia surge do debate sobre o caos urbano gerado pela concentração das indústrias nas grandes cidades e se propõe a “devolver a cidade para o homem”, no sentido de desenhar um novo modelo de cidade que possa equilibrar a relação ser humano e meio (MACHADO; MAGALHÃES, 2010, p. 288).

Nessa perspectiva, a cidade-jardim compõe a concepção de habitação como lugar visualmente aprazível em função das extensas áreas verdes destinadas ao plantio de espécies diversificadas em cada quadra e pelos espaços de agregação social. A Unidade de Vizinhança proposta por Lúcio Costa faz referência a um conjunto de possibilidades para lazer, diversão e de relações comunitárias (CARPINTERO, 1998).

A unidade de vizinhança foi intensamente usada por Costa, mas com diferenças. Ela está presente na concepção de superquadra, e está presente na sua agregação. E a ideia de comunidade, sua raiz, é evidente principalmente na quadra. Na agregação das superquadras isso começa por se tornar diverso.

A igreja é do bairro, mas o cinema é colocado junto à rodovia para torná-lo acessível a quem proceda de outros bairros. A disposição alterna a igreja, com a escola secundária aos fundos, e o cinema, com o clube da juventude, o que significa que as comunidades se superpõem alternadamente. O comércio local é sempre disposto na ligação das quadras. As unidades de vizinhança não são fechadas (CARPINTERO, 1998, p. 132).

O local do encontro é a quadra, sendo também o lugar da diversidade porque, a princípio, constituir-se-ia com moradores das diferentes classes sociais e, na Unidade de Vizinhança, o convívio seria ampliado pelos espaços de cultura e pelas áreas de lazer. Além disso, todas as crianças e jovens teriam acesso à escola, à escola parque, ao clube e demais espaços comunitários.

Deve-se notar que a quadra e a unidade de vizinhança são os lugares de convivência das crianças e o lugar da escola. A liberdade de circulação dos estudantes entre a casa e a escola é um ponto importante a ser considerado no projeto. A escola se localiza na quadra, lugar de moradia do estudante, e a Escola Parque se encontra na entrequadra, também de fácil acesso, tendo em vista que não há avenidas nesse trajeto.

Ao considerar o plano urbanístico de Lúcio Costa e o plano educacional de Anísio Teixeira para a capital, percebemos que a escola de formação básica está relacionada ao lugar de moradia e vinculada ao cotidiano, não sendo necessário ao estudante e às famílias percorrer grande distância para ter acesso a um ensino que se propõe público e de qualidade. Mesmo para os estudantes do ensino primário que irão frequentar duas escolas: a Escola Classe e a Escola Parque, com diferentes propostas pedagógicas, há um pensamento que procura integrar escola, cotidiano e cidade.

O esquema linear projetado para a cidade, por um lado, facilita o deslocamento na vizinhança e colabora com a integração da escola com a comunidade. Mas, por outro lado, esse mesmo esquema valoriza os distanciamentos e os longos trajetos, pois destina funções diferentes nos dois eixos que se cruzam (eixo monumental e eixo rodoviário). O eixo rodoviário é organizado para a habitação e o eixo monumental (transversal ao eixo rodoviário) para o trabalho, o lazer e a cultura. (COSTA, 1991).

A linearidade é um ponto principal do projeto de Lúcio Costa definindo a forma como a malha urbana se organiza e se estrutura. Vale ressaltar que os eixos e as rodovias são os elementos basilares, pois ditam as regras da cidade moderna, principalmente para o desenvolvimento do uso do automóvel, das indústrias nesse setor e das políticas relacionadas ao transporte individual (CARPINTERO, 1998).

O desenho linear imprime uma racionalidade funcional à cidade, pois, em cada eixo, há um roteiro fixo e funções específicas, o que preserva a escola e a moradia na mesma linha de circulação e facilita o acesso e a segurança das crianças. Mas, ao mesmo tempo, o esquema restringe a circulação e a liberdade do pedestre pela cidade no sentido transversal devido à existência do eixo rodoviário que corta a cidade de norte a sul. Dessa forma, para a travessia na direção leste/oeste, é necessária a utilização do automóvel ou o uso de passagens situadas em lugares específicos.

O projeto apresenta uma nova ordem estruturada para o Estado administrativo e burocrático, uma cidade objetiva e racionalmente organizada para a convivência cotidiana, aprazível e com deslocamento fácil aos setores de trabalho e com movimentação tranquila das crianças e jovens entre as quadras.

Entretanto, apesar da destinação dos espaços para o encontro e para a coletividade, a característica instrumental é marcante, uma vez que a cidade não conta com ruas ou avenidas e, sim, com quadras, setores e rodovias. A “rua”, nas cidades tradicionais, é um lugar de convivência espontânea, o lugar da feira, da festa popular, ou mesmo da romaria e da multidão. A ausência da “rua” é uma particularidade de Brasília que expõe uma tendência da arquitetura moderna em que a aglomeração e a “desordem” são eliminadas, dando lugar a um espaço contínuo e funcional. “A palavra ‘rua’ não aparece em nenhum momento do plano de Lúcio Costa. Podemos supor que essa ausência é deliberada e corresponde à eliminação tanto do conceito quanto da própria coisa” (HOLSTON, 1993, p. 142).

O autor considera que o caráter instrumental prevalece e institui uma lógica racional à cidade. Quando Lúcio Costa não contempla, no projeto, a “rua”, de certa forma, afasta a aglomeração, o imprevisto e o acaso na cidade ideal. Assim, a capital estaria muito bem delimitada, com rigor e sem confrontos, dentro do espaço destinado ao Plano Piloto. **Com isso, cabe-nos perguntar como os indivíduos, diante dessa lógica instrumental, se expressam na cidade e como assumem a gestão desse espaço?**

De certo modo, esta é uma questão que nos instiga a refletir sobre os espaços que se formam como contraponto à lógica instrumental, a importante desordem, a liberdade para refazer o viés racional que acompanha os trajetos, os percursos que imprimem um modo de viver em Brasília.

Nessa perspectiva, Cavalcanti explica que a produção do espaço urbano pautada na racionalidade capitalista envolve uma série de questões, sendo uma delas a diferenciação de classes, grupos e lugares que essa lógica produz. Com isso, a autora propõe discutir a cidade sob uma outra lógica, considerando justamente as contradições, as exclusões e os conflitos

existentes na produção do espaço, as contrarracionalidades que emergem da própria dinâmica do sistema (CAVALCANTI, 2008, p. 69).

Dessa forma, há o entendimento de que a cidade é um lugar que produz movimentos e modos de vida diferenciados e abarca a esfera da cidadania e da cultura, porque é um movimento que está relacionado à luta por direitos sociais e territoriais.

Essas outras formas de racionalidades resultam do movimento contraditório da vida social na esfera do cotidiano, com muita intensidade nos lugares da cidade. Nesse sentido, a cidade passa a ser entendida pela dinâmica do território construído, pelas diferentes territorialidades definidas de modo mais ou menos flexível no jogo político da vida cotidiana, individual e coletiva. (CAVALCANTI, 2008, p. 70).

A autora, ao tratar da relação dialética que há entre capital, cidade e espaço urbano, leva-nos às discussões relacionadas às diferentes formas de viver a cidade, nas relações de trabalho, nos confrontos e nas resistências, uma vez que os processos de exclusão podem se constituir em espaços para a luta por direitos, o que, na compreensão da autora, forja o próprio sentido de pertencimento à cidade e colabora para a consciência cidadã (CAVALCANTI, 2008).

É certo que, mesmo antes de sua inauguração, Brasília sistematiza uma ordem definida por exclusões espaciais e sociais, na diferenciação entre os trabalhadores, construtores da cidade, que se alojavam em submoradias na periferia da cidade, e a elite, que guardava um lugar privilegiado na região central, no Plano Piloto (MACHADO; MAGALHÃES, 2010).

Na etapa de construção da cidade, os locais de dormitório dos trabalhadores, migrantes das diversas regiões do país que aqui chegaram para edificar um sonho brasileiro, vão se transformando em ocupações sem equipamentos públicos. Nos dizeres de Vesentine (1986), esse sonho faz parte de uma construção ideológica e discursiva que pretendeu transformar o ideal da elite em um sonho coletivo.

Dessa forma, esses espaços são criados com a força de trabalho para a construção da cidade, ou seja, os núcleos periféricos foram formados ao mesmo tempo em que a capital era construída com as vilas que se organizavam para suprir as necessidades dos candangos²², mas sem o investimento ou o planejamento do poder público. Por aí começa um processo repleto de exclusões, de conflitos pela conquista de moradia e pelo direito à cidade (RIBEIRO, 2008).

²² Os “Candangos” e os “Pioneiros” são as designações dos primeiros habitantes construtores da cidade que chegaram entre 1956 e 1960. “Candango” era um termo usado para os operários e em alguns momentos foi utilizado de forma depreciativa como alguém sem cultura ou de baixa renda. Hoje o termo “Candango” é muito utilizado pelos moradores como expressão de identidade com o lugar (HOLSTON, 1993, p. 209).

A negação do acesso e permanência à área central do Plano Piloto aos primeiros habitantes, os construtores da cidade, foi marcada pela ação do Estado de forma repressiva, no sentido de combater a “desordem” das ocupações que se organizavam próximas à área planejada (Plano Piloto) (VESENTINI, 1986).

Mesmo paradoxal em relação ao ideal de uma cidade planejada, a história nos mostra que os trabalhadores, construtores da capital, ficaram apartados do Plano Piloto e, ainda, tiveram diversas dificuldades para se fixarem na cidade, devido à segregação espacial e social que naquele momento já se constituía. Segundo Ribeiro (2008), repensar essa história é refletir sobre a realidade vivida e ainda presente no contexto atual.

Em grande medida, a história desses sujeitos definiu uma realidade que hoje é vivida por milhões de habitantes, o que pode ser constatado nas diferenças sociais que se materializavam no espaço urbano no Distrito Federal.

Ao pensar a capital federal exclusivamente como o Plano Piloto e na lógica deste, o Estado impôs um distanciamento das classes sociais em nível territorial e de acesso aos bens públicos. Além disso, se a nova ordem social passa pela ordem urbana, Brasília, como ação do Estado, preservou as diferenças sociais e econômicas em seu traçado por meio do planejamento, da arquitetura, da dimensão estética e dos aparelhos públicos que são evidentes no Plano Piloto e ausentes na periferia (VESENTINI, 1986).

Brasília não foi disponibilizada a todos para a moradia ou como projeto de cidade modernista. Assim, na periferia, não foi inaugurada a dimensão de espaço público com as quadras, os jardins e a arquitetura, como existente na região central (Plano Piloto), ou seja, a dimensão estética proposta não alcança todo o Distrito Federal. Essa dimensão alcança apenas o espaço bem delimitado no Plano Piloto, definido atualmente como patrimônio cultural²³.

Essa situação revela um paradoxo entre o plano e a realidade em Brasília, ou seja, um projeto urbano utópico concebido para uma nova ordem social democrática é marcado pela segregação espacial e social característica que é presente nas demais cidades brasileiras, bastante diferente da concepção urbana discutida à época sobre os pressupostos de uma cidade moderna que inspirou a construção da capital.

Nesse sentido, nota-se que o cotidiano de Brasília contraria a lógica estruturada e utópica do projeto urbano na medida em que o trabalho, as relações sociais e culturais não se

²³ Em 1987, Brasília foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade por ser a primeira cidade modernista e apresentar um conjunto urbanístico singular, de acordo com os princípios prescritos na *Carta de Atenas* (CIAM) (ROUANET, 2002). Em 1990, o governo do DF declarou o tombamento de Brasília como Patrimônio Artístico Nacional (SPHAN). Esse tombamento se refere ao projeto urbanístico original o “plano-piloto” de Lúcio Costa elaborado em 1957, incluindo os bairros Lago Sul e Lago Norte (HOLSTON, 2004).

realizam de acordo com a racionalidade imaginada. A realidade das cidades conta com deslocamentos, distâncias, diversidades, conflitos e desigualdades, engendrando contraracionalidades.

A forma de circulação pela cidade e o caráter instrumental intensificam a separação e o isolamento dos indivíduos. Dessa forma, transitamos entre duas situações, a utopia da cidade imaginada e a cidade que se realiza diariamente. Nesse movimento dialético entre o plano e a realidade, há as intenções do urbanista, o projeto e a história do lugar, bem como as lutas dos moradores da periferia que constroem contraracionalidades.

A história do lugar, que narra muitas contradições, pode ser entendida de várias formas e vista por vários ângulos, nas experiências que se realizam diariamente na cidade, nas histórias da região, nos fatos e narrativas do lugar anterior à implantação da cidade e por meio das histórias dos trabalhadores, construtores de Brasília, que vieram de diferentes regiões do país que trouxeram a sua cultura tradicional e elaboraram por aqui tantas outras.

Tendo em vista a singularidade dessa cidade, utopicamente desenhada, em 1985, no documento “Brasília Revisitada”, Lúcio Costa reconsidera algumas ideias do plano, reflete sobre a cidade e a cultura e relata:

Isso tudo é muito diferente do que eu tinha imaginado para esse centro urbano, como uma coisa requintada, meio cosmopolita. Mas, não é. Quem tomou conta foram os brasileiros verdadeiros que construíram a cidade e estão aí legitimamente. É o Brasil.... E eu fiquei orgulhoso disso, fiquei satisfeito. É isto. Eles estão com a razão, eu é que estava errado. Eles tomaram conta daquilo que não foi concebido para eles. Então eu vi que Brasília tem raízes brasileiras reais, não é uma flor de estufa como poderia ser, Brasília está funcionando e vai funcionar cada vez mais. Na verdade, o sonho foi menor que a realidade. A realidade foi maior, mais bela. Eu fiquei satisfeito me senti orgulhoso de ter contribuído (COSTA, 1987, p. 311).

Contudo, eis aqui mais uma questão: Poderia um planejamento urbano e arquitetônico, associado a um projeto educacional integral e universalizado modificar a realidade social do país? E, ainda, poderiam a arte e a educação transformar a sociedade?

1.2 O Plano Educacional para Brasília

Assim como a cidade modernista, compreende-se que o projeto de educação integral para a nova capital ambicionava um processo de renovação cultural do país. Nesse sentido, cabe discutir os fundamentos de homem e de sociedade da proposta reformista de educação e a aproximação com os ideais de liberdade e de democracia da modernidade.

Ao fazer referência a esses conceitos, procuramos adentrar a seguinte discussão: Seria utópico pensar em uma educação que se aproxime de fato dos ideais de liberdade e consiga romper com a lógica da normatização capitalista?

Tendo em vista essa questão, propomos pensar a educação por meio de algumas rotas de análise. Em um primeiro momento, buscar a relação da escola com o meio, ao apresentar a Escola Parque e os ideais de Anísio Teixeira. Por esse caminho, procura-se compreender o universo e o espírito experimental e utópico do homem do início do século XX. Em seguida, propõe-se uma discussão sobre a Escola Parque atual.

O que primeiro evidenciamos na obra de Anísio Teixeira é o impulso para o alcance da democracia, tendo, como elemento fundamental para essa conquista, a defesa da escola pública. Como o sonho da democracia a ser concretizado exige a mudança de perspectiva da sociedade, uma nova escola teria que ser inventada.

Ao longo de sua obra, Teixeira teceu várias críticas à estrutura educacional do país, cujo currículo e organização escolar não atendiam às necessidades de grande parte da sociedade, e propôs um sistema que pudesse ampliar as oportunidades educativas aos estudantes das camadas populares. Nessa perspectiva, o projeto de Teixeira procurava criar um sistema educacional “com o propósito de subverter a estratificação social reinante” (TEIXEIRA, 2007, p. 59).

Em sua obra “Educação não é privilégio”, Anísio Teixeira discute o dualismo presente na escola tradicional cujo sistema reflete a divisão social do trabalho e de classes. De acordo com o educador, a dualidade entre “favorecidos” e “desfavorecidos” presente na sociedade é reforçada na escola. Isso porque essa instituição não foi criada com o propósito de romper com essa dualidade e não esteve preocupada em resolver tais questões, o que não cabe em uma sociedade que se quer moderna e democrática (TEIXEIRA, 2007).

No âmbito da dualidade pedagógica, há algumas questões complexas relacionadas ao modo de produção e à sociedade de classes. Isso diz respeito à cisão entre natureza e ser humano e entre o trabalho manual e intelectual. Somou-se a isso a hierarquização dos diferentes tipos e formas de trabalho e seu reflexo na educação. O ponto relevante dessa discussão é justamente a proposta de educação integral que apontará a dualidade na forma como o trabalho pedagógico da escola tradicional é organizado e reproduzido de forma a manter determinadas relações sociais (VILLAR; CASTIONI, 2012).

Compreende-se que a nova organização dos meios de produção na modernidade provocou modificações na estrutura social e nas relações cotidianas. A substituição do trabalho manual pela indústria colocou a cidade no centro do processo produtivo. No âmbito

da educação, a escola se torna o espaço principal para instrumentalizar o homem nesse novo mundo. A escola, nesse aspecto, estabelece uma forte ligação com a capacitação para o mundo da produção industrial moderna, não obstante esteja distanciada do mundo do trabalho como produção coletiva dos meios de vida (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013), ao tratar das transformações na educação ao longo da história, lembra-nos que a forma como o sujeito moderno produz o seu meio de vida faz com que a educação se distancie do processo produtivo e do trabalho. O trabalho, que é realizado no capitalismo industrial pela máquina, por ela se materializa, mas se torna abstrato ao homem. Assim, o sentido e a finalidade do trabalho na modernidade se processam em um tempo e em um espaço bastante diferenciado do modo de vida anterior, na sociedade pré-moderna, quando o ser humano tinha, em seu próprio ato, os meios de produção.

Nessa nova relação de trabalho que a era industrial inaugura e com a divisão social, intrínseca ao sistema capitalista, a educação não se aproxima de uma ação coletiva e comum a todos. De acordo com Saviani, assim como o trabalho, a educação se diferencia nos distintos grupos sociais e a escola se constitui como lugar de instrução, como formação intelectual, para alguns, e como aprendizado de trabalho, para muitos (SAVIANI, 2013).

De acordo com Villar (2012), Anísio Teixeira reflete sobre a educação na sociedade capitalista moderna fundamentada na separação entre o trabalho intelectual e manual, corpo e mente, razão e emoção, aparência e essência, princípios estes que definem a participação do indivíduo na sociedade. São questões modernas, mas preservam a relação na qual os homens livres estudam e escravos trabalham, ou seja, a lógica na qual a escola se destina às classes privilegiadas.

Diante dessa questão, vamos nos referir novamente à Saviani (2013) e à origem etimológica da palavra “escola” como instituição, para uma melhor compreensão dos aspectos mencionados:

A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do *ócio*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, educação esta que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 39).

Nesse sentido, a escola tradicional, de acordo com Teixeira, é um reflexo dessa concepção de vida, de estrutura social e da divisão dos homens em classes sociais. A educação tradicional, segundo o educador, destina-se aos privilegiados, pois está voltada ao ócio e apenas ao intelecto, ou seja, antagônica ao trabalho, ao fazer prático da vida real. Segundo Teixeira, a divisão do trabalho em nossa sociedade expressa essa filosofia, um

pensamento que, de diversas formas, perpetua e consolida a estrutura de poder e de submissão, dificultando a conquista de uma sociedade democrática (VILLAR, 2012).

Relacionado a esse assunto, Saviani nos traz uma interessante problematização no que concerne à ética e à moral na sociedade capitalista moderna a qual é pautada em um pensamento liberal, com relações sociais aparentemente iguais e com um discurso de que todos são livres, a despeito de se constituir como um sistema essencialmente desigual em que há a exploração e a submissão ao capital. Isso significa que há uma cisão entre a forma como a sociedade se realiza e o seu conteúdo filosófico, dicotomia que se encontra refletida no modo de pensar a democracia e a educação (SAVIANI, 2013).

Segundo o referido autor, a ética e a moral na sociedade moderna, fundamentada no capital e na lógica burguesa, tem como princípio esta contradição, a cisão entre a aparência e a essência, pois os ideais de homem moderno ligados à liberdade, à igualdade e à fraternidade não se constituem na prática. No cotidiano, há uma outra lógica que é conduzida pela moral do capital que fomenta a competição, o individualismo e a acumulação, estabelecendo, dessa forma, as bases das relações sociais (SAVIANI, 2013).

Como pensar, portanto, em uma educação fundada na democracia e pautada em uma ética cidadã, tendo como pano de fundo essa grande contradição? Estariam nesse ponto os impasses da educação atual e as questões relativas à educação integral?

Estas são questões necessárias para pensarmos a modernidade e as mudanças que ela produziu na ordem social. Iremos, ao longo deste capítulo, tateando pelo imbricado campo da modernidade para compreender de que forma as propostas educacionais procuram romper com a lógica capitalista e em que medida podem ser consideradas inovadoras.

A escola integral proposta por Anísio Teixeira, que contou com as efervescentes discussões do movimento educacional do período, nasce com uma concepção de que a educação precisaria ser reformulada para atender às demandas e às transformações culturais da vida contemporânea, às novas relações de trabalho, a nova visão científica e tecnológica e à sua aplicação à vida. Nessa concepção, integrar os alunos em sua comunidade escolar seria uma forma de torná-los conscientes dos seus direitos e deveres.

Eva Wairos Pereira (2011), ao discutir a proposta educacional de Anísio Teixeira, lembra-nos que o educador procurou, ao longo de sua trajetória, intensificar o vínculo da escola com o meio social, o que constitui um dos principais fundamentos do sistema educacional para Brasília, cujo plano se integrou com facilidade ao projeto urbano e deveria abranger toda a cidade com um modelo de organização escolar pautado em novos espaços, novos objetivos e práticas.

Anísio Teixeira demonstra, em várias publicações, a relevância da relação escola e meio: ao propor que a educação e o programa da escola preparem as crianças e jovens para a vida em comunidade (TEIXEIRA, 1958); quando defende a ideia de educação essencialmente regional e “enraizada no meio local”, ou seja, há um olhar para os aspectos culturais que envolvem a escola e o lugar (TEIXEIRA, 2007); na apresentação de Centros de Educação como um conjunto de escolas integradas e inseridas na unidade de vizinhança compondo o planejamento urbano (TEIXEIRA, 1961) e, ainda, na ênfase da arquitetura escolar como um discurso que se reporta a diferentes símbolos culturais e estéticos para os estudantes e para a cidade (PEREIRA, 2011).

De acordo com Vasconcellos (2011), a proposta de integração do indivíduo com o meio está relacionada à ideia de educação integral, concepção que eleva o caráter da escola pública, ao constituí-la como um “polo físico da comunidade” (VASCONCELOS, 2011).

Ao centralizar a função da escola na vida urbana, Teixeira intuitivamente adere ao projeto de edificação de um ser humano para o futuro e torna-se cúmplice da distribuição arquitetônica do indivíduo e do seu espaço, com a firme intenção de não engessar nem o indivíduo nem a aprendizagem dentro de quatro paredes nem deles esperarem um padrão modelar: indivíduo e meio reagem e interagem reciprocamente, alargando-se o sentido universalista da instituição escolar (VASCONCELOS, 2011, p. 126.).

Com esses ideais, na capital federal, desenhada e concebida para o desenvolvimento do interior do país e da nação, foi planejado um sistema escolar para cada etapa de ensino e foi possível pensar um sistema universalizado da educação primária à universidade pública com propostas diferenciadas para todos os segmentos com referências de ambientes culturalmente ativos, pois os espaços educativos contariam com biblioteca, galerias de arte, auditório ou teatro.

Para a formação primária, foi proposto o conjunto de Escolas Classe e Escolas Parque. A construção e a localização das escolas seguiam a seguinte organização: em cada quadra residencial haveria um Jardim de Infância e uma Escola Classe para atender à demanda de crianças daquela localidade. E, a cada quatro quadras, haveria uma Escola Parque para o atendimento das crianças daquela Unidade de Vizinhança²⁴. Dessa forma, a Escola Parque destinava-se a atender em dois turnos, de modo alternado, cerca de dois mil alunos das Escolas Classe (PEREIRA, 2011).

²⁴ Vale lembrar que a Unidade de Vizinhança, projetada por Lúcio Costa, refere-se a um conjunto de possibilidades para o convívio social. Em Brasília, a Unidade de Vizinhança reuniria a cada quatro quadras uma Escola Parque, o Clube de Vizinhança, a Igreja, o cinema e a praça (COSTA, 1991).

Segundo Teixeira, as necessidades da civilização moderna impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e as funções. O plano consiste em atuar em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, em um conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, “a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e de convívio social” (TEIXEIRA, 1961, p.195).

Na lógica da nova capital, a Escola Parque seria um local agregador, pois atenderia aos estudantes de várias Escolas Classe e à comunidade por meio de atividades de cultura e lazer. A Escola Parque se constituiria, portanto, como um ambiente para o convívio social e cultural que, junto a outros aparelhos públicos, formaria a Unidade de Vizinhança.

Nesse contexto, a Escola Parque seria o lugar que expressa o forte vínculo entre o plano arquitetônico e o convívio comunitário, ou seja, na Escola Parque, a ideia de escola como meio social e cultural integrada à cidade seria sintetizada na perspectiva de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos, educadores que elaboraram o “Plano Educacional para Brasília” com vistas a ser implementado em todo a Brasil.

Na Escola Parque, os estudantes participariam diariamente das oficinas de artes nas diferentes linguagens e de Educação Física em turno contrário à Escola Classe em todos os dias da semana. Além disso, a Escola Parque seria um lugar de convívio social e de encontro de crianças e jovens das diferentes Escolas Classe, ou seja, um lugar de experimentação, de conhecimento e de trocas cotidianas. A educação integral, nessas bases, é uma possibilidade de diálogo entre a oficina, realizada na Escola Parque, voltada para ao trabalho como princípio formativo, e a sala de aula. Uma proposta de integração curricular e social no sentido de tentar relacionar trabalho e educação (NUNES, 2000).

Entretanto, esse sonho não se concretizou. Na inauguração da cidade, em 1960, havia apenas a Escola Parque da 308 sul construída, em relação às Unidades de Vizinhança, que foram planejadas para toda a cidade, apenas a entrequadra 307/308 sul teve o seu projeto concluído. Neste conjunto de quadras (SQS 307, SQS 308, SQS 107, SQS 108) há Jardins de Infância e Escola Classe em cada quadra residencial e comércio variado.

Nesta localidade - SQS 307/308- foram construídas: a Escola Parque 308 sul, a partir do projeto arquitetônico original; a “Igrejinha Nossa Senhora de Fátima”, projetada por Oscar Niemeyer com fachada de azulejaria do artista plástico Athos Bulcão, e o Clube de Vizinhança, edificações que formam a única “Unidade de Vizinhança” e referência da cidade. Além disso, há um plano paisagístico de Burle Marx projetado para compor o cenário da cidade moderna.

Importante ressaltar a dimensão estética da cidade que é um elemento a compor o Plano Educacional. A cidade planejada corresponde a uma organização visual muito própria, lugar onde as crianças e os jovens vivenciariam e contemplariam um ambiente aprazível nas idas e vindas entre escolas e em seu cotidiano.

A concepção de jardim de Burle Marx inaugura uma nova visualidade da cidade. São múltiplos espaços para o passante na sequência das árvores, plantas e flores que nos conduzem pelas quadras da “Unidade de Vizinhança”. Ao passear pelo conjunto de prédios e jardins, esse espaço nos parece um instante, uma experiência singular e particular²⁵.

Com o paisagismo de Burle Marx, somos confrontados com as experiências da arte moderna. Estamos na cidade, na natureza e dentro de uma obra de arte. São, portanto, vários registros estéticos que o passante/espectador poderá realizar com diferentes leituras para a reelaboração desse espaço (LEENHARDT, 2006).

Ao mestre Athos Bulcão foi entregue a tarefa de realizar a integração entre as artes plásticas à arquitetura na cidade. Nos prédios residenciais das superquadras e nos edifícios públicos, inclusive em algumas escolas e no parque da cidade, os azulejos do artista enriquecem a experiência estética do passante. Luz, sombra, contraste, ritmo e cor oferecem um jogo de criação e de possibilidades. A invenção muitas vezes ficou a cargo dos operários que decidiam, no momento da colocação dos azulejos, qual combinação poderia melhor compor a escala de espaço/tempo/movimento proposta pelo artista dentro ou fora dos edifícios²⁶(FREITAS, 2008).

Assim como a inovação estética e artística projetada para compor toda a cidade moderna e fazer parte da vida cotidiana, esse mesmo ideal seria estendido à educação. A escola moderna seria oferecida à nação com um conjunto de edifícios com funções diversas para atender às necessidades regionais. No entanto, para que, de fato, esse plano pudesse ser efetivado na dimensão proposta, exigiam-se, talvez, tempo e entendimento dos governos

²⁵ Roberto Burle Marx (1909-1994), pintor e renomado paisagista brasileiro, inicia a sua trajetória pelo desejo de trabalhar para a cidade e aproximar a arte do público. De acordo com Leenhardt (1994), a ideia de realizar obras públicas permitiu o encontro do paisagista com arquitetos e urbanistas e com Lúcio Costa, determinante para a realização de importantes obras no cenário da capital federal.

²⁶ Athos Bulcão (1909-2008), pintor e escultor, nasce na cidade do Rio de Janeiro, mas assume Brasília como sua cidade a partir de 1963. Trabalha junto com Oscar Niemeyer (1907-2012) e Roberto Burle Marx para a realização das obras públicas da capital. Realiza, entre outras obras, o projeto de painéis de azulejos e vitrais para a Igreja Nossa Senhora de Fátima, o Palácio do Itamaraty, a fachada do Teatro Nacional e, azulejos em diferentes prédios e espaços públicos como no Parque da cidade, em escolas e hospitais. Lecionou na Universidade de Brasília. Em 1993, é criada a Fundação Athos Bulcão. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/> Acesso em: 02 mar. 2018.

subsequentes quanto à importância de um sistema educativo para o país, além disso, o compromisso com a democracia e com o Estado de direito.

Dessa forma, a proposta de educação integral e integrada ao plano urbanístico, como fora projetada para Brasília, é interrompida, pois o formato previa a construção de escolas para a formação completa e o desenvolvimento cognitivo, físico, social e estético das crianças e jovens, com professores vinculados àquela comunidade e um currículo que viesse atender às expectativas da “instrução” que ocorreria na Escola Classe (aulas regulares) e da “educação” (aulas e oficinas de Artes e Educação Física) na Escola Parque (TEIXEIRA, 1958).

Além disso, em que pesem as diferenças entre as atividades e os objetivos de cada escola, Classe e Parque, a proposta elaborada por Anísio Teixeira vislumbra a escola como um importante espaço de vida moderna, espaço para o exercício de decisões coletivas e de pesquisa. Nesse sentido, uma vez que as escolas não são construídas e o plano não avança para toda a cidade, o direito à educação assegurado na dinâmica da cidade, na lógica proposta, é rompido e, com ele, as conquistas cidadãs.

Pouco tempo após a inauguração de Brasília, as escolas construídas já não eram suficientes para atender à quantidade de crianças e jovens que chegavam à capital. Nas demais localidades, aos imigrantes e construtores da cidade que estavam em luta pelo território coube o esforço constante para assegurar a moradia e para implementar os serviços básicos. Ao Estado parece caber a mediação desses conflitos e não a ação antecipada para a democratização da terra e o estabelecimento das condições para a garantia de qualidade de vida, a equidade e a cidadania nas diferentes localidades. A cidade seguiu direções diversas, como nos diz Bárbara Freitag: “a utopia reverteu-se em seu contrário, perverteu-se” (FREITAG, 2002, p.188).

Em relação à complexidade que envolve o conceito de cidadania, algumas questões discutidas por Milton Santos (2012) oferecem-nos subsídios para melhor compreender e abordar essa temática. Segundo o autor, as conquistas cidadãs estão associadas a uma prática que vai ampliando o seu significado social à medida que acontece. Quando o cidadão tem o seu direito assegurado, define-se um aspecto cultural importante para avanço de toda a sociedade e para o próprio sentido de liberdade. Quando o direito social não está assegurado, ou é negado, além das exclusões postas, uma outra relação se estabelece, o cidadão tem mais dificuldade para perceber o seu potencial de transformação da realidade e de sua ação na cidade.

Milton Santos orienta-nos a pensar a cidadania de forma dialética. Embora consista em um conceito abstrato, a conquista da cidadania envolve ações e vários movimentos que estão

em interação, os aspectos sociais, econômicos, institucionais, individuais e culturais que formam uma totalidade com forças e tensões. Tensões que nos mostram, mais uma vez, estarmos diante da contradição do sistema: a cidadania, como conceito de liberdade e igualdade de direitos, e o sistema capitalista, com sua perversidade e exclusões, refletidas na desigualdade e na falta de acesso aos itens básicos que assegurem a manutenção da vida de grande parte da população. Diante disso, Santos nos orienta a uma reflexão no seguinte sentido:

A cidadania sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (SANTOS, 2012a, p. 82).

Os dizeres do autor levam-nos ao entendimento da cidadania em estreita ligação com a cultura. Assim, na esfera educacional a formação deve estar direcionada para que o indivíduo compreenda a sociedade como um todo, para participação, conhecimento, elaboração cultural e conquista de direitos. Ao contrário, quando a educação se distancia de seu vínculo com a cultura, poderá reproduzir e ampliar as desigualdades do sistema.

Brasília, um sonho perdido? A capital se apresenta hoje com má distribuição dos equipamentos públicos, com problemas emergentes de várias ordens (moradia, mobilidade, trabalho, dificuldade de acesso à escola e aos meios de produção, escassez de água, violência). A centralização dos serviços e a sonegação de equipamentos públicos nas áreas periféricas forçam o fluxo de dependência ao Plano Piloto. Essa dependência é um dos muitos problemas que a população enfrenta diariamente, seja pela difícil mobilidade ou pela desigualdade socioeconômica que essa relação acentua.

Os problemas urbanos existentes na cidade incluem a conflituosa relação centro/periferia e estende-se para além dela, principalmente na questão da terra como acesso à cidadania. Esta é a discussão central que permeia as configurações urbanas e as representações sociais de Brasília. O penoso acesso à terra e à moradia revela os fatores ideológicos de dominação presentes na organização do espaço urbano. Fatores que determinam que o cidadão esteja “fadado à própria inventividade para a sobrevivência, alijado

dos produtos engendrados por uma sociedade excludente e produtora de apartação social” (PAVIANI, 1996, p. 219).

Essa questão tangencia a educação, uma vez que muitas crianças não têm acesso aos bens públicos perto de sua moradia, o que as obriga ao deslocamento diário para estudo no Plano Piloto. Nesse sentido, o convívio da criança com a sua comunidade também é negado. De certa forma, é a liberdade de escolhas que lhes é negada. Com isso, a cidadania, como cultura que é apreendida, ao ser praticada, está “ameaçada por um cotidiano implacável” relembrando Santos (2012a, p. 82). Recordamos que, mesmo que o projeto educacional e arquitetônico do Plano Piloto não tenha sido concluído, encontram-se, nessa região, equipamentos públicos para educação, saúde e trabalho, devido ao perfil socioeconômico dos habitantes e porque concentra serviços inerentes à capital federal.

Diante da complexa realidade do Distrito Federal e o lugar do habitante nesse contexto, refletimos sobre a criança e os jovens nesse espaço de poder e de exclusões. Como o conceito de cidadania é elaborado para as crianças e jovens de Brasília? Como a educação integral proposta no passado como lugar de encontro e vinculada à cidade alcança a realidade presente?

Nesse sentido, faz-se necessário retomar brevemente as bases de elaboração da educação integral no contexto moderno, nas quais surge a ideia de Escola Parque, procurando, por meio de uma leitura crítica, refletir sobre o que, de fato, esse projeto representou para a educação brasileira. Entende-se que a história nos oferece subsídios para discutir o presente e fazer projeções futuras.

Mékszáros, ao oferecer uma visão crítica sobre a ideologia liberal, lembra-nos que as reformas educacionais, dentro dessa lógica, conformam-se com as imposições e os limites do capital. Com isso, não alcançam o sentido estruturante da educação como *práxis* voltada para a emancipação e as transformações criativas na sociedade. Ou seja, a proposta educacional liberal, ao procurar remediar e encontrar soluções para se adaptar a essa estrutura, torna as coisas piores, pois consente que a ordem estabelecida não necessite de modificações (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa mesma linha de análise, Vasconcelos (2012) lembra que a ideologia liberal, no âmbito da educação, em um contexto histórico, está relacionada ao movimento da Escola Nova que, com muitos contrastes, defendeu um projeto de educação integral de acordo com as demandas do período e apresentou, como transformação social, a formação pública com soluções formais, como a ampliação do tempo e de oportunidades e com experiências que pudessem ser colocadas em prática no mundo do trabalho industrial. Além disso, a Escola

Nova vislumbrava um projeto educacional que pudesse atender, da mesma forma, à burguesia e ao proletariado, mas não consegue escapar do controle que o capital exerce e das desigualdades inerentes a esse sistema.

Assim, a Escola Nova, ao procurar preparar os indivíduos à adaptação ao contexto, com o intuito que estivessem sempre aptos para enfrentar as demandas do trabalho produtivo moderno, perpetua e legitima as diferenças sociais que o sistema produz. A crítica refere-se à educação que interioriza as prerrogativas de um sistema que explora e induz o indivíduo à passividade (VASCONCELOS, 2012).

As reformas educativas iniciadas na década de 20 do século passado, relacionadas às mudanças no trabalho e na vida social, culminaram na elaboração de um documento histórico, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, divulgado em 1932, que trata de uma política nacional abrangente de educação e de ensino. Realizado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Paschoal Lemme, o documento destinava-se a construir uma nova história na educação do país. Esse Manifesto é o único desse gênero na história do país. Por meio da educação, assim renovada, os representantes da Escola Nova destacavam a formação do homem novo em uma sociedade mais humana e a convivência pacífica entre os indivíduos (LEMME, 2005)²⁷.

Devido ao processo de industrialização, às mudanças do trabalho e ao aumento de fluxo nas cidades no início do século XX, o cenário educacional brasileiro parecia caótico. Não contava, à época, com construção de escolas, ampliação do número de professores ou mesmo de espaços físicos. Dessa forma, a escolarização de crianças e de migrantes que chegavam às cidades se deu de forma massificada e aligeirada com a implementação nas escolas da jornada parcial. A organização escolar em dois ou mais turnos foi normatizada em vários estados brasileiros, de modo a abrir mais espaços pela diminuição do tempo de ensino (VASCONCELOS, 2012).

Assim, havia um número grande de crianças a serem alfabetizadas, ou seja, um processo voltado para as demandas do capitalismo, que acelerava e exigia indivíduos com a escolaridade básica para o mercado de trabalho, o que contribuiu para que houvesse a divisão de turnos nas escolas.

²⁷ Intelectuais e cientistas ligados ao movimento modernista brasileiro, como Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Afrânio Peixoto, Roquete Pinto, Sampaio Dória, Almeida Junior, Mário Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekind e Cecília Meireles, estiveram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros de 1932* (LEMME, 2005).

Nesse sentido, percebe-se uma forte contradição na proposta da Escola Nova; intenta modificar tempo e espaço com vistas à superação da dualidade entre o saber intelectual e manual, entre a escola e a vida, com a integração de várias esferas e setores educativos para a formação de outra consciência cultural brasileira. Não obstante, esse projeto, ao se direcionar para o desenvolvimento do país em uma perspectiva liberal, adapta-se à ordem estabelecida pelo capital, trabalhando, dessa forma, em direção às práticas reprodutivas da sociedade capitalista (VASCONCELOS, 2012).

A crítica que se coloca está baseada na seguinte perspectiva: a “educação integral” na lógica liberal não é pensada com base na formação integral com vistas à emancipação dos sujeitos. Desse modo, as políticas educacionais não conseguem romper com a fragmentação e com os espaços de poder que a lógica do capital instaura e que a educação muitas vezes reproduz. A educação integral funciona, então, como uma jornada ampliada da escola convencional, com tempo e espaço organizados em uma lógica padronizada.

Tais propostas, que se fundamentam na ampliação do tempo escolar, conseguem, segundo Vasconcelos (2012 p. 106), no máximo “amenizar as misérias que são forjadas na sociedade de classes” porque, muitas vezes, a ampliação de tempo nas escolas pode significar a conquista de um espaço seguro para realização de atividades e de permanência das crianças e jovens longe das ruas, enquanto os pais trabalham, e não como espaços de renovação cultural, de formação integral.

Ao adentrar na esfera da educação integral, vale situar as diferentes formas de conceber a educação e o ser humano no âmbito da modernidade no início do século XX. Para os ideais libertários, a *práxis* educativa visa ao oposto no que tange à alienação do ser humano em relação à natureza, ao trabalho e à vida. Dessa maneira, os libertários compreendem e tratam a educação como um caminho para a humanização.

Integrados ao movimento operário do final do século XIX e início do século XX, educadores como Francisco Ferrer y Guardia (Espanha), Mikhail Bakunin (Rússia), Pierre Joseph Proudhon (França), Paul Robin (França), Piotr Kropotkin (Rússia), Enrico Malatesta (Itália), Sébastian Faure (França) e Anton Makarenko (Ucrânia) assumiram a liberdade como um projeto de sociedade, ajudando-nos, hoje, a pensar a educação integral²⁸ (GALLO, 1995).

A escola, na perspectiva libertária e anarquista, seria um espaço para o aprendizado da natureza e da cultura e lugar para a formação do ser humano integral, que significa o

²⁸ Anton Makarenko (1888-1939); Enrico Malatesta (1853-1932); Francisco Ferrer y Guardia (1859-1952); Mikhail Bakunin (1814-1876); Paul Robin (1837-1912); Pierre Joseph Proudhon (1809-1865); Piotr Kropotkin (1842-1821); Sébastian Faure (1858-1942).

desenvolvimento das habilidades físicas, intelectuais e sociais com destino à potencial liberdade. A liberdade, nesse sentido, é uma conquista do ser humano completo que se constitui na coletividade, não é um processo individual, é o sentido da vida em sociedade (GALLO, 1995).

Na perspectiva da educação libertária, a educação integral está relacionada à solidariedade, responsabilidade, coletividade, liberdade e democracia, mas com participação real, não representativa. Estas são categorias diferentes, mas que compõem a totalidade social e, de acordo com a filosofia libertária, estão em oposição aos mecanismos políticos e às estruturas de poder do capitalismo.

Segundo os libertários, o poder deverá ser “pulverizado por toda a sociedade”. A ideia é de um sistema em que não haveria representação em nenhuma instância e, sim, ações coletivas e a democracia realizada de fato. Dessa forma, os mecanismos e as estruturas de poder do capitalismo são colocados em questão. Assim explica-nos Silvio Gallo (1995, p. 165):

A educação libertária trabalha para destruir a padronização dos indivíduos, proliferando a singularidade, a criatividade e as diferenças, que acabam por se harmonizar através da cooperação e da solidariedade compondo uma totalidade social. A ideia de uma sociedade anarquista, formada por uma multiplicidade de indivíduos singulares, afasta-se radicalmente da sociedade capitalista, fundada na padronização dos indivíduos, produzidos em massa pela escola baseada na submissão e na transmissão da ideologia dominante.

As propostas de Anísio Teixeira diferenciam-se dos ideais libertários e anarquistas de educação integral porque estão voltadas para os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, na perspectiva liberal e para as concepções progressistas de educação, as quais representaram a tônica de suas pesquisas e ações educativas.

Sobre essa concepção, Moreira, ao discutir a tradição curricular americana transferida para o Brasil, lembra que a proposta da educação progressista, embora objetivasse a preparação de indivíduos livres, esteve voltada para o controle e para a inserção no sistema. A crítica que se coloca aos progressistas é justamente o compromisso com a racionalidade e com o interesse prático na concepção de que todos pudessem ter acesso ao conhecimento científico e obter respostas aos problemas sociais, ideia que se sobrepõe a um olhar para as desigualdades da sociedade capitalista (MOREIRA, 2011).

Embora com orientação voltada às concepções progressistas de educação, a trajetória de Anísio Teixeira carrega também princípios libertários que acompanharam o espírito da época. Exemplo disso é a preocupação com a cidadania, com a democracia e com a cultura

conquistadas por meio de oportunidades formativas para todos e por um ensino que possibilitasse a educação integral, compreendida como o vínculo da escola com o meio social.

A Escola Parque, a nosso ver, apresenta esses princípios, uma vez que essa experiência abriu caminhos para pensar a educação integral, tendo, em seu projeto um forte vínculo com a comunidade, a cultura e a arte. A relação com a comunidade faz da Escola Parque um lugar de encontro, de conflito e de coletividade, bases para um pensamento que avança em direção ao diálogo, ou seja, um lugar de práticas vivenciadas.

Talvez, hoje, essa experiência, ao invés de integrar apenas a comunidade da vizinhança, possa mais do que isso. Possa voltar-se para as ruas e olhar para os espaços públicos e para o mundo, como nos indica Mészáros (2008), ao tratar da educação emancipatória e criativa. Dessa forma, pode continuar vinculada ao meio social, mas com uma outra perspectiva que possa colocar em questão a cidade que se realiza diariamente, a cidade real com as suas desigualdades, distâncias e exclusões. De forma contundente, questiona o referido autor: “Para que serve o sistema educacional - mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo produzido pelos próprios homens? (MÉSZÁROS, 2008, p.17).

Caminhamos, assim, com esses e outros grandes problemas. Um se refere à qualidade do projeto educativo, outro se encontra na difícil oferta e permanência das crianças e jovens na escola de formação básica em todo o país. Grandes problemas que se encontram na esfera social e na área educacional, pois alcançam o necessário conhecimento dos processos históricos que estruturam nossa base cultural para a transformação.

2 IMAGENS DA VIDA

*“Tia, eu moro no cerrado. Lá não tem nada, só cerrado.
E lá está pegando fogo. Eu tenho medo.
Mas, onde fica o lugar que você mora?
Ahhh, tia, muito, mas muito longe daqui.”*

*(Estudante da Escola Parque 210/211 norte.
Morador da Estância em Planaltina).*

O plano que concebe a construção da nova capital pressupõe que as diferenças sociais sejam esvaecidas pelo uso mútuo e cooperativo do espaço público. Não obstante, a força dos processos econômicos se sobrepôs à constituição desse espaço e hoje a cidade conta com aglomerações e com as complexidades que envolvem as demais metrópoles urbanas.

Tendo em vista a formação desse espaço, urbano e as relações sociais que são formadas e se materializam nesse processo, este capítulo procura tecer considerações e críticas sobre espaços e tempos na organização pedagógica da Escola Parque no contexto da cidade atual. Nessa perspectiva, esta discussão será subdividida em duas partes: na primeira, será apresentado o funcionamento da Escola Parque; na segunda, procura-se discutir acerca da formação cidadã no âmbito da Escola Parque 210/211 norte. Para tanto, excertos das entrevistas serão apresentados, assim como observações e dados coletados em campo subsidiarão as discussões.

2.1 A cidade concreta, qual a educação possível?

Ao apresentar o funcionamento atual da Escola Parque e as modificações no atendimento ocorridas ao longo do tempo, compartilho as considerações dos professores durante o trabalho de campo realizado na Escola Parque 210/211 norte por meio da pesquisa-ação. Os diálogos com os professores formam o conjunto dessa reflexão como material imprescindível para análise sobre as referências e as questões em torno da educação integral, seja em sua dimensão de tempo ou de espaço.

Como vimos, a Escola Parque surge no contexto dos ideais de renovação educacional do início do século XX, de acordo com os princípios modernos de democracia, de cidadania e de trabalho, sendo, em Brasília, símbolo de educação integral.

Assim, a Escola Parque é parte do “Plano de Construções Escolares de Brasília” proposto para a nova capital. Nela, os estudantes de Escolas Classe da vizinhança seriam atendidos no turno contrário para a realização de atividades de Artes, Educação Física,

participação em grêmios estudantis, biblioteca, espaço para o vínculo comunitário e de cultura da cidade.

Na implantação do referido projeto, no entanto, apenas o Plano Piloto foi contemplado com uma Escola Parque localizada na 307/308 sul. Nas demais regiões administrativas do DF, não foi, naquele momento, priorizado o projeto de educação integral, contínuo e aberto a todos, como proposto no Plano Educacional elaborado para a cidade.

Ao longo de trinta anos, de 1960 a 1990, no Plano Piloto, foram construídas quatro Escolas Parque: a 313/314 sul, a 303/304 norte, a 210/211 norte e a 210 sul. Todas essas Escolas Parque têm o mesmo funcionamento, atendem aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a oferta de aulas nas diferentes linguagens de Artes (visuais, teatro, música) e Educação Física.

Devido aos apelos da comunidade, no ano de 2014, o Governo do Distrito Federal inaugurou a Escola Parque de Ceilândia. No mesmo ano, foi organizada a Escola Parque da Natureza em Brazlândia que acompanhou o “Projeto Escola Candanga de Educação Integral”, implantado pela SEEDF. Ceilândia, a maior cidade do DF, hoje conta com a Escola Parque Anísio Teixeira que oferece aos jovens um espaço para a cultura e para o esporte com atendimento complementar à escola regular. A Escola Parque de Brazlândia, localizada em uma chácara, tem uma organização curricular diferenciada e voltada para a educação ambiental, além de arte e da cultura corporal para os estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (mapa 1).

Como esta pesquisa realiza-se com a vivência na Escola Parque 210/211 norte, o olhar volta-se mais especificamente à realidade das Escolas Parque localizadas no Plano Piloto. Mas, ao procurar fazer a reflexão sobre a ideia de Escola Parque e a relação com a cidade atual, de certa forma, este estudo alcança as demais escolas. Sobre a comunidade, têm-se, como referência, todas as regiões administrativas do Distrito Federal, tendo em vista os locais de moradia dos estudantes.

Em relação às Escolas Parque localizadas no Plano Piloto, vale ressaltar que todas atenderam, durante o ano de 2013 até o ano de 2016, aos estudantes das Escolas Classes vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Muitas dessas escolas utilizavam transporte ofertado pela SEEDF para a chegada à Escola Parque devido às distâncias. No ano de 2017, esse atendimento foi modificado para a implantação do projeto “Educação de Tempo Integral” – ETI. Com isso, o número de escolas e de estudantes foi

bastante reduzido, mas o atendimento aumentou para todos os dias da semana. Apontarei algumas questões sobre esse projeto em seguida.²⁹

Assim, atualmente, as Escolas Parque existentes no Plano Piloto têm um funcionamento diferente do imaginado no projeto urbanístico da cidade devido à escassez de escolas e a forma como a cidade se constitui na realidade, fatores que levaram as autoridades a redefinirem o seu atendimento.

Ao longo dos anos, embora o funcionamento das EPs tenha sido modificado diversas vezes, nem sempre essas mudanças contaram com a escuta dos professores e da comunidade. Verifica-se a ausência de políticas públicas específicas para essas instituições. Apenas durante o período de 2013 a 2016 a Secretaria de Estado de Educação contou com um setor para planejamento e elaboração de diretrizes para as Escolas Parque e para a definição do formato de vinculação com as Escolas Classe Tributárias³⁰.

De tal modo, no ano de 2017, o atendimento nas Escolas Parque situadas no Plano Piloto é, mais uma vez, reestruturado quando é implantada a proposta de “Escola de Tempo Integral” – ETI. Como este trabalho pretende discutir a Escola Parque atual, torna-se necessário refletir sobre o que representa essa forma de atendimento para estudantes, professores e comunidade.

Durante o trabalho de campo, procurei os espaços de vida, de diálogo e da arte na Escola Parque 210/211 norte. Ao chegar à escola para a realização da pesquisa-ação, as modificações em torno da “Educação de Tempo Integral” despontaram como um tema recorrente na rotina da instituição, preenchendo grande parte das discussões nas reuniões pedagógicas e nos relatórios do diário de campo com questões e uma série de indagações. Portanto, faz-se necessário discutir o que tais mudanças significaram para a escola e para a comunidade, ou seja, as interações ou as rupturas que se fizeram presentes nesse espaço.

²⁹ De acordo com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2015, título VIII, capítulo I, art. 315, as Escolas Parque são consideradas Escolas de Natureza Especial. “As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.”

³⁰ O sentido do termo “Escola Tributária” faz analogia a um rio e seus afluentes. É a forma como a Escola Parque é concebida, como lugar (um grande rio) que recebe e reúne as Escolas Classes (afluentes). Nesse sentido, as Escolas Classe são Escolas Tributárias da Escola Parque. A Escola Parque atende às Escolas Classe da vizinhança ou a Escolas Classe mais distantes, dependendo do formato definido pela SEEDF e da demanda de público. Tributário (do *lat. tributariu*). Que paga tributo, que é sujeito a pagá-lo, contribuinte. Aquele que é tributário. **Afluentes**. (FERREIRA, A.B. 2009).

Hoje, as crianças que frequentam as Escolas Parque no Plano Piloto são estudantes das Escolas Classe Tributárias: EC 411 norte, EC 405 norte, EC Vila do RCG e EC Aspalha. Os estudantes têm a seguinte jornada diária: chegam pela manhã à Escola Classe, de lá partem de ônibus escolar para a Escola Parque onde realizam aulas de Artes e de Educação Física. No final da manhã, as crianças almoçam, descansam cerca de 20 a 30 minutos e partem novamente para a Escola Classe onde realizarão as atividades da escola “regular”. Ao final do dia, muitos estudantes ainda enfrentam grandes distâncias para chegar em casa. O turno contrário tem a mesma rotina, embora pareça um pouco mais agitado, do ponto de vista da Escola Parque, pois as crianças chegam no horário do almoço com cinco horas de atividade escolar já realizadas. Até o final do dia, as crianças terão cumprido as aulas da Escola Parque e o retorno à escola de origem, isto é, uma jornada escolar de dez horas.

No cômputo das dez horas diárias na “Escola de Tempo Integral”, não é contabilizado o tempo no trânsito até a chegada dos estudantes em sua moradia. Ressaltamos que a maioria das crianças atendidas na Escola Parque mora nas diferentes regiões administrativas do Distrito Federal (mapa 1 e mapa 2).

Como podemos observar no mapa referente às Escolas Parque no Distrito Federal, a escola que nasce como parte da vida comunitária, hoje, atende aos estudantes moradores de quase todo o DF, visto que quase todas as regiões administrativas e o entorno estão ali representadas. Este é um dos desafios postos em relação à educação integral, cuja forma de atendimento tem a sua complexidade percebida na rotina da escola e expressa na fala dos profissionais.

O grupo de professores está dividido e não houve tempo para uma discussão aprofundada com a comunidade. Para alguns professores, a organização atual da escola se aproxima do projeto de educação integral original da Escola Parque, porque os alunos vêm todos os dias para cá, para outros é uma ação assistencialista que pensa a escola como um lugar para as crianças ficarem enquanto os pais trabalham. (Professor da Escola Parque 210/211 norte).

Está muito difícil, as crianças estão cansadas e os pais não podem deixar de trazê-las para cá porque tem a escola regular depois. Muitas não almoçam, estão agitadas e a escola não para de um turno para o outro. O que a Secretaria de Educação chama de Integral, nós chamamos de proletarização dos estudantes. Aprende-se desde cedo a ter uma rotina exaustiva e sem escolhas (Professor da Escola Parque 210/211 norte).

A Escola Parque demorou a se adaptar ao integral. Foi tudo muito rápido, mas estou gostando de poder trabalhar com os alunos todos os dias, agora eu tenho poucos alunos, os conheço bem e posso aprofundar o conteúdo. Está difícil a rotina deles, mas o projeto é muito importante para as crianças. (Professor da Escola Parque 210/211 norte).

Observa-se que, de fato, como não houve discussões com o grupo sobre a implantação do referido projeto ETI, muitas vezes a própria ideia de educação integral e de tempo integral confunde-se no discurso dos professores. Percebe-se que não há um consenso sobre a ideia de educação integral no âmbito da Escola Parque e o seu propósito. A que ideia estaria relacionada: a um espaço para o ensino de Artes e de Educação Física ou a um lugar seguro para as crianças ficarem em atividade enquanto os seus pais/mães trabalham?

Não obstante, há, na fala dos professores, uma forte crítica à proposta atual de educação de tempo integral, quando esta se volta para o reprodução das desigualdades, inerentes ao sistema capitalista, e para a premissa de que a educação e o funcionamento da escola não podem ser organizados para a continuidade das mazelas sociais. Nessa perspectiva, diante das necessidades das crianças, no contexto atual, os professores se colocam entre a educação sonhada e a realização possível.

Dessa forma, os professores da Escola Parque se veem diante da importante reflexão sobre os direitos da criança, o direito ao acesso aos equipamentos públicos e a ação política necessária para que elas tenham educação de qualidade. Além disso, a ampliação do tempo faz com que a escola assuma a responsabilidade pelo cuidado e pela assistência, particularidades que giram em torno da educação integral que se realiza hoje nas Escolas Parque. Contudo, a consolidação da Escola Parque como espaço democrático se apresenta como questão.

O espaço democrático impulsiona a nossa reflexão, pois, a princípio, a ideologia de sustentação da proposta de educação de tempo integral seria a referência ao projeto original para a Escola Parque constante no “Plano de Construções Escolares” idealizado para a capital. Entretanto, como não houve discussão e elaboração conjunta entre a escola e as instâncias da Secretaria de Educação, até o momento não conseguimos encontrar a linha teórica que embasa essa prática. Nesse sentido, a fala dos profissionais revela um olhar pessoal e crítico quanto à rotina exaustiva das crianças, mas não há referências aos aspectos epistemológicos ou ontológicos do projeto em si.

Devido à implementação da proposta de “Tempo Integral” ocorrer no mesmo ano de sua elaboração, não consta, no Projeto Político Pedagógico da Escola Parque e das Escolas Classe atendidas, as definições sobre qual o aspecto filosófico e os objetivos desse formato de atendimento. Mesmo em relação ao caráter de assistencialismo, muito presente como constatação na fala dos profissionais, não se sabe ao certo o que esse caráter pode significar no trabalho específico da Escola Parque.

No que concerne à questão urbana, a “Escola de Tempo Integral”, ao mesmo tempo em que almeja resolver um problema da mobilidade da cidade, parece não atentar para os problemas sociais que essa mobilidade representa: *“os alunos moram longe e, portanto, precisam passar o dia na escola, os pais precisam trabalhar aqui no Plano Piloto”* (Professor da EP 210/211 norte). Amplia-se o tempo da escola, mas há uma questão espacial que persiste, como a distância, o deslocamento e o cansaço de uma rotina de dez horas entre escolas.

Há, nessa situação, um duplo sentido. A Escola Parque, que seria vivenciada em função da moradia (Vizinhança), hoje é utilizada pela centralização dos serviços no Plano Piloto. Em função da distância, atualmente, a comunidade escolar não consegue participar das possibilidades culturais que a Escola Parque oferece, como as festas e as atividades letivas aos sábados ou mesmo das reuniões pedagógicas. Por não haver aparelhos públicos para a educação de tempo integral nas demais regiões administrativas, as crianças precisam participar da dinâmica da vida de trabalho de seus pais, não por uma escolha, mas por uma imposição (mapa 1 e mapa 2).

Constata-se também que, além da ausência de Escolas Parque nas diversas regiões administrativas do DF, há carência de espaços culturais, bibliotecas, auditórios, parques e praças nas diferentes localidades do DF, fato que dificulta a elaboração de um projeto de educação integral que não envolva a construção de novas escolas (mapa 1; mapa 3; mapa 4).

A Escola Parque imaginada para a comunidade revela, hoje, os processos excludentes relacionados à moradia na capital. A “Educação de Tempo Integral” que, para alguns, é uma oferta democrática no sentido de oportunizar às crianças mais tempo de ensino e acesso ao espaço da Escola Parque, em larga escala, expõe o cotidiano esfacelado da cidade.

Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. (SANTOS, 2012a, 119).

Santos (2012a) se refere ao “espaço sem cidadão”, o que nos parece bem apropriado para pensar Brasília, no que concerne à dinâmica de um espaço que não está organizado para as necessidades da vida individual e social. O “espaço sem cidadão” exhibe a lógica da cidade capitalista que visa atender ao mercado concentrando os serviços, os meios de produção e o trabalho em determinados lugares.

Essa lógica pode ser verificada nos mapas apresentados neste trabalho. No mapa 1 **“Localização das Escolas Parque do DF”**, observa-se: com exceção de Ceilândia e de Brazlândia, não há, nas demais regiões administrativas do Distrito Federal, Escolas Parque ou escolas com essa tipologia para atender à educação de tempo integral. As Escolas Parque estão concentradas no Plano Piloto, região com a maior renda per capita da população do Distrito Federal (mapa 1).

No mapa 2 **“Escola Parque 210/211 norte e Escolas Tributárias”**, nota-se: não há, nas proximidades da Escola Classe Aspalha e da Escola Classe Vila do RCG, aparelhos públicos voltados para a saúde, segurança, diversão, lazer e atividades culturais. Assim, o espaço não está organizado para atender às demandas daquela população, o que pode ser percebido também em relação à mobilidade nessas localidades. Verifica-se a diferença em relação ao Plano Piloto, onde estão localizadas as Escolas Classe 405 e 411 norte (mapas 2, 3, 4).

Os serviços e os aparelhos públicos concentram-se na asa sul e asa norte, lago sul e norte, setor noroeste e setor sudoeste e nas localidades onde há a maior renda per capita, informações que constam nos mapas 5 **“Região da Escola Classe 405 e 411 norte”**, mapa 6 **“Região da Escola Classe Aspalha”** e mapa 7 **“Região da Escola Classe Vila do RCG”**.

Essa lógica rompe com a relação de vizinhança, quando força os indivíduos a se desligarem de seu lugar para utilizarem os bens e equipamentos que lhes foram negados. Disso resultam um outro elo urbanístico e uma lógica que determinam a utilidade e o consumo em função da necessidade. Perde-se, em certa medida, a vivência diária e, com ela, a vinculação **tradicional** que os lugares possibilitam.

A “Educação de Tempo integral” realizada na Escola Parque parece expor a condição da cidade, o nó da complexa realidade urbanística do Distrito Federal. Arriscamos a dizer que, por meio da escola, identificamos um rompimento tempo/espaço que a cidade apresenta.

Entretanto, se, por um lado, as crianças se desligam de seu lugar de moradia por necessidade e se afastam das elaborações culturais de seu território, por outro lado, quando a Escola Parque recebe essa comunidade ampliada, atende a um princípio que rege a vida nas cidades, que é integrar esses sujeitos nesse espaço com possibilidades formativas. Se a escola perde o seu caráter de escola da vizinhança, ganha em diversidade de atendimento. A integração ainda aparece como a utopia da Escola Parque, como um projeto a ser consolidado.

Conclui-se que **espaço e tempo, cultura e território** são relações e contradições que estão imbricados no cotidiano da cidade e na organização do trabalho pedagógico da Escola Parque. Milton Santos mais uma vez nos lembra que,

quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentado. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual (SANTOS, 2012, p. 139).

No que diz respeito à discussão sobre a Escola Parque e a questão do território, ganha dimensão o conjunto de objetos, símbolos e as elaborações culturais que as crianças realizam no espaço da cidade. Importa-nos, portanto, pensar a relação tempo e espaço, uma vez que aí se encontram os princípios da formação integral na complexidade dessa cidade, visto que se entende que “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço” (BRASÍLIA, 2009, p. 18).

Outros aspectos do projeto de “Educação em tempo Integral” observado e relatado pelos profissionais nos chamam atenção: a ausência de diálogo da escola com a comunidade, a relativa submissão da escola na relação com a Secretaria de Educação quanto às decisões sobre esse formato de atendimento e as preocupações do grupo com o futuro da Escola Parque, uma vez que os objetivos do projeto atual se voltam para a ampliação do tempo das crianças na escola e nem tanto para as especificidades do trabalho nas diferentes linguagens artísticas que é realizado na Escola Parque.

2.2 Escola Parque, cultura e cidadania

Como vimos, compreende-se que a integração escola e comunidade é um grande desafio diante da configuração da cidade atual, da dificuldade de mobilidade da cidade, de articulação e de diálogo. Além disso, envolve questões sobre o território, cultura e cidadania. Voltamos, assim, o nosso olhar para esses conceitos, relacionando-os à arte e à proposta de trabalho da Escola Parque.

A elaboração da cultura e a sua relação com o território envolve processos e complexidades. Podemos falar, inclusive, de uma série de culturas, mas, neste momento, importa-nos pensar na cultura decorrente de um processo de troca e da relação do ser humano com a sociedade. A cultura como ação humana que, no tempo, constrói o espaço e a palavra.

Nesse sentido, a palavra é um elemento essencial da relação social, acompanha a criação ideológica e as mudanças que ocorrem na sociedade. Segundo Bakhtin, a palavra, mesmo sendo **una**, enquanto signo, revela a variedade do contexto. A palavra estará sempre

carregada de um sentido vivencial, porque está relacionada à vida e a um tempo histórico (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014)³¹.

Integrada à vida, a palavra é ato, é a expressão potencial do pensamento no sentido de revelar os nossos valores e uma ideologia. Quando permitimos que a palavra circule, o controle de um pensamento fixo e individual é perdido e conseguimos avançar para o ponto de vista do outro. Nas palavras do autor, “a linguagem e o pensamento constitutivos do homem são necessariamente intersubjetivos” (BAKHTIN, 2010, p. 05).

O diálogo, assim como a palavra, é elaborado em nosso dia-a-dia e preenchido de ideologias, podendo acontecer de forma repetida e rotineira ou de forma única. Para a vivência única, é preciso compreender que a consciência cultural e a consciência singular formam uma unidade permeada de valores éticos e estéticos. Para a conquista dessa vivência, diríamos ética e estética, permeada de sentimento e de emoção, nos é exigido um posicionamento, um passo além de onde estamos, “fora dali, fora do quadrado, fora do alinhamento, fora de qualquer expectativa”, um ato responsável, como nos explica Miotello (2015, p. 10).

O ato responsável pode ser entendido como a singularidade de cada um, o que me possibilita entrar em contato com o outro e trocar, ter novas experiências. O diálogo manifesta essa singularidade e permite ir ao outro, vivenciar as suas experiências, crescer, compreender e voltar ao meu lugar. O diálogo é, sem dúvida, uma experiência emotiva que pode transgredir um tempo regulado pela razão ou aprisionado na ausência de interação. “A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2012, p. 58).

A arte realiza esse encontro com o outro como ato criativo e como acesso à multiplicidade de pontos de vista, pois a arte não é realizada com sentidos absolutos e, sim, com uma infinidade de sentidos e de possibilidades. Em uma perspectiva dialógica, a criação estética permite-nos perceber que a relação humana é constituída entre as pessoas, o eu com o outro, pois a criação é realizada a partir de referências culturais e completa-se no olhar ou na percepção do outro. Diríamos que a arte e a vida encontram-se justamente na emoção que há quando todos esses tempos, das diferentes referências culturais, que, vinculados ao ato de criação estética, levam-nos a uma elaboração singular.

³¹Esta obra publicada com a assinatura de V.N. Volochínov, assim como outros ensaios, foi produzida pelo círculo de Mikhail Bakhtin. Com a assinatura Volochínov, adepto ou provavelmente um discípulo do referido autor, fez circular as obras e pensamentos do teórico russo do início do século XX. Segundo Roman Jacobson (2014, Prefácio), “Bakhtin recusava-se a fazer concessões à fraseologia da época e a certos dogmas impostos aos autores”.

Para o ponto de vista estético é essencial o seguinte: para mim, eu sou o sujeito de qualquer espécie de ativismo: do ativismo da visão, da audição, do tato, do pensamento, do sentir etc.; é como se eu partisse de dentro de mim nos meus vivenciamentos e me direcionasse em um sentido adiante de mim, para o mundo, para o objeto. O objeto se contrapõe a mim-sujeito. Aqui não se trata da correlação gnosiológica de sujeito-objeto, mas da correlação vital entre o eu singular e todo o restante do mundo como objeto não só do meu conhecimento e dos sentimentos externos como também da vontade e do sentimento (BAKHTIN, 2010, p. 36).

Baseado na cumplicidade entre arte e vida, de acordo com a concepção de Bakhtin, compreende-se que o trabalho artístico realizado no espaço escolar pode aproximar tanto estudantes, como professores da reflexão sobre a realidade e, ao mesmo tempo, tensionar essa realidade. O pensamento que envolve a arte permite esse trânsito entre as práticas cotidianas da vida e a liberdade que a criação estética possibilita.

Ao refletirmos sobre a arte e a potencialidade em confrontar a realidade utilizando-se dos meios expressivos diferentes, voltamos a pensar a Escola Parque, o trabalho de arte, a integração e o diálogo.

Foi possível perceber, durante a pesquisa de campo, a tentativa da Escola Parque 210/211 norte em encontrar um espaço para dialogar com as famílias e com os professores sobre o atendimento e as dificuldades atuais. Entretanto, não foi possível, naquele momento, constatar se essa mesma ação seria realizada com os estudantes, ou se haveria organização de momentos para esse diálogo³².

Ao observar o trabalho com arte realizado na Escola Parque, muitas questões foram ressaltadas sobre a metodologia, a concepção e a leitura da arte. Entretanto, entre todas elas, uma se destacou: Como o trabalho de arte aproxima-se da experiência que a criação estética oferece? Em que medida o encontro com as diferentes referências e o confronto de pontos de vista são compreendidos pela Escola Parque como caminhos para a elaboração estética?

Vale ressaltar que, na proposta elaborada por Anísio Teixeira para a Escola Parque, esta seria um lugar em que os estudantes teriam um protagonismo em relação às oficinas de artes, as quais poderiam ser escolhidas de acordo com as suas preferências, característica que definia a escola como um espaço de liberdade. A organização do trabalho pedagógico contava com a participação dos estudantes, tendo em vista o espaço escolar representar a vida em comunidade. Se o diálogo não foi ressaltado por seus propositores à época como uma

³² Em agosto de 2017, o vice-diretor, em entrevista, relatou as dificuldades com a implantação da “Educação de Tempo Integral” para o diálogo com a comunidade, tendo em vista a dificuldade desta ao acesso à escola. Naquele momento, estava entregando um questionário avaliativo sobre o atendimento para os pais/responsáveis o qual seria entregue aos professores. Outras ações estavam sendo planejadas para a aproximação com a comunidade.

perspectiva de trabalho na Escola Parque, a escolha das oficinas foi anunciada de forma a compor e organizar o trabalho pedagógico.

Podemos colocar em questão os ideais de liberdade e os pressupostos de controle e da moral que embasam a concepção progressista moderna de educação, como vimos anteriormente, mencionada por Moreira (2011). No entanto, a participação do estudante, de acordo com a proposta anisiana, é um fator que deve ser considerado como parte do processo educativo.

Ao longo do trabalho de campo, fez-se necessário compreender o que a escola mantém como herança da concepção da escola moderna, o que propõe na atualidade e os desafios contemporâneos. Um dos desafios, como já pontuado, refere-se à integração com a comunidade e outro se revela no diálogo necessário para a conquista da cidadania pelas crianças.

A lógica da cidade tem mostrado a desigualdade entre os lugares e a acirrada disputa pelo território. No âmbito educacional, essa realidade se revela na luta pelo acesso à escola e na dificuldade de participação da comunidade. Essa mesma situação poderá se manifestar no espaço escolar com a exclusão da criança como sujeito de direitos. Não obstante as dificuldades que a escola enfrenta em relação à integração com a comunidade, a ausência da participação da criança e do direito à fala percebida no trabalho de campo nos permitiu formular uma questão: como o trabalho em arte realizado na Escola Parque contribui para, ao dar ouvidos à fala das crianças, transformar essa realidade?

Disso resultam tantas outras questões referentes não apenas ao trabalho na Escola Parque, mas ao diálogo que estabelecemos com as crianças, ao direito ao território, à educação e à cidade.

Foi possível perceber que a Escola Parque 210/211 norte não estabelece, em sua rotina, um diálogo com as crianças no sentido de respaldá-la como sujeito ativo para pensar o espaço e o tempo que será destinado para a realização das atividades durante o seu dia. Em muitos momentos, as crianças se queixam da falta de tempo para a brincadeira e para as conversas com seus pares. Quando não possibilitamos um espaço de fala das crianças na Escola Parque, não estamos reforçando a relação de usuário com o lugar, a mesma relação de exclusão que a cidade estabelece?

Embora as crianças participem das atividades de Artes e de Educação Física, há um ritmo imposto pelas demandas da “Educação de Tempo Integral”, o qual parece exaurir estudantes e professores, gerando diversos conflitos.

As crianças nos mostram, a todo o momento, que podem refletir sobre o seu espaço e procuram alternativas para burlar a rigidez imposta. Às vezes, essa atitude é realizada pelo diálogo, outras vezes pela própria recusa em participar.

Há alguns momentos de leveza, de harmonia e diálogo entre as crianças e entre os professores, quando a Escola Parque se aproxima de seu viés criativo. Pude presenciar alguns desses momentos, o primeiro deles em uma apresentação de “*Carimbó*” realizada no auditório. Parece-me que seria, a pedido das crianças, uma reapresentação da dança realizada nas comemorações juninas. O improviso, as idas e vindas das crianças, a maquiagem, o figurino e a tranquilidade dos professores com o acontecimento revelaram o potencial de vida da escola.

A apresentação foi um trabalho integrado que envolveu professores de Música, Teatro, Artes Plásticas, Educação Física e estudantes de diferentes turmas. O sorriso dos professores, as gargalhadas e o protagonismo das crianças não passaram despercebidos. Além disso, a plateia se mostrava completamente envolvida com a situação, não havendo, em certo momento, como separar público/palco. Toda a escola estava empenhada naquele momento com a interação alcançada.

Nessas ocasiões, o espaço da escola se transforma. As crianças parecem ter pleno domínio do ambiente, respaldadas pelo prazer com o trabalho que se realiza e pela tranquilidade e segurança dos professores. A sensação de controle no ambiente é modificada pela interação entre os estudantes e destes com os professores. Entretanto, esta não é a lógica predominante no que diz respeito ao trabalho pedagógico e aos espaços da escola.

Mayumi Souza Lima ressalta que, ao retirarmos o direito da criança à fala, também a impedimos de pensar o espaço-ambiente. Com isso, intensificamos a lógica de dominação presente na sociedade pela repressão e a subordinação da criança às regras estabelecidas pelo adulto. Nota-se essa relação de poder, quando a criança/estudante é concebida como um usuário dos espaços. “Suas necessidades, suas expectativas e seus desejos passam pelo crivo interpretativo daqueles que o subjugam” (LIMA, 1989, p. 10).

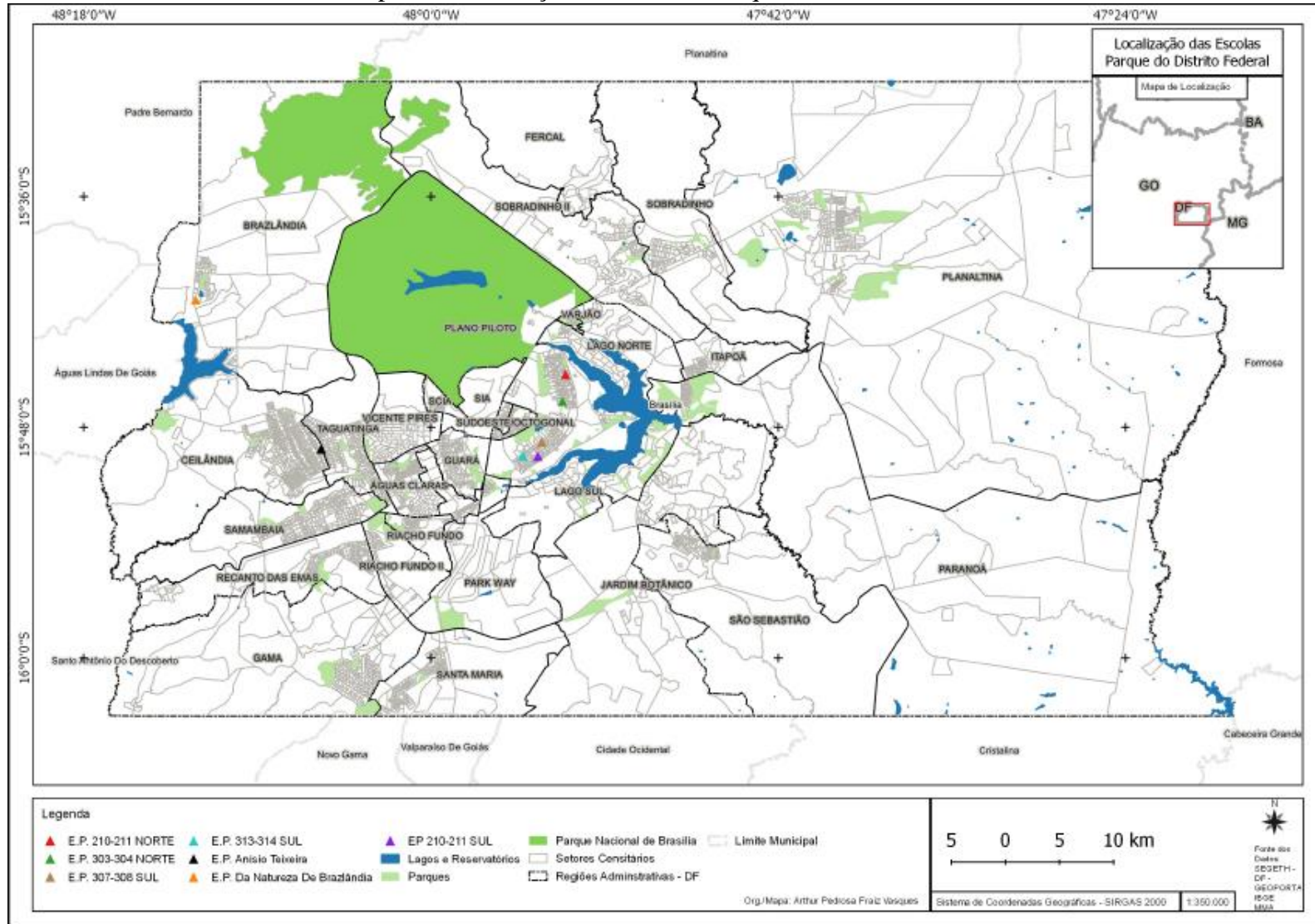
Nesse sentido, uma relação dialógica nos permite conhecer quais as referências culturais das crianças como caminho para a cidadania, não apenas como um conceito abstrato, mas como garantia de direitos e de participação social.

Professor Renato Hilário dos Reis, em palestra proferida na Universidade de Brasília em homenagem a Paulo Freire, indica que podemos ser seduzidos por uma educação emancipadora que nos liberte da condição de oprimido/opressor. Uma educação “em que vamos nos libertando, no dia-a-dia, do que temos de opressor dentro de cada um de nós” pela

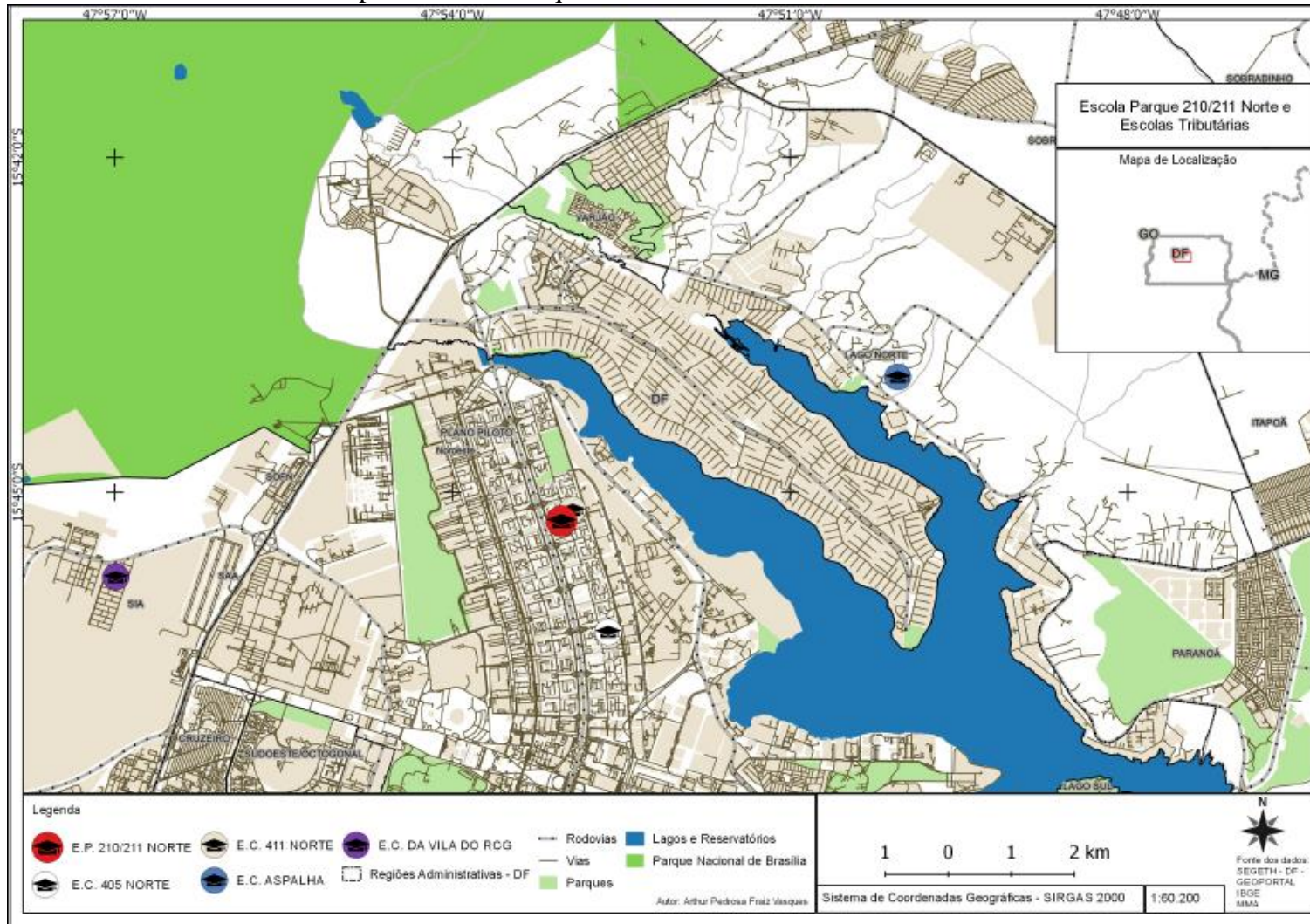
consciência dos padrões de opressão e pelo conhecimento da história e da cultura a qual herdamos e que nos constitui como humanos (REIS, 2017, p.8).

No que se refere à Escola Parque, nos meses que foi realizado o trabalho de campo, procurei ouvir as crianças, compreender as suas expectativas quanto à escola e à cidade e as percepções em relação à liberdade de pensar esses espaços. Por meio do diálogo com as crianças e na elaboração de desenhos e mapas, seguimos refletindo sobre a arte, a elaboração estética, a espacialidade e o lugar.

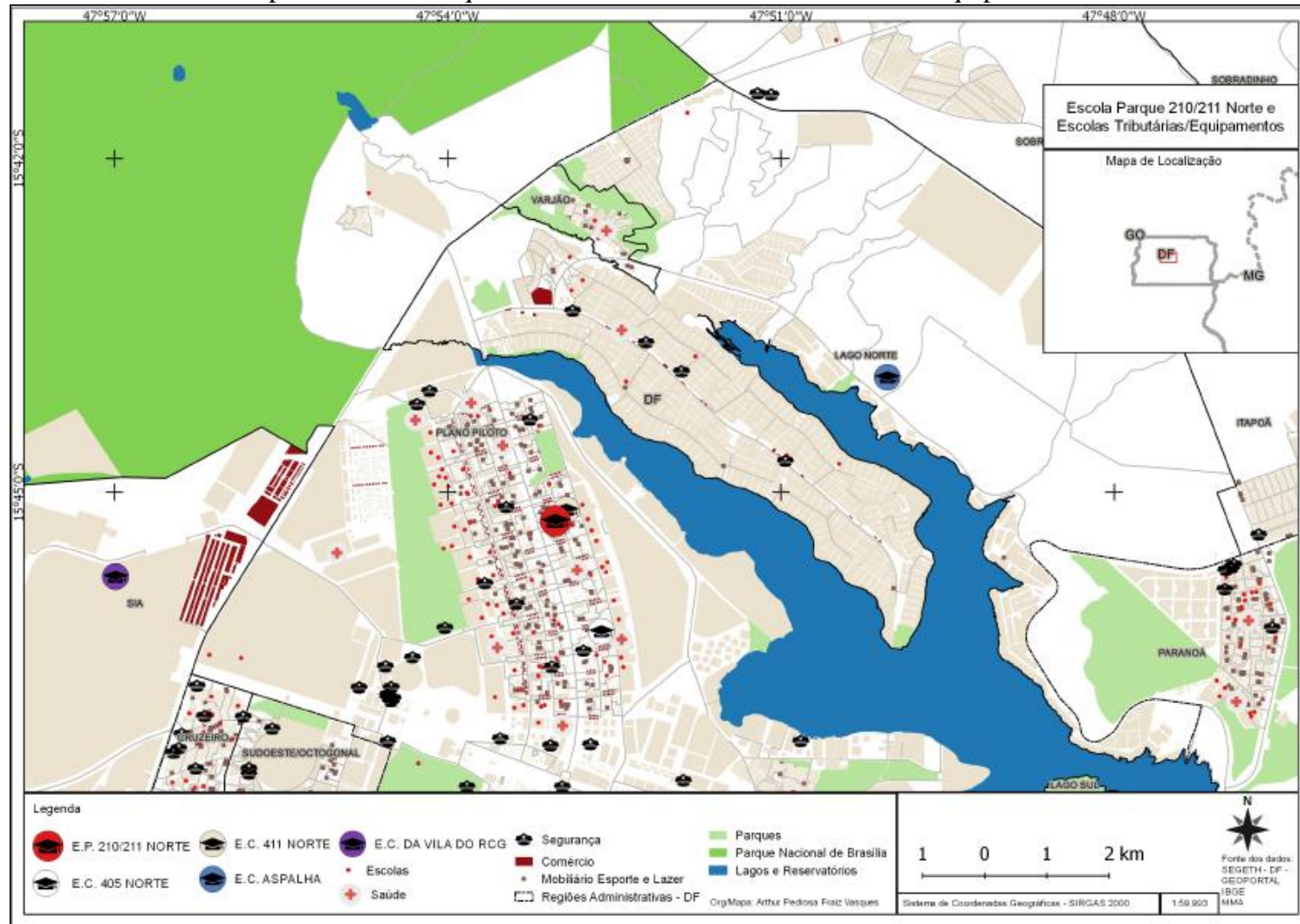
Mapa 1 - Localização das Escolas Parque do Distrito Federal



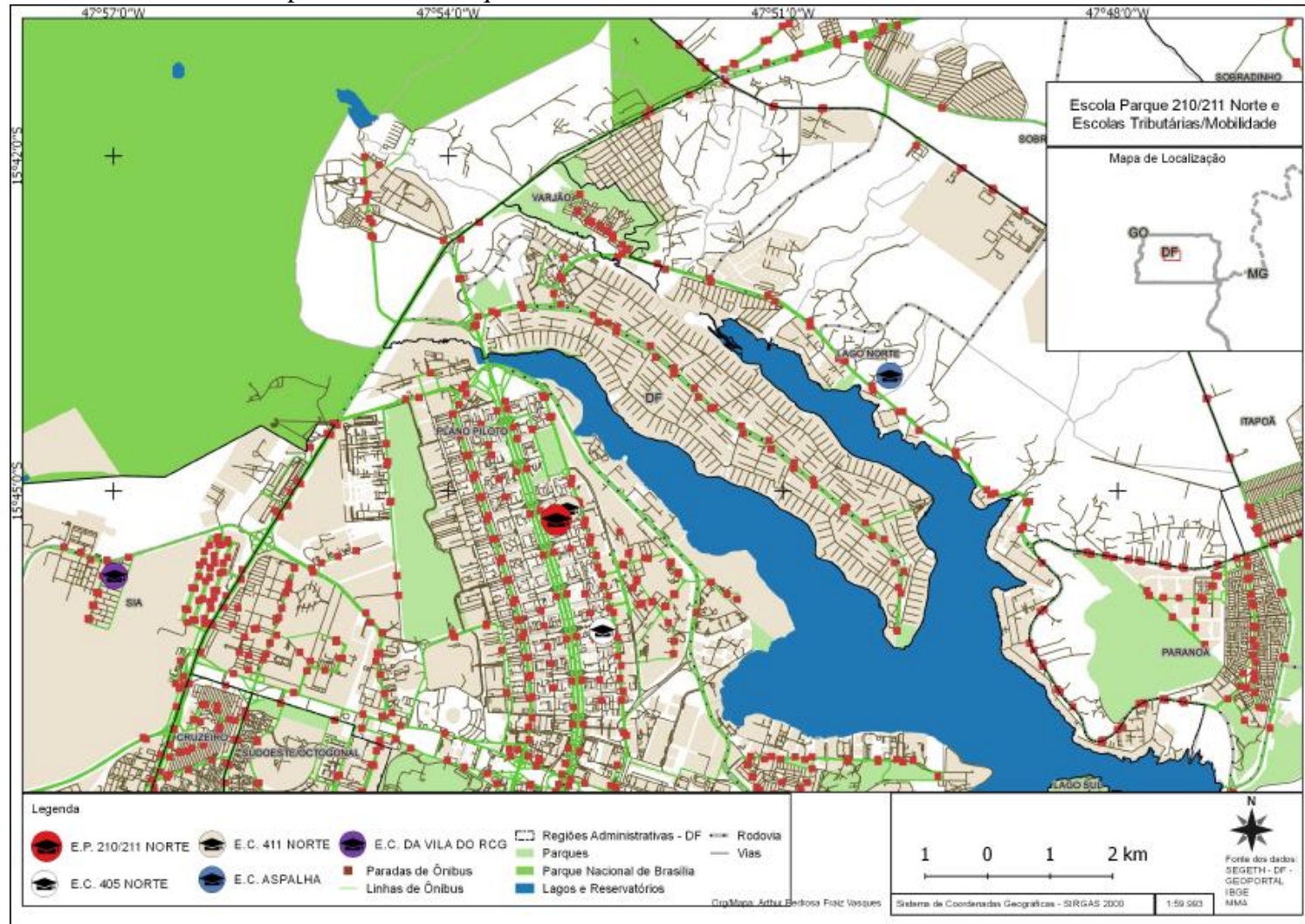
Mapa 2 - Escola Parque 210/2011 Norte e Escolas Tributárias



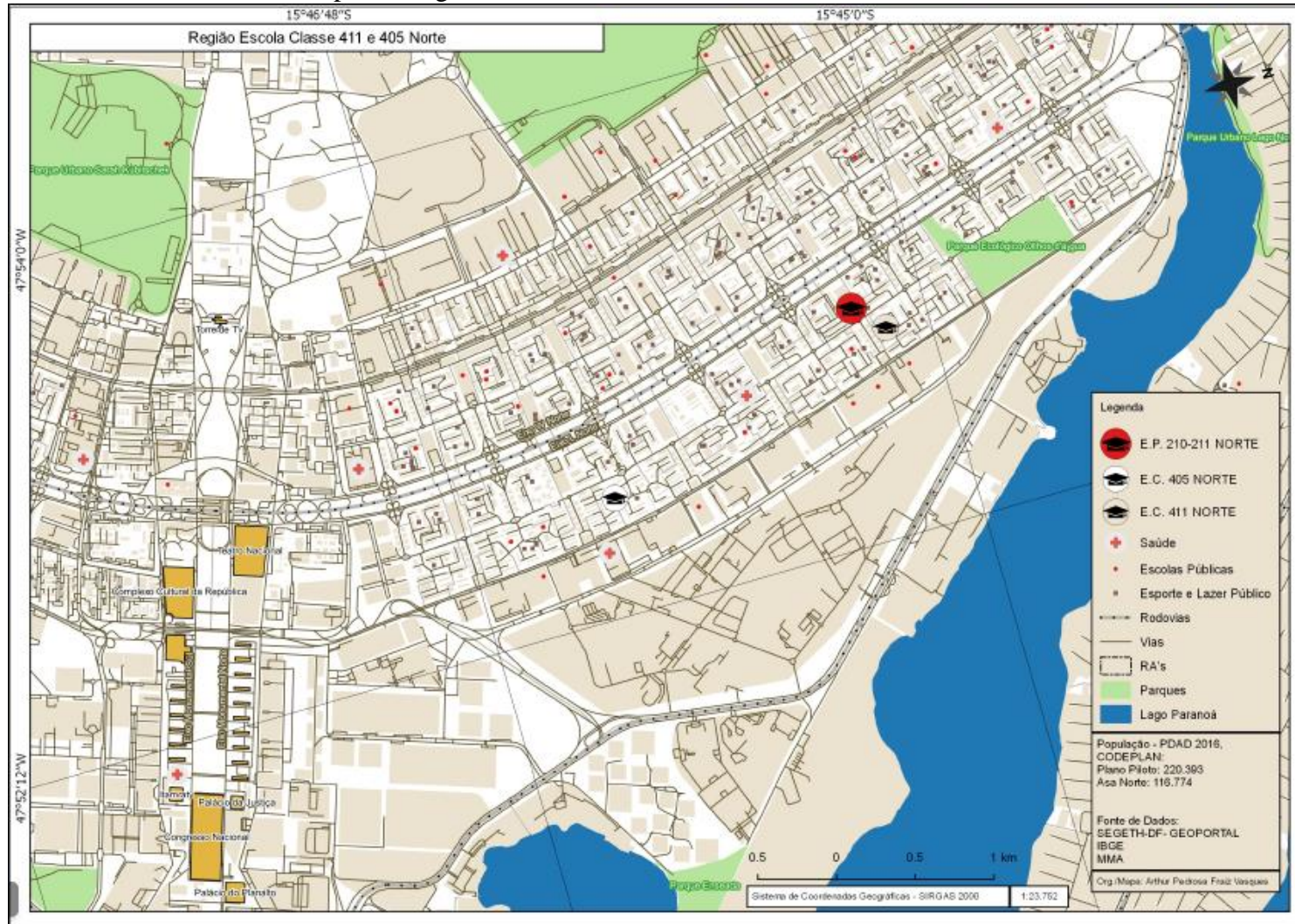
Mapa 3 - Escola Parque 210/211 Norte e Escolas Tributárias/Equipamentos



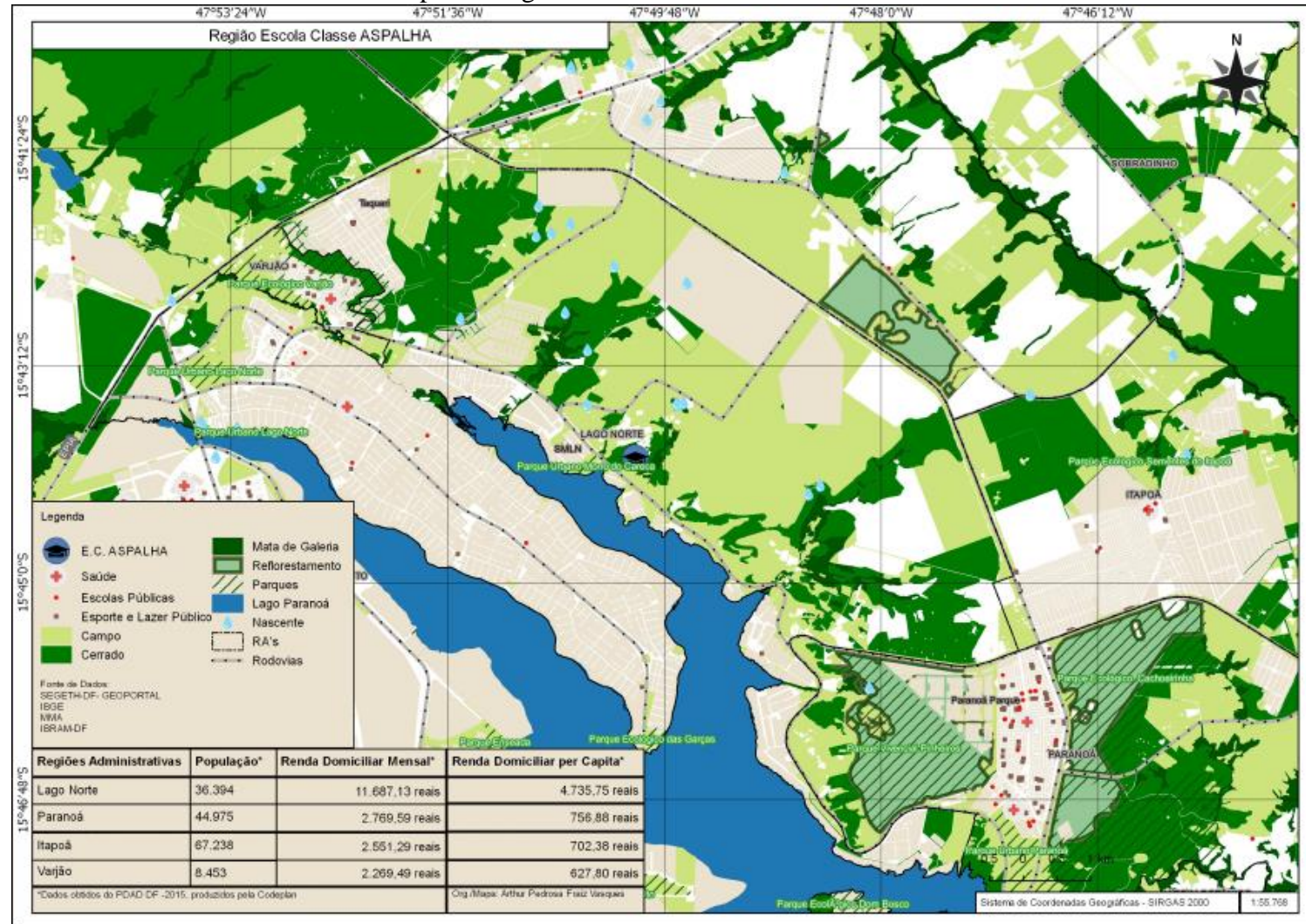
Mapa 4 - Escola Parque 210/2011 Norte e Escolas Tributárias/Mobilidade



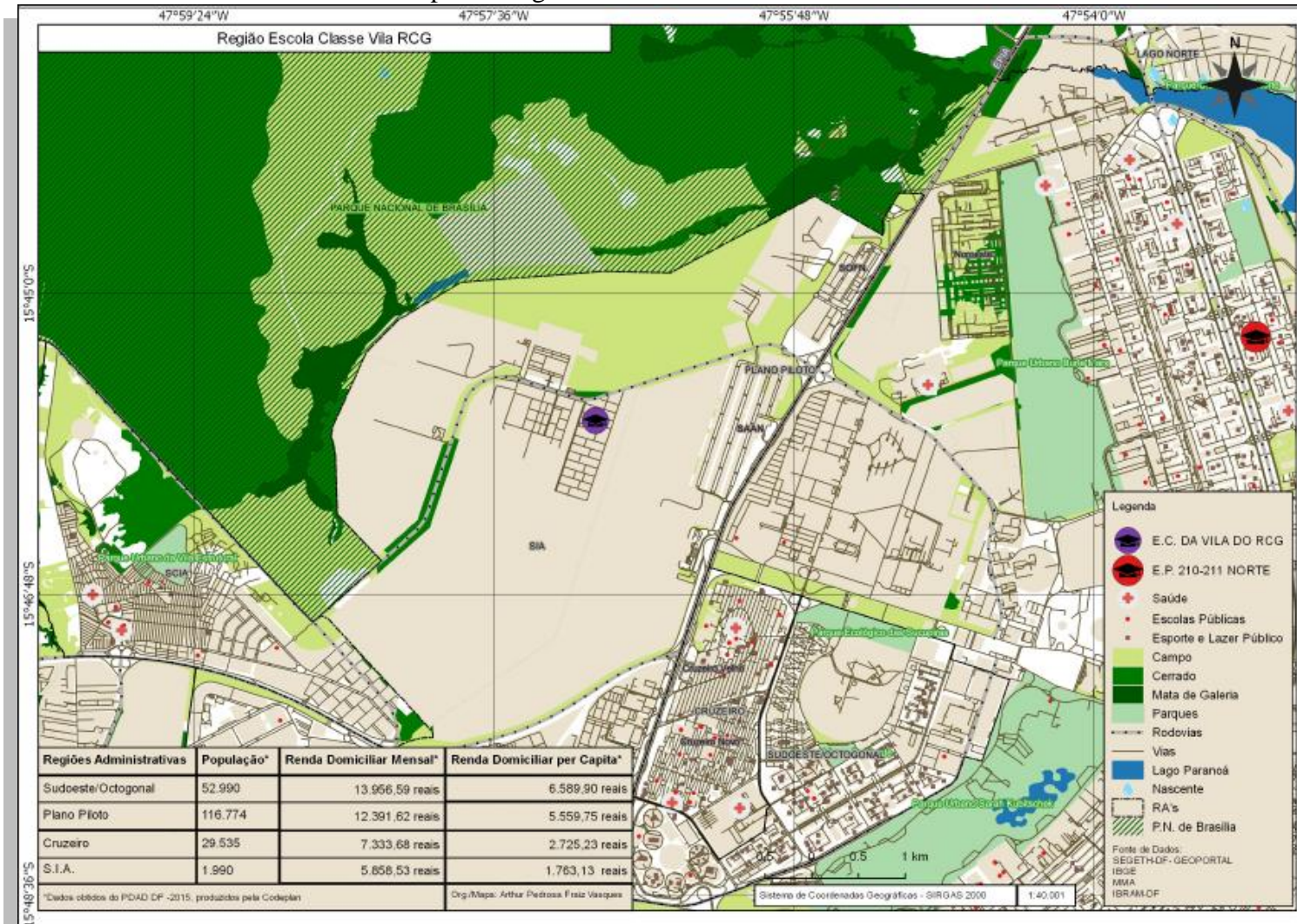
Mapa 5 - Região das Escolas Tributárias EC 411 e EC 405 Norte



Mapa 6 - Região Escola Tributária EC ASPALHA



Mapa 7 - Região Escola Tributária EC Vila RCG



3 ARTE/EDUCAÇÃO- TEMPO/ESPAÇO

Aqui reside a chave para a tarefa mais importante da educação estética: introduzir a educação estética na própria vida.

L.S. Vigotski

Vigotski nos aproxima de um ponto de vista no qual a educação e a arte encontram a vida. O esforço, como situa o autor, é que a criança e o educando estejam em contato com os símbolos culturais construídos pela sociedade, podendo, assim, ter elementos para a experiência estética e para a (re)elaboração da realidade. Experiência que se realiza no cotidiano de forma a contribuir para o desenvolvimento. “E é essa poesia de “cada instante” que constitui quase que a tarefa mais importante da educação estética” (VIGOTSKI, 2016, p. 352).

Mas, antes de chegarmos à educação estética do ponto de vista da teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, consideramos relevante explorar brevemente dois assuntos. O primeiro trata do percurso do ensino da arte no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases/1996 que garante a oferta desse ensino aos estudantes da Educação Básica. O segundo refere-se ao tempo e ao espaço no contexto da modernidade no que tange à forma de vermos o lugar, a história, as tradições e inovações. Esses assuntos, ao nos mostrarem uma parte da vida social, auxiliam-nos a analisar a Escola Parque no que diz respeito à elaboração estética e à formação cidadã dos estudantes, objetivos desta pesquisa.

Assim, inicialmente, trilhamos alguns caminhos do ensino da arte no Brasil. Aproximamo-nos da arte na educação a partir de sua história, da epistemologia e da metodologia expressas nos documentos de referência para as Escolas Parque junto às discussões atuais na área, certos de que essa análise nos ajudará a traçar as continuidades e as discontinuidades desse percurso para que possamos melhor perceber o presente, discutindo do ponto de vista da educação estética.

Os contrastes entre tradição e inovação são um assunto que se torna relevante, uma vez que a Escola Parque de Brasília, objeto de nosso estudo, nasce com uma proposta educativa segundo a qual a escola está identificada com o lugar, com a tradição e a cultura da comunidade, o que nos parece bastante interessante, ao considerar a lógica da vida moderna ou da vida pós-tradicional, como se refere Giddens (2012)³³.

³³ Anthony Giddens utiliza a expressão pós-tradicional como referência à modernidade que se coloca em oposição à tradição (GIDDENS, 2012, p. 89).

É importante ressaltar que, para a renovação cultural do país, de acordo com as proposições modernas defendidas por Anísio Teixeira, a educação deveria estar vinculada às condições locais e com o máximo de autonomia, favorecendo o reconhecimento da identidade da cultura nacional. É a iniciativa de colocar o ensino relacionado à inserção social e o indivíduo ativo na formação da cultura (NUNES, 2009). Dessa forma, procuramos discutir o viés da tradição que a modernidade utiliza para engendrar o novo.

3.1 O ensino da arte no Brasil: um breve voo

A Escola Parque tem como documentos norteadores as Diretrizes Pedagógicas do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e o Currículo em Movimento da SEEDF e acompanha as referências que subsidiam a prática pedagógica na área de arte. No entanto, a Escola Parque diferencia-se das demais escolas da rede pública de ensino pela forma de atendimento e por desenvolver um trabalho específico nas linguagens artísticas. Nesse sentido, em sua prática cotidiana, encontram-se os processos que acompanham a história do ensino da arte no Brasil³⁴.

A arte, no currículo da Educação Básica, sempre foi um campo de luta dos profissionais da área pela conquista da oferta nas escolas e a sua permanência. Em 1996, essa conquista se deu através de um relevante movimento político realizado pelo grupo de “Arte Educadores” a partir de discussões sobre o ensino da arte nas escolas e nos espaços culturais. Esses debates versavam sobre como e qual a melhor forma de ensinar arte e foram imprescindíveis para a garantia desse ensino naquele momento, uma vez que, na conjuntura de revisão da LDB/1996, havia o risco de a arte ser retirada do currículo escolar (BARBOSA, 2002).

Além disso, o grupo que se intitulou “Arte Educadores” propunha um ensino voltado para os aspectos culturais e históricos. Com essa ênfase, promoveu uma modificação nas práticas artísticas e no currículo de arte, cuja tradição se pautava no desenho geométrico, na cópia de modelos, na técnica e, principalmente, na centralidade da produção individual do estudante, conhecido como “autoexpressão”.

Essa mudança de concepção ancorou-se na abordagem triangular que foi formulada em 1980 por Ana Mae Barbosa e que se constitui como um marco no ensino da arte no Brasil, porque valorizou a concepção de arte como conhecimento e possibilitou uma estrutura

³⁴ Nesta pesquisa, as referências ao histórico do ensino da arte estão relacionadas apenas à linguagem plástica/visuais.

metodológica ao designar três ações básicas, o fazer artístico, a leitura e a sua contextualização – a história da arte (BARBOSA, 2002).

A abordagem triangular baseada no *Discipline Based Art Education* (DBAE) americano mostrava-se diferenciada da proposta modernista do ensino de arte (autoexpressão), principalmente pela sua interação com a cultura global e local e com a apreciação estética. Essa abordagem foi bastante difundida no Brasil, muitas vezes não apenas como metodologia, mas como ação política em defesa do ensino da arte nas escolas como conhecimento. Pelo contexto no qual foi desenvolvida e pelas rupturas que promoveu, a abordagem triangular é considerada uma proposta pós-moderna para o ensino da arte³⁵.

Importante ressaltar que a Educação Artística baseada em disciplinas (DBAE) aparece pela primeira vez, no cenário internacional, em 1970, com as reformas curriculares e com as discussões sobre a qualidade da educação. Nesse viés, a capacidade da obra de arte de intensificar e ampliar a experiência humana é colocada em pauta. O conhecimento, os objetivos e os processos avaliativos estão, neste momento, em contraponto à arte como expressividade, à autoexpressão criativa e às referências da escola progressista moderna.

No entanto, ao realizar uma análise crítica sobre o DBAE, Efland (2002) identifica a exclusão dos sentimentos e da imaginação no ensino da arte nessa proposta. A ênfase do DBAE, segundo o autor, encontra-se na história da arte como um importante registro do passado capaz de contribuir para a ampliação do conhecimento cultural da sociedade. Contudo, o ensino da arte, nessa concepção, trata de uma cultura e de um conhecimento histórico constituído e consolidado.

A crítica quanto a essa metodologia ressalta que a Educação Artística baseada em disciplina é uma iniciativa que concebe a arte como conhecimento racional e converte o ensino de arte em uma ocupação passiva, distanciada da criatividade do fazer artístico. Trata-se de uma concepção de ensino com ênfase nos aspectos cognitivos e que desloca a centralidade do ensino, antes voltada para os interesses da criança na perspectiva progressista, para o foco no conhecimento e no professor (EFLAND, 2002).

Ao apresentar o percurso do ensino das artes visuais no contexto da história ocidental, o autor considera que, na medida em que as tendências na história do ensino das artes visuais vão se consolidando, alcançam um lugar de destaque, de verdade e permanência. Isso é

³⁵A proposta triangular é inspirada nas concepções das *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, na *Critical Studies* proposta inglesa, no Movimento da Apreciação Estética e no DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano–(SILVA, 2016).

observado quando a abordagem triangular é referendada nos documentos com um valor absoluto, embora outras correntes também estejam presentes na teoria e na prática do ensino.

Considerando a crítica de Efland e a discussão em torno do ensino da arte com essa nova abordagem, compreendemos também que a “arte/educação” significou uma mudança de concepção de ensino na área, no sentido de que fez a imagem emergir como uma via de acesso às diferentes fontes e representações, procurou a aproximação do ensino da arte com os aspectos culturais e ampliou diálogos com a diversidade brasileira. A ligação com a arte, nesse momento, passa a ser uma necessidade que aproxima professores e alunos do universo cultural (IAVELBERG, 2015).

A proposta triangular significou, de certa forma, a abertura e o olhar para a diversidade de manifestações culturais, ao considerar a fruição como estruturante do trabalho em arte. Nessa perspectiva, as obras selecionadas para a apreciação estética em sala de aula podem abranger, além da arte erudita, a arte popular e a cultura regional.

Outro ponto que se destaca nesse período como proposta para o ensino da arte é o entendimento de que estudantes e professores devem frequentar espaços culturais. A saída do espaço escolar para os museus e centros culturais permitiu o contato direto com a obra de arte e a fruição propriamente dita. Ou seja, a aproximação da arte como conhecimento possibilitou ao ensino das artes plásticas um olhar mais crítico e interpretativo de professores e de estudantes (IAVELBERG, 2015).

Já no final do século XX, o termo “arte educação” sai de cena e a terminologia “ensino da arte” começa a ganhar espaço. A nomenclatura é utilizada em uma perspectiva contemporânea por intensificar o foco e a centralidade na imagem e por tratar de questões relacionadas à democratização do acesso à arte e o estudo das diferentes culturas. Nessa mesma direção, o termo “artes visuais” passa a ser utilizado nas escolas no lugar de “artes plásticas”, como uma abertura para outras possibilidades expressivas como a fotografia, o vídeo e demais técnicas de reprodução e manuseio da imagem (IAVELBERG, 2015).

As conquistas desse percurso são hoje observadas em muitos documentos oficiais como os PCNs, as Diretrizes Pedagógicas, na própria LDB e no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014). Este último apresenta a proposta da arte/educação já consolidada para todas as etapas de ensino e parece avançar em alguns aspectos, entre eles, o olhar para a diversidade cultural e para o protagonismo dos estudantes, sustentada em uma abordagem crítica.

Não obstante, importante observar que, no Currículo de Educação Básica do DF, há (in)definições sobre conhecimento em arte e sobre cultura e poucas referências sobre

educação estética. Em relação à nomenclatura utilizada no referido documento não há um consenso, visto que o ensino da arte se apresenta como artes visuais e/ou como artes plásticas nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Belidson Dias (2011), ao discutir sobre os conceitos relacionados ao ensino das artes visuais, identifica que os termos educação artística, ensino da arte, artes plásticas e visuais, embora determinem épocas e concepções artísticas diferenciadas, ou mesmo contraditórias, transitam nos textos, nos documentos e na prática de sala de aula.

Deve-se considerar que a sobreposição de conceitos, tendências e nomenclaturas interfere no campo epistemológico e gera imprecisões metodológicas, ou seja, quais os rumos e objetivos da formação em arte? Atualmente observa-se que o trabalho realizado na Escola Parque 210/211 apresenta as várias metodologias e abordagens tanto na prática diária como na abordagem teórica³⁶.

As diferentes definições em torno do ensino da arte, mais do que representar diferentes períodos, mostram modos de ver e de interpretar as imagens e compreender o papel da arte no contexto social e no âmbito escolar. Sobre essa questão, após realização de estudo sobre as diferentes concepções no ensino da arte no Brasil, Nascimento infere:

Mais do que rótulos, a pesquisa comprova que as denominações e as respectivas produções escritas e visuais estão impregnadas de visões de mundo, de concepções de ensino e de sujeitos docentes e discentes a serem constituídos e “formados”. As denominações são referenciais de construção de visões e versões que fixam a maneira de interpretar a nós mesmos e o mundo que nos cerca (NASCIMENTO, 2006, p. 01).

Nesse sentido, a simultaneidade de definições e a quantidade de termos utilizados dificultam o entendimento e o propósito do ensino e as concepções sobre a arte, o que foi constatado ao analisarmos tanto o “Currículo em Movimento” da Educação Básica do DF (2014), como os Projetos Políticos Pedagógicos da Escola Parque 201/211 norte referentes aos anos de 2015 e 2016 (DISTRITO FEDERAL, 2015, 2016)³⁷.

Nesses projetos, o ensino da arte é considerado parte integral da atividade humana, sendo a experiência artística e a autoexpressão reconhecidas como um caminho que possibilita a transformação do ser humano. Essa concepção se aproxima, em muitos

³⁶ Neste trabalho optei por utilizar o termo “artes visuais” e vou me referir conceitualmente ao “ensino da arte”. Essa opção aproxima-se das nomenclaturas mais usuais nas Escolas Parque.

³⁷ Observa-se que o PPP da Escola Parque 210/211 norte referente ao ano de 2017 encontra-se em elaboração devido às modificações no atendimento da escola para a implantação do projeto ETI.

momentos, dos ideais modernistas do ensino da arte, a centralidade no indivíduo que aciona todo o processo e gera novas experiências e novos problemas.

É importante salientar que os ideais modernistas e progressistas, acima colocados, referem-se às concepções de educação de John Dewey (1859-1952), filósofo americano, cujas ideias foram divulgadas no Brasil por meio de Anísio Teixeira.

Vale ressaltar que as ideias de John Dewey estão expressas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* na concepção de escola vinculada ao meio social, na pedagogia baseada nas aptidões naturais e na espontaneidade dos educandos, na perspectiva de um currículo que levasse em consideração os aspectos psicológicos e não apenas os conteúdos formais, característica da educação tradicional, segundo o educador. Encontramos também no *Manifesto* a concepção segundo a qual os professores e a escola estariam à frente da construção do projeto de sociedade moderna. Esse documento, que trata dos ideais da Escola Nova, embasa a proposta curricular e a implantação da Escola Parque à época (TEIXEIRA, 1984).

Voltando à análise dos documentos atuais, observa-se certa ambiguidade em todos os Projetos Políticos Pedagógicos e no Currículo em Movimento, pois a abordagem triangular estrutura o trabalho como uma linha pós-modernista e como um caminho seguro que permite o conhecimento da cultura e da história da arte, mas tem como pensamento de fundo os ideais progressistas na forma como compreende a escola e o estudante. Em nenhum desses documentos há uma análise crítica sobre os ideais modernistas ou sobre o alcance da abordagem triangular e um aprofundamento acerca do conhecimento que o ensino da arte pode constituir.

A partir das diferentes linhas que se apresentam nos documentos norteadores e no Projeto Político Pedagógico da Escola Parque 210/211 norte, podemos fazer a seguinte provocação: a Escola Parque tem realizado a reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos que embasam a sua prática no sentido de procurar a atualização com as questões contemporâneas sobre arte e sobre cultura? Nesse sentido, em que ponto a abordagem metodológica que se apresenta nos documentos contribui para que o ensino de arte na Escola Parque se relacione com a vida? E como se aproxima da cultura das diferentes crianças e jovens desta cidade?

Constata-se, na análise dos referidos documentos da Escola Parque, que, mesmo expondo linhas contraditórias, a abordagem triangular tem um espaço preponderante como metodologia de trabalho em arte. A sua consolidação, em muitos momentos, parece dificultar o olhar atento sobre práticas tradicionais que vem acompanhando o trabalho da escola ao

longo dos anos e contrastando com o pensamento sobre a arte atual, ou mesmo dificulta observar as tendências e as inovações que surgem nessa escola que trabalha com diferentes linguagens artísticas.

Vale ressaltar que inovações são percebidas nas atividades relatadas no Projeto Político Pedagógico da Escola Parque, novidades que, mesmo pontuais, diferenciam-se das próprias referências teóricas abraçadas pela escola.

Nota-se que uma reflexão crítica da Escola Parque a respeito das suas bases de sustentação teórica e metodológica seria, a nosso ver, imprescindível para a melhor definição da visão de mundo e de sujeito que se quer formar.

Segundo Freedman (2010), autora que discute o inter-relacionamento da cultura visual de massa e a arte, faz a seguinte provocação: se quisermos que a educação seja, de fato, desafiadora e democrática, temos que trazer o universo de significados que está na arte, mas que está também nas imagens cotidianas para dentro da escola, discutindo, inclusive, os conflitos que esse novo sistema de símbolos promove.

A autora nos sinaliza que o conhecimento de arte e as relações interdisciplinares que a visualidade promove em nosso cotidiano não são contemplados de forma dialógica em nossos currículos. Muitas vezes, a obra de arte é tratada em nosso ensino como algo isolado, com significações fixas para serem entendidas, mas nem sempre transformadas em conhecimento e em reflexão. Dessa forma, o ensino de arte não ajuda o estudante a pensar e a interferir culturalmente em seu meio, como cidadão esclarecido e atuante (FREEDMAN, 2010).

Importante ressaltar que o trabalho em arte desenvolvido na Escola Parque de Brasília acompanhou muitas tendências (Educação Artística/Arte-Educação/Ensino da Arte), tendo em vista ter nascido com a concepção modernista de arte e com os princípios da Escola Nova e ter participado das reformas curriculares e leis que foram implantadas até o presente. Ou seja, a Escola Parque carrega, em seu histórico, as tendências modernistas e pós-modernistas do ensino da arte. De certa forma, podemos considerar que as diferentes concepções ajudam a forjar a identidade da Escola Parque e, com ela, contradições e incertezas. Mas como a Escola Parque coloca-se hoje diante das tantas representações e visualidades que se encontram na cidade e no cotidiano das crianças e jovens?

Após esse breve voo sobre as questões e concepções que envolvem o ensino das artes visuais no Brasil e a metodologia de trabalho que fundamenta os documentos norteadores para a Escola Parque, retornamos, no próximo subitem, à reflexão sobre a modernidade para aprofundar e melhor compreender a dinâmica de tempo e espaço e o seu caráter dinâmico, flexível e mutável, mecanismos que, segundo Giddens (1991), deslocam a nossa fixidez na

tradição e reorganizam as relações sociais por meio de grandes distâncias tempo-espaciais. Isso significa que, na modernidade, o conhecimento do mundo se estrutura com vistas a um futuro possível que se define mais importante do que a história e as experiências vividas.

Procura-se, com esta discussão, melhor compreender o contexto da modernidade o qual inaugura uma dinâmica no tempo desconectada do espaço, para analisar como os estudantes da Escola Parque identificam-se com o lugar. A partir disso, considerar a importância do ensino da arte para o conhecimento dos aspectos sociais, culturais e estéticos elaborados nas diferentes regiões.

3.2 Sobre Tempo e Espaço

O tempo moderno, de acordo com Giddens, mensura e determina as horas de trabalho, de produção e de consumo, sendo, portanto, um tempo padrão. Tempo que é “esvaziado”, pois não há causas, atividades ou referências naturais que estão relacionadas à sua marcação (GIDDENS, 1991).

Esse tempo “esvaziado” determina um espaço também “esvaziado” e, como consequência, a separação entre espaço e lugar. Compreende-se que a definição de lugar está associada à localidade onde há características naturais e aspectos sociais específicos nas diferentes regiões. Assim, quando espaço e tempo estão padronizados e “esvaziados”, o lugar receberá influências outras que não correspondem, necessariamente, àquela realidade natural e social. O lugar, dessa forma, distancia-se daquilo que o identifica, do que é realmente experimentado e vivido pelos indivíduos nas distintas cidades e regiões (GIDDENS, 1991).

Esse fenômeno espaço/tempo “esvaziado” da modernidade define as atividades, as relações sociais e a forma de ver o lugar e a história. As novas práticas de trabalho e de ação moderna, distanciadas das tradições, ao serem inseridas nas localidades, engendram uma forma diferenciada de olhar para a história daquele lugar, pois é um olhar que tem como referência um tempo/espaço padrão e, portanto, um olhar sobre o passado nessas bases.

Com o tempo padronizado, o passado parecerá sem tradições, o que possibilita um futuro bastante aberto e único em experiências. Desse modo, a modificação na relação tempo/espaço e a ruptura com o passado para o alcance do novo produzem um aspecto de “alongamento” tempo/espaço que, segundo Giddens (1991), é um fenômeno da modernidade.

Outro ponto importante destacado que devemos mencionar é a natureza competitiva do capitalismo que conta com as constantes inovações tecnológicas e com a ideia de

desenvolvimento. Estas são questões necessárias para pensarmos a modernidade e as mudanças que ela produziu na ordem social.

Do ponto de vista da tradição, as reformas educativas ocorridas no Brasil na década de 1950, quando nasce a ideia de Escola Parque, valorizaram a cultura popular como ponto de interseção entre a escola e a realidade. A ideia de Anísio Teixeira seria a transformação social a partir do reconhecimento identitário da população com as suas bases culturais. Assim, organizar a vida comunitária e as ações realizadas cotidianamente na esfera local seria uma atuação do campo educacional. A escola alcança a comunidade porque está inserida na esfera da tradição e da cultura regional (NUNES, 2009).

As possibilidades de reconstrução cultural proposta à época serão intensificadas na ocasião da transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília na década de 1960, período em que muitas construções se faziam, tanto no sentido de obras empenhadas concretamente, com vistas ao desenvolvimento econômico e tecnológico, como no sentido da elaboração de novas referências estéticas em diferentes projetos de modernidade que se imaginava para o país.

Como já discutido anteriormente, para o desenvolvimento do interior do Brasil, são colocadas em evidência as referências, as tradições e a identidade do povo brasileiro. A construção visual, discursiva e política que alcançou práticas sociais com o objetivo de “realizar o encontro do Brasil consigo próprio” aponta a (re) descoberta do sertão como um resgate identitário (GOMES, 2008, p. 16).

Para Gomes (2008), um espaço “sertão” foi produzido para que a moderna capital pudesse nascer no centro do país. Um discurso no qual seria fundamental a descoberta da cultura tradicional do interior para o alcance do desenvolvimento e o progresso de toda a nação, visto que, no passado, estariam as bases culturais da identidade do povo brasileiro.

Em sua tese, a autora discorre sobre as representações, o discurso e as imagens elaboradas para Brasília emergir como capital. Ana Lúcia de Abreu Gomes (2008) reflete como a tradição e a memória foram necessárias para a construção da capital no centro-oeste, o que imprime a dinamicidade do tempo presente e demonstra que o passado é algo que está vivo e pode se refazer para a construção de um futuro.

A compreensão de uma história que se constrói a partir de “um tempo saturado de agoras”: faz-se uma construção de uma tradição, ou seja, daquilo que é dito através do tempo, que nos foi entregue, ligando e legitimando o passado com o presente em um trabalho de construção desse devir desejado (GOMES, 2008, p. 43).

O sertão, como condição e possibilidade de desenvolvimento e de modernidade, fomentou ainda mais a ideia, que já vinha sendo gestada no período, da cultura como transformação social e de elaboração de uma nova realidade para o país. Não obstante, a vinculação do sertão com o atraso para alavancar o desejo de modernidade contribuiu para fomentar um discurso hegemônico e a construção de uma história que se fazia ou se mostrava única. Um discurso que trouxe a tradição como elemento estruturante do futuro, mas, de certa forma, contribuiu para negar as características próprias da tradição e do cenário “sertão”.

Parece-nos que a “marcha para oeste”³⁸ garantiria a ampliação de espaços e um novo tempo com o desenvolvimento tecnológico, ou seja, a construção de outra lógica na relação espaço/tempo seria necessária para o encontro do Brasil com a modernidade. Tal construção foi iniciada com as referências tradicionais, “ligando e legitimando o passado com o presente” e com a crença em um futuro melhor para a nação (GOMES, 2008, p. 43).

Para Giddens (1991), a sociedade pós-tradicional apropria-se do conhecimento e da história para ajustar as novas bases tempo-espaciais. Conquanto seja este um aspecto importante para a implementação das instituições modernas, provoca a instabilidade nas relações sociais. Entende-se que ajustar significa acomodar para que outras situações sejam incorporadas. No caso específico do contexto industrial e moderno, pode significar também afastar as situações que ocorrem em locais específicos vivenciadas de acordo com o tempo histórico.

Para melhor compreender essas questões, recorreremos a alguns aspectos da tradição na modernidade. De acordo com Giddens (2012) “a modernidade destrói a tradição”, pois a emergência do novo que a modernidade deseja, corrobora um olhar e ações para o futuro. Esse olhar projetado para o porvir muito se diferencia das ações tradicionais, que tem a sua identidade no tempo passado e nas experiências presentes.

A tradição, que está relacionada aos hábitos e costumes, necessita da repetição no cotidiano para que tenha significado e permaneça como referência para o coletivo. Além de estar envolvida com o tempo passado e o presente, a tradição ocorre em um espaço específico, ou seja, em cada lugar existirão formas e identificações culturais diferenciadas. Com isso, a tradição está inserida em um espaço específico (um grupo e uma cultura), ancorada no tempo (passado e presente) e modificada porque é coletiva e interage com o espaço, com as elaborações simbólicas e com as transformações locais e globais.

³⁸ “Marcha para Oeste” foi uma ação empreendida pelo governo de Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945) para a ocupação da região central do país, um movimento influenciado pela ocupação territorial norte-americana. Vargas mencionou a Marcha como o “sentido de brasilidade” (VIDAL, 2009).

Desse modo, a tradição enraíza e orienta os indivíduos a ocupar um lugar e a assumir um modo de vida, ou seja, é a “confiança básica tão fundamental para a continuidade da identidade (...)”, vez que são formas de organização das memórias coletivas. Não obstante sofra as influências de aspectos globais e das diversas experiências cotidianas, a tradição é um meio de identificação pessoal e dos grupos (GIDDENS, 2012, p. 127).

Compreende-se, assim, que a tradição tem uma autonomia temporal, pois traz consigo a memória, a história e as referências do passado. Como é uma ação prática que precisa ser realizada, repetida e vivenciada, está fixa no presente e, como forma de organização e de identificação do coletivo, traz consigo os elementos para que o futuro seja modelado.

Repetição significa tempo - alguns diriam que é tempo - e a tradição está, de algum modo, envolvida com o controle do tempo. Em outras palavras, a tradição é uma orientação para o passado, de tal forma que o passado tem uma pesada influência ou, mais precisamente, é constituído para ter uma pesada influência sobre o presente. Mas evidentemente, em certo sentido e em qualquer medida, a tradição também diz respeito ao futuro, pois as práticas estabelecidas são utilizadas como uma maneira de se organizar o tempo futuro (GIDDENS, 2012, p. 98,99).

Como forma de integrar as ações coletivas em uma organização tempo-espacial, a tradição na modernidade nos mostra algo curioso. Se, por um lado, a tradição está envolvida com o controle do tempo e enraizada em um espaço, por outro, na sociedade pós-tradicional, há um ritmo de vida que pode colocar essas características em suspensão.

O dinamismo da modernidade impõe uma nova relação de tempo e espaço. Conforme ressaltado anteriormente, nas culturas tradicionais, há uma relação cotidiana com os símbolos e as experiências que organizam o tempo e o espaço da comunidade. Nas sociedades modernas essa relação ocorre de outra forma. O que organiza o tempo não são as experiências vividas e realizadas como tradição, conectadas às emoções e com a identificação de um grupo, mas as repetições desconectadas e burocráticas geradas pelas instituições. Dessa forma, o espaço pode ser organizado com influências bem diferentes e distintas das existentes nas comunidades.

Isso significa que as instituições estão, de certa forma, separadas do trabalho contínuo e necessário das representações simbólicas do passado, mas situadas no campo pragmático do fazer cotidiano. Essa modificação ocasiona uma nova configuração da sociedade, na percepção do tempo e nas relações dos indivíduos, tendo em vista que o natural e o emocional, que estão incorporados nas experiências individuais e coletivas, ficam subsumidos ao artificial e ao desconhecido que as instituições e o modo de vida moderno inauguram.

Se, nas sociedades tradicionais, existe a familiaridade como garantia de segurança ontológica, nas sociedades pós-tradicionais, haverá a instituição para assegurar a confiança e a suposta conexão do indivíduo ao sistema. Todavia, as instituições, especializadas e modificadas, porque condicionadas pela própria dinâmica tecnológica, são impessoais e não estão necessariamente vinculadas ao local, podendo existir independentes de um contexto específico.

Em função das ações que se modificam rapidamente na modernidade e pelo desejo de fixação do tempo, as sociedades definem um conjunto de práticas sociais, normas e regras pragmáticas que repetidas cotidianamente nos parecerão significativas. Podemos chamá-las de “tradição inventada”, o que, no contexto da sociedade moderna, assegura o desenvolvimento das instituições e o seu poder (HOBSBAWN; RANGER, 1997).

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam incultar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 9)

Segundo Hobsbawn e Ranger (1997), a “tradição” moderna seleciona e utiliza momentos do passado, fragmentos da história para legitimar e dar coesão às ações dos grupos, ações que muitas vezes não correspondem às memórias e identidades coletivas. No entanto, é a própria dinâmica do mundo moderno que forja a invenção de práticas e de tradições.

A invenção das tradições expressa o necessário vínculo com o passado para que o presente possa se tornar possível ou talvez nos mostre que as recuperações de elos são fundamentais para que o futuro possa ser vislumbrado. Assim, a tradição, mesmo inventada e mesmo relacionada a uma forma de poder, legitima a dinamicidade do tempo, pois nos aponta como o passado é imprescindível para a construção da identidade pessoal e coletiva.

Na esteira de Hobsbawn e Ranger (1997), considera-se que, no período pós-tradicional, ambientes, costumes e necessidades são criados e novas representações são inventadas redefinindo a forma como nos relacionamos com os outros e com a cidade.

Sob o ponto de vista do crítico de arte Harold Rosenberg, supomos que a invenção do passado nos ajuda a recuperar as perdas que ocorrem durante a vida. Perdas que parecem reiteradas no mundo moderno com o slogan ‘Novo Homem, Novas Realidades, Nova Ordem’ (ROSENBERG, 1974, p. 50).

Em seu livro “A Tradição do Novo”, Rosenberg (1974) faz considerações contundentes relativas à arte e reflete sobre a tradição no período moderno. Segundo o autor, o novo da modernidade não se torna tradição porque não oferece espaço para contradições, tempo para a (re) criação e um verdadeiro encontro com as tradições e com o passado universal. De acordo com o crítico, o que a arte moderna nos oferece é uma constante vanguarda que nega a tradição que está viva no nosso tempo.

O teórico afirma que a revolução no conceito de beleza que a modernidade imprime pode ser identificada com a própria crise do homem diante do passado e do presente, pois não haveria, na arte moderna, um desejo de mudança, mas, sim, a procura de um passado idealizado e o reconhecimento que essa forma ideal já não mais existe.

O autor faz uma provocação: “a revolução na Arte reside não no empenho em destruir, mas sim na revelação do que já se acha destruído. A Arte só mata os mortos” (ROSENBERG, 1974, p. 50).

Na perspectiva de que há muitas formas de pensar a modernidade, as questões colocadas nos oferecem novos pontos de vista que são importantes para olhar a arte, as referências estéticas e imagéticas do período e da atualidade e, ainda, ressaltam os contrastes na relação tempo/espaço do homem moderno.

As novas relações que foram construídas na revolução industrial, que hoje se radicalizam em função das novas tecnologias, impõem um ritmo e um modo de vida que parecerão governados por algo distanciado dos indivíduos, em fragmentos ou deslocados, mas definidor dos movimentos da sociedade. De acordo com Santos, o espaço se apresenta como fragmento em um tempo e em uma realidade, podendo parecer difícil ser reconstruído em uma unidade. “O espaço é a matéria trabalhada por *excelência* a mais representativa das objetificações da sociedade, pois acumula no decurso do tempo, as marcas da *práxis* acumulada” (SANTOS, 2012b, p. 33).

O espaço, que resulta das interferências humanas, é organizado de acordo com as relações de trabalho, de produção, de normas e estruturado com os conteúdos e valores dessa realidade. Na sociedade moderna, as representações podem, todavia, se apresentar distanciadas, pois a produção não está necessariamente relacionada à localidade, obedecem a uma lógica mundial, o que torna difícil a interpretação e a compreensão da realidade.

Contudo, Santos nos diz que, diante da fragmentação do espaço, é pelo lugar que podemos compreender as contradições e nos aproximar da realidade, pois o lugar é a permanência e nele se situa a história dos sujeitos. “É pelo lugar que revemos o mundo e

ajustamos nossa interpretação, pois, nele o recôndito, o permanente e o real triunfam afinal, sobre o momento, o passageiro, o imposto de fora” (SANTOS, 2012b, p. 33).

3.3 A arte e a vida

Podemos pensar a arte de muitas maneiras, como técnica, ornamento, como expressividade, como conhecimento ou como trabalho. A arte se apresenta também como possibilidade de o ser humano conhecer e transformar a realidade social, de se identificar com o outro, de imaginar mundos possíveis e de criar novas realidades. Mas, em todas as formas e de todas as maneiras, a imaginação e a criatividade se colocam como atributos necessários. Porém, o que é a imaginação? O que entendemos como um trabalho criativo? O que é um conhecimento em arte?

Segundo Fischer (1973), o fazer consciente e o ser consciente se desenvolveram a partir do trabalho, pois o trabalho segue um propósito claro a partir de um processo reflexivo. Ao elaborar um instrumento específico e ao antecipar os resultados de suas ações, o homem passa a ser o criador. A criação é, portanto, uma elaboração intelectual e reflexiva que se constitui pela imaginação, pela ação e pelo propósito. Trata-se de um processo dialético no qual a criação e o trabalho se desenvolvem como uma atividade mútua.

Ao criar os objetos, o homem elabora uma nova realidade e as primeiras abstrações conceituais são formuladas. As palavras que irão definir e marcar os instrumentos e utensílios se transformam, ao longo do tempo, em um poderoso meio de expressão. Com as palavras, foi possível apreender o objeto, uma invenção tão importante como a de um machado ou uma faca, pois permitiria expandir à comunidade o poder mágico da elaboração criativa de dominação da natureza. Essa ampliação do domínio da natureza foi essencial para o desenvolvimento das relações sociais e para o fortalecimento da coletividade humana (FISCHER, 1973).

Nesse sentido, o trabalho é o primeiro ato histórico do homem, pois é por meio dele que a vida material se organiza, é a condição de sobrevivência, é elaboração da vida e de cultura. Na gênese do trabalho, encontra-se a criação, que é a forma como o homem modifica a realidade, como produz e se organiza socialmente. Dessa forma, a humanidade cria novas necessidades, transforma a realidade e elabora, no decorrer da história, novas possibilidades de ser.

Assim como o trabalho, a palavra vai se transformando quando a vida se transforma e, como a palavra, a arte toma o impulso da vida e a transforma. Assim, para a vida se

transformar, precisa da arte. Mikhail Bakhtin lança-nos o grande desafio que é justamente colocar na vida o que está na arte e pensar arte e vida dialética e dialogicamente entrelaçadas (BAKHTIN, 2010).

O pensador russo nos leva a olhar a arte para entender a vida e nos diz que viver com emoção é transgredir aquela *cronotropia* que aprisiona, ou seja, aquela relação de tempo e espaço determinada e única que constrói um pensamento linear. A proposta, portanto, é admitir as contradições e trocar um lugar monológico para uma outra localização dialética e dialógica, buscando explicitar os processos de elaboração estética.

Com isso, Bakhtin considera que a singularidade do existir é ato responsável. Isso significa um espaço, um tempo de cada pessoa e que é também vigor e criação. Contudo, esse existir é preenchido do outro, ou seja, há em mim um mundo estético que é social, cultural e coletivo (BAKHTIN, 2010).

Para pensar as questões relativas à arte, procuramos, nesta pesquisa, dialogar com autores críticos com o intuito de chegar a um pensamento reflexivo sobre a arte e sobre a elaboração estética. Dessa forma, percebemos a relevância de nos aproximar de conceitos que fazem parte dessa elaboração como a criação, a imaginação e a relação espaço/tempo na infância, tendo em vista discutir a cultura que é elaborada e realizada na Escola Parque 210 norte.

Lev Vigotski, em seu livro "Imaginação e Criação na infância", explica-nos que a criatividade é uma conquista cultural. O indivíduo se apropria dos objetos, dos produtos de sua história social, criando, a partir daí, novos objetos. Isso significa que é na trama social e com base no trabalho que o processo criativo se configura, ou seja, por meio do trabalho, o homem cria, apropria-se e participa da cultura (VIGOTSKI, 2010).

Assim, as novas criações são elaboradas a partir do mundo que o homem criou em seu percurso histórico, ou seja, o mundo feito pelas mãos do homem é produto da imaginação e é incorporado, conservado e transformado na medida em que nos apropriamos dessas criações. Vale dizer que, na concepção histórico-cultural de Vigotski, a base da criação é constituída da combinação dos elementos vividos com as novas elaborações da realidade presente. Compreende-se que a criação tem uma gênese cultural, pois o seu desenvolvimento está relacionado aos processos históricos os quais são apreendidos socialmente desde a infância.

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da

cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2010, p. 14).

Com acepção teórica fundada no materialismo histórico-dialético, Lev Semionovitch Vigotski, psicólogo russo, oferece-nos uma análise dos processos de criação e da imaginação como uma “função vital necessária” do homem para a elaboração coletiva, para o desenvolvimento mental e para gerar as condições de humanização. De acordo com essa teoria, as características humanas vão se desenvolvendo ao longo dos processos históricos na interação dialética entre o ser humano e o meio. Isso significa que, ao modificar a natureza, o ser humano modifica-se e cria um mundo sociocultural (VIGOTSKI, 2010).

Ao estudarmos o pensamento de Vigotski, percebemos o complexo sistema processual que articula o momento presente, experimentado e vivido ao mundo historicamente construído. A cultura, portanto, não é uma herança que se transmite imutável, mas uma produção histórica constituinte da psique.

Desde a infância, por meio do jogo simbólico, a criança vai se apropriando dos significados da cultura e assim vai construindo, de diferentes formas e em diferentes níveis, o seu desenvolvimento. O processo criativo ocorre nas experiências da criança com o meio e, dessa forma, a organização psíquica se constitui. Nessa perspectiva, o meio é inseparável do desenvolvimento humano, porque é a realidade vivida que exerce influência de diferentes maneiras em cada indivíduo.

Seguindo as trilhas da teoria histórico-cultural, a atividade criadora da imaginação depende da diversidade de experiências que o indivíduo vivencia concretamente, o que constituirá as bases para a elaboração da fantasia que gera significados e possibilita o desenvolvimento do mundo interior do sujeito. Destarte, a atividade criadora está relacionada ao acúmulo de experiência que o ser humano vivencia nas diferentes fases da vida.

Nessa perspectiva, a imaginação é fundamental para o desenvolvimento humano, pois é por meio dela que a experiência do indivíduo se amplia. Se toda a obra de imaginação tem por base as marcas do vivido, da história e da cultura produzida pela humanidade, significa que a imaginação é orientada pela experiência passada e presente e pela realidade. Nesse sentido, há uma relação intrínseca entre a imaginação e a experiência.

Mas, como estabelecemos a relação emocional com a obra de arte? Para que é necessária a obra de arte? Seguindo essas indagações que foram realizadas por Lev S. Vigotiski, ao refletir sobre o que faz uma obra de arte ser uma obra de arte e como influi no

mundo interno das crianças, nos sentimentos e no seu desenvolvimento, procuramos pensar sobre o trabalho em arte no contexto escolar.

Zoia Prestes, ao traduzir e comentar a teoria de Lev Vigotski, observa que, para o autor, a arte não é tratada como uma atividade individual, sendo, ao contrário, a possibilidade de vivência social e este seria o aspecto criativo da arte, seu conteúdo ativo. Por isso, o termo russo *perejivanie*, que significa *vivência*, tem, nas obras do autor, uma importância fundamental e estará associado, em seu melhor sentido, a “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUAISS, 2001 p. 2875 *apud* PRESTES, 2012, p. 130).

O conceito de *vivência* chama-nos atenção para a importância do meio no desenvolvimento da criança. Em *perejivanie*, a relação, ou melhor, a unidade ambiente/indivíduo é mediada pela emoção, uma vez que o ambiente social existe pela percepção e pela interpretação pessoal, que tem diferentes sentidos no decorrer da vida e nas diversas fases do desenvolvimento. Nessa perspectiva, é pelo sentimento que as imagens da realidade são selecionadas e atuam com significação interior nos indivíduos. Podemos compreender essa relação da seguinte forma: a seleção é realizada a partir da emoção que sentimos com determinadas imagens que, combinadas em uma relação interna, produzem sentido e se tornam realidade para o indivíduo.

Revela-se, portanto, um envolvimento mútuo entre o pensamento, o sentimento e a imaginação. Trata-se de um sistema complexo, pois é um procedimento que se inicia na combinação de imagens, passa por elaborações internas e é concluído com a formulação de imagens externas.

Nessa lógica, podemos compreender a *vivência* das seguintes formas: como uma característica social importante para o desenvolvimento individual; como o entrelaçamento de afeto e intelecto para a elaboração cultural; como elemento que possibilitará a transformação e o desenvolvimento do indivíduo nas diferentes fases da vida e a compreensão de que a criança participa da vida social e cultural. Serguei Jerebtsov, ao discutir o significado do conceito no âmbito da teoria histórico-cultural, explica:

Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela (JEREBTSOV, 2014, p. 19).

Logo, podemos pensar que o tempo passado, presente e futuro estarão interligados no processo de desenvolvimento, pois o novo faz parte da história social e cultural construída e da realidade vivida, ou melhor, vivenciada.

A partir do conceito de *vivência (perejivanie)*, aproximamo-nos de outros conceitos caros à teoria histórico-cultural, entre eles a arte, a criação e a estética. Com a vivência estética, o círculo da imaginação se completa. O alcance da reelaboração criadora está no universo simbólico e nas possibilidades do mundo cultural, que é social e histórico. “A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores” (VIGOTSKI, 2010, p. 42).

Dessa forma, “a Arte é o social em nós”. Assim, mesmo sendo uma vivência individual e única, a obra de arte traz consigo referências culturais, possibilidades interpretativas e criativas que estão associadas às elaborações históricas (VIGOTSKI, 1998, p. 281 apud PRESTES, 2012, p.125).

A arte, ao reelaborar os sentidos da realidade, constrói algo novo, promovendo e possibilitando, desse modo, uma nova experiência. Diríamos, assim, que a arte parte da realidade (passado e presente), mas não se fixa nela por completo. A arte engendra um mundo novo, ao mesmo tempo que promove um encontro com a história da humanidade pela via da emoção e do sentimento.

Assim, a arte não é apenas uma transposição das formas do cotidiano, ou apenas a reprodução de objetos e da realidade ou o estudo de seus elementos históricos. A arte faz parte da vida, é parte do nosso cotidiano, da nossa história e de nossa cultura que é vivida por nós, por meio da obra de arte.

Educar esteticamente significaria, então, possibilitar essa vivência, essa reelaboração por meio da emoção da obra de arte. Podemos compreender que, nessa abordagem, a educação estética contribui para que a criança possa alcançar experiências amplas e significativas para reelaborar e organizar os processos internos (VIGOTSKI, 2016).

Vale ressaltar que a compreensão da consciência, a partir do princípio dialético indivíduo e sociedade, essência da abordagem histórico-cultural, rompe com a tradição de uma psicologia positivista e da dicotomia razão/emoção nessa área, inaugurando uma outra forma de pensar por meio de uma perspectiva não determinista do desenvolvimento humano.

A capacidade crítica e criadora do homem para fazer e transformar o seu mundo a partir de condições concretas chega à educação, quando Vigotski vincula o trabalho educativo ao ato criador, à realidade social e cultural. A escola, nessa abordagem, faz parte da vida.

Nessa perspectiva, o trabalho do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao sentido de formação omnilateral, ou seja, à formação integral do ser humano (SANTANA, 2016)³⁹.

Essa formação integral é um processo que implica etapas e apropriações da cultura. Mesmo que a criança seja partícipe da vida social, essa formação precede da compreensão do passado e de transformações nesse percurso, não somente a aquisição de habilidades, de conceitos e de tempo de permanência na escola.

Sacomani (2016), ao tratar da criatividade na arte e na educação escolar, na perspectiva histórico-crítica, aponta que o aluno, quando se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade, amplia a sua percepção da realidade e a elevação de sua subjetividade do plano singular para o plano universal, o que é algo importante para o entendimento de sua objetivação histórica. Significa que o trabalho educativo desempenha um papel importante por mediar o processo de pertencimento do indivíduo entre a vida cotidiana e a consciência do processo histórico de constituição da humanidade. É um processo dialético e crítico acerca da autoconsciência no plano subjetivo, histórico e cultural.

Com a arte, o indivíduo supera questões relacionadas à vida cotidiana. Assim, não ter acesso à experiência que a arte proporciona ou negar essa produção cultural da humanidade é um processo de alienação. A ausência da experiência estética e de acesso aos bens culturais reduz e empobrece a vida do indivíduo. As causas dessa alienação podem ser muitas, mas, com certeza, trata-se de uma problematização relevante para o campo da educação.

Destarte, podemos considerar a relevância do ensino da arte para a formação de indivíduos criativos. Corroboramos com Saccomani (2016) no entendimento de que a educação pode preparar o estudante para a experiência estética e contribuir na construção de bases fortes para a imaginação e para a atividade criativa dos indivíduos, ao ampliar a experiência e possibilitar o contato do estudante com a cultura desde a infância.

Dessa forma, a partir do meu percurso como professora, proponho um método investigativo para compreender o processo educativo e as representações culturais que são elaboradas na Escola Parque 210/211 norte, o que significa olhar a Escola em sua totalidade, as experiências coletivas, o conhecimento em arte e as vivências das crianças.

³⁹ Ancorado na teoria marxista, o termo **omnilateral** refere-se à formação integral do ser humano em todas as suas dimensões. Assim, o termo **omnilateral** na Pedologia histórico-cultural de Vigotski está relacionado à unidade (mente-corpo/ material-intelectual) e ao desenvolvimento cultural da criança. (SANTANA, 2016).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ITINERÁRIOS PARA A COMPREENSÃO DAS IMAGENS DA VIDA DA CIDADE NA ESCOLA PARQUE.

Visão é recurso da imaginação para dar às palavras novas liberdades?
Manuel de Barros

Para pensarmos a educação nesta pesquisa, levamos em consideração a relação existente entre a criança e o meio e a forma como ela vivencia a escola e a cidade, procurando, com isso, o ponto de vista das crianças e dos professores sobre as influências e os processos que ocorrem no seu cotidiano. Contudo, não deixamos de considerar o histórico da própria escola e a sua ancoragem teórica.

Ao tratar da formação integral e da arte na educação escolar, procuramos refletir sobre o acesso das crianças na Escola Parque 210/211 norte à produção de arte e à obra de arte de forma essencial, pela emoção e pelo sentimento. Com isso, procuramos, durante o trabalho de campo, encontrar a vida na escola, ou seja, olhar para esse espaço e perceber como as crianças se aproximam do ato poético no seu dia-a-dia.

Mas, o que é olhar? Pode ser analisar? Ou criar? Por certo há muitas maneiras de olhar o objeto, contemplar, ver sua forma, mirar, analisar os fatos. O olhar nos permite imaginar interpretar, conhecer, ir além.... Marilena Chauí nos ajuda: “o olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (CHAUI, 1998, p. 33).

Ghedin e Franco (2011) esclarecem-nos a importância do olhar na construção do conhecimento. Segundo os autores, olhar significa trazer à luz a realidade em sua totalidade e interpretá-la por um processo reflexivo. O olhar do pesquisador é um olhar que procura pensar e se concentrar no objeto e na sua reflexão. Em suas palavras:

De certo modo, objeto e sujeito são partes constitutivas de um mesmo mundo, onde um lê, pelo olhar, aquilo que o outro é de acordo com seu modo de compreender, à medida que compreende a si mesmo. Quando o sujeito procura ler o objeto por meio do olhar, está desabitando o mundo para poder aprofundar o conhecimento de sua forma e do seu modo de habitar as coisas. Assim, o sujeito tanto habita o mundo quanto este o habita, o impulsiona e o condiciona a determinado modo de ser. Pensamento e mundo, nessa perspectiva, não são coisas próximas, mas a mesma realidade (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 75).

O exercício de pesquisa é, portanto, a interação entre o pesquisador e o objeto, ou melhor, “o exercício da pesquisa é um trabalho de busca de interpretações, de (re) conhecimento de um transpassar de fronteiras entre o lado de lá do pesquisado e o lado de cá

do pesquisador. Situação que nos coloca na eterna condição de dúvida [...]” (LOPES *et al.*, 2015, p. 29).

De acordo com esse modo de ver, podemos considerar que, por meio da interpretação, captamos a realidade e a reconstruímos de acordo com a nossa história, com as nossas referências políticas, sociais e, acima de tudo, culturais. Contudo, a interpretação é uma construção subjetiva da realidade na qual estamos imersos, o que significa que não podemos ver a realidade completamente fora dela, porque somos parte dela. O mundo que conhecemos parte da realidade que construímos, “mesmo sendo a realidade algo independente de nós obviamente, a realidade que temos em mente é aquela reconstruída por nós” (DEMO, 2001, p. 24).

Com efeito, um olhar curioso e atento se mostrou necessário para compreender a complexidade que envolve as representações e a dinâmica da realidade que se constitui por meio de subjetividades e, portanto, de emoções, de gestos, expressões, palavras, sutilezas, por correlações de forças e muitas contradições (DEMO, 2001).

Assim, procuro olhar a Escola Parque como um espaço significativo, lugar de vida, de conflito, de trabalho e de conhecimento para estudantes, professores e . Busco transformar a experiência em sala de aula na realização de desenhos com as crianças, nos diálogos e nas entrevistas com o corpo docente, de modo a contribuir para ações reflexivas na escola.

Para pensar as questões ligadas ao meio e outras categorias relacionadas aos aspectos culturais e territoriais, contamos com a Geografia da Infância, com os estudos de Jader Lopes, Maria Lídia Bueno Fernandes e demais geógrafos e pesquisadores. Esse enfoque se baseia no pressuposto de múltiplas infâncias nos diferentes espaços e tempos, como nos dizem Lopes e Fernandes (no prelo):

Reconhecemos a vinculação entre espaço e cultura na configuração de alteridades e diferenças a partir de um universo semiótico, ancorado nos campos de sentido e significado que os seres humanos constroem na e pela relação com seu espaço e com o universo material que o circunda.

Assim, a interpretação dos autores é de que, como cada grupo social elabora diferentes dimensões culturais, em cada lugar haverá a constituição de subjetividades infantis de acordo com essas dimensões. Essa compreensão ajuda-nos a pensar o contexto social que envolve a cidade e a escola e as infâncias vividas nas diferentes localidades do DF. Procuramos, assim, entender como, em cada lugar, são destinados espaços, tempos e possibilidades criativas à infância.

Com certeza, temos, na Escola Parque, um conjunto de estudantes com referências estéticas, culturais e imagéticas diferenciadas com costumes e práticas, alimentação, postura, agilidade corporal e percepções distintas, pois as crianças e os jovens, assim como nós, trazem, nos gestos e no jeito de fazer as coisas, a sua biografia, a sua experiência, que é intransponível, mas que pode ser compartilhada no espaço da escola. De acordo com Barbieri (2013), ao compartilharmos as nossas experiências, nós as revivemos e as atualizamos, sendo a escola um ambiente propício para isso (BARBIERI, 2013).

A autora supracitada estimula-nos a pensar a escola como lugar de experiência e de vivência e a cidade como possibilidade educadora, uma vez que dela participamos. Pensamos a cidade ao contemplarmos e vivenciarmos a arquitetura, os monumentos, a paisagem, as obras públicas. Experimentamos a cidade de várias maneiras, no parque, na rua, dentro dos museus etc. No entanto, precisamos ter consciência desse processo para que possamos transformar essa percepção em recurso que nos ajudará a interagir com o outro, utilizando-o como repertório cultural. Esse repertório cultural, que se amplia pela experiência e pela vivência, permite-nos ser mais diversos. Ou seja, o processo educativo favorece a conscientização da diversidade que há em nós, no sentido de que o ponto de vista do outro possibilita o conhecimento de si (BARBIERI, 2013).

Do mesmo modo, a cidade também é um lugar do imaginário e de representações que podem se constituir de vários sentidos, porque o imaginário que circula pela cidade é um discurso que produz modos de ver e de ser ou mesmo nas palavras de Michel de Certeau (2012, p. 41), “o elemento urbano que nos faz pensar”. Vemos, na cidade, imagens de uma organização cultural e social que engendra uma dimensão estética a qual vivenciamos diariamente.

Assim, escola é dimensionada aqui tanto como lugar de ensino e aprendizagem, como lugar de diálogo, ou melhor, é uma concepção na qual esse diálogo é necessário para que seja possível pensar a escola como um lugar de vivência e de cidadania. A partir de um pensamento reflexivo, com teóricos críticos e com a lente da teoria histórico-cultural, a investigação procurou relacionar o ensino da arte e a sua influência para o pensamento crítico dos estudantes e para a formação estética.

De acordo com Aitken (2014), o pensamento estético situa-se na ordem política que é a possibilidade de expressão e de compreensão da democracia e da cidadania. O pensamento estético está relacionado à forma de ver e de fazer a cidade onde as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas acontecem e estão entrelaçadas. A cidadania, desse ponto de

vista, não se insere em uma questão de direitos autônomos e, sim, nessa complexidade de relações.

Ao discutir essas questões, o autor nos fornece elementos para a reflexão sobre a Escola Parque e sobre os direitos das crianças e jovens em viver a cidade, muitas delas distanciadas do acesso aos espaços públicos. Além disso, provoca-nos a pensar na ação política necessária como crítica a esse sistema e à ruptura estética que é vivenciar o urbano e pensar sobre a cidade (AITKEN, 2014).

Afinal, como nos lembram Lopes e Fernandes, as crianças, mesmo invisibilizadas nesse sistema e nessa cidade, “são todas crianças territorializadas espacialmente e que vivem o jugo de seus territórios e enraizamentos (econômicos e muitos outros) no embate das políticas econômicas e sociais” (LOPES e FERNANDES, no prelo).

Assim, tendo em vista a natureza do nosso objeto, a Escola Parque, a pesquisa realizou-se com enfoque dialético, com uma abordagem crítica e um olhar reflexivo sobre a totalidade do fenômeno. Nessa perspectiva, espaço e sociedade, escola e cidade, arte e cultura, indivíduo e meio, forma e conteúdo, cidade e cidadania são pares dialéticos usados como caminhos para a realização da investigação.

De acordo com Ghedin e Franco (2011), embora seja um desafio realizar a pesquisa com o método dialético, este é um caminho que permite um estudo dos fenômenos educativos em sua complexidade. O desafio está situado na atenção do pesquisador à dinâmica e ao movimento da *práxis* (unidade teoria e prática), tendo em vista que ela se situa no plano da realidade, no plano histórico e nas contradições que são inerentes à realidade. Nessa perspectiva, conhecer o objeto significa mostrar a estrutura social que o condiciona e a forma como as pessoas compreendem e dão sentido a essa estrutura.

Os autores ressaltam que a abordagem dialética requer do pesquisador participação e atenção ao saber que é produzido na dinâmica das práticas sociais, às transformações que essa dinâmica provoca nos sujeitos e, ainda, às circunstâncias que originam esse movimento. Ou seja, a abordagem dialética considera as múltiplas determinações e articulações da realidade. Com isso, admite que novas realidades sejam produzidas, criadas e recriadas, exigindo que lancemos o olhar para os processos históricos e para o contexto para que possamos compreender a totalidade desse processo (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Nesse sentido, ao estabelecer a relação entre as partes e o todo, o método permitiu ao pesquisador uma análise das transformações da sociedade e a superação das suas percepções imediatas, abrindo, dessa forma, possibilidade de novos enfoques para lidar com os

problemas. Frigotto demarca a dialética materialista histórica e nos auxilia em sua compreensão:

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade da teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2008, p.73).

Entende-se que a pesquisa em educação, por estar completamente relacionada ao desenvolvimento de pessoas e da sociedade, requer um olhar cuidadoso sobre as relações e interações entre ser humano, a história e as circunstâncias, que tecem a dinâmica da *práxis*. Esse olhar atento se inicia com a delimitação da problemática e a definição clara da posição teórico-metodológica do pesquisador e se desenvolve com a interpretação e com a atitude crítica em relação ao conhecimento (FRIGOTTO, 2008).

Observa-se, assim, o importante papel da crítica e da interpretação no âmbito educacional no sentido de colocar em questão as práticas sociais e conhecimentos que se sedimentam e se consolidam nesse campo, tendo em vista que a crítica e a transformação estão na base da construção do saber em uma abordagem dialética.

Ao explicar a dialética enquanto *práxis*, Gaudêncio Frigotto (2008) orienta-nos:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-cultural (FRIGOTTO, 2008, p. 81).

A partir do enfoque dialético e com uma postura crítica, ressaltada por Frigotto (2008) com veemência ao expor o alcance do método, este estudo buscou compreender as vivências das crianças nos espaços e tempos da cidade e a Escola Parque nesse processo à luz da história e das questões culturais. Com isso, os objetivos específicos e as questões que foram levantadas inicialmente nos orientaram no desenvolvimento da pesquisa, cuja análise dos dados será exposta a seguir.

Dessa forma, seguimos para a metodologia da pesquisa. Para melhor organizar os elementos concernentes e necessários a essa etapa, subdividiremos o texto em itens.

4.1 O desenvolvimento da pesquisa

A Escola Parque 210/211 norte é o local onde pude exercer por 12 anos (de 2000 a 2012) o meu trabalho como professora de artes visuais para os anos iniciais e finais. Por lá estive também como coordenadora e supervisora pedagógica. A experiência nessa escola fez emergir o meu problema de pesquisa. Hoje, a possibilidade de olhar para esse espaço sob outro ângulo e sob outro ponto de vista provoca minha reflexão sobre a importância do trabalho de arte e, com isso, espero poder contribuir para ações futuras nesta e em outras Escolas Parque.

Como anteriormente mencionado, a Escola Parque 210/211 norte atende às seguintes Escolas Classe Tributárias: **EC 405 norte e EC 411 norte** localizadas na asa norte; **EC Aspalha** localizada no Setor de Mansões do Lago Norte; **EC Vila do RCG** situada no Setor Militar Urbano (mapa 2, mapa 5, mapa 6 e mapa 7).

Ao atender a essas Escolas Classe Tributárias, a Escola Parque 210/211 norte recebe uma comunidade bastante diversa, formada por estudantes moradores do Varjão, Itapoã, Paranoá, Sobradinho, Planaltina, Granja do Torto, Setor de Mansões do Lago Norte, Setor Noroeste, Cruzeiro, Jardim Botânico, Cidade Estrutural, Ceilândia e de tantas outras regiões administrativas do DF, além de áreas rurais e de cidades vizinhas como Valparaíso, Cidade Ocidental e Águas lindas de Goiás (mapa 1, mapa 2).

A pesquisa foi realizada com os estudantes do **3º, 4º e 5º anos das Escolas Classe 411 norte e da Escola Classe Aspalha**, escolas com características e localizações diferenciadas. A Escola Aspalha atende a estudantes moradores de localidades próximas a ela, já a Escola Classe 411 norte atende aos estudantes das diferentes regiões administrativas do DF. Essas escolas classe tributárias serão apresentadas mais à frente, após a análise dos trabalhos das turmas.

Esta pesquisa, realizada durante o ano de 2017, contou, inicialmente, com observação e entrevistas com professores da Escola Parque 210/211 norte para conhecimento do atendimento e da proposta de trabalho para o ano letivo, das dificuldades, dos objetivos e do processo de implantação da “Educação de Tempo Integral”. Em seguida, a pesquisa-ação foi desenvolvida diretamente com professores de artes visuais com quem se procedeu à definição e à disponibilidade das turmas que iriam participar da pesquisa.

Após essa etapa, houve o planejamento da atividade com a professora regente para adaptação da proposta metodológica e para elaboração do cronograma. Com isso, foi iniciada

a imersão em sala de aula, com as crianças e com a professora, para a elaboração dos Mapas Vivenciais que foram realizados por meio de desenho individual em grande formato e com a utilização de lápis aquarela. Um processo de trabalho que contou com exploração e análises de mapas de Brasília e do Distrito Federal e sobre as características dos lugares onde cada criança mora, os percursos, as paisagens e a reflexão sobre o espaço. A explicação sobre o conceito do Mapa Vivencial apresenta-se mais à frente.

Após a elaboração individual dos desenhos, foi construído um painel coletivo com as turmas para a exposição de um mapa com todas as regiões administrativas do DF, ideia que surgiu do grupo de estudantes durante o processo de trabalho.

Compreende-se que os sujeitos desta pesquisa são os **professores e os estudantes da Escola Parque 210/211 norte**, porque as suas vivências diárias, as experiências cotidianas e os conhecimentos incidem na prática pedagógica e no espaço da escola, refletindo o contexto geral da sociedade. Torna-se, portanto, fundamental considerar, no âmbito do ensino de artes visuais, como esses saberes se constituem, o que expressam e como estão inseridos nos espaços e tempos da Escola Parque.

Visando compreender o contexto e as múltiplas determinações da realidade, tive a oportunidade de entrevistar gestores, professores das diferentes linguagens, estudantes, orientadora educacional e professores das salas de recursos, conversar com monitores e educadores sociais voluntários, tendo em vista a sua participação diária e intensa junto às crianças.⁴⁰ É mister enfatizar que esses sujeitos aqui citados, conquanto não se apresentem como atores diretos deste estudo, estiveram presentes nesse processo e colaboraram para ampliar a minha percepção da escola.

Ao adentrar na Escola Parque para o trabalho de campo, já nas primeiras entrevistas e observações, ficou clara a necessidade de conhecer as Escolas Tributárias. Assim, o trabalho contou com algumas visitas para conhecer o lugar onde estão situadas e para realizar entrevistas com os respectivos gestores. Dessa forma, foi possível uma aproximação com os lugares em que as crianças permanecem durante a semana e uma parte do percurso diário que

⁴⁰ Vale ressaltar que, durante o trabalho de campo, foi possível acompanhar a “Revoada de Pipas” que é uma festa tradicional da Escola Parque 210/211 norte que acontece em agosto para as crianças da escola e da comunidade das quadras próximas vivenciarem a brincadeira de produzir e soltar pipas. Houve a oportunidade de observar uma reunião entre Escola Classe e Escola Parque sobre as dificuldades e os diálogos necessários na implementação do projeto “Educação de Tempo Integral” e alguns encontros de professores da Escola Parque, SINPRO (Sindicato dos Professores do DF) e ASAE-DF (Associação de Arte Educadores do DF) para a discussão e ações relacionadas às mudanças no atendimento das Escolas Parque no ano de 2017.

realizam. Os gestores das Escolas Classe não são sujeitos diretos deste estudo, mas colaboraram para que eu pudesse melhor relacionar e dimensionar os dados empíricos.

Procurei, assim, ao longo de todo o processo, ouvir e dialogar com as crianças e professores que me acompanharam neste caminhar, não apenas nas entrevistas, mas em conversas diárias, na atenção às suas demandas, nas observações cotidianas, nos questionamentos e nas críticas. No entanto, mesmo que tenha definido um roteiro, um mapa para esse percurso, a aproximação colaborou para novos diálogos e interpretações. Como nos lembra Lopes (2015, p. 29),

esse “andar junto com o pesquisado” torna-se possível numa proposta de ciência que, ao ter homens, mulheres e/ou crianças como centro de sua análise, compreenda que estamos interagindo com um outro lado que “possui voz, que está vivo e sente sua humanidade no estabelecimento do diálogo”.

Nesse sentido, percebe-se que a pesquisa qualitativa, ao admitir a participação direta do pesquisador no campo da pesquisa, possibilita interpretar as relações sociais, as interações humanas e as construções possíveis desse contato.

A pesquisa qualitativa vai permitir a compreensão do cotidiano como possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como o espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61).

Essa interação propiciou desvelar o cotidiano e identificar processos que os atores da pesquisa, muitas vezes, não conseguem perceber por estarem completamente envolvidos. A pesquisa-ação, por meio da observação participante, possibilitou uma imersão na cultura da Escola Parque e a percepção do que a condiciona ou é por ela condicionado. Dentre as intencionalidades e os sentidos que essa metodologia pode contemplar, a pesquisa - ação crítica foi realizada neste trabalho.

Essa abordagem pressupõe a transformação do fenômeno e ultrapassa, ao certo, a compreensão ou mesmo a sua descrição. Nesse sentido, a pesquisa-ação realizada na Escola Parque visou a um processo participativo e formativo, bem como à compreensão das contradições em busca de proposições de ações concretas que pudessem transformar o próprio projeto, requalificando-o e atualizando-o. Deve-se ressaltar o caráter dialético que compõe essa metodologia, pois, partindo das questões que emergem do contexto, necessita-se da ação

consciente dos sujeitos na pesquisa os quais reorganizam concepções e práticas, com a intenção essencial de realizar a crítica à realidade.

André (1995, p. 31) orienta-nos que essa intervenção deve ser acompanhada “por um planejamento, a coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados” e, ainda, a atenção ao processo, uma vez que, nesse tipo de intervenção, é fundamental que os participantes estejam conscientes do movimento da pesquisa, pois estão ativos junto ao pesquisador nessa dinâmica.

Nesse sentido, foram importantes o contato e a proximidade com as crianças e com os professores de artes visuais em diálogos constantes durante a realização do trabalho de arte, dentro e fora da sala de aula, assim como a permanência na escola durante um longo período.

A cada dia, junto com a professora que me acompanhou nesta jornada, refletíamos sobre as novas ações, sobre as percepções das crianças em relação ao trabalho, discutíamos sobre os processos de socialização, os conflitos. Com isso, os estudantes puderam compreender o propósito do trabalho, o afeto que acompanha o fazer em grupo e puderam perceber o processo reflexivo que há na prática da representação visual. Uma pergunta, uma dúvida, um porquê e as conversas, em roda ou na mesa de trabalho com as crianças suscitaram reflexões e um processo de análise crítica para a organização de novas ações.

Quanto aos instrumentos, a análise de documentos subsidiou a etapa inicial da pesquisa para contextualizar o fenômeno, conhecer sua história, assim como a revisão bibliográfica. Tendo em vista que, para a realização da pesquisa-ação, as práticas sociais não podem ser percebidas ou analisadas longe do seu contexto, a observação participante, as entrevistas e a elaboração do desenho pelas crianças foram etapas que ocorreram de forma concomitante nos meses de campo. Esse conjunto de instrumentos auxiliou a interpretar a realidade em diferentes dimensões, a partir da perspectiva dos próprios atores. De acordo com Poupert:

De um lado, as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro, essas realidades sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo e das questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos (POUPART, 2014, p. 215).

Para o autor, as entrevistas, combinadas à observação participante, constituem um meio adequado para perceber as práticas sociais e poder fazer as interrogações necessárias

relacionadas às abordagens subjetivas e culturais, uma vez que a entrevista semiestruturada admite que o entrevistado fale o mais livremente possível e exponha sua experiência. Já a observação participante nos possibilita vivenciar o contexto escolar, entendendo que nele há várias dimensões a serem consideradas, como a ética, a estética, a política e a interação entre os sujeitos da pesquisa.

Por meio da observação participante, acompanhei a rotina da escola. Nesses momentos, fiz anotações, perguntas, coloquei questões, reuni material para perceber como os sujeitos interpretam aquele contexto, ou seja, procurei envolver-me no trabalho de campo cuja relação afetou a mim, pesquisadora, e, possivelmente, o contexto pesquisado (BORTONIRICARDO, 2008).

4.2 Sobre os instrumentos de pesquisa: entrevistas e mapas

Na entrevista com os professores, busquei perceber **qualitativamente** as relações que os sujeitos estabelecem com a cidade, como entendem a proposta de Escola Parque e como percebem a dimensão estética do trabalho em arte que é por eles realizado. Além disso, procurei compreender como o currículo é praticado/modelado na Escola Parque, uma vez que, na organização do trabalho pedagógico, o currículo é um instrumento que orienta e ajuda a construir os significados culturais e as identidades⁴¹.

Por meio da entrevista semiestruturada, pude me aproximar da forma como os sujeitos pensam e narram o seu lugar e quais as relações que estabelecem com a escola e com a cidade, ou seja, qual o sentido que dão ao espaço escolar. Tendo em vista a abertura que essa metodologia proporciona, novas informações puderam surgir, o que contribuiu para a compreensão dos fatos.

Ao pensar o *lugar*, surgiram elementos da percepção, da memória, das sensações e da imaginação, o que foi importante para a pesquisa, já que, neste estudo, a imaginação é considerada um meio pelo qual são realizados os processos de criação e de apropriação da cultura.

Tendo em vista sermos balizados pelos estudos de Lev Vigotski e pela teoria histórico-cultural, a imaginação tem, em sua base, as marcas do vivido, da história que foi produzida pelas gerações, ou seja, a cultura produzida pela humanidade e pela experiência presente.

⁴¹ Em função da modificação de atendimento no ano de 2017 nas Escolas Parque, a temática “educação Integral” e a “educação de tempo integral” apresentou-se como uma discussão presente e constante na Escola Parque, passando, assim, a fazer parte das entrevistas realizadas com todos os segmentos.

Nesse sentido, propomos, como procedimento metodológico a ser realizado pelos estudantes, a partir de conversas e discussões coletivas em roda, a elaboração de *Mapas Vivenciais* em que o desenho e a narrativa individual sobre o lugar, a escola e a cidade possam surgir para aprofundar, enriquecer o nosso estudo e expor as expressões visuais dos sujeitos da pesquisa.

O *Mapa Vivencial* é uma produção visual e narrativa que está relacionada à reelaboração criadora na perspectiva de Lev Vigotski (2010). Trata-se de uma proposta que foi planejada para ser realizada com os estudantes do 3º ao 5º ano da Escola Parque 210/211 norte. São mapas que se baseiam nas experiências e no contexto dos sujeitos, ou seja, as crianças e os jovens trabalhariam com mapas a partir de registros históricos da experiência humana por eles escolhidos e narrados, daí seria desenhado o seu percurso. A história como guia é o ponto de partida do trabalho e, a partir dessa orientação (cultural e histórica), a pesquisa é iniciada e o novo é produzido.

O objetivo dos *Mapas Vivenciais* é oportunizar à criança e ao pesquisador, que acompanhou este trabalho, o pensamento reflexivo sobre a cidade e a cultura. Não há a intenção de decifrar ou de explicar o desenho realizado e, sim, de perceber e dialogar sobre essa elaboração imagética com as crianças e jovens. Neste estudo, esse instrumento é apresentado permitindo a apreciação da elaboração imagética e narrativa, assim como a aproximação com as referências culturais e estéticas dos estudantes e a reflexão crítica.

Nesse sentido, este trabalho não visa a uma interpretação e, sim, a uma vivência, ou seja, trata-se de um trabalho autoral do sujeito e de um diálogo entre o pesquisador e o pesquisado. O *Mapa Vivencial* parte do princípio de que a criação e a interpretação estão vinculadas às experiências com o meio, como unidade dialética (indivíduo-meio), isto é, a produção individual está relacionada ao contexto e a cultura que foi historicamente produzida pela humanidade. O *Mapa Vivencial* é uma produção constituída de elementos vividos e de novas elaborações da realidade presente (LOPES *et al*, 2016).

Por meio das entrevistas, da observação e da elaboração dos *Mapas Vivenciais*, vamos analisando como o trabalho educativo desempenha o importante papel de mediar o processo de pertencimento do indivíduo com a vida cotidiana e com a conscientização do processo histórico e da cultura. Este é um processo dialético, pois aciona os processos subjetivos e materiais (históricos e culturais).

4.3 A proposta de trabalho com as crianças

A elaboração dos Mapas sofreu alterações devido a situações que se colocaram no decorrer do percurso, como ajustar a atividade proposta à realidade do grupo, aproximar a pesquisa às necessidades da escola e vincular a proposta às percepções que ocorreram em campo inicialmente. Todavia, manteve-se o objetivo inicial.

A primeira modificação ocorreu na tentativa de adequar, ou melhor, aproximar o meu trabalho de pesquisa ao planejamento da professora regente. A professora já havia iniciado um trabalho com as crianças sobre a Escola Parque, um trabalho coletivo de desenho e colagem em grande formato em que os estudantes organizaram os espaços internos da Escola Parque como uma “planta baixa”. A proposta seguinte, de acordo com o plano inicial da professora, seria um desenho da Escola Classe Aspalha. Nesse sentido, a Escola Classe precisaria compor o trabalho que seria por mim proposto.

A segunda situação complementou a primeira com a percepção da importância da Escola Classe Aspalha para a turma. Logo nas primeiras conversas, as crianças descreveram a Escola Classe com detalhes e com admiração. Nessa conversa, aproveitei para perguntar onde moravam e pedi que me falassem sobre a paisagem da Escola Parque até a Escola Aspalha. Percebi que a Escola Aspalha seria uma referência importante para as crianças daquela turma. As crianças, em vários momentos, me convidaram a conhecer a Escola Tributária e a ir com eles no percurso de ônibus até lá. Com isso, fui adaptando com as turmas a realização dos *Mapas* devido aos interesses, às percepções sobre a cidade e às combinações em roda. Vale mencionar que, em todas as turmas, foi inicialmente apresentado um mapa de Brasília e do Distrito Federal. A partir desses mapas, foram discutidos os aspectos culturais, naturais, históricos, as distâncias e as diferenças. Nessas conversas e diálogos, também houve espaço para as dificuldades, a realidade e o sonho.

O terceiro motivo para proceder a modificações na proposta foi um conflito ocorrido entre a EC 411 e a EC Aspalha, o que me fez perceber a importância de um trabalho que pudesse envolver as duas escolas, no sentido de promover o diálogo sobre diferença e identidade com a construção de um grande mapa a partir da percepção da cidade e das características específicas de cada lugar apresentada pelos estudantes.

Assim, ao final do trabalho individual, foi construído com as turmas um mapa do Distrito Federal com todas as regiões administrativas. Nesse mapa haveria de constar as cidades do entorno como Águas Lindas de Goiás, Planaltina de Goiás, Valparaíso e Cidade

Ocidental, pois havia na sala de aula crianças moradoras dessas localidades (mapa 1, mapa 5 e mapa 6).

Já as entrevistas, que seriam realizadas ao final do processo, ocorreram ao longo do trabalho para melhor aproveitar os momentos em que as crianças estavam disponíveis, como, por exemplo, após o almoço e no descanso ao final da aula. Isso foi feito, principalmente, por perceber que, ao realizar o desenho, as crianças mostravam-se reflexivas sobre o tema abordado e mais interessadas em conversar sobre o assunto.

Assim, as crianças desenvolveram um desenho em grande formato, elaborado em várias etapas com lápis aquarela e aguada. O tamanho do suporte e o material utilizado tiveram como finalidade a exploração do espaço bidimensional e a produção do trabalho em um tempo lento que possibilitasse a conversa, o encontro e a reflexão. A aquarela propiciou a surpresa, a novidade e a transformação do desenho em pintura. O objetivo geral dessa proposta foi gerar uma discussão e uma reflexão em grupo acerca da cidade.

Os trabalhos analisados foram selecionados pelo envolvimento do estudante com a proposta, pelos dados que surgiram nos desenhos e nas entrevistas e sua importância para este estudo. Ressalta-se que a participação dos estudantes nas entrevistas foi voluntária. Os desenhos aqui apresentados tiveram a autorização das crianças que os fizeram cujos nomes foram modificados, para que elas não sejam expostas.

5 ANÁLISE DE DADOS

*O menino que recebera o privilégio
do
abandono.
Achava que o seu abandono era
maior que
o abandono do lugar.
Mas o abandono do lugar era maior
Porque continha o primordial.*

Manoel de Barros

Procuo, neste momento, investigar os mapas, localizando as crianças nos tempos e espaços.

5.1 Análise 3º Ano

Figura 1 - Guilherme- 3º ano Escola Classe Aspalha. (SMLN Trecho 04 Chácara)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Guilherme, do 3º ano B da Escola Aspalha, participou ativamente do processo da pesquisa e contribuiu com muitas ideias acerca de mapas. Para Guilherme, seria importante no seu desenho criar o percurso da sua casa à Escola Classe Aspalha o mais fiel possível. Morador de uma das chácaras nas proximidades da Escola Classe, uma referência importante para aquela comunidade, teríamos que conhecê-la (mapa 6).

A Escola Aspalha, assim, faz parte do lugar onde Guilherme vive e ocupa lugar central no desenho. De acordo com o estudante, em seu mapa há tudo que existe nas redondezas, o pouco comércio, a importante quadra de futebol e as estradas de terra. A ausência de pessoas é uma característica que se apresenta em vários desenhos nas diferentes turmas. Mesmo após algumas insistências sobre esse assunto com a turma, eles me convenceram que, se era um mapa que representa um lugar e se, nesse lugar, não há pessoas na rua, esse dado não poderia existir. Assim, perseguindo o mais fiel possível a realidade, Guilherme não desenhou pessoas. Há, no canto direito ao Lago Paranoá, o canteiro de flores; no canto esquerdo, a única árvore à frente simboliza todas as mangueiras no local. Essas imagens são símbolos de *“um lugar muito bom, perto do Lago Paranoá com plantas e árvores e onde existe uma escola legal”*, de acordo com a legenda do trabalho escrita pelo estudante.

Outro aspecto interessante a ser observado neste trabalho foi a liberdade de Guilherme em explorar o espaço plástico. A escola e a casa estão em perspectiva, mostrando-nos que há uma subida para a escola, a qual fica, de fato, “no topo do morro”, como as crianças dizem. O lago está pequeno porque, desse ponto de vista, é apenas essa parte que se consegue enxergar e o canteiro encontra-se bem ao fundo. Percebe-se que não há linhas demarcando planos ou drásticas diminuições de tamanhos. Parece-nos que Guilherme buscou fazer uma planta baixa combinada a novas elaborações que melhor pudessem solucionar a organização espacial, tornando possível que conhecêssemos esse lugar.

O estudante gosta de fazer o percurso até a Escola Parque porque consegue ver o lago e passar pela ponte. Aos finais de semana, brinca com os vizinhos, que são os colegas da escola. Cita brincadeiras de rua como pipa, bicicleta e outras populares, como carrinho de rolimã e pique-pega. Gosta de frequentar a Escola Parque para desenhar e para brincar, sendo Educação Física a aula de que mais gosta.

Ao conversar sobre “brincadeira” com as crianças, percebi que essa palavra foi utilizada para significar várias atividades, com ou sem regras. Não existiu uma diferenciação semântica entre jogar ou brincar, ou seja, as crianças identificam como brincadeira os jogos em grupo ou mesmo os brinquedos e todas aquelas atividades que estão relacionadas à diversão.

Podemos constatar que tais atividades carregam, para esse grupo, o desejo de brincar com liberdade. Assim, a brincadeira, para essas crianças, está vinculada às ações livres, em que a regra e a repetição são necessárias e estão de acordo com uma cultura que as crianças conhecem. Sobre este assunto Kishimoto (2010, p. 01) explicita:

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Kishimoto (2010), ao tratar da brincadeira e da sua importância no dia-a-dia da criança, destaca a imaginação que, no plano do brincar, envolve uma série de significados, como o desenvolvimento, a expressividade da criança e a sua relação com a cultura. Nesse sentido, percebemos a importância da pipa, do jogo de bola e da bicicleta como brincadeiras que estão envolvidas com a cultura das crianças dessa localidade. Em muitos relatos, são essas as brincadeiras identificadas pelas crianças como momentos de muito prazer.

Com Guilherme, percebemos como a imaginação está relacionada aos aspectos afetivos, intelectuais e expressivos, estando a brincadeira relacionada a todos esses momentos.

Constatou-se, pelas entrevistas e nas conversas que ocorreram durante o trabalho com Guilherme, que os aspectos da realidade estiveram combinados aos afetivos para a realização do desenho, como se pôde notar nas falas sobre a casa e a relação com a família e nos diálogos em grupo sobre o que acontecia aos finais de semana na quadra de futebol, a beleza do Lago Paranoá, além da importância e do afeto pela escola. Todos os elementos desenhados estão relacionados a uma **vivência** de Guilherme, ou seja, um processo que envolve o afeto, o intelecto e os dados culturais.

Jerebtsov (2014), ao tratar da teoria histórico-cultural, explica que *vivência* (perejivanie) está relacionada a muitos processos. O autor identifica esse conceito como um “entrelaçamento de linhas” porque está em relação dialética com o meio, fazendo parte do desenvolvimento natural e cultural da criança.

Guilherme teve muita facilidade em identificar, no mapa do Plano Piloto e do Distrito Federal, o lugar de moradia, da Escola Classe, da Escola Parque e algumas outras localizações. Ele não conhece muito bem o Plano Piloto e quase não participa das atividades que ocorrem em outras localidades da cidade, como as regiões administrativas que estão próximas à sua moradia.

Observa-se que o trabalho plástico e os diálogos promoveram uma reflexão em vários níveis para Guilherme. A possibilidade de organizar o pensamento por imagens constituiu um momento **de (re) conhecimento sobre o meio e de (re) elaboração**. Guilherme procurou organizar espacialmente as suas referências sobre o lugar, buscando trazer, nesse processo, novas possibilidades de representação visual.

Nesse sentido, compreende-se a unidade afeto e o intelecto como uma relação dialética, pois a reflexão sobre o lugar acompanhou a interação entre os sentimentos do estudante e os aspectos racionais para organizá-los dentro de uma lógica espacial. Lógica em que afeto, a emoção e o intelecto parecem combinados em uma cultura, que é o modo de ver do estudante.

Nota-se que o afeto pela Escola Classe é um dado percebido claramente somente no grupo de estudantes da Escola Classe Aspalha.

Figura 2 - Nayara – 3º ano Escola Classe Aspalha (Varjão)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nayara é estudante da mesma turma que Guilherme e moradora do Varjão, localidade um pouco mais distante da Escola Classe, mas é caminho por onde passamos ao ir de Brasília

(Plano Piloto) até a Escola Aspalha. O Varjão⁴² situa-se próximo ao Setor de Mansões do Lago Norte e o seu principal acesso se dá pela Estrada Parque Paranoá DF-005. A localização é privilegiada, mas há uma forte diferença social em relação a locais próximos como Lago Norte, Setor Habitacional Taquari e Asa Norte. De acordo com o Anuário do DF (2018), o comércio e a prestação de serviços para o Plano Piloto são as principais atividades econômicas no Varjão (mapa 3 e mapa 6).

Nayara mora com a mãe e com os irmãos e diz gostar do Varjão porque lá está a sua família. Esta é a sua principal referência que se mostrou forte em nossas conversas e nas entrevistas. Os olhos arregalados e curiosos de Nayara sobre a realização de um mapa que nos possibilitasse chegar ao Varjão fizeram com que rapidamente resolvesse a organização visual em seu trabalho.

Com muita liberdade nos conduziu da sua casa até a Escola, virando várias vezes o papel e mudando a sua posição corporal para conseguir o que a sua proposta de desenho requeria, mostrar todo o percurso e, para isso, utilizar todo o espaço. Passamos por dois únicos locais de comércio próximos a sua casa, uma rotatória, casas distantes umas das outras e os portais de entrada de dois grandes condomínios particulares que se encontram nesse caminho. Nayara nos conduz até a Escola Aspalha por meio de sua memória de cada parte do percurso. Para o morador de Brasília, que conhece o trecho, pode-se constatar que o desenho feito por ela é um excelente roteiro.

Ao procurar os aspectos da realidade e não nos deixar distrair no percurso, a aluna não desenhou pessoas nas ruas. Há uma avenida, mas o único veículo é o transporte escolar e as casas, de fato, são distantes umas das outras. Uma vista aérea talvez pudesse definir este desenho. Mas, sem querer definir e, sim, vê-lo, percebemos a investigação dessa estudante sobre a representação espacial e como aproveitou essa possibilidade para pensar o seu lugar.

⁴²O Varjão era considerado parte do Lago Norte até 2003, quando se tornou região administrativa independente. Antes da construção de Brasília, o Varjão fazia parte das fazendas próximas à Planaltina. Surge com loteamentos irregulares. De acordo com o Anuário DF (CODEPLAN,2018), a comunidade conta com um Centro de Reciclagem, uma biblioteca no Centro de Convivência do Idoso, um Ponto de Encontro Comunitário (PEC), uma creche comunitária, uma praça, um parque ecológico, um centro de saúde, uma escola pública de Ensino Fundamental e um posto policial. Acesso em: 16 jan. 2018

Mas, onde começa e onde termina esse lugar de Nayara?⁴³ Em cada aula, ela relatava um pouco mais sobre esse gostar do Varjão e das Escolas Classe e Parque. Assim, soubemos que a família acabara de conseguir uma moradia fixa, após várias mudanças, fato que significou para a estudante um vínculo com o lugar. Mais que a necessidade de espaços para a brincadeira e para a diversão, esse lugar se constitui como aspectos de cidadania, se não dito, percebido pela aluna. A partir da moradia, a estudante “ganhou” a Escola Aspalha, que adora, e a Escola Parque, uma novidade. Além disso, as idas e vindas de ônibus com os colegas todos os dias são, para Nayara, uma atividade de socialização e um momento para a brincadeira.

Nesse sentido, o trabalho possibilitou à estudante compartilhar a emoção dessa realização. Do mapa surgiram o diálogo e a elaboração do Varjão como o seu novo lugar. Constata-se que a definição de um lugar e do território é importante para o sentido de pertencimento social e cultural para as crianças. Nayara mostra-nos a importância dos aspectos ligados ao componente territorial, da vida social e a cidadania, como o acesso a bens e serviços, a sensação de igualdade e a dignidade de ser de algum lugar.

⁴³ Esta pergunta foi sugerida por Sérgio Miranda, ao analisar alguns desenhos dos estudantes na perspectiva geográfica. Trouxemos para esta análise, sob um outro ponto de vista, pois consideramos muito relevante o que a questão sugere. MIRANDA, Sérgio Luiz. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica.** 2005. 158 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104334>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Figura 3 - José - 3º ano Escola Classe Aspalha (Paranoá)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

José fala pouco, estuda na Escola Classe Aspalha e mora no Paranoá, localidade que surgiu como uma vila, com a chegada dos primeiros trabalhadores para as obras da barragem do lago. Hoje a cidade tem cerca de 95 mil habitantes e conta com a segunda maior área rural do DF⁴⁴ (mapa 2, mapa 6).

Em seu trabalho plástico, José criou o trajeto da sua casa até a Escola Aspalha no “alto do morro”. Não sabemos ao certo em que localidade do Paranoá o estudante mora, devido à extensão da região e às poucas referências que ele compartilhou sobre esse lugar com a turma. O que sabemos sobre o Paranoá, pela fala do estudante, são os perigos e a violência. Ao perguntar sobre quais os perigos existem por lá, José nos diz que escuta tiros e gritos

⁴⁴ De acordo com o Anuário do DF – 2018, em 1957, a Vila Paranoá foi inaugurada para abrigar os operários para a construção da capital. Cerca de 3 mil operários moravam em barracos e permaneceram após a inauguração de Brasília para concluir as obras. Hoje a área da cidade abrange 856 km e tem cerca de 95 mil habitantes. De acordo com as informações do GDF, a principal atividade econômica é o comércio. A zona rural é composta pelas colônias agrícolas Buriti Vermelho, Cariru, Capão Seco, Lamarão, São Bernardo, pelos núcleos rurais Jardim e Três Conquistas, pela agrovila Capão Seco, pelas áreas isoladas Quebrada dos Guimarães, Santo Antônio, Quebrada dos Neves e pelas comunidades rurais Boqueirão, Sobradinho dos Melos, Rajadinha, Café com Troco e Altiplano Leste. A produção agropecuária é diversificada: arroz, feijão, milho, soja, trigo, café, hortaliças e frutíferas, além dos rebanhos bovino, suíno e aves. (CODEPLAN,2018) Acesso em: 16 jan. 2018.

constantemente, por isso não costuma sair às ruas e pouco conhece a cidade. Às vezes vai ao comércio com o pai e à quadra de futebol, mas geralmente fica em casa nos finais de semana.

José nos diz que, na sua casa, tem tudo, móveis e estantes novas, embora não tenha se interessado em mostrar esse ambiente de alguma forma em seu desenho. A casa foi, durante todo o processo, uma forte referência para o estudante nas entrevistas e conversas para a realização do trabalho.

Chama atenção a ausência de detalhes na produção plástica sobre a sua casa e sobre o trajeto, mesmo após várias perguntas para incentivá-lo a pensar a paisagem, sobre o que fazem as pessoas que moram por lá, sobre o comércio etc. Não houve, naquele momento, o interesse do estudante ou talvez dados para explorar outros aspectos desse lugar.

Com isso, embora José tenha organizado com equilíbrio as formas, as cores e o movimento do trajeto casa/escola, a falta de curiosidade e certo desinteresse sobre o Paranoá nos sugerem pontos para reflexão. Ao resolver de forma harmônica o trabalho, o estudante conseguiu superar os seus próprios desafios de desenhar um trajeto de forma sintética e próxima ao “real”, sendo esta a sua grande preocupação. Entretanto, a ausência de referências é uma questão importante para olhar o trabalho produzido por José.

Em relação ao Paranoá, podemos abordar o espaço vivido do estudante considerando a dialética entre o particular e o geral, o lugar e o mundo, ou seja, a importância de o estudante conhecer o seu lugar de moradia para a compreensão da cidade e ter elementos para interpretar esse espaço. Como não utiliza as ruas para brincar e não há locais para o lazer, o estudante pouco vivencia a cultura local e a socialização com as outras crianças em seu cotidiano. Além disso, há o distanciamento das manifestações culturais que ocorrem de forma específica naquela localidade em função do medo e da insegurança.

Durante o processo, José não relatou aspectos culturais ou alguma especificidade da região onde mora. Disse estar gostando da ida à Escola Parque, gosta do percurso e de estar com os colegas, mas não conhece quase nada do Plano Piloto. Os encontros e a socialização ocorrem, em larga medida, na Escola Classe e na Escola Parque. Como integra a mesma turma da escola tributária nas aulas de Artes e de Educação Física, José diz não conhecer outras crianças por ter pouco tempo para o recreio. Esse estudante nunca foi ao cinema ou ao teatro, mas já assistiu a algumas peças teatrais por intermédio da escola.

Nesse sentido, em uma perspectiva histórico-cultural, podemos analisar este trabalho certos de que as ideias sobre o meio envolvem conhecimentos objetivos que são importantes para a elaboração dos aspectos subjetivos, como a percepção e as sensações vivenciadas nesse

lugar. Ou seja, ao conhecer melhor o meio onde vive, José pode ter elementos para observar, para refletir e explorar os aspectos visuais e plásticos.

José nos mostra que a criança, ao organizar os elementos para compor o seu desenho, seleciona e relaciona aspectos que conhece e as referências do vivido. Dessa forma, o conhecimento anterior é importante, servindo de material/repertório para as novas elaborações (VIGOTSKI, 2010).

Figura 4 - Raimundo 3º ano – Escola Aspalha (Setor de Mansões Lago Norte)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Raimundo está no 3º ano e estuda na Escola Aspalha. Teve muita curiosidade com a ideia do trabalho e muito animado nos disse “*Estou gostando muito dessa história de mapas*” e participou ativamente dos diálogos em roda sobre a cidade.

Em seu desenho, optou pelo percurso da sua casa para a Escola Classe, mas trouxe também algumas referências do trajeto até a Escola Parque para que todos pudessem conhecer as novidades que há pelo caminho, os tratores, caminhões e escavadeiras devido às obras que ocorrem para a ampliação da ponte do “Bragueto”, trajeto que percorre todos os dias para chegar ao Plano Piloto.

Além disso, a Escola Parque se apresentou como uma referência importante para ele pela nova rotina diária e os deslocamentos, devendo, por isso, fazer parte de alguma forma do seu desenho.

Raimundo gosta de todas as atividades realizadas na Escola Parque, mas prefere as aulas de Educação Física. Diz estar muito feliz em poder participar dessas atividades diariamente, contudo se ressentido por não ter mais tempo para brincar com os colegas da rua.

Morador do Setor de Mansões do Lago Norte, em uma chácara, no trecho próximo à Escola Classe, diz ter muitos colegas e atividades por lá, como jogar bola, andar de bicicleta e soltar pipa. Acompanha o pai nas atividades da chácara, gosta do lugar onde mora porque tem muitas árvores, muito espaço, um córrego, faltando-lhe apenas uma cachoeira (mapa 6).

Apresentou, em seu desenho, as principais referências do trajeto, a subida até o “alto do morro” onde se encontra a escola, o ponto de ônibus, uma venda no caminho e o shopping Iguatemi onde, embora nunca tenha entrado, aparece como uma referência importante. Raimundo não conhece muito o Plano Piloto e recorda-se apenas de já ter visitado a Esplanada dos Ministérios com a Escola Classe.

Vale ressaltar que, apesar de morar em uma localidade com muito verde e em uma região rural, o que para o estudante é uma característica importante e admirável do seu lugar de moradia, os elementos dessa paisagem como as árvores frutíferas e os aspectos do cerrado não fazem parte de seu desenho. Nota-se que muitos estudantes da turma se referem ao verde, mas não exploram como referência visual no trabalho plástico.

Destaca-se, portanto, a importância do ensino de arte para que a criança possa ser estimulada a observar e a explorar as possibilidades da linguagem visual, tendo em vista que, no processo de construção do desenho, a observação é um fator importante mesmo em um trabalho de memória. Ou seja, para que a criança possa melhor aproveitar e utilizar elementos da natureza e tantos outros, a observação deve ser exercitada com vistas ao conhecimento do objeto e ao estímulo da percepção.

Compreende-se que essa fase gráfica em que se encontram Raimundo e os demais estudantes da turma é uma etapa do desenvolvimento em que a criança ainda não se apropriou da perspectiva e procura a semelhança do objeto com a realidade. Porém, como o interesse do desenho está na ação, em criar uma situação real e não na contemplação, há poucas referências de situações que envolvem a observação. Mas, como a própria ação de desenhar vai se transformando ao longo do desenvolvimento infantil, a aproximação com a observação é uma forma de pensar sobre a realidade e alcance da linguagem, como observa Smolka ao comentar a obra “imaginação e Criação na Infância” de Vigotski:

Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, podemos dizer que não é simplesmente a visão que se impõe sobre a ação da criança: é a percepção sincrética e globalizada desta que vai se tornando mais analítica com a emergência da linguagem. A observação está relacionada, portanto, à percepção detida e orientada, e à atenção voluntária” (SMOLKA, 2009, p. 114).

Podemos considerar que o desenho infantil nos indica que as crianças vão modificando a forma de ver o mundo. Essa atividade não requer apenas um alcance técnico, mas a apropriação de processos e da realidade. Por meio do desenho, uma atividade prazerosa, mas também repleta de desafios, percebemos como as crianças estão empenhadas em se apropriar dos modos sociais e históricos.

Nesse sentido, a atividade visual tem um papel fundamental para a percepção e a reflexão sobre a realidade. O exercício de ver colabora para o desenvolvimento das crianças no nível do desenho propriamente dito, para a apropriação de recursos para a criação e para o seu desenvolvimento cultural.

Figura 5 - Vinícius 3º ano Escola Aspalha (Paranoá)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Vinícius também é estudante do 3º ano da Escola Aspalha, mas, em função das ausências, não conseguiu finalizar o trabalho, embora tenha se empenhado para organizar o espaço visual de uma forma diferente dos demais com o intuito de nos mostrar o Paranoá. Por esses motivos, acho interessante expor seu desenho. (mapa 6).

O estudante ficou muito interessado em fazer um mapa e experimentou um formato próximo à planta baixa para melhor definir as ruas e quadras da cidade. Queria falar desse lugar, da pipa, que é uma das poucas brincadeiras que realiza com os amigos na rua e aparece representada com intensidade na parte superior do desenho, das casas, da avenida principal e do que seria uma área comercial não concluída no desenho. Apesar de ter tido muitas ausências na Escola Parque, Vinícius estava bastante interessado nas trocas durante o processo e na conversa animada com os colegas. Dessa forma, um traço mais rápido e um colorido agitado mostram a tentativa de terminar rapidamente o desenho e ver o resultado do desafio da organização espacial.

Vinícius conhece muito pouco o Plano Piloto, mas parece conhecer bem o Paranoá e algumas regiões administrativas porque tem parentes nas demais localidades. Nesse sentido, ajudou muito a turma trazendo outras referências da cidade.

Penso que um outro trabalho com uma dimensão menor e a oferta de mais informações e aprofundamento sobre a cidade pode contribuir para que Vinícius continue a explorar essas possibilidades de organização visual, pois lhe proporcionou muitas reflexões.

Figura 6 - Joaquim – 3º ano Escola Aspalha (Paranoá)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Finalizamos a seleção de trabalhos desta turma com o desenho de Joaquim, do 3º ano da Escola Aspalha, que nos mostra um mapa dos percursos realizados diariamente e o encantamento nessas idas e vindas.

A expectativa de chegada à Escola Parque é imensa. Mesmo muito cansado com a rotina semanal, Joaquim encontra, no teatro e na Educação Física, as atividades preferidas, o entusiasmo para gostar do atendimento de tempo integral.

Compreende-se o significado da Escola Parque para muitos estudantes que não moram no Plano Piloto, uma vez que, além do contato com as linguagens das áreas específicas com professores e espaços apropriados, a Escola permite o acesso a uma outra visualidade e a uma ampliação do repertório cultural.

Constata-se, nos relatos das crianças e nas entrevistas com os professores e gestores, que a Escola Parque é um importante espaço formativo e de socialização. No entanto, a ideia de novas Escolas Parque existirem nas demais regiões administrativas não foi sugerida por nenhum dos entrevistados. O projeto educacional de Anísio Teixeira desenhado para a cidade não é vislumbrado como possibilidade futura nas demais localidades do DF.

Ao perguntar, nas entrevistas, sobre a necessidade de novas Escolas Parque, as respostas indicaram não haver nenhum movimento de professores, gestores e comunidade no sentido de demandar isso aos órgãos competentes. Ou seja, a Escola Parque é vista como um espaço precioso que deve ser mantido, como tradição, mas que todos sabem que não será ampliado.

Reflexões sobre a turma do 3º ano

As crianças do 3º ano matutino na Escola Parque são todas estudantes da Escola Classe Aspalha, situada no Trecho 04 do Setor de Mansões do Lago Norte (TR 04 - CJ 01 - CH 160). Os estudantes dessa turma moram nas localidades próximas à Escola Classe, como Setor de Mansões do Lago Norte, Lago Norte, Núcleo Rural Fazendinha, Taquari, Setor de Chácaras do Paranoá, Paranoá, Itapoã, Itapoã II e Varjão. Os estudantes chegam à Escola Parque de transporte escolar ofertado pela SEEDF, que faz o traslado diariamente entre Escola Classe/Escola Parque/Escola Classe. Há um educador social voluntário que acompanha as crianças nesse percurso.

Os estudantes que moram no setor de chácaras e nos núcleos rurais mais próximos à EC Aspalha conhecem bem o local, sendo a Escola uma referência importante, lugar de encontro e de discussões coletivas da comunidade.

A proximidade dessas crianças com a natureza mostrou-se ainda nas atividades realizadas aos finais de semana, a subida nas árvores, a bicicleta, a pipa, o jogo de bola, o banho de rio foram as brincadeiras mais citadas. Pude observar que, nesse grupo de crianças, o pai e a mãe são presenças constantes nas atividades de lazer realizadas aos finais de semana, tais como o jogo de bola com o pai e a ajuda nas tarefas da chácara, a visita aos amigos com a mãe e o almoço na casa de tios e avós que moram por perto. Não obstante, essas características não se apresentam nos desenhos, ou seja, os aspectos naturais não estiveram relacionados à criação visual, foram expressos nas falas das crianças durante a elaboração dos desenhos e nas entrevistas.

Os estudantes dessa mesma turma que moram no Paranoá, Varjão e Itapoã relatam uma rotina de final de semana diferente. As crianças, em sua maioria, costumam ficar em casa com os irmãos e saem pouco para brincadeiras externas, como jogo de bola e bicicleta. Apenas a pipa sobressai nas entrevistas como uma brincadeira comum entre os meninos e realizada com os colegas da rua. As meninas brincam mais em casa e ajudam a mãe nas atividades domésticas. Foi possível observar que muitos estudantes moradores do Varjão e do

Itapoã, localidades próximas ao Plano Piloto, cujos pais muitas vezes trabalham no Plano, têm poucas referências dessa área central e se lembram apenas de raros passeios realizados aos finais de semana.

Cabe ressaltar que, embora as crianças moradoras no Paranoá utilizem as ruas para as brincadeiras, é recorrente a preocupação com a violência do local. Ao perguntar sobre o Paranoá e sobre o que conhecem de seu lugar de moradia, as crianças ressaltam os perigos e a insegurança e mencionam o pouco comércio. Por outro lado, ressaltam a proximidade com o Lago Paranoá como importante referência de lazer e de localização na cidade.

De um modo geral, pode constatar que a Escola Parque 210/211 norte e o Lago Paranoá são os lugares conhecidos do Plano Piloto para muitos estudantes dessa turma, sendo o lago uma referência de lazer e de localização geográfica.

Durante o trabalho de pesquisa, pude notar que a turma do 3º ano B é bastante tranquila, os estudantes são comunicativos, alegres e motivados gostam de trabalhar em grupo e escutam as opiniões dos colegas. É interessante observar que não houve nenhum tipo de depreciação ou juízo de valor entre as crianças sobre o lugar de moradia ou as diferenças de vida e de rotina. Nessa turma todas as crianças se mostraram à vontade para relatar sobre a sua casa, costumes e conhecimento sobre a cidade. A renda familiar no grupo parece semelhante, contudo tem-se a impressão de que o trabalho realizado pelo pai/mãe e a relação com o lugar é algo que os diferencia.

A Escola Classe Aspalha encontra-se no Núcleo Rural Aspalha, um local onde existe uma extensa área verde, muitas nascentes, dentro da região administrativa do Plano Piloto, e não muito distante da região central.⁴⁵ Entretanto, não há aparelhos públicos próximos, como hospitais, parques, lugares para lazer e comércio ou mesmo escola para os estudantes do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio⁴⁶ (mapa 6).

Não se quer, com isso, pensar nesse lugar como os demais. As suas especificidades o caracterizam e o enobrecem como um recanto peculiar na capital. Todavia, o que estabelece a distância da região central é a dificuldade de mobilidade, a baixa remuneração dos trabalhadores nas chácaras e dos demais serviços e a dificuldade de acesso que a cidade impõe. Como crítica Santos: “Num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem. É o caso brasileiro atual” (SANTOS, 2012 a, p. 197).

⁴⁶ Os estudantes precisam ir até as escolas localizadas no Lago Norte ou na Asa Norte para poderem concluir a Educação Básica.

Dessa forma, esses núcleos, como muitas outras localidades e regiões do DF, ficam dependentes da região central para serviços básicos. Os estudantes da Escola Aspalha ilustram essa situação, pois, mesmo os pais/mães trabalhando e morando nas chácaras, dependem em larga medida dos serviços do Plano Piloto, tornam-se usuários da cidade, ou seja, “o princípio de igualdade implícito no conceito de cidadania e a desigualdade inerente ao sistema capitalista” (SANTOS, 2012 a, p. 83).

Durante a entrevista realizada com a direção da Escola Classe Aspalha, relatou-se a importância da Escola Parque para as crianças dessa comunidade. Com muito entusiasmo, destacou-se que, além do trabalho nas linguagens proporcionado pela Escola Parque, a saída dos estudantes de sua localidade permite o encontro com outras realidades e a abertura de seu universo cultural. Ou seja, a ida ao Plano Piloto proporciona, para esses estudantes, uma relevante contribuição nos aspectos sociais, culturais e estéticos em função do conhecimento da cidade e das relações ampliadas que a Escola Parque possibilita.

No entanto, a Escola Classe ressalta a importância da Escola Parque em (re) pensar a sua identidade e a formação humana em uma perspectiva integral, que vai além do trabalho com as linguagens em arte, o que significa refletir e potencializar o que a instituição representa para essas crianças e jovens.

Verifica-se que, nessa observação da Escola Tributária, encontra-se a reflexão crítica sobre a relação da Escola Parque com a sua comunidade e o olhar para os aspectos de cidadania que envolvem a elaboração da cultura.

Cabe destacar o trabalho realizado pela Escola Classe Aspalha e o vínculo que consegue estabelecer com a sua comunidade, o que foi observado nos desenhos das crianças e na visita à escola.

Constata-se que a relação das crianças com a Escola Classe favorece a reflexão sobre o meio. O pertencimento em relação à escola deu solidez às crianças para que pudessem, com muita liberdade, pensar e representar o seu lugar.

5.2 Análise 4º ano

Figura 7 - Bruna – 4º ano (Varjão)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Tive a oportunidade de conversar bastante com Bruna, uma criança um pouco tímida e distante do grupo. Estudante do 4º ano da Escola Classe 411 norte, Bruna não se sente bem na turma. Diz que as colegas a rejeitam, o que me levou a fazer a mediação desse conflito após acordo com a professora, que percebe os problemas e as dificuldades de socialização no grupo de meninas. A turma não se percebe enquanto grupo, o que, em muitos momentos, dificultou o diálogo. Nesse sentido, para a realização deste trabalho, houve uma roda inicial e uma aproximação com os subgrupos, sendo, muitas vezes, necessário que mantivéssemos conversas mais individualizadas.

No entanto, foi essa turma que se prontificou a organizar um mapa coletivo. Percebi, ao final do processo, que houve interação no grupo. De fato, o **diálogo** implica o encontro, mas, diante da diversidade cultural dessa turma, foi necessário tempo para que esses sujeitos

pudessem perceber a sua atuação nesse espaço. Além disso, foi possível observar que falar do seu lugar gerou familiaridade entre os jovens.

Nesse processo, percebemos a importância do tempo, o qual, como expõe Bakhtin, está relacionado à doação ao outro, o tempo de cada um, o tempo da diferença e do diverso e no sentido da alteridade. O diálogo, como nos diz Bakhtin, é a manifestação dessa singularidade, desse tempo de cada um, mas que se constitui na presença do outro. E, ainda, “saber que o outro pode ver-me determina radicalmente a minha condição” (BAKHTIN, 2010).

Embora próximas em relação à idade e aos interesses, cada uma dessas crianças, com seus desejos, histórias e suas dificuldades, mostram um cotidiano bastante diferenciado e uma leitura em relação à cidade muito própria. Tais leituras foram aos poucos sendo problematizadas durante o trabalho, no sentido de provocar a sua abertura para o grupo, certos de que o outro é um novo modo de ver essa realidade.

A princípio, esse tema teve muitas resistências. Conversamos sobre Brasília e sobre o DF, o que conheciam e o que gostariam que existisse na cidade. Falar do lugar onde moram, para muitos, foi bastante difícil. Assim, aos poucos, fomos encontrando espaço para o diálogo no grupo.

Como ocorreu no caso de Bruna, que, após muitas investidas e perguntas, começou a perceber o Varjão, lugar que dizia não haver nada, onde não há diversão e nada de interessante. Aos poucos, a estudante foi encontrando o desenho e criou esse lugar no alto, acima do Lago Norte onde há uma vista para o Plano Piloto e para o Lago Paranoá e, de fato há, mas observo que, em seu desenho, o Plano Piloto olha para o Varjão.

A estudante foi encontrando essas referências aos poucos com a ajuda dos colegas. Em suas reflexões, lembrou-se dos problemas do Varjão, que são muitos, como a violência, os tiros, razões que levam uma preocupação constante a Bruna, conforme ela relata.

Durante esse processo, contou-me que, nos finais de semana, cuida dos irmãos mais novos, não apenas em sua casa, mas em Ceilândia, quando vai à casa do pai. Não conhece Ceilândia, acha o local muito grande e bonito, mas nunca fez passeios lá. Gosta do percurso, da viagem e gostaria de brincar um pouco mais. Não conhece o Plano Piloto, apenas a Escola Parque.

Bruna gosta da Escola Parque, mas acha as atividades sempre muito parecidas e repetitivas, como desenho e jogo de bola. Como as relações no grupo são muito intensas, a Escola Parque parece ser um desafio constante.

Na procura de um desenho realista, Bruna percebeu a ausência de espaços para a diversão em sua localidade e, com isso, a falta de tempo para brincar, além dos problemas sociais existentes, como a insegurança e a dificuldade de participar da cidade, ou seja, a realidade mostrou-se muito difícil tanto dentro como fora de sala de aula.

As entrevistas realizadas colaboraram para essa reflexão. Quando perguntados sobre o final de semana, muitos estudantes perceberam que o tempo para a brincadeira ficara reduzido com a Escola Parque.

Como relatou Mirela, estudante dessa mesma turma do 4º ano e moradora de Águas Lindas de Goiás.

Águas Lindas de Goiás⁴⁷, devido ao rápido crescimento populacional e à falta de investimentos e aparelhamentos públicos, é um dos municípios mais violentos do estado de Goiás, próximo à capital federal, e o sexto em número de habitantes. Nos últimos dez anos, foi a cidade do entorno do DF que mais cresceu. Configura-se como uma cidade dormitório, pois a sua população presta serviços nas cidades do DF (IBGE, 2017) (mapa 1).

Mirela nos diz: *“Professora, não vai dar para desenhar o mapa da minha casa até a escola, não vai caber! Eu moro muuuuuuito longe. Eu moro lá do outro lado da cidade. Eu moro em Águas Lindas de Goiás”*. A cidade que Mirela refere-se é Brasília, o Plano Piloto mais especificamente, não apenas como lugar onde há a escola, mas como lugar central e de trabalho dos pais.

Contando com a imaginação, Mirela foi nos levando a Águas Lindas a partir do momento em que a turma ficou muito interessada nesse lugar distante da escola. Em seu desenho, a estudante tenta nos mostrar o que conhece por lá, procurando situar os locais como um mapa, ou como uma carta, mas, ao final, apropriar-se de um pouco mais do que gostaria que houvesse nesse lugar. Principalmente de locais para a diversão aos finais de semana, como clube, parque e shopping que, no desenho, estão combinados aos dados “reais”, a igreja que frequenta e o comércio. Lembra-se também das fazendas que estão situadas nas proximidades. Nota-se que os lugares desejados acompanham, de certa forma, a ideia de segurança, como o shopping e o clube.

⁴⁷ Águas Lindas é um município do interior do estado de Goiás. Sua população estimada em 2017 é de 195 810 habitantes. A área total é de 191,198 quilômetros quadrados, e sua população é quase inteiramente urbana. É integrante da região do entorno do Distrito Federal. (<http://cod.ibge.gov.br/60J>).

Não encontramos muitos registros históricos de Águas Linda de Goiás. De acordo com dados do IBGE, pertenciam ao município de Santo Antônio do Descoberto. A existência da rodovia BR-070, corredor de saída de Distrito Federal, propiciou o fluxo de muitas famílias vindas de Brasília e outras cidades próximas, que foram se aglutinando às suas margens, gerando, posteriormente, a explosão demográfica atual.

Sem uma preocupação com o resultado, Mirela estava em plena atividade de elaboração desse lugar. Da fase inicial, com ressalvas ao falar sobre Águas Lindas, a estudante passa a uma atividade que pareceu extremamente prazerosa, inclusive ao experimentar o lápis aquarela. A dimensão do papel parece ter ficado pequena para as possibilidades imaginadas nesse lugar.

Figura 8 - Mirela – 4º ano Escola Classe 411 Norte. (Águas Lindas de Goiás)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A fala de Mirela acompanhou a realização do desenho. As narrativas pessoais, a situação da família, o trabalho e a vinda ao Plano Piloto compuseram essa atividade, assim como as discussões calorosas com os demais estudantes sobre o percurso e as localizações das cidades do DF.

Mirela reproduziu e recriou o lugar, procurando transformá-lo. Em seu desenho, ela retrata crianças no clube. Interessante notar que se trata de um dos poucos trabalhos em que as crianças aparecem em atividade. Não estaria Mirela procurando o seu direito à cidade?

Vimos como foi importante para Mirela “recuperar” ou “conquistar” o seu espaço na cidade ou ter a oportunidade de pensar sobre esse assunto e reorganizar esse lugar. Porém,

observa-se que a escola não consta nessa cidade, o que nos impõe uma questão: Isso deve-se ao fato de a escola não ser próxima à sua residência ou porque não teria sentido nesse espaço?

Sobre a ideia de “ocupar” e “conquistar” a cidade, mas sob um outro ponto de vista, destacamos dois estudantes moradores do Plano Piloto em quadras residenciais próximas à Escola Parque que conhecem muito pouco sobre outras localidades do DF. Ambos, Paulo e Tadeu, tiveram interesse em realizar o trabalho e destacaram-se nas conversas sobre a cidade e na forma de organização visual do desenho.

Embora não conheçam as demais regiões administrativas e a dinâmica que envolve as idas e vindas à Brasília diariamente, têm uma boa compreensão da cidade, o que significa percebê-la em sua dimensão fora do Plano Piloto.

Essa compreensão se dá pelo fato de conviverem com colegas na escola e poderem compartilhar outras referências sobre a cidade. Com isso, pude perceber, nas entrevistas com Paulo e Tadeu, que há um entendimento sobre as outras regiões como bairro e não como cidades. Talvez uma percepção de Brasília como totalidade, como capital e não como regiões (partes) isoladas.

Figura 9 - Paulo – 4º ano Escola Classe 411 Norte. (Plano Piloto SQN 209)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Paulo iniciou seu trabalho com dúvidas pelo fato de estar muito próximo da Escola Parque. Por isso, um mapa do percurso não lhe interessou, preferindo desenhar a vista de sua janela, de onde consegue ver um balão (rotatória), comum entre as quadras do Plano Piloto, os carros e um parque ao lado dos prédios da quadra 400 situada à frente. Observamos as pessoas dentro dos prédios, há apenas um passante desenhado. Após várias perguntas sobre as pessoas da cidade, ele diz: “*Não há ninguém na cidade, tia, está todo mundo em casa e no trabalho*”. E este, de fato, não seria um dado visual correto? Muitos carros e poucos pedestres, o que é típico da capital.

Ao mesmo tempo, parece-nos que Paulo tenta tornar esse lugar um pouco mais humanizado, por meio da criação de situações, cenas cotidianas e cores fortes.

Paulo sai pouco de casa, tem colegas pela quadra e costuma brincar por ali. Conhece o Parque da cidade e a Torre de TV e aos finais de semana o lugar preferido é o “Eixão do lazer” para andar de bicicleta, atividade que reveza com os jogos de computador. Não conhece os Centros Culturais do Plano Piloto e não costuma ir a teatros, mas de vez em quando vai ao cinema.

Figura 10 - Tadeu – 4º ano Escola Classe 411 (Plano Piloto SQN 211)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Tadeu mora em dois lugares e transita entre a casa da mãe, na Asa Norte, e a do pai, no Lago Norte. A resolução da organização visual, a perspectiva e a liberdade para realizar esse trabalho chamou nossa atenção. Esse estudante gosta de desenhar e de estar na Escola Parque, lugar que frequenta desde o 1º ano, mas não está achando muito bom almoçar na escola. Diz com clareza que fica cansado ao final da semana. Por esse motivo, teve muitas faltas e não conseguiu terminar o trabalho.

Muito comunicativo, Tadeu tem colegas na quadra, passa o final de semana com os vizinhos e diz conhecer bem a redondeza. Tadeu frequenta o Parque da Cidade e o Parque de Diversões, a Torre de TV, já foi muito ao Zoológico e costuma ir ao cinema. Quase não vai ao teatro, mas já assistiu a peças com a escola. Ultimamente tem preferido ficar em casa com os jogos eletrônicos e com os colegas da quadra, alguns da Escola Classe.

Mesmo não tendo terminado o desenho, Tadeu nos mostra algo interessante. Não desenhou pessoas nas ruas. Ao que nos parece, as pessoas são observadoras desse espaço e não participantes, ou seriam usuários?

Ao discutir sobre o território educativo, Ana Beatriz de Faria nos lembra que temos a ideia de cidade como obra que não é realizada por nós, como se não tivéssemos construído histórica e socialmente esse espaço. Assim, reproduzimos uma lógica de cidade a qual utilizamos, sem nos considerar responsáveis e, por conseguinte, sem a liberdade de modificá-la (FARIA, 2012).

Em relação à infância, percebemos a reprodução dessa lógica, quando não são disponibilizados às crianças espaços na cidade para as suas demandas. Concordamos com Faria (2012) quando aponta que, ao brincar nas ruas e vivenciar a cidade, as crianças colaboram para reverter a lógica de um lugar distanciado e desumanizado, já que as suas necessidades, ao serem visibilizadas, pressupõem a transformação desses espaços.

Paulo e Tadeu, diferentemente das crianças que moram em lugares onde há muita violência, bem como lugares em que os espaços públicos são pouco amigáveis à presença das crianças e onde não há de fato espaços para elas brincarem, têm, nas quadras de Brasília, essa possibilidade, vez que há lugares limpos, amplos, seguros, com quadras de esporte, parques e árvores frutíferas (mapa 2 e mapa 5).

Diríamos que esses estudantes têm a oportunidade de apropriação desse território, ao ocupá-lo com as suas brincadeiras, para o encontro com os colegas. Ao estarem incluídos nesse espaço, desconstruem a lógica de cidade utilitária. Não obstante, compreende-se que ter espaço e estar nele não seja a garantia de desconstrução dessa lógica e, sim, uma possibilidade.

Quanto à educação, em muitos momentos, a própria escola reforça uma lógica segundo a qual a cidade não pertence às crianças. Em relação à cidade, por diversos motivos, fazemos desse espaço um lugar de difícil acesso e complexa possibilidade de deslocamento, de exclusões e distanciamentos.

Nota-se esse aspecto quando se admite um ensino de tempo integral que se realiza exclusivamente dentro dos espaços escolares, como ocorre atualmente na dinâmica do programa Educação de Tempo Integral-ETI. Não houve, em nenhum momento, durante as entrevistas na Escola Classe e na Escola Parque, aspectos relacionados às incursões pela cidade, ou mesmo a concepção da cidade como espaço formativo.

A escola de tempo integral, quando se afasta das possibilidades formativas da cidade, inverte sua lógica, pois Brasília foi projetada para que as crianças pudessem brincar com liberdade nas quadras residenciais, utilizar as escolas da vizinhança, tendo, na ideia dos *pilotis*, os espaços destinados para todos, passantes e moradores.

O próprio projeto ETI, acordado com as respectivas escolas, revela uma concepção de cidade justamente oposta ao seu potencial formativo, por exemplo, quando não admite que o trânsito das crianças entre uma escola e outra seja realizado a pé, com acompanhamento de monitores ou de professores. Com isso, o projeto retira a experiência do caminhar coletivo, a percepção de espaço, dos cheiros, das temperaturas, outra forma de ver e sentir que é diferente da rotina no transporte escolar. Este, para muitas estudantes, não se encerra nesse percurso, visto que o carro e o ônibus também estarão presentes no retorno para a casa. “Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. Sob esse ponto de vista, as motricidades dos pedestres formam um desses ‘sistemas reais cuja existência faz efetivamente a cidade’” (CERTEAU, 1994, p. 176).

A Escola Parque e a Escola Classe, como escolas de tempo integral, distanciam-se da cidade quando não há a vivência nos parques e jardins que se encontram nas suas proximidades, ou quando a própria cidade não é concebida como espaço de experiência. “Certamente, os processos de caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por ali)” (CERTEAU, 1994, p. 176).

Se essa turma de estudantes, ao partir da Escola Parque para a EC 411 Norte, atravessasse a rua, na faixa de pedestre que se encontra em frente à área comercial, com os carros parados olhando aquele grupo caminhando em direção à escola, os estudantes conversando, aquele colorido, aquela agitação transformando a rotina do passante e a visualidade da cidade, isso seria uma modificação estética?

[...] a prática da cidade pelas crianças reaproxima as pessoas dos lugares e traz de volta a possibilidade da experiência e, com ela, o sentido e a qualidade do lugar, da cidade, humanizando o que havia se tornado artificial, estranho” (FARIA,2012, 09).

Com seu desenho, Tadeu levou-nos a pensar sobre tantos momentos em que somos usuários da cidade, como vemos poucas crianças brincando diariamente nas ruas de Brasília, a perceber como os lugares no Plano Piloto encontram-se equacionados espacialmente e muito bem organizados, mas em grande parte do tempo não há ninguém no banco do jardim e nas ruas, como está representado em seu desenho. Contudo, Tadeu brinca na quadra e diz ter amigos por perto, lembrando-nos, assim, que esse espaço é possibilidade de vivência e de invenção.

Figura 11 - Luiza- 4º ano Escola Classe 411 Norte. (Plano Piloto SQN 407 Norte)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

E como Luíza, moradora da 407 norte, representa o seu lugar?

Embora more relativamente perto de Paulo e Tadeu, Luiza tem uma rotina de vida bem diferente dos meninos. Quase não conhece o Plano Piloto e brinca apenas na quadra embaixo do bloco. Mora com a avó e diz que a rua é muito perigosa.

Observamos que, em seu desenho, há todas as referências da quadra, os prédios, carros, a escola classe 407 norte, a banca de jornal e uma igreja. Ao falar da cidade, refere-se apenas à Asa Norte e à sua quadra de moradia, como podemos perceber na entrevista e na legenda do desenho. *“Bem vindos à Asa Norte, aqui tem prédios, carros, escola, igreja... e poderia ter cinema perto de casa, parquinho e amigos”*.

Mesmo morando próxima à escola, Luiza tem poucos amigos. As referências para o desenho foram difíceis porque nos dizia não ter o que desenhar. No entanto, aceitando o desafio de experimentar uma organização espacial diferente do que já tinha feito, explorou mais os planos, gostou da novidade e intensificou nas cores.

Assim, é clara a necessidade de aproximar Luiza às referências sobre a cidade para que possa ter mais elementos para elaboração de seu desenho. Luiza reproduz aquilo que já conhece, as casas e as formas. Ao aceitar as modificações sugeridas, mostra-nos o desejo de alcançar algo novo, uma descoberta, uma nova emoção.

Identifiquei um grande interesse de Luiza nesse tipo de trabalho, tendo em vista as informações que foram disponibilizadas que se somaram às memórias e às referências pessoais. No entanto, em seu cotidiano, a estudante realiza poucas trocas e poucos diálogos, tendo em vista o seu universo restrito entre a quadra e as escolas.

Nota-se o importante papel da Escola Parque para contribuir com o desenvolvimento das crianças, no sentido de oportunizar observações, reflexões, novos conhecimentos sobre a cidade, sobre as histórias dos lugares, para expandir o seu universo cultural.

Figura 12 - Fernando– 4º ano Escola Classe 411 norte (Jardim Mangueiral)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Fernando desenhou o seu lugar de moradia. Desde o início das conversas na roda, já havia definido o seu desenho. Mesmo havendo, no percurso do Plano Piloto ao Jardim Mangueiral, onde ele mora, fortes símbolos, como o Congresso Nacional, a Ponte JK, árvores do cerrado e uma paisagem com diversos elementos para compor o desenho, Fernando preferiu nos mostrar a sua rua. Havia recém mudado para a casa nova em um lugar que diz ser muito bonito e com muito espaço e segurança para brincar. E, principalmente, brincar na rua!

O Jardim Mangueiral, portanto, foi desenhado com margem riscada à mão com uma atenção extrema, assim como o uso da aquarela com cuidado para manter aquele lugar tranquilo e novo. Fernando não faltou a nenhuma aula, mostrou-se empolgadíssimo e fez com dedicação todas as etapas do trabalho.

Embora não tenha nenhuma pessoa ou ação no desenho, foi explicado que o intuito era mesmo o desenho daquela rua. Estava, assim, interessado nas linhas, no plano e na criação simbólica daquele lugar.

Nas rodas, Fernando indicou todas as possibilidades e caminhos para chegar ao Mangueiral com grande precisão. Ajudou também outros estudantes na localização das regiões.

Fernando indica-nos que a casa própria representou uma forte referência de acesso aos equipamentos e recursos da cidade, nesse caso específico, a garantia de segurança e de espaço para a brincadeira, um novo estilo de vida e uma estética. Com o problema da moradia resolvido, foi possível para Fernando pensar a cidade com mais liberdade.

Contata-se que a construção desse desenho para a turma, além de expor a forma como as crianças pensam o seu lugar de moradia, possibilitou-lhes conhecer um pouco da história do outro. Mesmo estando juntos durante parte do ano letivo na Escola Classe, não parecia haver entre os estudantes esse tipo de encontro, o conhecimento sobre o lugar, o cotidiano, os sonhos e os anseios pessoais.

Reflexões sobre a turma do 4º ano

A turma do 4º ano da EC 411 Norte é bastante diversa. São muitas realidades e vivências diferentes que se encontram em sala de aula. Conquanto a convivência seja tranquila e sociável naquele espaço, não parece haver forte proximidade entre as crianças no grupo como um todo. Nota-se a formação de subgrupos na turma nos quais há uma relação mais fortalecida entre as crianças.

Nesse grupo foi possível notar que grande parte dos estudantes se relaciona apenas no ambiente escolar, nas Escolas Classe e Parque. Sobre esse aspecto, constata-se que alguns meninos moradores da Asa Norte convivem nos finais de semana na quadra residencial e formam subgrupos na sala de aula. Há também certa cumplicidade entre as crianças moradoras do Paranoá, Varjão e Itapoã, pois, embora não haja um encontro aos finais de semana, há aspectos na sua rotina e no seu cotidiano muito parecidos, o que os aproxima. Por exemplo, o retorno para a casa no transporte público, a semelhança no trabalho exercido pelos pais/mães e as atividades realizadas no final de semana, como a colaboração em casa e no cuidado dos irmãos mais novos, a utilização da quadra de futebol, os afazeres no comércio etc.

Sobre a rotina de final de semana, foi possível observar que as crianças costumam frequentar a casa de parentes ou permanecem em suas casas, muitos colaborando nas atividades domésticas. A internet e a televisão são atividades comuns, embora em muitas localidades, fora do Plano Piloto, a internet não seja um recurso sempre disponível. Há a brincadeira de rua, a bicicleta e o futebol com os colegas como atividade preferida, mas os perigos e a violência, especificamente no Paranoá, são dados recorrentes nas entrevistas com as crianças.

Na entrevista com os estudantes das diferentes localidades do DF, pude observar que eles conhecem pouco sobre o Plano Piloto e não realizam atividades na região central nos finais de semana. Muitos frequentam outras regiões administrativas do DF pelo fato de frequentarem a moradia de familiares e, também, a casa do pai/mãe que residem em diferentes lugares. Sobre o Plano Piloto, esse grupo de estudantes cita a Catedral, a Esplanada, a Torre de TV e shoppings como lugares de referência em passeios esporádicos realizados com a família. Não houve registro, nas entrevistas e nas conversas informais, de ida a centros culturais ou a teatros, embora as crianças já tenham assistido a peças teatrais e a apresentações na escola e em saídas promovidas pela Escola Classe.

Constata-se a diferença econômica entre os moradores das quadras 100, 200 e das quadras 400 do Plano Piloto. Observa-se que muitas crianças das quadras 400 são filhos/filhas de trabalhadores do Plano Piloto, como porteiros e zeladores, além de crianças que moram na casa de parentes como avós e tios. Verifica-se que as crianças moradoras das quadras 400 entrevistadas contam com famílias mais numerosas que as das quadras 100 e 200.

Um dado que nos chama atenção é a pouca referência das crianças sobre o Parque Olhos D'Água que é situado na quadra 413/414 Norte, próximo à Escola Classe e à Escola Parque e lugar de lazer muito utilizado pelos moradores da Asa Norte. Conquanto uma criança tenha citado esse Parque durante as entrevistas, ele não aparece como referência em nenhum dos desenhos realizados.

Todos se mostraram interessados em pensar a cidade e em conversar sobre as diferenças e as semelhanças de vida e de rotina. A partir disso, o que se coloca para o observador como identidade da turma é a quantidade de localidades do DF que estão ali representadas, não obstante sejam poucas as experiências cotidianas que esses lugares possibilitam.

Os estudantes da turma do 4º e do 5º ano frequentam a Escola Classe 411 norte situada em frente à Escola Parque 210/211 norte. É uma antiga Escola Tributária da Escola Parque e já acompanhou diversos processos e modificações no atendimento da EP. No ano de 2017, a Escola Classe 411 Norte nos diz ter estado mais próxima da Escola Parque em função dos ajustes necessários que ambas as escolas efetuaram para a implantação do projeto ETI (mapa 2 e mapa 5).

No entanto, a presença nos conselhos de classe da EP e o planejamento coletivo entre escolas deverão ser aprimorados no próximo ano, mas ainda não há uma rotina para que essas ações aconteçam, conforme relato da EC. Com isso, as situações de conflito de relacionamento entre os estudantes é algo que cada escola resolve segundo o seu projeto

pedagógico específico. Existe a comunicação entre as escolas, mas não há um olhar da Escola Tributária voltado para as questões que envolvem a socialização dos estudantes no âmbito da Escola Parque.

Em entrevista, a gestora da Escola Classe destaca o aspecto inclusivo que há na Escola Parque e no projeto de educação integral que é o acesso das crianças mais carentes aos aparelhos culturais existentes no Plano Piloto. Para a Escola Classe 411 norte, tem que ser levada em consideração a necessidade da escola de tempo integral para os pais/mães que trabalham no Plano Piloto. Embora as crianças precisem acompanhar os pais nesse trajeto, ao matricularem a criança nas escolas do Plano Piloto, as famílias acessam os equipamentos culturais na área central que são, muitas vezes, inexistentes nas outras localidades.

Nessa perspectiva, a escola situada no Plano Piloto é um caminho para o acesso à cidade e à cultura e para o alcance da cidadania, o que pode se configurar como um traço comum que unifica o grupo. Com isso, as diferenças sociais, culturais e econômicas não são tratadas como uma questão e, sim, como um elemento comum no contexto das escolas do Plano Piloto e da realidade da cidade. A Escola Classe observa o importante papel da Escola Parque nesse processo e o (re) pensar de sua identidade para que possa potencializar e aprimorar o seu trabalho.

A EC 411 norte atende, hoje, a estudantes do 1º ao 5º ano em regime integral e parcial. Os estudantes que estão no projeto Escola de Tempo Integral-ETI almoçam na Escola Parque e chegam à Escola Classe de transporte ofertado pela SEEDF. Há presença de educador social voluntário para a realização desse percurso. Vale ressaltar que o traslado entre escolas é apenas a travessia de uma rua e a entrada em uma quadra residencial. Um percurso que poderia ser realizado a pé pelas crianças com os monitores e educadores sociais voluntários, tendo em vista a proximidade, a existência de faixa de pedestre, arborização, comércio e passantes no local.

Trata-se de uma escola com aproximadamente 220 estudantes, construída conforme projeto elaborado para Brasília e situada dentro da quadra residencial com espaço para atender à população em idade escolar dessa localidade. Há muitos anos a sua comunidade é formada pelas crianças da quadra, das redondezas e de diferentes localidades do DF, em sua maioria filhos e filhas dos trabalhadores do Plano Piloto, moradoras do Paranoá, Varjão, Itapoã, Grande Colorado, Granja do Torto, Sobradinho I e II, Condomínios, Setor de mansões do Lago Norte, Lago Sul e Norte, Planaltina, Mestre D'Armas, Vale do Amanhecer, São

Sebastião, Jardim Botânico, Guará, Park Way, Riacho Fundo, Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Santa Maria e Águas Lindas de Goiás⁴⁸ (mapa 1).

5.3 Análise 5º ano

Figura 13 - Frederico 5º ano (Asa Norte)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Frederico é morador da Asa Norte em uma quadra próxima à Escola Parque. Está no 5º ano da Escola Classe 411. Esse estudante frequenta a Escola Parque desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Com isso, nota-se sua familiaridade com os materiais e com a criação no espaço bidimensional, nas possibilidades expressivas do traço e no uso das cores.

Frederico participa das atividades que acontecem no Plano Piloto, como concertos, teatro, cinema, atividades ao ar livre e foi o único estudante que mencionou frequentar o Parque Olhos d'Água, um local para caminhada, lazer e com a vegetação do cerrado preservada, referência para muitos moradores da Asa Norte.

⁴⁸ Dados coletados na secretaria da Escola Parque 210/211 norte, em maio de 2017.

Quando da realização da pesquisa, Frederico relata não estar gostando do funcionamento da EP em função do tempo de permanência. Como não gosta de almoçar na escola, fica o dia inteiro em atividade apenas com o lanche oferecido nos intervalos, situação que ocorre com muitos estudantes.

Há uma questão da educação de tempo integral que nos chamou a atenção: não apenas o fato de muitas crianças não gostarem de almoçar na escola, mas a vontade da refeição feita em casa. O que significa a falta de seu ambiente, do descanso, da tranquilidade e da afetividade que a casa e a comida feita em casa representam.

Como resolver essa questão? O programa conta com aulas, almoço, descanso e deslocamento para todos os estudantes, sejam eles moradores próximos às escolas ou não. Significa que a organização é padrão para todas as Escolas Classe, independente das especificidades de sua comunidade.

A compreensão da proposta de educação de tempo integral é colocada por muitos professores e coordenadores da Escola Parque como correspondente ao projeto elaborado por Anísio Teixeira. Segundo os entrevistados, o que os diferencia é o fato de as crianças não residirem próximas às escolas ou precisarem almoçar na escola em função do trabalho dos pais/mães.

Deve-se considerar, como já foi mencionado anteriormente, que há críticas do grupo em relação a muitos aspectos da educação de tempo integral. Há também professores que relataram com clareza a distinção das propostas, o que nos chamou atenção. Segundo esses profissionais, o projeto de Anísio Teixeira estava organizado em outras bases sociais, sustentava-se com referências democráticas e com princípios filosóficos sobre o homem e sobre a educação. A educação de tempo integral, que é realizada nas Escolas Parque atualmente, de acordo com esse grupo de professores, estaria ancorada na precarização da educação e na retirada de direitos dos cidadãos de uma educação de qualidade e de uma rotina de vida adequada às crianças que estão sem tempo para brincar, para descansar e estar com os seus familiares⁴⁹.

Ou seja, para esses profissionais, há um projeto atual elaborado com base na proposta de sistema educacional de Anísio Teixeira, que não foi completamente desenvolvido no Plano Piloto e não foi estendido às demais regiões do DF. Hoje, mesmo com as mudanças sociais, esse projeto é referendado como uma proposta ideal e um modelo a ser alcançado. Não

⁴⁹ Entrevistas realizadas com professores da Escola Parque 210/211 norte no período de maio de 2017 a outubro desse mesmo ano.

obstante, o projeto atual é organizado de forma oposta a seus princípios basilares, que é a democracia e a cidadania.

Em reunião ocorrida entre a Escola Parque e uma de suas tributárias, pôde ser constatado que, em muitos aspectos, o projeto Educação em Tempo Integral-ETI não leva em consideração a proposta elaborada por Anísio Teixeira, entre elas: a escola da vizinhança, a proximidade entre a moradia e a escola, o currículo integrado entre as Escolas Parque e a Classe e o tempo de permanência das crianças na escola. Estas são questões que estão relacionadas ao tempo de permanência na escola e se refletem na sala de aula, como cansaço das crianças, fatores emocionais e na relação dos estudantes com a Escola Parque.

Assim, constata-se que a forma de conceber a educação integral ou de tempo integral que hoje é implementada nas Escolas Parque não se assemelha à proposta do Plano Educacional para Brasília, pois nega a relação da escola com o meio e a Unidade de Vizinhança que são características específicas do projeto original.

Voltando ao trabalho de Frederico, observamos um desenho que está muito bem estruturado espacialmente, mas há uma emoção não expressa nesse lugar, talvez a ausência de figuras humanas nos dê essa impressão! Entretanto, é um lugar que está pronto como possibilidade.

Figura 14 - Maria 5º ano (Varjão)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Maria é estudante do 5º ano e moradora do Varjão. Durante o trabalho, com muita tranquilidade, contou a sua rotina de vida. Não considera este lugar perigoso e vai constantemente com os seus pais passear no comércio local. Não tem muitos amigos por perto e por isso não costuma brincar na rua. Frequenta o Plano Piloto para as idas ao cinema e alguns passeios em parques. Como os pais não nasceram em Brasília e estão na cidade há pouco tempo, ela não tem parentes e não conhece outros lugares da cidade.

Maria nos disse que, em seu desenho, as ruas estão vazias porque todas as pessoas estariam trabalhando neste lugar, inclusive seus pais que vieram para Brasília em busca de melhores condições de trabalho e, de fato, conseguiram. O clima de tranquilidade familiar reflete em seu desenho, característica que a estudante mostra como referência de sua nova cidade.

Essa estudante equilibra o subgrupo de meninas, pondera, dialoga e faz a mediação de vários conflitos. Em muitos momentos, precisou afastar-se do grupo para conseguir a concentração no trabalho. Este é uma característica da turma, a dificuldade nos diálogos, conflitos, motivo pelo qual muitos estudantes não conseguiram realizar o trabalho como gostariam.

Maria fez uso da régua em seu trabalho, material que foi disponibilizado pela professora regente. Alguns estudantes a utilizaram para solucionar as dificuldades com o traçado livre e o receio de “errar”, que é comum nessa faixa etária, quando os jovens desejam se apropriar da representação real do objeto (VIGOTSKI, 2009). Já no final da atividade, Maria buscou explorar o plano bidimensional e a tentativa de perspectiva, mas achou um tanto estranho o resultado.

Baseado em autores que realizaram pesquisa na área do desenvolvimento do desenho das crianças e jovens, Vigotski considerou a importância do ensino para a apropriação da forma gráfica. Na adolescência, o desafio encontra-se na aproximação com a realidade, visto que o estudante não se satisfaz com a representação e as expressões que já conquistou com a sua imaginação e contemplação. Para desenvolver a sua expressão visual, necessita conhecer os processos, os recursos e as técnicas. Assim, a observação, a informação, as referências, as noções de composição são partes do método para essa conquista (VIGOTSKI, 2009).

Nesse sentido, para que o adolescente possa atingir outro estágio de desenvolvimento, Vigotski discute o problema da seguinte forma:

[...] por um lado, devemos cultivar a imaginação criadora, por outro, o processo de encarnação das imagens surgidas da criação requer determinada cultura. Apenas onde há desenvolvimento suficiente dos dois lados a criação infantil pode se desenvolver corretamente e dar à criança o que temos o direito de esperar dela. O outro lado, relacionado com o desenhar nesta idade, consiste na íntima relação que essa atividade tem com o trabalho produtivo ou com a produção artística (VIGOTSKI, 2009, p. 117).

Isso significa que a criança, ao experimentar as possibilidades expressivas, e os jovens, ao conhecerem o processo de produção nas diferentes linguagens artísticas, têm acesso à história e à cultura que compõem as realizações humanas, o que fornecerá as bases não apenas para atingir outras etapas e conquistas expressivas no desenho, mas para o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural.

De acordo com Vigotski, o jovem necessita de apropriações e de conhecimentos culturais e profissionais, porque já requer mais elementos para desenvolver a imaginação criadora. As referências culturais relacionadas ao campo da técnica oferecem, para esses estudantes, um caminho para o desenvolvimento da capacidade criadora. O desenho a partir de projetos, a pesquisa e as oficinas de criação são métodos de trabalho em arte que podem contribuir para o maior interesse, motivação e significado para esses estudantes.

As oficinas, ou clubes, como proposto para a Escola Parque em seu projeto inicial, contemplariam o ensino da arte e o trabalho como princípio formativo para os estudantes nessa faixa etária. Voltada para uma perspectiva moderna de desenvolvimento e com base nos ideais da Escola Nova, a concepção de oficina vislumbrada por Anísio Teixeira procurava um ensino técnico e industrial para o público jovem que teria liberdade para escolher de quais atividades participar durante a semana.

As oficinas são atualmente realizadas com projetos individuais na Escola Parque 210/211 norte, quando cada professor elabora um plano de ação com as suas turmas. Esse plano não está vinculado à ideia de Anísio Teixeira em que o trabalho e a arte estariam integrados ao processo formativo. Mas também não se encontra vinculado a outra base teórica, como se verifica no Projeto Político Pedagógico da escola (SEEDF, 2016).

Em entrevista com os professores, não foi possível encontrar um eixo comum para as oficinas. Há professores que realizam um trabalho voltado para a pesquisa em artes visuais, alguns se pautam nas técnicas como pintura, desenho etc, havendo também um ensino voltado para a confecção artesanal, como oficina de bijuterias e tecelagem.

Constata-se que um resgate das oficinas na Escola Parque, atualizadas em princípios e bases teóricas, seria uma forma de possibilitar o conhecimento da cultura, relacionada à percepção, à reflexão e à técnica como processo histórico. A oficina pode ser uma perspectiva de estudo importante a ser desenvolvida com esses jovens, tendo em vista as inseguranças que apresentaram durante o processo de trabalho, sejam elas de ordem pessoal, de socialização e na elaboração das suas narrativas visuais.

As mudanças na fase de desenho estão relacionadas à transição e às mudanças profundas que ocorrem nessa idade em termos de comportamento e na forma de perceber o mundo. Smolka, ao comentar sobre o ensino para a apropriação da linguagem plástica/gráfica, esclarece: “Da análise das obras às possibilidades de produção, aprende-se outra forma de dizer, de objetivar a experiência social, subjetiva, aprende-se a narrar pelo desenho” (VIGOTSKI, 2010, p. 117).

Destaco mais dois trabalhos significativos de estudantes que procuraram, nos diálogos em sala, uma compreensão sobre a cidade e uma forma de dizer sobre o seu lugar, mas, devido à dificuldade de diálogo no grupo, preferiram realizar um trabalho mais solitário. Lucia, moradora do Paranoá, e Miguel, morador do Grande Colorado, mostram-nos como a troca, a socialização e o conhecimento da linguagem plástica/gráfica nessa turma podem ser algo que enriquecerá todos.

Figura 15 - Lúcia 5º ano - Escola Classe 411 norte (Paranoá)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Lúcia não conhece o Plano Piloto, apenas a Escola Parque, e não tem referência de outras localidades do DF. Conhece os pontos principais do Paranoá e nos diz que por lá há apenas a igreja, o cemitério, a drogaria, a padaria e uma quadra de futebol. Não relatou as atividades preferidas e diz que onde mora é um lugar perigoso.

Lúcia organizou rapidamente o seu trabalho, dando-nos impressão de que não tinha dúvidas quanto ao que iria ser representado. O seu objetivo era mostrar a realidade. Nesse sentido, ao perguntá-la sobre a paisagem natural e outros dados sobre a localidade, a resposta foi: *“Não há árvores, não há nada assim por lá. Só tem casas e comércio. Na verdade, lá só tem isso mesmo!”*.

Observa-se que, mesmo considerando o lugar de moradia sem muitos atrativos, Lúcia intensificou as cores e empenhou-se em representar os planos no espaço bidimensional, da mesma forma que os outros estudantes estavam experimentando.

Muitos estudantes, na tentativa de representar as distâncias e os planos, utilizam a linha, um corte, para a definição de longe, perto, em cima, em baixo, como se verifica no desenho de Lúcia, o que, a nosso ver, faz parte de uma etapa para chegar à conquista da perspectiva realista. Assim, Lúcia mostra-nos que esteve atenta aos processos e experimentos no grupo e desejou aproximar-se da expressividade que a linguagem do desenho permite.

Observa-se que as possibilidades de trocas de conhecimentos são muitas na elaboração do trabalho em arte, tanto por meio de conversas como na observação das conquistas dos demais. É um processo individual, mas que é enriquecido quando realizado no grupo, em sala de aula.

Sobre o processo de Lúcia, ao perguntar o que gostaria que houvesse no seu lugar de moradia, não se mostrou motivada para imaginar outras possibilidades. As dificuldades do cotidiano, o medo e as inseguranças estavam tão evidentes que, naquele momento, a reflexão sobre a realidade tornava-se imprescindível.

. Figura 16 - Miguel 5º ano Escola Classe 411 norte (Grande Colorado)



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Miguel, assim como Lúcia, não tem muitas referências do Plano Piloto e conhece pouco sobre outras localidades do DF. No entanto, Miguel passa os finais de semana no condomínio onde mora no Grande Colorado, um lugar seguro e com espaço para brincar com os colegas. Há ainda, nesse local, um córrego e muitas árvores.

Em seu desenho, Miguel mostra-nos a referência de segurança como a portaria e os guardas dos turnos, a sua casa mais atrás e a quadra de esportes ao fundo.

Há alguns aspectos relevantes que esses desenhos expõem: a importância do aprendizado dos recursos, dos materiais e da linguagem plástica para a ampliação da visão de mundo e de desenvolvimento. Compreende-se que a imagem é uma possibilidade concreta de aprendizagem do mundo e de si. Em relação a essa questão, Vigotski faz uma reflexão sobre a importância do desenho para essa faixa etária. Em pesquisa com uma menina adolescente, relata: “[...] quando as cores, e o desenho começam a dizer algo para a adolescente, esta começa a dominar uma nova língua, que amplia sua visão de mundo, aprofunda seus sentimentos e transmite-lhe na língua de imagens o que nenhuma outra forma pode ser levado até a consciência (VIGOTSKI, 2009, p. 117.)

Outra importante questão relatada por esses estudantes, relacionada ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem, é o espaço e o tempo para a brincadeira. Lúcia diz não ter locais para brincar, na escola não há tempo, na rua não há espaço. Já Miguel enfatiza o espaço seguro para a brincadeira no condomínio onde mora. Espaços e tempos expondo os contrastes das crianças dessa cidade. Espaços e tempos que, de alguma forma, encontram-se na Escola Parque.

A brincadeira, segundo Vigotski, ajuda a criança a tomar consciência das relações e normas sociais, sendo com ela que as bases da criação são construídas. Nesse sentido, o brincar não está associado à atividade lúdica e, sim, aos caminhos da abstração e ao desenvolvimento da criança. Isso porque, “na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã se transformarão em seu nível médio real, em sua moral” (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

A brincadeira irá, ao longo da infância, modificando as características e a forma de (re) combinação dos elementos, porém, não deixa de constituir-se como o principal momento no desenvolvimento da criança, porque, como explica Vigotski, “cria a zona de desenvolvimento iminente”. Dessa forma, o mundo da criança é realizado com a brincadeira desde a mais tenra idade (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A zona de desenvolvimento iminente está relacionada a outros conceitos utilizados por Vigotski, como *vivência (perejivanie)*, pois, segundo o autor, não é um ou outro elemento que define o desenvolvimento das crianças e, sim, como aquilo que foi vivenciado transforma-se em conhecimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento constitui-se de acordo com a interpretação, as elaborações internas da criança, significando que o desenvolvimento é um processo que parte do vivido e do meio. A zona de desenvolvimento iminente, assim, apresenta a ideia de que o desenvolvimento é uma possibilidade. Prestes (2013) explica o conceito Zona de

desenvolvimento iminente, ou, *Zona blijaichego Razvitia*, em russo, e, com ele, a importância da relação, do outro para o desenvolvimento da criança na perspectiva histórico-cultural.

Vigotski introduz o conceito de *Zona blijaichego Razvitia*, afirmando que a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrermos essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. (PRESTES, 2013, p. 300).

Nessa fase de Lúcia e Miguel, crianças que já estão se tornando adolescentes, a tristeza por não brincar e a necessidade em ter um lugar seguro para tal ainda existem, o que representa que as relações sociais e a imaginação são importantes para a conquista da representação da realidade. Ou seja, as combinações e as correlações que são possíveis na brincadeira formam as bases para a compreensão da realidade e para o desenvolvimento.

Ao observar essa turma, pude notar que a brincadeira está relacionada à apreensão de formas coletivas para o desenvolvimento. Ao vê-los brincar, nas raras ocasiões que esse espaço foi a eles disponibilizado na escola, percebi que esses momentos de convivência proporcionam trocas e diálogos e, com isso, a possibilidade de novas formas de interpretar a realidade.

Vigotski, ao descrever a lei básica para pensar o desenvolvimento infantil, ajuda-nos a pensar no papel da brincadeira para esses estudantes e a compreensão do meio como fonte de desenvolvimento:

Essa lei consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VIGOTSKI, 2010, p. 699).

Nesse sentido, o espaço para a fala das crianças para que possam expor as suas narrativas sobre o meio e o tempo para a brincadeira formam um conjunto de situações primordiais para o desenvolvimento das crianças no contexto da cidade, da escola e da vida.

Reflexões sobre a turma

A turma **do 5º ano da EC 411 norte** é constituída de estudantes em sua maioria moradores do Paranoá, mas também há estudantes da Asa Norte, Varjão, Granja do Torto e Grande Colorado.

Os conflitos no grupo e os problemas individuais são muitos, o que contribuiu para que a turma estivesse constantemente agitada, nervosa e com dificuldade de concentração. O cansaço dos estudantes e a necessidade de brincar livremente foram um dado que chamou atenção e permaneceu durante os meses em que estive com eles. Em vários momentos, os estudantes pediram à professora para ir ao parque e para ficar fora de sala para simplesmente brincar, mas nem sempre esse pedido foi atendido. Sobre essa questão pude conversar, em diferentes momentos, com a professora regente, abordando a necessidade de brincar dos estudantes e a rotina exaustiva entre Escola Classe e Escola Parque.

Considerei a dificuldade da professora em abrir esse espaço para as crianças devido ao seu compromisso comigo e com a pesquisa em andamento e com a própria organização dos espaços e tempos na Escola Parque, onde não parece haver um olhar para a importância do brincar para essa faixa etária. A esse respeito, observo uma rotina muito rígida na Escola Parque em função do projeto Educação de Tempo Integral-ETI. Com isso, há pouco espaço para o improviso e para o atendimento às demandas específicas das turmas, o que parece dificultar sobremaneira o trabalho pedagógico.

Assim, considerei, em vários momentos, junto à professora, interromper o trabalho em sala e levar os estudantes para o parque, tendo em vista a vontade deles de brincar com seus pares, pular, rir, conversar livremente, para que pudessem resolver entre si os conflitos que emergem em sala de aula. Nesses momentos, foram percebidas a formação e a divisão de subgrupos, a dificuldade de diálogo e as agressões, mas também as incansáveis tentativas de aproximações e de afeto. Mesmo o “Ecoparque” da Escola Parque, que está quebrado e com aspecto de abandono, foi suficiente para garantir alguns momentos de descontração desses estudantes.

Trata-se, contudo, de uma turma com fortes contrastes. Ela é composta por estudantes do Plano Piloto que têm uma rotina de vida mais tranquila nos arredores da Escola Parque e onde há possibilidades de diversão como shopping, cinema, área verde e uma maior facilidade para ir à casa de colegas. Mesmo próximos, nem sempre esses estudantes conseguem utilizar tais aparelhos por diversas razões.

Outros, moradores da Granja do Torto, Grande Colorado e condomínios, não participam da vida no Plano Piloto aos finais de semana, em função da distância e/ou por terem próximos à sua moradia área verde, córregos, parques e segurança.

Já os moradores do Paranoá, Varjão e Itapoã têm uma rotina bem diferenciada e com poucas possibilidades de lazer pela escassez de aparelhos públicos e pela insegurança. Esses estudantes relataram, nas entrevistas e nas conversas informais, terem pouco espaço e tempo para a diversão. Geralmente permanecem aos finais de semana em casa colaborando com as tarefas domésticas e saem pouco para brincar devido aos perigos da rua.

No entanto, esses estudantes percebem e sentem as diferenças. Isso colabora para que exista uma atmosfera de permanente tensão, visto que essas questões não são trabalhadas e discutidas em sala de aula. Assim, o lugar de moradia torna-se um problema e uma dificuldade a ser enfrentada quando há a demanda para que esse assunto seja compartilhado em grupo, pois, junto à moradia, estão as experiências cotidianas e as diferenças econômicas e sociais.

O diálogo com essa turma, portanto, não foi algo fácil. Ao mostrar o mapa do Plano Piloto e ao iniciar a conversa, uma aluna gritou chorando, relatando que ninguém gostava dela porque morava no Paranoá Parque,⁵⁰ que as demais meninas não queriam brincar com ela por esse motivo. Dessa forma, percebi que estava me aproximando da complexidade que envolve esse tema, talvez por isso extremamente necessário.

A insegurança dos estudantes, as dificuldades de relacionamento da turma do 5º ano e o pouco prazer em desenvolver os trabalhos e em estar na escola foram questões que chamaram atenção. Junto a isso, a fala de muitos em cujo lugar de moradia não havia nada, não havia árvores, verde, comércio ou lazer. Apenas um aluno inicialmente relatou que no seu lugar de moradia havia uma cachoeira e isso era tudo que havia de bom.

A partir daí, resolvemos disponibilizar os papéis e deixar a turma do 5º ano à vontade para explorar mais livremente o que gostariam de representar: apenas a casa, a escola, o percurso ou o que conheciam. Ao começarem a organizar as criações no espaço, os estudantes puderam perceber que em cada lugar havia uma realidade a partir de seu olhar pessoal e que nesse lugar havia muitas referências que poderiam ser desenhadas.

As trocas no grupo que aos poucos foram surgindo, às vezes em falas agressivas, outras vezes com ações mais compartilhadas, foram imprescindíveis para a organização do pensamento visual. Nesse momento, pude me aproximar dos estudantes e, de forma

⁵⁰ Moradia popular do programa “Minha Casa, Minha Vida” situada na Região Administrativa do Paranoá.

individualizada, conversar sobre a sua realidade social, familiar e o contexto de vida, podendo, com isso, incentivá-los e propor desafios para o desenvolvimento do desenho. Muitos, no entanto, não conseguiram terminar e outros estavam mais interessados na relação com os colegas e nos diálogos que o trabalho possibilitou.

Nota-se que a disposição da sala de aula com lugares marcados não facilita a interação e a autonomia dos estudantes. Em muitos momentos perguntei à professora sobre isso, mas considerei já ter havido um percurso de tentativas realizadas durante o ano para aquele ambiente.

Não obstante, observa-se que a organização da sala de aula com espaços para a interação, para o jogo, com materiais disponíveis para suscitar a curiosidade e a pesquisa plástica facilitariam o trabalho e o entusiasmo do grupo. Assim como as oficinas, que promovem uma prática de atelier de arte, favorecem a autonomia dos estudantes e um ambiente mais dinâmico e atraente para essa faixa etária.

Constata-se pouca percepção da Escola Parque em relação às necessidades e demandas desses jovens estudantes, que não encontram muitos espaços na cidade para a diversão e para o lazer e, na escola, deparam-se com as atividades e a rotina sempre controladas pelos adultos.

6 REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

Ao realizar este trabalho com as turmas, procurei conhecer as vivências das crianças em seus contextos, identificar os elementos estéticos e culturais e a Escola Parque nesse processo. Assim, a relação entre os estudantes, as motivações, a familiaridade com os materiais, o repertório cultural, a relação com a Escola Parque e o conhecimento das crianças sobre a cidade formaram um amplo conjunto e grande quantidade de dados para análise.

Todos os desenhos aqui expostos têm o objetivo de aproximar o leitor da forma como cada criança escolheu pensar o lugar como representação, ou melhor, como criação da cidade. Foram muitos desenhos realizados, sendo que aqueles que foram expostos no texto foram selecionados pelo processo de trabalho.

Na Escola Parque, o ensino de artes plásticas/visuais oportuniza o contato das crianças com diferentes materiais e técnicas. Quanto aos materiais, cada um deles envolve um tipo de ação corporal como traçar, pintar, amassar, cortar, torcer, rasgar, retirar, acrescentar, colar etc. Os materiais, assim como as técnicas, requerem um tempo de preparo e de elaboração específica. Dessa forma, em cada técnica e material, há uma descoberta de possibilidades expressivas que está relacionada às ações, aos sentidos, às percepções e ao intelecto.

Nesta pesquisa, o desenho favoreceu às crianças momentos de reflexão, de socialização e o fazer como elaboração concreta. O desenho, um pensamento materializado por imagem, realizado por meio de linhas, cores e pontos, consente ser preparado com justaposição e diferenciação de traços, podendo ser apagado, recuperado, marcado, refeito. Mesmo em gestos rápidos e fortes, a técnica de desenhar e aquarelar envolve um processo de trabalho, que é lento.

No desenho e na aquarela, a mão, de diferentes maneiras, realiza a integração entre corpo e mente em uma escala em que é preciso aproximar-se do papel. No desenho proposto, o papel se transformou em uma janela para a representação/criação de cada memória, embora com limites precisos. O olhar para longe e o olhar para si acabaram por se processar como um recurso de reelaboração criadora em que o tempo passado, o presente e o futuro estiveram, de alguma forma, combinados (VIGOTSKI, 2009).

Conquanto o papel, em grande formato, oferecido para a realização do trabalho, pudesse colaborar para a amplitude do gesto, esse tipo de desenho exigiu da criança a aproximação ao suporte pela característica intimista de pensar o seu lugar, a casa, a cidade ou mesmo pelas várias etapas do processo que contribui para que o papel, em cada momento,

estivesse mais próximo ao corpo. Ao final do desenho, o uso da aquarela favoreceu um outro tipo de sensação pela presença da água e pelo maior controle do gesto.

Quando as turmas do 3º, 4º e 5º ano organizaram os desenhos em exposição para a construção de um “mapa do DF”, foi possível aos estudantes visualizarem o trabalho sob uma outra perspectiva e um olhar mais crítico, pois já estavam distanciados do suporte e com uma visão de conjunto.

Considero não ter sido possível cartografar a vivência das crianças como proposto inicialmente, pois não houve a oferta de um conjunto de referências geográficas e culturais para que pudessem ser interpretadas. Constatado que isso poderia ser realizado como continuidade deste trabalho ou em um segundo momento. No entanto, durante todo o trabalho com as crianças, foi mencionada por elas a construção de um “mapa” devido ser este o propósito inicial do desenho e o produto final com a construção de um painel e exposição de todas as regiões do DF.

Além disso, a ideia de cartografar tem um sentido mais amplo, como roteiro, percurso, distâncias e a relação entre localidades, o que não veio a ser a preocupação das crianças. Podemos observar que os estudantes procuraram representar o lugar, que se apresentou como categoria interligada às histórias pessoais e ao contexto da cidade. Nesse sentido, podemos considerar este trabalho como um desenho (criação) das vivências pessoais sobre o lugar.

De certa forma, em cada trabalho, foi possível dimensionar a cidade e perceber as possibilidades de cada lugar, alguns aspectos culturais e o cotidiano das crianças. Lugares que ora se apresentaram com características gerais de uma metrópole brasileira como a falta de infraestrutura, de segurança, de aparelhos públicos para a educação, para o lazer e para a diversão, ora como um lugar apazível, lugar da família e único. Ou seja, as características e especificidades locais estiveram em diálogo com os aspectos globais.

A partir dos desenhos e das falas das crianças, não encontramos uma definição de *lugar* e, sim, a ideia de *lugar* relacionado a afeto e a casa, muito embora aspectos críticos sobre o *lugar* tenham sido mencionados como as distâncias, os perigos e a oportunidade para o brincar. O *lugar* como comunidade aparece, para alguns, como os moradores do SMLN, da comunidade Aspalha. Dessa forma, não encontramos um único sentido para o conceito de *lugar* e corroboramos a ideia de Doreen Massey segundo a qual os lugares podem ser conceituados como processos, tendo em vista estarem relacionados às interações sociais (MASSEY, 2000).

De forma crítica, Massey (2000) nos oferece subsídios para pensar que a identidade dos lugares não está encerrada em determinados padrões, pois os lugares têm histórias,

especificidades, mas também conflitos e estão interligados aos aspectos globais. A identidade dos lugares, portanto, não estaria relacionada a uma determinada função ou aos objetos, mas, antes, às significações e aos processos históricos.

Observamos que os lugares, na concepção das crianças, são singulares, de acordo com as suas histórias, sua imaginação e suas vivências. Como, por exemplo, definir uma identidade para o Varjão? Lugar de desencanto para Bruna, de cidadania para Nayara e de perigo para muitos outros. Ou mesmo o Paranoá, uma região extensa com grandes diferenciações de ocupação territorial, lugar tido como violento com muitos conflitos, como dizem José, Vinícius e Lúcia, mas onde as crianças vislumbram brechas para a pipa e para a brincadeira de rua. Podemos, ainda, colocar em questão a identidade e o sentido do Plano Piloto, patrimônio histórico e cultural, centro político, lugar de trabalho do servidor público, ponto de interseção das regiões administrativas e onde se encontra a escola para as crianças desta pesquisa, embora, para muitas delas, o Plano Piloto seja um *lugar* sobre o qual nada sabem.

Podemos considerar que essa diferenciação em relação ao modo de ver, de perceber e fazer a crítica ao *lugar* é um elemento estético que se apresenta nos trabalhos. As crianças selecionaram aspectos da paisagem, que foram interpretados na elaboração do desenho e nos diálogos ao longo do processo, resultando disso, além da criação um conhecimento sobre a cidade.

A partir da reflexão sobre o *lugar*, como referência de paisagem, de história e de vivência, as crianças puderam transpor a aparência para compreender outras relações que estão interligadas, como: os deslocamentos, os extensos percursos, a participação na cidade, a cansativa rotina, os espaços utilizados para brincar, as relações com colegas, vizinhos, com a família e a escola.

A importância do brincar na rua, o lugar seguro, o convívio familiar e o papel da escola são elementos que nos mostram como as crianças interpretam o que lhes é ofertado, aspectos que estão situados no âmbito da cidadania. Nesse sentido, considera-se que as crianças, a partir de um mergulho em seu cotidiano, apropriaram-se das formas estéticas dessa realidade. Assim, por meio dos desenhos, ficamos diante de diferentes contextos, referências e olhares relacionados à cultura da cidade, elementos estes que constituem a elaboração estética.

Assim, a partir da dimensão estética, alguns pontos acompanham esta discussão. Observamos que as crianças trazem percepções diferenciadas sobre o seu contexto, haja vista essas percepções estarem relacionadas ao afeto, à emoção, à realidade e à imaginação.

Constata-se que as impressões e as considerações das crianças estão impregnadas de questões políticas, emocionais, sociais sobre a cidade e sobre a infância nessa cidade. Além disso, o diálogo revelou-se para as crianças como um importante meio de confronto, de descoberta e de liberdade. Tais questões encontram-se interligadas, porque são expressões da vida das crianças.

Nessa perspectiva, as criações nos fazem romper com a visão de infância clássica, pois única em diferentes contextos, e entrarmos em um universo em que devemos pensar nas crianças participantes desses espaços, em meio à vida. Como ressalta Lopes (2014, p. 317), ao discutir sobre essa temática: “Não posso falar em infância, mas em uma pluralidade de infâncias como uma pluralidade de mundos que existem”.

Da mesma forma, encontramos, nas falas e nos desenhos das crianças sobre a paisagem, o território e o *lugar*, uma concepção que foge de um olhar linear em relação ao espaço, quando elas se fazem presentes ao mostrarem as suas críticas, descontentamentos, dúvidas e expectativas e quando apresentam os diferentes tempos da cidade. Lopes e Fernandes, ao tratarem dos estudos relacionados à Geografia da Infância, fazem a seguinte reflexão: “Todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida e de onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora” (LOPES; FERNANDES, no prelo).

Compreende-se que as crianças fazem parte da vida urbana, estando, portanto, envolvidas nas práticas sociais. Estas, por sua vez, são formadas por uma malha complexa que abrange a cultura, a ecologia, as emoções, a política e a estética (AITKEN, 2014).

Dessa forma, consideramos que as crianças trouxeram importantes dados sobre a vida urbana a partir da realidade e, de forma dialética, as percepções e as referências estéticas sobre o *lugar*. Embora tenham apresentado situações, anseios e muitas vezes uma rotina comum, cada uma delas expôs uma forma de ver a realidade sobre a qual apontaram questões relacionadas aos aspectos sociais, políticos, afetivos ou mesmo desafios artísticos para a representação do espaço no plano bidimensional.

O deslocamento é um dos aspectos a ser considerado, pois demonstra as hierarquias existentes em relação à renda como condição de participação na cidade (SANTOS, 1988). A mobilidade no território não é facilitada em termos de oferta, preço e escolhas aos habitantes que moram distantes do Plano Piloto. Assim, os passeios, a contemplação e a fruição da cidade não são atividades realizadas pelas crianças, que relatam a movimentação relacionada apenas à vida prática, à escola e à casa de familiares. Ou seja, a difícil mobilidade abrange a vida das crianças quando, na cidade, não são oportunizadas outras experiências e visualidades, estas construídas de forma singular em cada região do DF.

Quanto aos impedimentos que se realizam diariamente na vida urbana, de variadas formas e por diferentes motivos, a ocupação das ruas para as brincadeiras, um desejo das crianças e um parâmetro de liberdade vem, mais uma vez, demonstrar as desigualdades da cidade, agora apresentada em relação à insegurança e ao medo. Vale ressaltar que as brincadeiras que ocorrem nas ruas, muitas delas populares, elaboram visualidades, espacialidades e levam ao desenvolvimento.

Ao final do processo, todos os desenhos das turmas do 3º, 4º e 5º ano fizeram parte de uma composição coletiva organizada pelas crianças, na tentativa de construção de um mapa do Distrito Federal e entorno. Como um quebra-cabeças, essa etapa final permitiu, de forma bem descontraída, realizar uma exposição dos trabalhos. Talvez, não tenhamos conseguido produzir um “mapa” como idealizamos, mas permitiu visualizar um trabalho que foi dialogado do começo ao fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”.
Milton Santos

“A Escola Parque é este lugar em que a gente pode pensar arte com as crianças”
Professor da Escola Parque 210/211 norte

O trabalho com as crianças precisa de poesia e de diálogo, assim relatou um professor de artes visuais entrevistado durante o trabalho de campo, ao perguntar-lhe sobre o que representa a Escola Parque. Esse mesmo professor percebe a Escola Parque como espaço onde é possível experimentar e pesquisar junto com as crianças. Além disso, aos olhos desse profissional, a Escola Parque permite elaborar novas metodologias. Um lugar onde há salas amplas, matérias, professores especializados e uma história na cidade.

Com a frase desse professor e a reflexão de Milton Santos, procuro tecer algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada, o percurso vivido com as crianças, com os professores e as reflexões sobre a cidade e a escola. Ao certo, a forma como percebo a cidade foi modificada, ampliou-se, ao percebê-la na diversidade de tempos e espaços vivenciados pelas crianças.

A importância em compreender como as crianças estabelecem a relação com a cidade, como se identificam com o seu lugar de moradia e com a escola, revelou ser uma questão imprescindível no âmbito do ensino de arte na Escola Parque. Além disso, foi um marco neste trabalho que possibilitou pensar a educação estética.

Arte, cidade e cidadania foram temáticas as quais abriram o campo para a compreensão de que o pensamento estético se encontra na esfera política, que é a possibilidade de expressão e de compreensão da democracia. Com Aitken (2014), fui conduzida a olhar para a arte direcionada à esfera da cidadania não como uma questão de direitos autônomos e, sim, na complexidade das relações sociais. Nesse sentido, foi possível conceber o pensamento estético como a forma de ver e de fazer a cidade onde as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas estão entrelaçadas.

Santos (2012) anunciava-nos que a cidadania refere-se ao campo da cultura e da educação e realiza-se nas contradições da prática social. Vale mencionar que muitas questões sobre a trama que envolve o campo da cidadania foram mencionadas neste estudo buscando caminhos para compreender em que medida o trabalho de arte realizado na Escola Parque poderia romper com a lógica instrumental e de poder que se encontra na escola e na cidade e de que forma a Escola Parque procura esse caminho.

A Escola Parque pareceu-nos, em muitos momentos, imersa em seu passado e em uma história idealizada e, por isso, com dificuldades para transpor essa memória e fazer a crítica aos processos vividos e ao presente. Esse olhar para o passado se expressa na forma como a escola organiza tempos e espaços. A Escola Parque, ao se referir cotidianamente a um modelo de educação, trabalha com uma concepção de arte, de escola e de cidade pautada nos referenciais da modernidade.

Por outro lado, foi possível perceber que há espaço na Escola Parque para o pensamento reflexivo, uma vez que, aos olhos dos professores, essa escola é referência de lugar na cidade para o ensino da arte e porque se constitui com a diversidade da cidade. Contudo, como a Escola Parque não demonstra com muita clareza quais as bases teóricas e filosóficas que estruturam os espaços e tempos, não sabemos ao certo quais as projeções futuras que almeja estabelecer com a cultura na cidade e com a educação integral.

Constata-se, portanto, a necessária percepção da Escola Parque quanto à revisão crítica do seu histórico, ancorada nas suas tradições e nos aspectos inovadores do seu projeto, com vistas à melhor definição dos objetivos atuais no campo da cultura da cidade. Compreende-se que essa percepção possa apontar possibilidades futuras para a Escola Parque e para as Escolas Classe tributárias, na perspectiva de espaços integrados.

Observa-se que a implantação do projeto de “Educação de Tempo Integral” revelou as fissuras na relação tempo, espaço, expressas na organização do trabalho pedagógico, expôs a fragilidade na relação com a comunidade e forçou a Escola Parque a considerar a integração como característica identitária. Compreende-se que esse projeto revelou que a integração e o diálogo são elementos estruturantes do trabalho da Escola Parque.

A nosso ver, o novo formato de atendimento da Escola Parque revelou uma situação que já vinha sendo desenhada pela própria modificação urbana, os aspectos excludentes, as desigualdades e a dependência do Plano Piloto, produzidas pela lógica instrumental, a qual intenta sobrepor-se na relação dos indivíduos com a cidade. Nesse sentido, diante do conflito que o processo de implantação da “Educação de Tempo Integral” ocasionou, é relevante o fato de ter deixado transparecer para a comunidade a necessária constituição da cidadania em outras bases e a imprescindível (re) elaboração dos tempos e espaços da Escola Parque, em que pese a relação entre território e cultura.

Embora com críticas a vários pontos relacionados à “Educação de Tempo Integral”, implantada no ano em 2017, que ganhou espaço neste estudo devido às questões nefrágicas que se apresentaram no campo da pesquisa, e a despeito das desestruturas e rupturas que possam ter gerado para a escola e para os estudantes, pôde perceber que esse processo gerou

conflitos e, a partir deles, compartilhamento de ideias, discussões e inquietações sobre cidadania, o que, a nosso ver, é uma brecha para a constituição de novos elos culturais.

O fato de a comunidade estar distante fisicamente da escola não significa necessariamente que o pertencimento não possa existir. É claro que a mobilidade e as desigualdades que a cidade impõem podem provocar rupturas, contrastes e difíceis adaptações. No entanto, a percepção desse novo espaço como possibilidade de integração ou de interação, a nosso ver, permitirá um resgate da identidade da escola e as condições de cidadania aos indivíduos.

Nesse sentido, coaduna a ideia de Dorren Massey segundo a qual o binômio comunidade/lugar não implica necessariamente uma mesma identificação, pois os indivíduos ocupam diferentes posições e realizam diversas atividades em uma mesma comunidade, portanto “seus sentidos” de lugar serão diferentes”. Nessa perspectiva, podemos pensar o lugar não como uma área definida por fronteiras ou fechadas em limites precisos, mas o lugar a partir das relações sociais e dos encontros que são realizados e que podem estar articulados a um contexto geográfico mais amplo ou mesmo na perspectiva da integração entre o global e o local (MASSEY, 2000).

Nessa direção, continuamos a fazer considerações acerca da Escola Parque nos processos de elaboração estética das crianças, compreendendo a escola como um “lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização de vida, devendo ela espelhar um rosto de cidadania” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

Observamos o papel da educação de tempo integral, que se realiza atualmente na Escola Parque, sob duas perspectivas: por um lado, oportuniza aos estudantes, que estão distantes da região central, o contato diário com as referências visuais existentes no Plano Piloto. Dessa forma, estaria contribuindo para a ampliação do repertório, da percepção social e cultural, importantes para o desenvolvimento da criança e para a formação no âmbito do ensino da arte.

Por outro lado, na medida em que a formação é concebida apenas dentro das Escolas Classe e Parque, a integração com a cidade é rompida. Com isso, a lógica elaborada para a Escola Parque, de acordo com o seu histórico, é invertida em vários sentidos. Um deles refere-se à liberdade concedida às crianças e jovens que teriam, de acordo com o “O Plano de Construções Escolares”, a autonomia para a movimentação e para a fruição estética da cidade.

Relacionada a essa inversão, a Escola Parque distancia-se da integração com o plano urbanístico como marca de um padrão cultural e estético diferenciado que foi concebido para Brasília. Assim, a Escola Parque torna-se, apenas, um local a ser utilizado para o

cumprimento do tempo de ensino, o que contribui para que tenha um caráter utilitário, afastando-se dos aspectos democráticos e de formação cidadã.

Nesse sentido, restam-nos muitas dúvidas e questões que não puderam ser desenvolvidas, mas consideramos como parte deste estudo: se as crianças estão dentro das escolas durante todo o dia, controladas por adultos, quando exercitam práticas de liberdade? E, ainda, se as crianças não participam das manifestações cotidianas que são realizadas nas localidades onde moram e não conhecem o lugar onde estudam, o Plano Piloto, no longo prazo, qual a relação que essas crianças irão estabelecer com a cidade? Se não a conhecem e não a vivenciam, como pensar a cidadania e as referências para a elaboração estética?

Não se quer, contudo, comparar a Escola Parque de hoje com a de Brasília dos anos 1960 ou 1970 e, sim, ponderar sobre a Escola Parque atual no que tange à relação com a cidade, com a cidadania e com a arte, ou seja, naquilo que lhe é essencial. Com isso, pensar na aproximação da Escola Parque para a conquista dos direitos da criança em termos de protagonismo dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, a Escola Parque mostra-se como importante local para que as crianças possam apropriar-se da cultura e pensar esteticamente a sua realidade, uma vez que tem, na arte, o seu sentido. E, sobretudo, porque concentra, em seu cotidiano, por meio dos estudantes, realidades e experiências diferenciadas em relação ao contexto sociocultural.

Nessa direção, a pesquisa ancorada na teoria histórico-cultural aproximou a análise dos desenhos à influência que o meio exerce na vivência de cada uma das crianças, uma vez que, segundo essa teoria, desde a infância, a criança está mergulhada na cultura, sendo o meio constitutivo da pessoa (PRESTES, 2013).

De acordo com essa teoria, a criação, que está na base do desenvolvimento humano, é a nossa necessidade mais profunda, como nos diz Vigotski, sendo a imaginação um elemento que está nos processos da vida, na cultura, na arte e faz parte da história do ser humano. Dessa forma, a importância da educação artística para que as crianças possam estar em contato permanente aos estímulos estéticos para a reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2016).

O desenho realizado durante a pesquisa apresentou-se como um registro das vivências e uma linguagem na qual as crianças passaram pelo desafio da interpretação. O significado do meio ficou expresso na criação do lugar e nas narrativas que ocorreram para a reelaboração das paisagens, já conhecidas (herdadas), mas transformadas pela memória e pela imaginação. Um processo dialético em que a realidade e a imaginação estiveram relacionadas para a nova elaboração.

E, mesmo com soluções parecidas, traços comuns quanto à representação no plano bidimensional e alguns símbolos estereotipados, como a árvore, a casa etc., cada criança apresentou uma forma de selecionar e combinar os dados de sua vivência. Não obstante, nota-se a necessidade de ampliação das experiências dos estudantes para que possam ter elementos para a atividade de criação (VIGOTSKI, 2009).

Outro dado interessante é que, baseadas no afeto, na imaginação e na interpretação da realidade para a elaboração do desenho, as crianças pareciam transpor questões que estavam relacionadas à sua vivência, como o medo, a insegurança, as dificuldades e as faltas. Sobre isso nos diz Vigotski (2016, p. 346): “o desenho ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências.” Assim, a cada momento, as crianças apropriavam-se ainda mais do seu trabalho e este ficava preenchido de sentido. Observa-se a importância da liberdade para que as crianças pudessem organizar as linhas, traços, padrões e fazer as combinações desejadas.

Não se trata, contudo, de um desenho pautado em uma liberdade sem objetivos ou caminhos a seguir, ao contrário, havia uma temática, um propósito coletivo a ser trabalhado e este foi exposto, discutido e relacionado a diferentes aspectos, individualmente e em diálogos no grupo. Vale ressaltar que as questões técnicas também foram discutidas, para o melhor aproveitamento do plano bidimensional, da representação espacial, da utilização dos materiais e outras que envolvem a conquista de expressividade.

Nota-se que a liberdade na realização do desenho e no manuseio do material também nos oferece dados para a análise, pois demonstra a familiaridade com a linguagem, o que pode ser constatado, principalmente, com os estudantes que frequentam a Escola Parque desde as séries iniciais.

Certos de que o processo de pesquisa-ação e as elaborações dos estudantes ainda nos permitem discussões e relevantes análises, pontuamos, neste momento, para finalizar estas reflexões, o diálogo como uma conquista do grupo e um elemento muito significativo deste trabalho. A singularidade de cada fala e o ponto de vista do outro mostraram-se como um elemento estético que impulsionou e transformou o trabalho e a turma (BAKHTIN, 2010).

Finalizo o presente estudo com a certeza de que a Escola Parque constitui-se como um importante espaço para a cidade, para a educação e para as crianças, na medida em que nesse lugar é possível a reflexão sobre o meio ao vivenciar a arte.

Assim, compreende-se que o projeto de Escola Parque não se encerra em projeções arquitetônicas e, sim, como um **conceito** de educação, um projeto elaborado para pensar um novo ser humano e uma nova sociedade. Dessa forma, esse projeto pode ser ampliado para todas as regiões administrativas do Distrito Federal, como um conceito de educação para

pensar o ser humano contemporâneo, para que as crianças conheçam o meio com a arte e possam construir novos mundos. E, assim, mais uma vez, Milton Santos inspira-nos a pensar no futuro, que, de fato, possa “efetivamente existir”, uma Escola Parque que faça interlocução com as questões ambientais, tecnológicas e com tantos outros conhecimentos que nos instigam a imaginar futuros possíveis.

Nos dias atuais, com as indicações de retirada do ensino da arte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Escola Parque, como lugar de educação estética, alcança muitos sentidos, como instância coletiva e, portanto, com potência de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITKEN, S. Do Apagamento à Revolução: O direito da criança à cidadania/Direito à cidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul-set 2014.

ALARCÃO, I. (Org.). **A escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARANTES, A. Cultura e Cidadania. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**. Ministério da Cultura, Brasília, n. 24, 9-13, 1996.

ATHOS, B. In: Enciclopédia: **Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10287/athos-bulcao>>. Acesso em: 02 de Mar, 2018.
ISBN: 978-85-7979-060-7

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16.ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____ **Estética da criação verbal**. 5.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBIERI, S. Palestra proferida na Orientação técnica de 2013. Projeto Lugares de aprender e Escola em cena. **Lounge Bienal. Porão das Artes**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/videos.aspx?projeto=2&idvideo=53>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BARBO, L. D. C. **Preexistências de Brasília: Reconstruir o território para construir a memória**. 2010. 384 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares: Arte**. v.06. Brasília: SEF, 2001.

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento**. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**: Série Mais Educação. Texto referência para o debate nacional. Brasília: SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**: O homem e a cidade. A cidade e o cidadão. De quem é o solo urbano?. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. (Repensando a Geografia)

CARPINTERO, A. C. C. **Brasília**: Prática e teoria urbanística no Brasil, 1956-1998. 1998. 257f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CAVALCANTI, L. D. S. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. D. S.; MORAIS, E. M. B. D. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Vieira, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CHAUI, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das letras, 1998. Cap. 3, p. 31-64.

CORBUSIER, L. **Carta de Atenas**. Diretório Acadêmico da Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 111. 1964.

COSTA, C. B.; BARROSO, E. P. (Org.). **Brasília**: Diferentes olhares sobre a cidade. Brasília: UnB, 2015.

COSTA, L. **Brasília Revisitada**. Iphan. Distrito Federal, p. 1-15. 1985/1987. (10.829/1987-GDF. Portaria n 314/1992). Disponível em:
<<http://urbanistasporbrasil.com/uploads/9/4/0/4/9404764/brasiliarevisitada.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Relatório do Plano Piloto de Brasília**. CODEPLAN - Arquivo Público do Distrito Federal. Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico. Brasília, p. 76. 1991. (ISBN 85.85245-06-9).

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DIAS, B. **O I/Mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**. Brasília:GDF, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2015.

EFLAND, A. D. **Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

FARIA, A. B. G. D. F. Outros Sujeitos, Outros Territórios: em busca do território educativo, integral e integrador. **Em Aberto**, São Paulo, v. 25, p. 1-15, Jul/Dez 2012.

FERNANDES, M. L. B. Protagonismo Infantil e Cultura em Território Quilombola. In: II BIENAL IBEROAMERICANA DE INFANCIAS Y JUVENTUDES. Colombia, 2016. **Anais**. Manizales, Caldas, Colombia, nov. 2016. p. 28-35.

FERREIRA, I. B. O processo de urbanização e a produção do espaço metropolitano de Brasília. In: PAVIANI, A. (Org.). **Brasília, ideologia e realidade: espaço urbano em questão**. 2ª ed. Brasília: UnB, 2010. p. 61-83.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola:representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 126-142.

FREITAG, B. **Cidade dos homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

FREITAS, G. M. Athos Bulcão, extra muros e intra muros: artista-capital. Pensar Athos: Olhares Cruzados. In: VI FÓRUM BRASÍLIA DE ARTES VISUAIS, Brasília, 2008. **Anais...** Brasília, 31 jul. 2008. p. 65-70.

FREITAS, L. C. A Internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 1-15, set. 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 6, p. 70-90.

GALLO, S. **Pedagogia do Risco**: Experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação**: Métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2015.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; LASH, S.; BECK, U. **Modernização Reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2012. Cap. II, p. 89-165.

GIDDENS, A.; SCOTT, L.; ULRICH, B. **Modernização Reflexiva**: Política, tradição e estética na ordem social moderna. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2012.

GOMES, A. L. A. **Brasília: de espaço à lugar, de sertão à capital (1956-1960)**. 2008. 351 f. Tese (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. **A Invenção das Tradições**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOLSTON, J. **A Cidade Modernista**: uma crítica de Brasília e sua utopia. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Cidadania Insurgente**: Disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IABELBERG, R. **Arte-Educação modernista e pós-modernista**: Fluxos. 2015. 258 f. Tese (Livre-Docência)-Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Futuro da Educação**: Uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

JEREBTISOV, S. Gomel: A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisa científica contemporâneas sobre instrução no âmbito da Teoria histórico-Cultural de L.S. Vigotski. **VERESK-Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, UniCEUB. Brasília, v. 1, p. 7-27, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010. **Anais**. Belo Horizonte, dez. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

LASSANCE, A. O presente de grego do governador no aniversário de Brasília. **Carta Maior**, 2015. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-presente-de-grego-do-GDF-no-aniversario-de-Brasilia/4/33315>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

LEENHARDT, J. (Org.). **Nos Jardins de Burle Marx**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIMA, M. W. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, J. J. Entrevista com Jader Janer Lopes. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, p. 301-334, dez. 2014.

LOPES, J. J.; COSTA, B. M.; AMORIN, C. C. Mapas Vivenciais: Possibilidades para a cartografia escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, p. 237-256, 2016.

LOPES, J. J. M.; BARENCO, M. M.; BEZERRA, A. C. Traçando Mapas: A teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 28-32, jan./abr. 2015.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância, no prelo.

MACHADO, L. Z.; MAGALHÃES, T. Q. Imagens do espaço: imagens da vida. In: PAVIANI, A. (). **Brasília, ideologia e realidade**: espaço urbano em questão. 2ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2010. Cap. IX, p. 285-320.

MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença**. São Paulo: Papirus, 2000. Cap. 8, p. 176-186.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIOTELO, V. Minha habilidade de crescer com experiência. In: ATOS/UFF, G. D. E. B. **Palavras próprias-alheias: vida, arte e alteridade.** São Carlos-SP: Pedro e João, 2015. p. 7-14.

MOREIRA, A. F. **Currículos e Programas no Brasil.** 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

NASCIMENTO, E. A. A Cultura Visual no ensino de arte contemporânea: Singularidades no trabalho com as imagens. **Boletim Arte na Escola**, São Paulo, n. 42, jul. 2006.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, v. XXI, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

_____ Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr 2009.

PAVIANI, A. A realidade da Metrópole: Mudança ou transformação na cidade? In: PAVIANI, A. (Org.). **Brasília: Moradia e Exclusão.** Coleção Brasília. Brasília: UnB, 1996. p. 213-229.

PEREIRA, E.W. et.al. **Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964).** Brasília: UnB, 2011.

POUPART, J. D. J. P. G.-H. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: Traduições de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____ A Sociologia da Infância e a Teoria histórico-cultural: algumas considerações. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

REIS, R. H. **Mudar é difícil, mas é possível: a história como possibilidade.** Seminário Paulo Freire, vida e obra: diálogos que permanecem. Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília: [s.n.]. 2017. p. 19.

RIBEIRO, G. L. **O Capital da esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília.** Brasília: UnB, 2008.

ROSENBERG, H. **A tradição do novo.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

ROUANET, B. F. Utopias Urbanas. **Brasília: Ruína e Utopia,** São Paulo, jun. 2002.

SACCOMANI, M. C. D. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SANTANA, C. D. C. G. **A Pedologia Histórico Cultural de Vigotski.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Milton Santos: O espaço da cidadania e outras reflexões.** 2ª ed. Porto Alegre: Fundação Ulisses Guimarães, 2012a.

_____. **Pensando o Espaço do Homem.** 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnica-Científico-Informacional.** 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, A. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação.** n.1, Salvador, p. 2-30, 1930.

_____. Educação: problema da formação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 29, p. 21-32, abr./jun. 1958.

_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

_____. A educação comum do homem moderno. **Arte e Educação,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 13, mar. 1971.

_____ O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, p. 407-425, maio/ago. 1984.

_____ **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. P. D. A. A utopia de Brasília: urbanidade cosmopolita. In: PEREIRA, E. W. (Org.). **Nas Asas de Brasília**: Memórias de uma utopia educativa. Brasília: UnB, 2011. Cap. 6, p. 121-141.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de educação integral**: A escola unitária e a formação onilateral. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VESENTINI, J. W. **A Capital da Geopolítica**. São Paulo: Ática, 1986.

VIDAL, L. **De Nova Lisboa a Brasília**: A invenção de uma capital(séculos XIX-XX). Brasília: UNB, 2009.

VIGOTISKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008.

_____ **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____ Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 681-701, 2010.

_____ **Psicologia Pedagógica**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

VILLAR, J.; CASTIONI, R. (Org.). **Diálogos entre Anísio e Darcy**. Brasília: Verbena, 2012.

